

**T.C**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**  
**2017-YL-007**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIF ÖĞRENCİLERİ**  
**VE ÖZEL DİL OKULU ÖĞRENCİLERİNİN**  
**YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE**  
**ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Muhammed EKEN**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

**AYDIN-2017**



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammed EKEN tarafından hazırlanan “Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencileri ve Özel Dil Okulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri” başlıklı tez, 13.01.2017 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Kurumu	İmzası
Başkan : Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ	.....
Üye : Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ	.....
Üye : Doç. Dr. Şevki KÖMÜR	MÜ	.....

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... Sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Enstitü Müdürü V.



**T.C**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

12/01/2017

Muhammed EKEN



**ÖZET**

**ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIF ÖĞRENCİLERİ VE ÖZEL DİL  
OKULU ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME  
STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ**

Muhammed EKEN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU  
2017, 191

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı ve özel İngilizce kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini okul türü, cinsiyet, kur düzeyi, mezun olunan lise türü, ortaöğretim alanı ve yaş değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan 293 ve Aydın'da bulunan özel dil kurslarından 129 olmak üzere toplam 422 öğrenci katılmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla da Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri için doğrulayıcı, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği için ise hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış, görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) programından faydalanılmış ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının ve öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Özel kurs öğrencilerinin hem dil öğrenme stratejileri kullanımlarının hem de öz düzenleme becerilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine göre daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının yaş, İngilizce kullanma sıklığı, kur düzeyi ve ortaöğretim alanı değişkenlerine; öz düzenleme becerilerinin ise cinsiyet ve yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencileriyle birlikte öğretmenlerin yabancı dil öğrenme ve öğretme hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Dil Öğrenme Stratejileri, Öz Düzenleme Becerileri, Yabancı Dil Öğrenimi, Özel Kurs Öğrencileri, Hazırlık Sınıfı Öğrencileri.





## ABSTRACT

### LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND SELF-REGULATION SKILLS OF UNIVERSITY PREPARATORY SCHOOL AND PRIVATE LANGUAGE COURSE STUDENTS

Muhammed EKEN

M.sc. Thesis, at Educational Sciences

Supervisor: Dr. Kerim GÜNDOĞDU

The aim of this research is to examine the use of language learning strategies and self-regulatory learning skills of university preparatory class and private English language course learners with respect to their school type, gender, proficiency level, graduated high school type, and age. 293 learners from Adnan Menders University, School of Foreign Languages and 129 learners from private language schools in Aydın totally 422 learners composed of the research sample. Language Learning Strategies Inventory, which was developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007) and self-regulated learning scale developed by Turan (2009), were used to identify the use of language strategies and self-regulated learning skills of learners. Confirmatory factor analysis was carried out for Language Learning Strategies Inventory and for Self-regulated Learning Scale both explanatory and confirmatory factor analysis were carried out by researchers. In addition, the qualitative data of the research was gathered through the interview form prepared by the researchers.

According to the results of the research, it was found that learners had a medium level use of language learning strategies and self-regulation skills. It was determined that the use of language learning strategies and self-regulation skills of private language course students are higher than those of preparatory class learners. It was also found that there was a positive, high level correlation between the language learning strategies and self-regulation skills of the learners.

**KEYWORDS:** Language learning Strategies, Self-regulation Skills, Foreign Language Learning, Private Language Course Students, Preparatory Class Students



## ÖNSÖZ

Günümüzde dünya genelinde iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığı açık olarak görülmektedir. Ülkemizde de bu doğrultuda İngilizce öğretim ve öğrenmeye yönelik olarak önemli çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğretimi bulunmasına rağmen yaklaşık 30 bin kişi de her yıl özel dil okullarına giderek İngilizce öğrenmeye çalışmaktadır. Yabancı dil öğrenme için strateji kullanımının ve öz düzenleme becerilerinin etkin olarak kullanılması dil öğrenmeyi kolaylaştıran ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan unsurlardır. Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapan hem devlet üniversitesindeki hem de özel kurslardaki öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ile birlikte öz düzenleme becerilerinin araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın tüm aşamalarında benden bilgi, birikim ve desteğini esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her zaman vaktini ayıran değerli danışmanım Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimlerini paylaştan değerli hocalarım Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU'na, Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU'na, Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a, Yrd. Doç. Dr. AYŞE ELİTOK KESİCİ'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca faktör analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Adem ÖZDEMİR'e ve Arş. Gör. Dr. Özge BIKMAZ BİLGİN'e, ayrıca nitel içerik analizlerinde verdikleri desteklerden ötürü sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Mehmet ALTIN'a ve Arş. Gör. Nurtaç ÜSTÜNDAĞ'a yardımları için teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca 2210A Bilim İnsanı Destekleme Programı ile yüksek lisans sürecinde burs desteği veren TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Son olarak beni yetiştiren ve dualarını eksik etmeyen ailemle birlikte her koşulda bana destek olan, değerli hayat arkadaşım biricik eşim Damla EKEN'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.



## İÇİNDEKİLER

ONAY VE KABUL SAYFASI .....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ .....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xvii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
TABLOLAR DİZİNİ .....	xxi
EKLER DİZİNİ.....	xxv
GİRİŞ .....	1
1.ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	6
1.1. Çalışmanın Konusu .....	6
1.2. Çalışmanın Amacı .....	7
1.2.1 Alt Problemler .....	8
1.3. Çalışmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar .....	9
1.5. Materyal ve Yöntem.....	9
1.5.1. Araştırma Modeli .....	9
1.5.2. Evren ve Örneklem .....	10
1.5.3. Veri Toplama Araçları .....	11
1.5.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	19
1.6. Kaynak Özetleri .....	21
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	48
1.8. Tanımlar .....	48
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	49
2.1. Dil Öğrenme Stratejileri.....	49
2.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması .....	54
2.2.1. Rubin'nin (1981) Sınıflandırma Sistemi .....	54

2.2.2 Oxford'un (1990) Sınıflandırma Sistemi.....	56
2.2.3. O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	59
2.2. Öz Düzenleme ve Öz Düzenleyici Öğrenme.....	60
2.2.1. Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri.....	64
3.ARAŞTIRMA BULGULARI.....	70
3.1. Üniversite Hazırlık Sınıfı ve Özel Kurs Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri .....	70
3.2. Hazırlık Sınıfı ve Özel Kurs Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular .....	86
3.2.1. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular.....	86
3.2.2. Cinsiyete Değişkenine Yönelik Bulgular .....	88
3.2.3. Mezun Olunan Lise Değişkenine Yönelik Bulgular.....	91
3.2.4. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	97
3.2.5. Kur Değişkenine Yönelik Bulgular .....	102
3.2.6. İngilizce Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular .....	108
3.2.7. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular .....	111
3.3. Dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	114
3.4. Öğrenci ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular .....	116
3.4.1. Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçları .....	117
3.4.2. İngilizce Öğrenme Ortam ve Olanaklarının Değerlendirilmesi.....	120
3.4.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenirken ve Öğretmenlerin İngilizce Öğretirken Kullandıkları Stratejiler.....	124
3.4.4. İngilizce Düzeyini Geliştirmek İçin Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler.....	129
3.4.5. İyi Bir İngilizce Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler .....	134
3.4.6. İngilizce Öğrenirken Ve Öğretirken Karşılaşılan Güçlükler .....	138
3.4.7. İngilizce Nasıl Daha İyi Öğretilir .....	142
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	148
KAYNAKLAR.....	169

EKLER.....	185
ÖZGEÇMİŞ .....	191







## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ADÜ: Adnan Menderes Üniversitesi

DÖSE: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

CEFR: Common European Framework of References

WSI: Wall Street Institute

%: Yüzde

$\bar{x}$ : Aritmetik Ortalama

N: Sayı

Ss: Standart Sapma

*d*: Cohen *d* katsayısı



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Yabancı dil öğrenme stratejileri envanterinin yol (path) diyagramı.....	14
Şekil 1.2. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin yol (path) diyagramı.....	17
Şekil 2.1. Öz düzenleyici öğrenmenin üç aşamalı döngüsel modeli.....	65





## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Katılımcıların kişisel bilgileri .....	10
Tablo 1.2. Dil öğrenme stratejileri envanterinin alt boyutları .....	12
Tablo 1.3. DÖSE Bütünü ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlik Katsayılar.....	13
Tablo 1.4. Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	17
Tablo 2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Araştırmacılar Tarafından Yapılan Tanımları .....	48
Tablo 2.2. Rubin'in (1981) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	54
Tablo 2.3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması .....	56
Tablo 2.4. O'Malley ve Chamot Dil Öğrenme Stratejileri .....	59
Tablo 2.5. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli.....	67
Tablo 2.6. Öz Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması .....	69
Tablo 3.1. Katılımcıların kişisel bilgileri .....	70
Tablo 3.2. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin bellek stratejileri kullanma düzeyleri .....	71
Tablo 3.3. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri .....	72
Tablo 3.4. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin telafi stratejileri kullanma düzeyleri .....	74
Tablo 3.5. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin üstbiliş stratejileri kullanma düzeyleri .....	76
Tablo 3.6. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri.....	77

Tablo 3.7. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeyleri .....	79
Tablo 3.8. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejileri .....	80
Tablo 3.9. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları dil öğrenme stratejileri .....	81
Tablo 3.10. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin genel strateji kullanımları .....	82
Tablo 3.11. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ait yüzde ve frekans bilgileri .....	83
Tablo 3.12. Okul türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri .....	86
Tablo 3.13. Okul türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri .....	87
Tablo 3.14. Cinsiyete göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri .....	88
Tablo 3.15. Cinsiyete göre öz düzenleme becerilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri .....	90
Tablo 3.16. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler .....	91
Tablo 3.17. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri .....	93
Tablo 3.18. Mezun olunan lise türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel veriler .....	95

Tablo 3.19. Mezun olunan lise türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	96
Tablo 3.20. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler.....	97
Tablo 3.21. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	98
Tablo 3.22. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel veriler.....	100
Tablo 3.23. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	101
Tablo 3.24. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri.....	103
Tablo 3.25. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	104
Tablo 3.26. Kur değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel verileri.....	106
Tablo 3.27. Kur değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	107
Tablo 3.28. İngilizce kullanma sıklığına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	108
Tablo 3.29. İngilizce kullanma sıklığına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	110
Tablo 3.30. Yaş değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	111
Tablo 3.31. Yaş değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.....	113

Tablo 3.32. Dil öğrenme stratejileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki	115
Tablo 3.33. Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları	117
Tablo 3.34. Öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları	118
Tablo 3.35. İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi	120
Tablo 3.36. İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi	122
Tablo 3.37. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler	124
Tablo 3.38. Öğretmenlerin İngilizce öğretirken kullandıkları stratejiler	127
Tablo 3.39. Öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmek için sınıf dışında yaptıkları etkinlikler	130
Tablo 3.40. Öğretmenlerin sınıf dışında yapılacak etkinliklerle alakalı öğrencilere tavsiyeleri	131
Tablo 3.41. Öğrencilere göre iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri	134
Tablo 3.42. Öğretmenlere göre iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri	136
Tablo 3.43. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler	138
Tablo 3.44. Öğretmenlerin İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükler	141
Tablo 3.45. Öğrencilere göre İngilizce nasıl öğretilmeli	143
Tablo 3.46. Öğretmenlere göre İngilizce nasıl öğretilmeli	145



## EKLER DİZİNİ

Ek 1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Ek 2. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

Ek 3. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (Düzenlenmiş Form)





## GİRİŞ

Tarihten bu yana değişim ve gelişimin en büyük öncüsü eğitim olmuştur ve bu değişim ve gelişim, eğitimi de yakından etkilemiştir. Toplumlar elde ettikleri bilgileri sonraki nesillere aktarmak için eğitimi kullanmışlardır, bu nedenle eğitim bilginin edinilmesinde ve yayılmasında ve bunlara bağlı olarak gerçekleşen gelişim ve değişim hareketlerinde temel taşı görevini üstlenmektedir. Günümüzde toplumun sosyal yapısında gerçekleşen değişimler eğitim alanında da kendini göstermiştir. Geleneksel olarak bilgiye sadece öğretmenin verdiği kadarıyla edilgen bir rol alan öğrenenler yerine, kendi bireysel özelliklerine göre araştıran, inceleyen ve bilgiye farklı kaynaklardan ulaşan, bireysel özellikleri ön planda olan aktif öğrenenler ortaya çıkmıştır. Demokratikleşme ve insan haklarındaki gelişmeler öğrenmenin kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerine odaklanmasına doğru bir eğilim başlatmış ve alternatif eğitim programları, öğrenmenin bireyselleşmesi ve okul çeşitliliğini artmasına yol açmıştır (Genç ve Eryaman, 2008).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin mutlak hâkim olduğu öğrenme ortamları yerini günümüzde öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme ortamlarına bırakmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin sınıf içerisinde bilginin kaynağı olan rolü artık gelişen teknoloji ve eğitim teknolojisiyle birlikte değişmekte ve daha çok bilgiye yönlendirici konuma gelmektedir. Bu süreç içerisinde öğrencinin rolü de bilgiyi pasif biçimde alandan çok, bilgiye etkin biçimde ulaşan rolüne bürünmektedir. Bu anlayış içerisinde ‘öğrenmeyi öğrenme’, ‘özerk öğrenme’, ‘öz düzenleme’ gibi kavramlar ortaya çıkmıştır.

Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin özellikle süre ve verimlilik açısından farklı olması ve bu farklılığın nedenlerinin ne olabileceği ihtiyacı doğrultusunda ortaya çıkmış bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Pintrich (2000) öz düzenlemeyi öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirledikleri, motivasyonlarını, davranışlarını ve bilişlerini düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevreleri tarafından yönlendirildikleri, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Öz düzenleyici özelliğe sahip olan öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve bilincini taşır ve öğrenmesinden asıl sorumlu olan kişinin kendi olduğunun farkına varır. Çalışmaları için gereken hazırlıkları, süreyi, ortamı verimli bir şekilde planlar ve bu doğrultuda karşılaştıkları güçlükleri çevrelerinden

yardımla aşmaya çalışırlar (Çelik, 2012). Senemoğlu (2010) Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramında tanımlanan bireylerin davranışlarını gözlemleyerek, kendi ölçütleriyle kıyaslayarak değerlendirebileceğini ve kendilerini pekiştirerek veya cezalandırarak davranışlarını düzenleyebileceklerini belirtmiştir.

Öz düzenleme becerisi aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini de geliştirebilme, uyum sağlayabilmelerine kolaylık sağlamaktadır. Öz düzenleme becerileri yüksek olan bireyler öğrenmelerini belli bir planda dâhilinde yapmakta ve farklı yollar tecrübe ederek kendilerine uygun olan öğrenme yollarını bulmaktadırlar. Böylece kendileri için en verimli, etkili çalışma ve öğrenme stratejisini oluşturmaktadırlar. Bilişsel bakış açısından bakıldığında, insanların aldıkları bilgiyi 'işledikleri' düşünülmektedir ve bu işlemin yer aldığı sürece de 'zihinsel süreçler' denmektedir. Öğrenme stratejileri, bilgiyi işlemin ve anlamayı geliştirmenin ve öğrenmenin özel yolları olarak adlandırılmaktadır (O' Malley ve Chamot, 1990).

Dünyadaki küreselleşme hareketleri doğrultusunda insanlar birçok konuda birbirleriyle iletişim kurmaya ve bunu gerçekleştirebilmek için yabancı dil öğrenmeye çalışmaktadırlar. Tarih boyunca devletler ve toplumlar birbiriyle iletişim kurmuşlardır. Fakat 20. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren, iletişim araçlarının gelişmeye başlaması sonucunda artık iletişimin önemi artmaya başlamıştır. Bundan iki yüzyıl öncesi düşünüldüğünde sadece kendi çevreleriyle iletişim kuran insanlar, bu gelişmelerle birlikte artık tüm dünya ile iletişime geçme şansına sahip olmuştur. İletişimdeki bu gelişmeyle birlikte, özellikle dünyanın yeni süper gücü olarak öne çıkan Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı ülkelerden göç eden insanların da artmasıyla birlikte yabancı dil öğrenmede bir artış görülmüştür (Kramsch ve Thorne, 2002). Günümüzde ise anlık olarak dünyanın farklı yerlerinden insanlarla iletişim kurmak artık mümkündür. İngilizce dünya üzerinde ana dili İngilizce olmayan yaklaşık 600 milyon insan tarafından konuşulmaktadır. Buna göre insanlar ana dilleri dışında iletişim sağlamak amacıyla en çok İngilizce kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir (Lewis et al., 2016).

Ülkemizde de İngilizce öğretim çalışmaları 1975 yılından itibaren yabancı dil öğretimi üzerine yoğunlaşan öğretim programlarıyla Anadolu Liselerinin yaygınlaşmasıyla birlikte büyük bir ivme kazanmıştır (Özdemir, 2006). Yabancı dil öğrenmede küçük yaşlarda başlamanın öneminin anlaşılmasıyla birlikte Avrupa ülkeleriyle birlikte Türkiye'de de 1997 yılında İngilizce öğretimine başlama yaşı

düşürölerek ilköğretim 4. sınıftan itibaren İngilizce öğretilmeye başlanmıştır. 2005 yılında ise İngilizce öğretim programı yenilenmiş ve iletişim becerilerinin ağırlıklı olduğu bir program oluşturulmuştur. 2013 ve 2014 yıllarında ise önce ilkokul 2. sınıf ve ardından 3. sınıf eğitim programlarına İngilizce dersi eklenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (MEBTTK) (2013) yayınladığı İngilizce eğitim programında, İngilizce eğitim programının ‘Common European Framework of Reference of Languages’ (CEFR) baz alınarak hazırlandığını ve iletişim becerilerinin ön planda olduğu bir program olarak belirtmiştir.

MEBTTK tarafından yayınlanan bu programa göre, 2.,3. ve 4. sınıf İngilizce öğretim programında odak noktası olarak konuşma ve dinleme becerilerinin olduğu ve öncelikli amacın öğrenenlerin dile karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir. Ortaokul 5. ve 8. sınıflar arasında ise dört beceriye (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) yönelik olarak kademeli bir şekilde ilerleme olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca duyuşsal kazanımlarda da önceki öğretim programına göre daha fazla yer verildiği görölmüştür. İlköğretim İngilizce programında meydana gelen bu düzenlemeyle birlikte ortaöğretim programlarının da düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun üzerine MEBTTK (2014) ortaöğretim İngilizce programlarını, ilköğretim İngilizce programının devamı olacak nitelikte yeniden düzenlemiştir ve Bu düzenlemeyle birlikte CEFR içerisinde belirlenen yetkinlik düzeyleri sınıflara göre belirlenmiştir. 9. Sınıf düzeyi A1+ ve A2, 10. Sınıf düzeyi A2+ ve B1, 11. Sınıf düzeyi B1+ ve B2, son olarak 12. Sınıf düzeyi de B2+ olarak belirlenmiştir. Daha üst düzey yetkinlik düzeyleri olan C1 ve C2 düzeylerine ise zorunlu eğitim içerisinde yer verilmemiştir.

Türkiye’de İngilizce programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, planlanan program ile gerçekleşen program arasında halen tutarsızlık olduğu gözükmetedir (Arı, 2014; Gürlen ve Cihan, 2013). Ülkemizde İngilizce öğretiminin uzun bir geçmişı olmasına rağmen belirlenen hedefleri yakalama konusunda henüz istenilen düzeye ulaşamamıştır. Yapılan çalışmalarda bu duruma sebep olarak ders kitapları, öğretim programının yoğunluğu, öğrenme ortamının uygun olmaması, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar gibi birçok değişkenin sebep olduğu görölmektedir (Alkan ve Arslan, 2015; Haznedar, 2012; Yapıcı ve Demirdelen, 2015). İngilizce öğretim programlarına bakıldığında, yabancı dil öğretme amacı öğrencilerin yabancı ülkelerden insanlarla iletişim kurmaları ve bu çerçevede dünyadaki yenilikleri ve bilimsel faaliyetleri takip etmelerini sağlamaktır. Demirel (1999, 5) “Bugün Türkiye’de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm

eğitim kurumlarında yabancı dil öğretime önem verilmekte ve farklı program uygulamaları ile başarıya ulaşmanın yolları aranmaktadır. Okullarda yabancı dil öğretimi için harcanan zaman ve çabaya karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmadığı konusunda tartışmalar yoğunluk kazanmaktadır. Bu tartışmalar ‘yabancı dil nasıl etkili bir şekilde öğretilir?’ sorusuna cevap aramaya yöneliktir.”

Ayrıca bu konuyla alakalı olarak Türk Eğitim Derneği (TED) yaptığı araştırmada; şunları belirtmiştir; “Türkiye’de bir öğrenci, 12 yıllık ilk, orta ve lise eğitimi boyunca yaklaşık 1.296 saat civarında İngilizce dersi görmektedir. 1.296 saatin 720 saatini ilkökul ve ortaokul döneminde, ortalama 576 saatini ise lise eğitiminde almaktadır. İlkokuldaki İngilizce eğitimi 4.sınıftan başlamakla birlikte, 4+4+4 uygulamasının hayata geçirilmesiyle, 2.sınıftan itibaren İngilizce dersleri haftalık ders saati çizelgesine yerleştirilmiştir. Bu kadar saat dersin sonunda belli başlı okullar ve öğrenciler hariç, lise mezunlarının en azından %95’i “Biraz sonra şu kapıdan çıkacağım” gibi basit bir cümleyi dahi kuramıyor. Türkiye’deki tüm ilk, orta ve lise eğitim kurumlarında toplam 392.959 şubede, resmi rakamlarda 1.350.000 saat, ancak fiiliyatta haftalık 1.575.836 saat İngilizce dersi okutulmaktadır. Bir yılda okutulan İngilizce ders saati sayısı ülke genelinde 56.586.096’ a ulaşmıştır. Bu kadar yoğun bir ders yükü olmasına rağmen, Türk çocuklarının İngilizce seviyeleri hem ulusal hem de uluslararası platformda beklentinin çok altındadır. Örneğin okulda verilen eğitimin dışında özel olarak hazırlanılan TOEFL sınavında bile Türkiye’nin puan ortalamaları pek iç açıcı değildir” (TED, 2014).

Öğretim programının ve ders saatlerinin bu derecede yoğun olmasına rağmen halen İngilizce öğrenme konusunda zorluk çeken öğrenciler olduğu görülmektedir. Eğitim programlarımızda tüm öğrencilerin aynı olmadığı, her birinin ayrı ayrı güçlü öğrenme stilleri veya yöntemlerine sahip olduğu dikkate alınmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğrenirken de bireyler kendilerine has yollar ve stratejiler kullanmaktadırlar. Bazı öğrenenler yabancı dil öğreniminde diğerlerinden daha başarılıdırlar ve bunlar diğerlerinde olmayan bireysel öğrenme davranışlarına sahiptirler. Son yıllarda gelişen teknoloji ve iletişim olanaklarıyla yabancı dil bilme ve öğrenme önem kazanmış ve araştırmacılar arasında popüler bir konu haline gelmiştir. Geleneksel çalışmalarda öğrencilerin bir sınıf ortamında aynı amaç için toplanmış ve tümünü aynı şekilde öğrenebileceği düşünülerek yapılmaktaydı. 1970’li yıllardan itibaren araştırmalarda iyi dil öğrenenlerin öğrenme davranışları, becerileri veya stratejileri ortaya konmaya başlanmış

(Chamot ve El-Dinary, 1999; Cohen, 2003; Naiman, Frohlich, Stern ve Todesco, 1978; Stern, 1975) ve onların bilişsel öğrenme süreçlerine, özellikle başarılı bir şekilde dil öğrenenlerin öğrenmelerini bilinçli veya bilinç dışında nasıl yürüttüklerini ve kendi öğrenmelerini nasıl algıladıkları konularına önem verilmiştir (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Russo ve Kupper, 1985). Başarılı öğrenenlerle yapılan birçok deneysel çalışmayla birlikte, 1980lerin sonlarına doğru öğrenenlerin bireysel farklılıkları incelenmeye başlanmıştır. Bu çalışmalar, öğrenenlerin yeterlilik (Anderson, 1991; Bedell ve Oxford, 1996; Chamot ve El-Dinary, 1999), öğrenme stili (Ehrman ve Oxford, 1990; Reid, 1987), cinsiyet (Bacon, 1992; Ehrman ve Oxford, 1995), motivasyon (Cohen ve Dörnyei, 2002; Gardner, 1985; Oxford ve Nyikos, 1989), endişe (Horwitz, 1988; Horwitz ve Cope, 1986) gibi bireysel özelliklerinin dil öğrenmeyi doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği varsayımı üzerine yapılmıştır. Bunun sonucu olarak yabancı dil öğrenmede strateji kullanımı ve öğrenenlerin kendi öğrenmelerindeki sorumluluğunun önemi geçmişe nazaran daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır.

# 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

## 1.1. Çalışmanın Konusu

Günümüzde hızla gelişen iletişim teknolojileri sayesinde dünyanın dört bir tarafından insanların birbiriyle iletişim kurmaları tarih boyunca hiç bu kadar hızlı ve kolay olmamıştır. Yaşadığımız zaman diliminde insanlar birbirleriyle hem canlı olarak görüntülü veya sesli olarak konuşabilmekte hem de yazışma yoluyla iletişime geçmektedirler. İnsanların iletişim kurmaları konusunda ulaşılan bu teknoloji düzeyi her ne kadar kolaylıklar getirirse de, halen iletişimin en önemli türü olan sözlü iletişimde önceden olduğu gibi bireylerin yetenek, çaba ve tecrübeleri günümüzde de önemini korumaktadır. İnsanlar tarih boyunca birbiriyle iletişime geçebilmek için her ne kadar karşılıklı olarak farklı dilleri öğrenmeyi çözüm olarak kullansalar da, çok sayıda farklı dil öğrenmenin zorluğundan dolayı sürekli ortak bir dil arayışı içerisinde olmuşlardır.

Bu ortak diller genellikle çağın ekonomik, askeri ve siyasi gücünü elinde bulduran devletlerin dilleri olmuşlardır; Latince, Fransızca ve İngilizce (Jenkins, 2009). Küresel dünyada İngilizceyi ortak iletişim aracı olarak kullanan insan sayısı giderek artmaktadır ve bu sebeple İngilizce dünya genelinde önemli bir dil olarak kullanılmaktadır (Seidlhofer, 2009). İnsanların haberleşme, ekonomi, eğitim alanlarında ortak dil olarak İngilizceyi kullanmaları, resmi dil olarak İngilizceyi kullanmayan ülkelerde İngilizce de yaygın olarak görülen yabancı dil olmuştur (Jenkins, 2009). Günümüzde yabancı bir dil bilmek hem akademik hem de iş yaşamında en önemli gerekliliklerden birisi olarak görülmektedir. Nitekim çoğu özel veya resmi kurumun şartları arasında iyi bir düzeyde yabancı dil bilmek gerekmektedir. Türkiye'de de yaygın bir şekilde İngilizce öğrenme ve öğretme çalışmaları yapılmaktadır. Devlet okullarında ilkökul 2. Sınıftan itibaren eğitim programında yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir. Yoğun bir şekilde çaba, emek ve zaman harcanmasına rağmen Türkiye'de istenilen düzeyde İngilizce iletişim kurma seviyesine gelinebilmiştir (Acat ve Demiral, 2002; Arı, 2014; Kuru ve Akesson, 2011).

Krashen (1982) yabancı dil öğrenmenin doğal bir yolla gerçekleştiğini savunmuş ve her insanın ana dilini öğrenme yoluna benzer bir şekilde verilecek bir yabancı dil edinim süreciyle birlikte daha iyi şekilde öğrenmenin gerçekleşeceğini belirtmiştir. Buna göre insanlar ilk olarak hedef dile ait kelimeleri ve kalıpları fark



ederler ve bunlarla karşılaşır ve daha sonrasında kullanma ihtiyacı hissederler. Daha sonra kendi gelişimlerini gözlemler ve bu çerçevede kendi öğrenmelerinde düzenleme yoluna giderler, bu noktada kendi iradeleriyle kendilerine en uygun dil öğrenme stratejisini ve stilini belirlerler. Formal ve geleneksel bir öğretim yoluyla dil öğretmeye çalışmak yerine öğrencilerin daha aktif oldukları kendilerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları, kendilerine has öğrenme yöntem, teknik ve stratejilerinin olduğu bir yolun daha başarılı olacağını belirtmiştir. Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullandıkları zaman daha kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği (Chamot, 1990; Cohen,2003; Oxford, 1990), ayrıca öz düzenleyici öğrenme becerileri ile akademik başarı, öğrenmeye yönelik tutum, öz yeterlilik inancı gibi konular arasında anlamlı ilişkiler olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur (Pintrich, 2000; Schunk, 2005; Zimmerman, 2002).

Bu çalışmalarda görüldüğü gibi, öğrencilerin kendi çabaları sonucunda elde ettikleri bilgi, beceri ve deneyimler onların yabancı dil öğrenmelerinde uzun süreli ve kalıcı bir etki bırakmaktadır. Rubin (1975) başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerektiğini belirtmiş ve öğretmenlerin bu tür stratejileri kullanmayan veya daha az kullanan öğrencilerine karşı hali hazırda daha çok işe yarayan stratejileri öğretmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

## **1.2. Çalışmanın Amacı**

Dil öğreniminde öğrenciler kendilerine uygun olan stratejileri kullandıklarında daha kalıcı ve kolay bir öğrenmenin gerçekleştiğine ilişkin bulgular yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (El-Dip, 2004; Lafford, 2004; Oxford, 2003; Wherton, 2000). Bu nedenle öğrencilere sadece doğrudan dil öğretmek yerine dil öğrenmenin stratejilerini göstererek kendi öğrenmelerinden sorumlu tutmak daha kalıcı bir dil edinimini sağlayabilecektir. Dil öğrenme stratejileri ve inançlarının dil öğrenme açısından, bir dili öğrenmek için çok önemli faktörler olduğu düşünüldüğünde (Dickinson, 1995; Wenden, 1991), öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin etkili bir dil öğrenme stratejisi geliştirmelerine ortam ve olanak sağlamalıdır. Bunu yapabilmek için öncelikle öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin ve düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi ‘Üniversite hazırlık sınıfına ve özel dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır.

### 1.2.1 Alt Problemler

1. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri nelerdir?
2. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri:
  - a. Okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
  - b. Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
  - c. Mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
  - d. Ortaöğretim alanına göre farklılık göstermekte midir?
  - e. Kur düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
  - f. İngilizce kullanma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?
  - g. Yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Hazırlık sınıfı ve özel dil kursu öğrencileri ile birlikte öğretmenlerinin yabancı dil öğrenme hakkındaki görüşleri nelerdir?

### 1.3. Çalışmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek olan veriler doğrultusunda hem hazırlık sınıfına hem de özel İngilizce kursuna devam eden öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi ve sıklıkla kullandıkları stratejilerin diğer öğrenenler açısından farkındalık oluşturması açısından önemlidir. Yabancı bir dil sadece formal bir şekilde ders işleyerek, yalnızca okulda öğrenilecek bir olgu değildir. Öğrenenler bu süreçte kendilerini kontrol etmeli, düzenlemeli ve sonuçlarına göre kendi dil öğrenme stratejilerini oluşturmalıdırlar. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, öğrenciler tarafından yoğun olarak kullanılan stratejilere yönelik olarak öğretmenler öğretim ortamlarını düzenleyebilirler ve az kullanılan stratejileri desteklemeye yönelik etkinlikler planlayabilirler. Ayrıca öğretim faaliyetlerini planlayan kişilere elde edilen bilgiler sunulurken, yabancı dil öğrenmenin daha çok öğrenen merkezli

olması için ipuçları verilebilir. Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda strateji ğretimi ve dil başarısı arasında ilişki bulunmuştur (Carrell, 1998; Chamot, 1993; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Öğretmenler strateji öğretimini de İngilizce programlarına dahil ederek öğrencilere bu stratejileri dil öğrenirken nerede, nasıl ve ne zaman kullanacaklarına dair öğrencilere yardımcı olabilirler. Alanyazında yabancı dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle lise ve üniversite öğrencileriyle sınırlı kaldığı görülmektedir (Akın, 2001; Rao, 2016; Tang ve Tian, 2015; Wherton, 2000). etinel (2009) Wall Street Institute (WSI) Türkiye yönetim kurulu başkanı Dünder Uçar ile yaptığı görüşmesinde Türkiye'de her yıl yaklaşık 25 bin ile 30 bin arasında kişinin yabancı dil öğrenmek için dil kurslarına gittiğini ve yaklaşık olarak 50 milyon Türk lirası harcadığını belirtmiştir. Ülkemizde özel dil kurslarına giden bireyler düşünöldüğünde; sadece resmi kurumlardaki öğrencilerin değil özel kurslardaki öğrencilerin, yabancı dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan öğrenciler veri toplama araçlarına doğru ve içten cevaplar vermişlerdir.

#### **1.5. Materyal ve Yöntem**

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel dil kursuna devam eden öğrencilerin yabancı dil öğrenme ve öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

##### **1.5.1. Araştırma Modeli**

Creswell (2013) bir çalışmada verilerin nasıl toplanacağına ve nasıl anlamlandırılacağına yol göstermesi için araştırma modelinin araştırmaya başlamadan önce belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Genel tarama modelleri, büyük bir evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tümü veya seçilen örnek veya örneklem üzerinde gerçekleştirilen taramadır (Creswell, 2013; Karasar, 2014; Punch, 2013). İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Karasar,2014;

Kothari, 2004). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin ve özel dil kursuna giden öğrencilerin yabancı dil öğrenme ve öz düzenleme becerilerini belirlemek üzere nicel veri toplama araçları ve onları destekleyici olarak da nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.

### 1.5.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 458 öğrenci ve Aydın'da 2 özel kursta yabancı dil eğitimi alan 248 öğrenci olmak üzere toplamda 706 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeden tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esası olduğundan devamsızlık yapan öğrenciler ve veri toplama araçlarını istenilen düzeyde cevaplamayan öğrenciler çıkarılarak 293 hazırlık sınıfı ve 129 özel kurs öğrencisi olmak üzere toplam 422 öğrenciye ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrenci sayısı evrenin yaklaşık %60'ına karşılık gelmektedir. Cohen ve diğerleri (2000) evrenin bilindiği durumlarda kuramsal örneklem büyüklükleri hesaplayarak tablolatırmışlar ve 1000 kişilik evren için %95 güven aralığında 278 kişinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir (akt., Erkuş, 2005).

Araştırmanın nitel veri toplama kısmında uygulamaya katılan öğrencilere yabancı dil öğrenme ile alakalı olarak görüşme yapmak için gönüllü olan öğrencilerin iletişim bilgilerini veri toplama aracındaki bilgi formuna yazmaları istenmiştir. Görüşme yapılacak öğrenciler tüm kur düzeylerini temsil edecek şekilde belirlenmişlerdir. Buna göre 14 öğrenci ve 11 öğretmenle gönüllülük esasına göre görüşme yapılmıştır.

Tablo 1.1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		ADU		Özel Kurs	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	138	47,1	75	58,3
	Erkek	155	52,9	54	41,7
	Toplam	293	100	129	100
Kur	A1	84	28,8	20	15,7
	A2	146	49,8	81	63,8
	B1	62	21,1	24	17,3
	B2	1	0,3	4	3,1
	Toplam	293	100	129	100

Tablo 1.1. Katılımcıların kişisel bilgileri (Devam)

		ADU		Özel Kurs	
		f	%	f	%
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	30	10,2	44	34,1
	Anadolu Lisesi	164	55,9	60	46,5
	Meslek Lisesi	28	9,6	13	10,1
	Özel Okul	5	1,7	4	3,1
	Öğretmen Lisesi	34	11,6	2	1,6
	Diğer	32	10,9	6	4,7
	Toplam	293	100	129	100
Lise Öğrenim Alanı	Sözel	35	11,9	20	15,5
	Sayısal	119	40,6	57	44,2
	Eşit Ağırlık	107	36,5	48	37,2
	Yabancı Dil	32	10,9	4	3,1
	Toplam	293	100	129	100

### 1.5.3. Veri Toplama Araçları

#### 1.5.3.1. Dil öğrenme stratejileri envanteri

Araştırmada, hazırlık sınıfı ve özel dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla, Oxford (1990,293) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Cesur (2008) tarafından yapılan ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ (DÖSE) uygulanmıştır (Bkz. EK 1).

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanan DÖSE (Oxford,1990) birçok araştırmada (Cesur, 2008; El-Dip, 2004; Ehrman ve Oxford, 1990; Ian ve Oxford, 2003; Leung ve Kim, 2004; Padem; 2012; Yang,2003) kullanılmıştır.

Bireyin dil öğrenmede sıklıkla kullandığı stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlayan DÖSE doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki temel boyut ve altındaki bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbilis stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere 6 alt boyutta bulunan 5’li likert tipi 50 maddeden oluşmaktadır. Oxford ölçekten elde edilen puanların aritmetik ortalamalarını düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grup altında değerlendirmiştir. Alt boyutlardan elde edilen puan ortalamalarının 2,4 ve

altındaki ortalamasının düşük, 2,5 ve 3,4 arasındaki ortalamasının orta, 3,5 ve üstündeki ortalamasının ise yüksek seviyede strateji kullanımını gösterdiği belirlenmiştir. Envanterin temel ve alt boyutları Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.2. Dil öğrenme stratejileri envanterinin alt boyutları

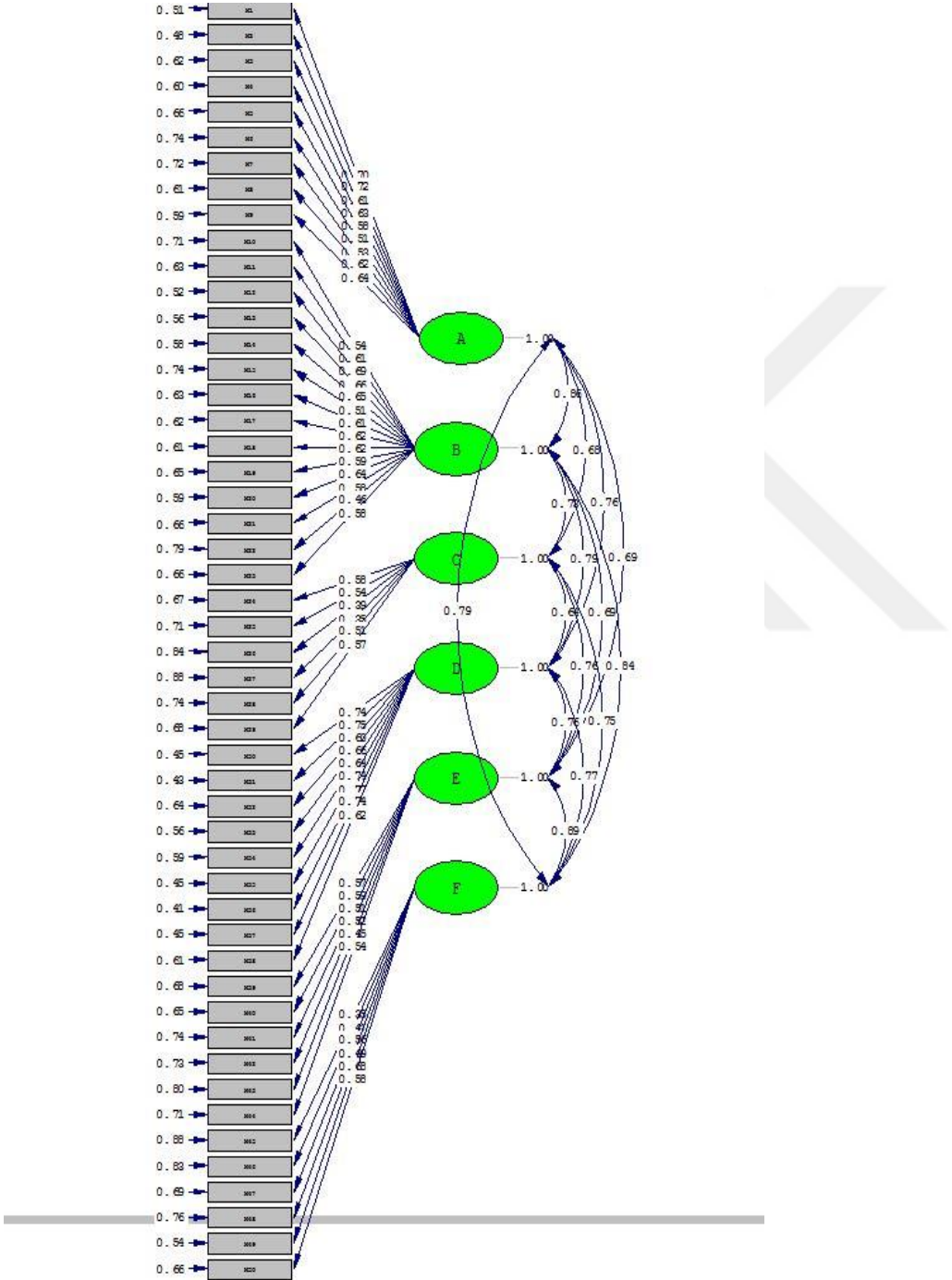
Temel Boyutlar	Alt Boyutlar	Madde No	Toplam Madde
	Bellek Stratejileri	1-9	9
	1-Zihinsel bağ kurmak		
	2-Resim ve ses tatbik etmek		
	3-Yeterince tekrar etmek		
Doğrudan Stratejiler	4-Hareket tatbik etmek		
	Bilişsel Stratejiler	10-23	14
	1-Pratik yapmak		
	2-Mesajı alıp göndermek		
	3-Analiz etmek ve anlamak		
	4-Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak		
	Telafi Stratejileri	24-29	6
	1-Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak		
	2-Yazarken ve konuşurken zorlukları aşmak		
	Üstbiliş Stratejileri	30-38	9
Dolaylı Stratejiler	1-Öğrenmeyi merkezileştirmek		
	2-Öğrenmeyi düzenleme ve planlama		
	3-Öğrenmeyi değerlendirmek		
	Duyuşsal Stratejiler	39-44	6
	1-Endişeyi azaltmak		
	2-Kendini cesaretlendirmek		
Dolaylı Stratejiler	3-Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek		
	Sosyal Stratejiler	45-50	6
	1-Sorular sormak ve istekte bulunmak		
	2-İş birliği yapmak		
	3-Empati kurmak		

Ölçeğin geçerlik çalışması için Cesur (2008) tarafından temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0,93 olduğu tespit edilmiştir. Envanterin ortak varyansının 0,39 ile 0,66 arasında olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte envanterin özdeğeri 1'den büyük olan 6 boyutta toplandığı ve toplam varyansın %42'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Envanterin bütününe iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak belirtilmiştir. Ayrıca alt ölçek güvenilirlik katsayıları 0,59 ile 0,86 arasında değer almaktadır. Cesur (2008) bu sonuçların Hsiao ve Oxford'un (2002) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini ve DÖSE'nin genel olarak 6 alt boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular Dil Öğrenme Stratejileri envanterinin tümünün iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0,94 olduğunu belirten Altan (2004) ve 0,89 olduğunu ifade eden Tercanlioğlu'nun (2004) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulgular DÖSE Türkçe formunun dil öğrenme stratejilerini belirlemede güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Cesur, 2008). Bu çalışmada DÖSE'nin toplam ve alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1.2 de gösterilmiştir.

Tablo 1.3. DÖSE Toplam ve Alt Ölçekleri İle İlgili Güvenirlik Katsayıları

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

Dil öğrenme Stratejileri Envanterinin doğrulayıcı faktör analizi, bu çalışmada verilerin toplandığı 422 kişilik hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin aynı örnekleme gerçekleştirilesinin herhangi bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Thompson, 2005, akt. Özdemir vd.). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre envanterin 6 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. (df=1160, Ki-kare=3082,071, RMSEA=0,062, GFI= 0,838, AGFI=0,821, CFI=0,956). Path diyagramı Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Yabancı dil öğrenme stratejileri envanterinin yol (path) diyagramı



### 1.5.3.2. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeği

Araştırmada bireylerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla Turan (2009) tarafından geliştirilen ve 41 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır (Bkz. EK 2). Ölçeğin bütününden alınabilecek puanlar 41 ile 205 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirilirken öncelikle öz düzenleyici öğrenme becerileri kavramının işaretçileri olan ifadelerin yazılması için alandaki çalışmaların yanı sıra öğrenci görüşleri de toplanmıştır. Beş öğrenciden kendi kendilerine öğrenirken ne yaptıklarına dair cümleler yazmaları istenmiştir. Bu şekilde 95 önermeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzundaki ifadeler iki uzman tarafından dil ve anlam yönünden incelenmiştir ve uygun olmayan ifadeler çıkartılarak 64 maddelik denemelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin bu hali kapsam geçerliğini değerlendirmeleri için on iki uzman kişiye gönderilmiş ve görüş bildiren yedi uzmanın görüşlerine göre yeniden düzenlenen ölçeğe sunulan ifadeler eklenmiş ve ifadelerden bazıları olumsuz hale çevrilmiştir. Düzenlemeler sonrası 12'si olumsuz ifade olan 66 maddeden oluşan bir ölçek denemesi için hazırlanmıştır. Ölçeğin deneme uygulaması beş ayrı tıp fakültesinde yapılmıştır. Deneme uygulamasına %49'u kadın, %51'i erkek ve %75,3'ü Türkçe ve % 24,7'si İngilizce dilinde öğrenim gören 908 öğrenci katılmıştır.

Ölçeğe son halini vermek için faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğe madde seçimi yapmak için yapılan faktör analizi sonucunda faktör yük değerinin 0,45 altında olan maddeler ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren maddeler (yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0,10'dan daha az olması) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 41 madde öz değeri 1,5'ten büyük olan dört faktör, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılık altında toplanmıştır.

Önceden uygulanmış olan açımlayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliği hakkında bilgi vermektedir. Çalışmada faktör analizi yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı (KMO) 0,956 ve Bartlett testi  $p < 0,01$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör sayısını belirlemek için ilk denemede öz değeri 1'den yüksek olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır. Bu analizde 12 faktörden oluşan ve toplam varyansın %57'sini açıklayan bir yapı elde

edilmiştir. Bu denemede birden fazla faktörde ağırlığı olan maddeler faktör analizi tekrarları sonucu atılmış ve sonuçta 9 faktörden oluşan ve yine toplam varyansın %57'sini açıklayan bir yapı bulunmuştur.

Faktörlerdeki maddeler tek tek incelendiğinde bu yapıda birbiri ile ilgili olmayan maddelerin bir araya geldiği ve bir önermeden oluşan yapıların bulunduğu görülmüştür. Bunun üzerine daha az, ancak açıklanabilir faktör sayısına ulaşmak için öz değer yükseltilerek 1,5 olarak belirlenmiş ve yeniden faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan bu analiz sonunda da ölçeğin çok faktörlü olduğu gözlemlenmiştir. Faktör analizinin dördüncü uygulamasında ölçekte bulunan 41 madde öz değeri 1,5'den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır.

Ölçekteki ilk boyut güdülenme ve öğrenme için harekete geçme olup 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut planlama ve amaç belirleme olup 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut strateji kullanımı ve değerlendirme olup 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki dördüncü boyut öğrenmede bağımlılık olup 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için Cronbach  $\alpha$  katsayısı kullanılmıştır. Alt boyutlar için Cronbach  $\alpha$  katsayısı sırasıyla 0,88, 0,91, 0,83, 0,76 ve ölçeğin tümü için 0,91 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan alt boyutlardaki maddeler birbirleri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluşmaktadır. Araştırmada, güvenilirlik çalışması yapılmış olup güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü ve alt boyutları için sırasıyla, 0,85, 0,70, 0,75, 0,84 ve 0,70 bulunmuştur (Turan, 2009).

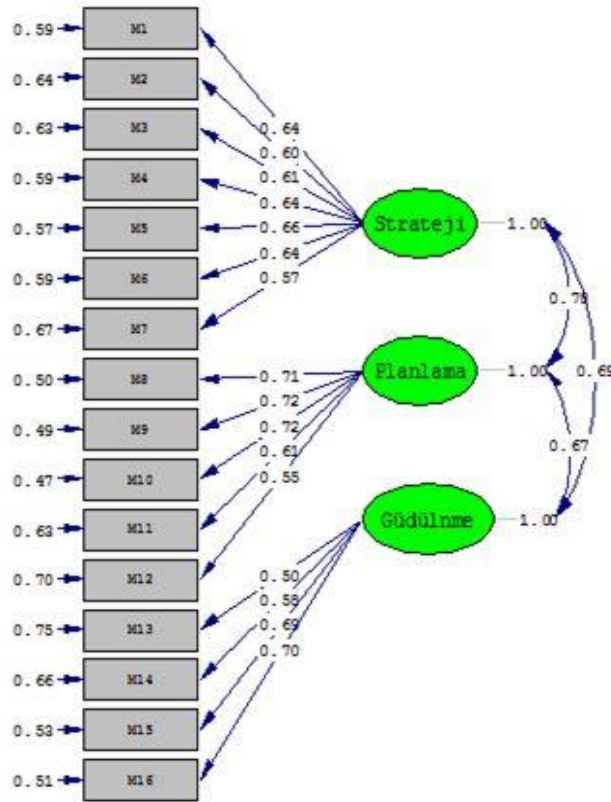
Turan (2009) tarafından geliştirilen 41 maddelik bu ölçek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Daha sonrasında elde edilen verilerle temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Turan (2009) tarafından yapılan temel bileşenler analizinde faktör yükü 1,5 üzerinde olan 4 faktör etrafında toplanan maddelerin faktör yükleri 1 ve üzerinde olan 9 farklı faktör oluşturduğu görülmüştür. Bunun sonucunda bu 9 faktörlü yapıda faktör yükü 0,40'ın altında olan ve birden fazla faktöre yüklenen ve faktör yükleri arasındaki farkı 0,10'dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Uygun yapı oluşana kadar bu işlem tekrarlanmıştır. Bu işlemlerin sonucunda 3 faktörlü ve 16 maddeli bir yapı oluşmuştur ve 1-16 arasında yeniden madde numaralandırma işleme uygulanmıştır (Bkz. EK 3). Ölçeğin öğrenmede bağımlılık boyutunun ise tamamen ortadan kalktığı görülmüştür. 1-7 arasındaki maddelerin strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunda, 8-12 arasındaki maddelerin planlama ve amaç belirleme

boyutunda, 13-16 arasındaki maddelerin de güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu 16 maddenin faktör yükleri 0,54 ile 0,80 arasında olup, toplam varyansın %52,31'ini açıklamaktadır.

Tablo 1.4. Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Yön	Faktör Yükleri			Anti- imaj Korelasyon Katsayısı	Orta k Varyans	Ort.	Ss	Madde Alt Ölçek Toplam r
		Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Planlama ve Amaç Belirleme	Güdülenme ve Öğrenme için Harekete Geçme					
1	+	,738			,867	,508	4,09	,887	,663
2	+	,660			,882	,480	3,95	,877	,684
3	+	,649			,812	,641	3,93	,915	,703
4	+	,630			,879	,573	3,68	,998	,704
5	+	,628			,934	,436	3,75	1,015	,685
6	+	,565			,896	,641	3,61	,982	,678
7	+	,539			,908	,606	3,58	,995	,707
8	+		,748		,924	,592	3,81	,882	,686
9	+		,709		,910	,518	3,77	,900	,784
10	+		,671		,900	,394	3,70	,999	,776
11	+		,654		,897	,480	3,59	,941	,759
12	+		,612		,865	,570	3,82	,877	,698
13	+			,796	,912	,494	3,86	,918	,740
14	+			,716	,946	,483	3,77	,963	,724
15	+			,627	,943	,457	3,77	,882	,713
16	+			,545	,910	,498	3,72	,947	,760
<b>Öz Değer</b>		5,912	1,305	1,153					
<b>Açıklanan Varyans</b>		20,705	17,706	13,898	<b>Açıklanan Toplam Varyans = % 52,309</b>				
<b>Madde sayısı</b>		7	5	4	<b>Toplam Madde Sayısı = 16</b>				
<b>Min. Ve Mak. puan</b>		Min:7 Max:35	Min: 5 Max: 25	Min: 4 Max: 20	<b>Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar</b> Min: 16 Max: 80				
<b>Cronbach α</b>		0,81	0,79	0,71	<b>Ölçek için Cronbach α = 0,88</b>				

Açımlayıcı faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin açımlayıcı faktör analizi ile aynı örnekleme gerçekleştirilmesi herhangi bir sorun oluşturmamaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Thompson, 2005, akt. Özdemir vd.). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. (df=101, Ki-kare=256,720, RMSEA=0,054, GFI= 0,931, AGFI=0,907, CFI=0,972). Bu sonuçlara göre ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Path diyagramı Şekil-2’de verilmiştir.



Şekil 1.2. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin yol (path) diyagramı

### **1.5.3.3. Öğrenci görüşme formu**

Bireylerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler, yaşadıkları zorluklar gibi konulara derinlemesine cevaplar aramak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hem Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri hem de Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeklerinin alt boyutları temel alınarak oluşturulan 12 soruluk bir görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra alınan 4 uzman görüşü sonrasında bazı soruların kapsamı değiştirilerek ve genişletilerek, ayrıca dil ve anlaşılabilirlik yönünden de yeniden gözden geçirilerek soru sayısı 7 olarak belirlenmiştir. Daha sonrasında 4 öğrenciyle ön görüşme yapılmış ve soruların anlamsal olarak açıklık ve netliğini sağlamak için bazı ifadeler yeniden yazılmış ve değiştirilmiştir.

### **1.5.3.4. Öğretmen görüşme formu**

Öğrenciler için hazırlanan 7 soruluk görüşme formundaki soruların paralel bir formu uygulamaya katılan öğrencilerin derslerine giren öğretmenlere de sorulmuştur. Bu sorularla, öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejilere ve yaşadıkları zorluklara öğretmenlerinin gözünden cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

## **1.5.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

### **1.5.4.1. Verilerin toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı ve Aydın il merkezinde bulunan iki yabancı dil kursuna devam eden bireylere Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ve geçerlik güvenilirlik çalışması Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılan ‘Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ ve Turan (2009) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan ‘Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği’ uygulanmıştır. Daha sonrasında ölçeği yanıtlayan katılımcılar arasından seçilen gönüllü öğrencilerle ve aynı kurumlarda ders veren öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Ölçekler eş zamanlı olarak hem hazırlık sınıfı öğrencilerine hem de dil kursu öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama için öğrencilerin devam ettikleri kurumlarda belirli bir süre eğitim almaları için 2015-2016 akademik yılının ikinci dönemi beklenmiştir. Hem hazırlık sınıflarında hem de özel kurslarda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’na (CEFR) uygun olan kur sistemi

bulunmaktadır. Özel kurslardaki YDS için eğitim alan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ölçekler katılımcılara araştırmacı tarafından dağıtılmış ve açıklaması yapılmıştır, her iki ölçek için cevaplama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Ayrıca 14 öğrenci ve 11 öğretmen olmak üzere öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha derinlemesine incelemek amacıyla toplam 25 görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Bununla birlikte araştırmacılar dışında başkalarıyla paylaşılmaması şartıyla, görüşmeler veri kaybı yaşanmaması için ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

#### **1.5.4.2. Verilerin analizi**

Uygulama sonunda elde edilen veriler kodlanarak gerekli istatistiksel analizlerin yapılması amacıyla SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Verilerin normal bir şekilde dağılım göstermesi için Q-Q plot testi uygulanmış ve uç değerler çıkartılmıştır, bunun üzerine yapılan Kolmogoro-Smirnov testi sonucuna göre parametrik test varsayımlarını karşıladığı ayrıca katılımcı sayısının otuzdan büyük olduğu durumlarda parametrik testlerin kullanılabilceği belirtilmiştir. Problem ve alt problemler göz önüne alınarak frekans, yüzde, bağımsız gruplar için t testi, Pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. DÖSE için verilen cevaplardan elde edilen puanlara göre dil öğrenme stratejileri kullanımını alt boyutlar düzeyinde ‘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 değerlendirilmektedir (Oxford, 1990). Ayrıca korelasyon katsayısının, 0,00 ile 0,30 arasında olması düşük düzeyde, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta düzeyde ve 0,70 ile 1,00 arasında olması yüksek düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2003; Borg ve Gall, 1996).

Görüşmelerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler hiçbir ekleme veya çıkartılma yapılmadan ham bir şekilde yazıya dökülmüştür. Araştırmada veriler içerik analizi konusunda eğitim almış üç farklı kişi ve bir İngilizce öğretmeni analiz ve kodlama işlemlerini gerçekleştirmişlerdir.

## 1.6. Kaynak Özetleri

### 1.6.1. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileriyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Wolters (1999) yaptığı araştırmada öğrencilerin öz denetleme uyguladıkları motivasyon stratejileriyle öğrenme stratejileri, performansları ve akademik başarıları arasında olan ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya ortaöğretim dokuz ve onuncu sınıfta öğrenim gören 88 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kullandıkları motivasyon stratejilerinde farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin sahip oldukları bilişsel ve üstbiliş stratejileriyle güdülenme stratejileri arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmüştür. Güdülenme stratejisi kullanan öğrencilerin üç veya daha fazla bilişsel ve üstbilişsel strateji kullandıkları araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Güdülenme stratejilerine sahip olan öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi performansları yüksek seviyedeyken bu stratejilere sahip olmayan öğrencilerin akademik başarı ve sınıf içi performanslarının düşük olduğu belirtilmiştir.

Wherton (2000) yaptığı araştırmasında iki dilli öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya Singapur'da bir üniversitede Fransızca ve Japonca dersi alan 678 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda güdülenme ve öğrenilen dil arasında bir ilişkinin olduğu, öğrenme stratejilerinin daha çok yüksek düzeyde dil yeterliliği olan öğrenenlerce kullanıldığı ve kızlara oranla erkeklerin daha sık strateji kullandıkları ifade edilmiştir.

Kara (2001) tarafından yapılan araştırmada anadili İngilizce ve Türkçe olmayan öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında Kara (2001) iki farklı dili eş zamanlı olarak öğrenene yabancı öğrencilerin sahip oldukları dil öğrenme strateji kullanımlarında farklılık olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler Türkçe için ağırlıklı olarak sosyal öğrenme stratejilerini, İngilizce için ise üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca iki dilin öğrenilmesi için de doğrudan öğrenme stratejileri kullanımı tercih edildiği belirtilmiştir.

Akın (2001) Hacettepe Üniversitesinde hazırlık sınıfında okuyan orta seviye kurdaki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin İngilizce kelime hazinesini stratejileri tanıma, tekrar ve geri bildirim yoluyla geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere kelimeleri

kullanabilecekleri şekilde eğlenceli etkinlikler yaptırılması, güdülenmeyi sağladığı için oyunların kullanılması, etkinliklere çeşitlilik katılması, yazılı veya sözlü dönüt alınması gibi etkinliklerin yapılması önerilmiştir.

Yalçın (2003) öğrenci başarısı ile dil bilgisi öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 425 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin katıldığı çalışmada 43 maddelik bir anket kullanılmıştır. Öğrenci başarılarının belirlenmesi için ise öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısındaki etkisi anlamlı bir düzeyde bulunmamıştır. Fakat Yalçın (2003) not alma, yazma becerisi geliştirmek ve yeni konu için hazırlık yapmak gibi bazı dil bilgisi stratejilerinin kullanılmasının artırılması gerektiğini önermiştir.

Şener (2003) çalışmasında İngilizce Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğrencilerin sahip oldukları kelime öğrenme stratejileri ile kelime bilgileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenciler en çok sınıfta not alma, tahminde bulunma, anadili İngilizce olanlarla iletişim kurma gibi stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Bunların yanı sıra günlük tutmak, hedef belirlemek, tablo kullanmak gibi stratejilerin de az sıklıkla kullanıldıkları belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime öğrenme stratejisine sahip olmanın kelime öğrenmeye olumlu bir etki sağladığı görülmüştür.

Yamamori, Isoda, Hiromori ve Oxford (2003) yaptıkları çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin zaman geçtikçe strateji kullanmalarındaki değişimleri ve bunların öğrenmeye duyulan istek ve başarıyla aralarında olan ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar grup analizi yaparak öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri, İngilizce öğrenmeye karşı istekleri ve başarılarına göre öğrenme profillerini çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Japonya'da eğitim gören 81 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler kendi içlerinde gelişim farklılıkları ve gelişim göstermelerine göre dört farklı gruba ayrılmışlardır. Bu gruplar yabancı dilde düşük başarı- isteksizlik gösteren, düşük başarı- düşük farkındalığı olan, yüksek başarı- strateji seçimi yapan ve yüksek başarı- gelişme gösteren olarak ayrılmışlardır. Veri toplama süreci üç dönem boyunca Dil Öğrenme Strateji Envanteri, İngilizce başarı sınavları ve İngilizce öğrenme isteği ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yabancı dil başarı puanları yüksek olan grupta yer alan öğrencilerin daha sık strateji kullandıkları ve strateji seçiminde daha bilinçli oldukları görülürken, gelişen grupta yer alan



öğrencilerin strateji kullanım sıklıklarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Başarı puanları düşük olan grupta yer alan öğrenciler de ise farkındalık düzeyi düşük olan gruptakiler sürekli bir şekilde İngilizce öğrenmeyi isterken, isteksizlik gösteren grupta bu durum açık bir şekilde belirtilmemiş veya sıralamada sonlarda yer bulmuştur. Ayrıca düşük motivasyon gösteren gruptaki katılımcıların okuma tekrar ve sözlük kullanımı gibi stratejilere orta düzeyde sahiplerken ezber ve tekrar strateji düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Farkındalığı düşük olan grupta yer alan öğrenciler ise kullandıkları belirli bir öğrenme metotlarının olmadığını buna rağmen bazı yöntemlere de sahip olduklarını söylemişlerdir. İsteksizlik gösteren gruptaki öğrencilerin okuma tekrar ve sözlük kullanma stratejilerini orta düzeyde yaptıkları, ancak diğer stratejileri çok az olarak kullandıkları belirtilmiştir.

Vandergrift (2003) Fransızca öğrenenlerin dinleme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada yüksek ve düşük becerili öğrenenler tarafından kullanılmış olan stratejiler arasındaki farkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma Kanada'da Fransızca konuşulan bir bölgedeki 36 yedinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerden düşündüklerini sesli olarak söylemeleri istenmiş ve öğrencilerin hangi stratejileri kullandıkları ve o anda ne düşündükleri kayıt edilmiştir. Araştırma bulgularına göre stratejiler üç grup altında toplanmıştır; üstbilgi, bilişsel ve sosyo-duygusal. Neredeyse tüm öğrenenlerin planlama, izleme ve problem tanımlama gibi üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Yüksek seviyede beceriye sahip olan öğrenciler çeşitli stratejileri kullanırken daha düşük beceriye sahip katılımcıların özelden genele doğru bir strateji kullanımı içerisinde oldukları dile getirilmiştir.

Aydın (2003) ortaöğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri profilini ortaya çıkarmak amacıyla, DÖS kullanımını incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır ve araştırma 256 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre erkek ve kız öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca strateji kullanımı ile İngilizce bilgisi arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. En çok kullanılan strateji ortalamasının bilişsel stratejiler olduğu ve en az ortalamaya sahip olan strateji kullanımının ise duyuşsal stratejilerde olduğu belirtilmiştir. Bu duruma öğrencilerin dil öğrenme çevrelerinin sebep olabileceği ve öğrencilerin günlük hayatta yabancı dil kullanmadıkları için bu tür stratejileri çok fazla tercih etmedikleri ifade edilmiştir.

Ian (2003) karşılıklı öğretme yaklaşımı, uzlaşma stratejisi eğitimi ve bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç okuma stratejisini karşılaştırmıştır. Birinci yaklaşımın metni içinde kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye odaklandığını belirtmiş ve yapılandırmacı öğrenme kuramında yer alan öğrencilerin öğrenmelerine yardım eden 'iskeleyi' oluşturmalarına yardımcı olmanın önemine vurgu yaptığını belirtmiştir. Bunu gerçekleştirirken özellikle öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini geliştirmeleri için öğretmenlerin model olmaları gerektiğini söylemiştir. İkinci yaklaşımın da dayandığı kuramın yapılandırmacı yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Burada öğrenciler metni okurken diğer öğrencilerle okunan metni anlamak için uzlaşma yapmalarının öne çıktığı belirtilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için öğrenenler ön bilgilerini harekete geçirmeli, tahmin yapmalı, soru sormalı, karışıklık durumunda açıklama aramalı ve özet yapmalıdırlar. Ayrıca Chamot ve O'malley'in (1996,akt., Ian,2003) geliştirmiş olduğu Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı yabancı dilde yüksek ve orta başarılı düzeylerine sahip öğrenenlerin kullandıkları stratejileri tespit ederek bunların ders görevlerine göre seçimini ve koordine edilmesini içerdiği belirtilmiştir.

Yang (2003) İngilizce eğitimi gören üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejileri öğretimine portfolyo dosyalarının dahil edilmesini araştırmıştır. Portfolyolar yabancı dil öğrenme strateji eğitiminde kullanılmıştır. Araştırmada portfolyo kullanımıyla araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme ve özerkliklerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya İngilizce dersi alan 45 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin telafi stratejilerini yoğun olarak kullandıkları buna karşın bellek stratejilerini ise az sıklıkla kullandıkları belirtilmiştir. Öğrenciler gelecekteki kariyerleri açısından İngilizcenin çok önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanan öğrenci stili anketine göre tüm öğrencileri kapsayacak şekilde tek bir öğrenme stili profiline ulaşılamamıştır. Yang (2003) uygulamış olduğu portfolyolarla alakalı bazı görüşler belirtmiştir. Öğrenciler Portfolyolar sayesinde öğrenciler ilgilendikleri konular üzerinde çalışmaları artmıştır ve bu sayede öğrenmeye değişik açılardan bakmaya başlamışlardır. Öğrenciler İngilizceyi sadece okulda veya sınıfta değil her yerde öğrenebileceklerini görmüşler ve kendi öğrenme stillerine göre öğrenme süreçlerini planlamaya başlamışlardır. Bu Portfolyoların öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmasını sağlamalarına yardımcı olduğu ve üstbiliş stratejilerine olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Yang (2003) öğrenim süreci

içerisine bu portfolyoların dâhil edilmesinin zor bir süreç olduğunu fakat çok faydalı bir kazanç sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu bu dosyalar sayesinde başarılarının arttığını kabul etmiştir.

Ian ve Oxford (2003) yapmış oldukları araştırmada Tayvan'da öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme strateji profillerini ve öğrencilerin strateji kullanımlarıyla cinsiyet, dil düzeyi, motivasyon arasında olan ilişkiyi incelemişlerdir. İlköğretim 6. Sınıf seviyesinde okuyan 379 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullanımına sahiptirler. Yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok strateji kullandıkları görülmüştür. Ayrıca İngilizceden zevk alma ve strateji kullanımı arasında bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre İngilizceden zevk almanın en etkili değişken olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin sosyal stratejilerini geliştirebilmeleri için derslerde bu yönde ağırlık verilmesi gerektiğini ve derslerin öğrenen odaklı olarak işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tercanlıoğlu'nun (2004) üniversite öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasına yabancı diller eğitimi bölümü 3. Sınıf düzeyinde okuyan 184 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak Oxford'un geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini yoğun olarak kullanmadıkları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bilişsel süreçleri, dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme gibi stratejileri daha baskın bir şekilde kullandıkları bulunmuş buna sebep olarak da erkek egemenliğindeki bir toplumda kız öğrencilerin kendilerine güven konusunda eksiklikleri olduğu ve bu yüzden kullandıkları stratejileri aktarmada zorlandıkları belirtilmiştir.

Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004), Gan tarafından Hong Kong'da önceden gerçekleştirmiş olduğu yabancı dil öğreniminde öğrenme başarısı ve öz-yönlendirme arasında olan ilişkiyi araştıran nicel araştırmasından elde edilen sonuçlardan hareketle yabancı dil dersinde başarılı ve başarısız olan öğrencileri tanımlayan nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre başarılı olan öğrencilerin aynı zamanda bir çok dil öğrenme kavramına sahip olduğu ve öğrencilerin dil öğrenmenin en önemli bölümü olarak kelime bilgisini

belirttikleri görülmüştür. Başarısız olan öğrenciler ise problemi dil bilgisi kuralları üzerinde uzmanlaşmamak ve kelimedede öğrenememe olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları dil öğrenmenin bütüncül bir bakışla irdelenmesi gerektiğini ve dil öğrenme stratejileri eğitiminin genişletilmesi gerektiğini gösterdiği belirtilmiştir.

Berne (2004) araştırmasında dinleme ve anlama stratejileriyle alakalı bir meta analiz gerçekleştirmiştir. Meta analizde boyutlar dinleyenlerin kullandıkları ipucu çeşitleri, dinlemede sıralama yapmak, üst ve alt seviye dinleyenler arasındaki farklar, strateji ve taktiklerin karşılaştırılması, dinleme stratejileri eğitimi ve dinleme problemlerinin belirlenmesi şeklinde gruplandırılmıştır. İlk grup için Berne (2004) Harley (1981, 1985) ve Conrad'ın (2000) çalışmalarını incelemiştir. Conrad çalışmasında öğrenenlerin yabancı dilde yeterlilik düzeyi arttıkça semantik, yani anlama dayalı, ipuçlarını kullanma eğilimlerinin de arttığını belirlemiştir. Bu durum aynı zamanda anadil konuşanların da dinleme stratejilerinde görülmektedir. Fakat orta seviye öğrenenlerin cümle yapısıyla alakalı ipuçlarını daha çok kullandıklarını belirtmiştir.

Berne (2004) dinleme sürecinin dizilişinde, Martin (1982) ve Young (1997) araştırmalarını incelemiştir. Martin (1992) dinleme süreci boyunca öğrenenler genellikle ortak bir diziliş yapıklarını ifade etmiştir. Young (1997) ise öğrenenlerin belli başlı bir takım stratejileri kullanma yöneliminde olduklarını ifade etmiştir. İki araştırmada da öğrenenlerin dinlerken kendilerini yönlendirmede aktif durumda oldukları; önceki bilgilerini kullandıkları; algıladıkları ve yorumladıkları girdiyi sürekli kıyasladıkları belirtilmiştir. Berne (2004) başarılı ve başarısız öğrenenler konusunda çok sayıda araştırma yapıldığını fakat bunların her birisinde farklı farklı sınıflandırmalar yapıldığını ayrıca aynı olmayan model ve ölçme araçları da kullanıldığından dolayı karşılaştırmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunun için araştırmaların genellenebilir olmaları ve karşılaştırılabilirliği için TOEFL benzeri yeterliliği ölçen ortak ölçme araçları kullanılması gerektiğini önermiştir.

El-Dip (2004) Kuveyt'teki 4 farklı üniversiteden 504 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, dil öğrenme seviyesi ve kültürle ilişkisini incelemiştir. Kültürü değişken olarak ele almasının sebebi Dil Öğrenme Stratejileri Envanterine farklı kültürden öğrencilerin nasıl farklılık göstereceğini ortaya çıkarmak olarak açıklamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda erkek öğrencilerin daha fazla strateji kullandığı ortaya çıkmış fakat kız öğrencilerin bir takım stratejileri daha sık olarak kullandıkları görülmüştür. El –Dip (2004) buna sebep olarak yaşanan kültürdeki erkek ve kadınlara yönelik tanınan fırsatların strateji kullanımını etkilediği görüşünü belirtmiştir. Araştırmacı Kuveyt gibi bazı toplumlarda kızların çok fazla okul dışında İngilizce kullanmaya fırsatlarının olmadığı genelde okulda ve sınıf içinde İngilizce kullanma fırsatı yakaladıklarını fakat erkeklerin daha özgür olduğunu ve İngilizceyi kullanabilecekleri pek çok yere gittikleri için dil stratejilerini kullanabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca elde edilen diğer bir bulgu da yabancı dil düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenme stres ve kaygısını azaltmak için duyuşsal stratejileri daha sıklıkla kullandıklarıdır. El-Dip (2004) yabancı dil öğrenirken sosyal çevrenin önemli olduğunu belirtmiş ve Dil Öğrenme Strateji Envanterinin verilen ders görevlerini dikkate almadığını ve bu görevlerin öğrencilerin strateji seçimini ve kullanımını etkilediğini belirtmiş ve bunların da envantere yansıtılması gerektiğini belirtmiştir.

Oxford, Cho, Leung ve Kim (2004) araştırmalarında dil öğrenme stratejilerini belirlemede okuma metninin etkisini ve zor veya kolay görevlerde öğrencilerin kullandıkları stratejilerde ne tür değişiklikler yaptıklarını bulmayı amaçlamışlardır. Ayrıca verilen konuların zorluk düzeyi ve öğrencilerin yeterliliklerinin de strateji seçimini ne yönde etkilediklerini bulmaya çalışmışlardır. Amerika Birleşik Devletlerinde üç farklı üniversitede İngilizce öğrenimi alan 26 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilere ölçme aracı olarak okuma yeterlilik sınavı ve ‘Okuma Stratejileri Anketi’ (OSA) ve kişisel bilgiler formu verilmiştir. İlk olarak öğrencilerden okuma metinleri verilmeksizin OSA doldurmaları istenmiştir. Bundan bir hafta sonrasında öğrencilere kolay bir okuma metni verilmiş ve bu metinle alakalı 5 anlama sorusunu cevaplandırmaları istenmiştir ve tekrar OSA uygulanmıştır. İki hafta sonrasında öğrencilere zor bir okuma metni verilmiş ve tekrar metinle alakalı anlama sorularını cevaplandırmaları istenmiştir. Daha sonrasında öğrencilerden tekrar OSA doldurmaları ve bunu yaparken okudukları metni göz önüne almaları istenmiştir.

Oxford ve arkadaşlarının (2004) araştırmalarıyla ilgili elde ettikleri bulgular şunlardır. Okuma yeterlilik sınavındaki yüksek puan alan grubun strateji kullanım sıklığı hem kolay hem de zor okuma metinleri verildiğinde düşüken, ders görevi (okuma metni) verilmeyen durumda yüksek çıkmıştır. Okuma yeterlilik sınavında yüksek grupta yer alan öğrenciler ve daha düşük grupta yer alan öğrenciler

arasında kolay görevdeki strateji kullanım sıklığında fark bulunamamıştır. Düşük seviye grubunda yer alan öğrenciler zor görev verildiğinde kullandıkları strateji sayısı yüksek olan gruptaki öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç Cohen'nin (1998) dediği gibi İngilizce seviyesinin iyi olmasıyla daha sık strateji kullanımı arasında bir ilişki olmadığını doğrulamaktadır. Bunun üst düzey grubun bütüncül strateji kullandıkları ve düşük düzey grubun parçadan bütüne doğru daha detaycı bir strateji kullandıkları manasına geldiği belirtilmiştir. Kolay görevin verildiği durumda yüksek grupta çeviri yapmadan anlamayı denemek, paragrafın ana fikrine ulaşmakken düşük grupta fiillerin zamanına dikkat etmek, cümleleri analiz etmek, metin çeşidini belirlemek gibi stratejiler kullanılmıştır. Zor görevin verildiği durumda ise düşük seviyeli grupta 9 farklı stratejinin kullanıldığı, yüksek seviyeli grupta ise çevirmeden anlamak ve metinden anlamı tahmin etmek stratejileri kullanılmıştır. Düşük seviyeli grubun daha çok strateji kullandığı görülmektedir fakat bunun nedeni konuyu bütüncül olarak değil parçalarına ayırarak incelemeleri ve bunun sonucunda daha çok strateji kullanımına yer vermeleri olarak görülmüştür. Araştırma ekibi uygulamanın sonunda dil öğrenme stratejilerinin ders görevi tabanlı hazırlanmasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca ders görevine dayalı dil öğrenme stratejisi anketinin de ortam, inanç, ilgi, vb. değişkenlerle olan ilişkisinin araştırılmasını önermişlerdir.

Gürsoy (2004) ise araştırmasında ilköğretim kademesindeki öğrenciler için dil öğrenme stratejileri envanteri geliştirmiştir. Araştırma iki kısım olarak yürütülmüştür. İlk kısımda araştırmacı 54 ilköğretim öğrencisinden ne tür dil öğrenme stratejileri kullandıklarına dair farklı teknikler kullanarak veri toplamıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ortaya çıkarılmış ve Oxford'un (1990) taksonomisi doğrultusunda yeni bir taksonomi geliştirmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında elde edilen verilerden çocuklar için dil öğrenme stratejileri envanteri oluşturulmuştur. Oluşturulan envanter 402 ilköğretim öğrencisine uygulanmış ve güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarından sonra 30 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons (2004) Çin de bir üniversitede yaptıkları araştırmada İngilizce dersindeki 9 başarılı ve 9 başarısız 18 yükseköğretim 2. Sınıf öğrencilerini tanımlamayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler görüşmelerden, öğrenci günlükleri ve öğrencilerle yapılan e posta yazışmalarından elde edilmiştir. Nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler 6 boyutta sınıflandırılmıştır.

Öğrencilerin üniversite İngilizce dersi algıları, İngilizce öğrenimini kavramsallaştırmak, stratejileri öğrenme ve tekrarlamak, içsel güdülenme, öz yönetim ve İngilizce yeterlilik sınavıdır. Araştırmada öğrencilerle iki farklı görüşme yapılmıştır. İlkinde katılımcıların tercih ettikleri dil öğrenme etkinlikleri, dil öğrenmeye karşı tutumları ve dil öğrenmeyi sürdürmelerine yardımcı olan ana motivasyon kaynaklarıyla alakalı görüşleri alınmıştır. Ve bu görüşmenin sonunda katılımcılardan iki ay boyunca dil öğrenmeyle alakalı düşünceleri, tercihleri ve sınıf içi veya dışındaki tecrübeleriyle alakalı olarak kendi dillerinde günlük tutmalar istenmiştir. Öğrencilere nasıl günlük tutacakları hakkında bilgiler verilmiştir ve araştırmacılar her ay sonunda günlükleri öğrencilerden toplayarak incelemişlerdir. İkinci görüşmede ise katılımcıların ilk görüşmenin ardından dil öğrenmeyi nasıl sürdürdükleri, dil öğrenmede bir zorluk çekip çekmedikleri ve eğer karşılaştıkları varsa bunlarla nasıl baş ettikleri sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait İngilizce öğrenme tekniklerine sahip olup olmadıkları ve İngilizce dersini yeni almaya başlayacak olan öğrenciler için önerilerinin olup olmadığı sorulmuştur.

Araştırmacılar elde edilen verilerdeki belirsiz durumları kendi aralarında tartışarak sıklıkla tekrarlanan benzer durumları ortaya çıkararak sınıflandırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır. İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin fazlaca dil öğrenme kavramına sahip oldukları görülmüştür. Bu öğrencilere göre dil öğrenmenin en önemli bölümünü kelime bilgisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler başarılı bir şekilde dil öğrenmenin o dilin kültürünü öğrenmekle mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler dil hissi olarak tanımladıkları bir dildeki yetkinlik seviyesinin göstergesi olarak uygun yapıları kullanarak kendini ifade etmek olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan derste başarısız olan öğrenciler dil öğrenmenin dil bilgisi anlamında uzmanlaşmak olduğunu söylemişlerdir. Bu öğrencilerin büyük bir bölümü dil bilgisi ve kelime öğrenmeye daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir. Çoğu öğrenci kelime öğrenirken problem yaşadığını belirtmiştir. Aynı zamanda tuttıkları günlüklerde dinleme, yazma, okuma becerilerinin öneminden bahsetmişlerdir.

Başarısız öğrenciler derslerin çok faydalı geçtiğini söylerken başarılı olan öğrenciler ise derslerin geleneksel ve katı bir şekilde işlendiğini belirtmişlerdir. Derslerin iletişime yönelik olmasını ve kendilerinin aktif olarak daha çok katılmaları gerektiğini söylemişlerdir. Derste başarısız olan öğrenciler, öğretmenlerin yeterli desteği vermediğini ve dersin işlenişinden ötürü sıkıcı

olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin içerisinde öğrenilmiş çaresizlik duygusuna kapılan birçok öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Başarılı öğrenciler çok çeşitli strateji kullanımına sahip olduklarını söylemişlerdir. Tüm öğrencilerin ortak kullandıklarını söyledikleri stratejiler dersi gözden geçirme ve kelime öğrenme stratejileridir. Diğer yandan başarısız olan öğrencilerin kelime öğrenmede zorluklar çektikleri görülmüştür; yeni öğrendikleri sözcükleri bir müddet sonra unuttukları ve bunun verdiği motivasyon kaybıyla tekrar ezberlemek için harekete geçmemektedirler. Gan ve arkadaşları (2004) bunu öğrencilerin kendilerine uygun olan bilişsel stratejileri kullanmadıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Başarılı öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek veya kelime bilgilerini geliştirmek gibi özel hedefler belirledikleri görülmüştür. Ne tür etkinlik yapacaklarını, öğrenme materyalini nasıl kullanacaklarını ve sürecin nasıl geçeceğine dair fikirleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca başarılı öğrenciler dil becerilerinin gelişiminde hangi stratejilerin etkili olduğunu belirleyip değerlendirebilmektedirler. Fakat başarısız öğrenciler kendilerine hedef belirlemede zorluk çekmekte olduklarını belirtmişler ve İngilizce düzeylerini geliştirmek için çok fazla bir girişimde bulunmadıkları gözlenmiştir. İngilizceyle alakalı problemlerinin nedenlerini az çok bildiklerini fakat bunları ortadan kaldırmak için çaba sarf etmediklerini hatta artık bu tür sorunlarla ilgilenmeyi bıraktıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler dil öğrenmede yeterlilik ve güvenle yakından ilişkili olarak gördükleri iç motivasyonu artırmanın bazı yolları olarak öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmeleri, pozitif dönüt vermeleri ve öğrencilerin öğrenme arzuları olduğunu belirtmiştir. Başarılı olan öğrencilerin sınavları öğrenmede bir araç olarak düşündüklerini başarısızların ise sınavları geçebilmek için İngilizce çalıştıklarını söylemişlerdir. Araştırma ekibi strateji eğitimini daha bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini belirtmişler.

Güven (2004) lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Farklı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek ve bunlarla stiller arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Eskişehir ilindeki dokuz lise de öğrenim gören 880 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri' ve 'Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dönüştürücü, ayırt edici ve özümleyici öğrenme stillerine sahip oldukları



görülmüştür. Ayrıca Güven'e (2004) göre öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete, sosyo-ekonomik düzeye, akademik başarıya göre de farklılaştığını belirtmiştir.

Bekleyen (2005) yaptığı araştırmada öğrencilerin kullanmış oldukları yabancı dil öğrenme stratejilerini tespit etmek ve cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmaya İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 73 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford'un geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derslerindeki başarı düzeylerini belirleyen sınav puanlarına ise öğrenci işlerinden ulaşılmıştır. Bekleyen'e (2005) göre araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı, incelediği diğer araştırmalara katılan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın nedeni olarak ölçeği cevaplandıran öğrencilerin İngilizce Öğretmenliği Programında okumalarının etkili olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin telafi stratejileri haricinde diğer tüm stratejileri erkek öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin ölçekten elde ettikleri strateji kullanım ortalamasının da yüksek olduğu belirtilmiştir. Ek olarak konuşma dersinde yüksek puanlara sahip olan öğrencileri, diğer arkadaşlarına göre duygusal stratejileri daha sık kullandıkları araştırmadan elde edilen bir başka sonuçtur.

Rao (2006) ise araştırmasında Çinli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak ve bunları kültürel ve eğitimsel açılarından yorumlamayı amaçlamıştır. Araştırmaya Çin'de bir devlet üniversitesinde eğitim gören 5 farklı fakülteden 217 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler üniversiteye gelene kadar 6 yıllık İngilizce eğitimi almışlar ve üniversitedeki 3 dönemlik İngilizce dersini yeni bitirmişlerdir, ayrıca öğrencilerin tümü Ulusal İngilizce Giriş Sınavını geçmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin en çok duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı bunun sebebinin Çin kültüründeki yüksek başarı beklentisinin öğrencileri dil öğrenirken de en çok duyuşsal stratejileri kullanmaya yol açtığını belirtmiştir.

Ay (2006) yaptığı çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ve bunların öğrencilerin kişisel özellikleriyle olan ilgisini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin kullandıkları stratejileri cinsiyet, kardeş sayısı, İngilizcedeki başarı gibi değişkenlere göre de farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kelime öğrenme strateji kullanımında, ailenin gelir düzeyi, evde bilgisayar olup olmaması veya babanın mesleği gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada ilgi gösterilen çocukların daha başarılı olduğu görülmüş ve annelerin çocuklarıyla babalarına göre daha fazla zaman geçirdiği görülmüştür; bundan dolayı annelerin çocukların dil öğrenmelerinde daha etkili oldukları araştırmada belirtilmiştir.

Selçuk (2006) ise öğrencilerin bilinmeyen bir kelimenin anlamını bulmak için kullandıkları stratejiler üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıfı A2 kurundaki 32 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kelimenin anlamını doğru olarak tahmin eden öğrencilerin strateji kullanımının daha çeşitli olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime anlamını tahmin etmek için katılımcıların okuma yeterliliklerinin anlamlı bir ölçüde yeterli olmadığı fakat bunun strateji kullanım sıklığını ve etkililiği üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bilinmeyen bir kelimeyi tahmin etmek için bağlamın çok önemli olduğu da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Hiçyılmaz (2006) ise Anadolu lisesi 9. Sınıf öğrencileri ve Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık sınıfı C kurundaki toplam 50 öğrenciyle Oxford (1990) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak strateji kullanımının orta düzeyde olduğu ve bilişsel strateji kullanımına yönelik alt boyutun öğrenciler tarafından diğer alt boyutlara göre daha fazla tercih edildiği belirtilmiştir. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencilerinin, hazırlık sınıfı öğrencilerine göre yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma genel ortalamasının daha yüksek olduğu ve alt boyutlar olarak da daha fazla alt boyuttaki strateji kullanımları olduğu ifade edilmiştir.

Griffiths (2007) dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak çok fazla araştırma yapıldığını, ancak öğretmenlerin bu stratejilerle alakalı görüşlerinin alınmadığını ve bunun bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında öğretmenler ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerine yönelik algılarının benzer özellikler

gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve öğrencilerin stratejiler üzerindeki algılarının tam anlamıyla bir birleriyle örtüşmediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin strateji kullanmalarının önemli olduğunu belirtmişler ve öğrencilerin kullandıkları stratejilerle, öğretmenlerin kullanılmasının faydalı olacağını söyledikleri stratejilerin %71 oranında birbirleriyle örtüştüğü belirtilmiştir.

Hong-Nam ve Leave (2007) çalışmalarında coğrafi ve sosyo-eğitim şeklinde farklı iki grubun düşünme süreçlerini ve dil öğrenme davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Oxford (2002) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya sadece Kore dilini konuşan 428 öğrenci ve hem Korece hem de Çince konuşan 420 iki dilli üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre sadece Korece konuşan öğrencilerin en sık olarak telafi stratejilerini, en az olarak da duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Her iki dili konuşan öğrenciler ise en sık üstbilgi stratejilerini en az sıklıkla ise bellek stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca iki dili konuşan öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları görülmüş ve buna sebep olarak yabancı dil öğrenirken iki farklı dilin birbirlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Tok (2007) Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğrenimleri boyunca kullandıkları dil öğrenme stratejilerine ulaşmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında 218 öğretmen adayına veri toplama aracı olarak Dil Öğrenme Stratejisi ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerinin belli bir bölümünü yüksek düzeyde kullandıkları belli bir bölümünü de orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bilgiyi kullanma stratejisini yoğun olarak kullandıkları ve bunun öğrencilerin kültürel ve eğitimsel yaşantılarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Aslan (2009) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı ve bu stratejilerle başarı arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmayı hedeflediği araştırmasında Cesur ve Fer'in Türkçeye uyarladığı (2007), Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile verilerini topladığı çalışmasında. Atılım Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndan 257 öğrenci (104 Kız, 153 Erkek) katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre dil öğrenme stratejisi kullanımının İngilizce başarısında olumlu bir etkisi

olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ve ayrıca kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla kullandıkları ve istatistiksel olarak cinsiyet, İngilizce öğrenme başarısı ve dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Murray (2010) öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil yetkinlikleri arasında bulunan ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmaya Kore’de okuyan e anadili Korece olan 66 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre envanterin 6 alt boyutunun kendi aralarında olan ilişkilerinin düşük olduğu fakat her bir alt boyutun ölçeğın geneliyle olan ilişkisinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Akademik başarıyla strateji kullanımı arasında düşük bir korelasyon olduğu ve bu stratejilerin kullanımının dil yetkinliğini belirlemede çok önemli bir unsur olmadığı fakat öğrenme süreci boyunca gene de üzerinde durulması gereken faktörler arasında olması gerektiğı belirtilmiştir.

Sung (2011) araştırmasında ABD’deki yükseköğretim kurumlarında Çince öğrenen öğrencilerin kullanmış oldukları yabancı dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, anadil ve diğer yabancı dillerle olan ilişkisini bulmayı amaçlamıştır. Uygulamaya 134 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır, veri toplama aracı olarak Oxford’un (1990) dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet farklılığının strateji kullanımını etkilemediğı görülmüştür. Öğrenilen diğer yabancı dillerin ve anadil/kültürün strateji kullanımını etkilediğı görülmüştür. Çin dilini ve kültürünü tanıyanlar diğer öğrencilere göre sosyal, duyuşsal ve üstbiliş stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür. Çince öğrenmeye başlamadan önce bir tane yabancı dil bilen öğrencilerin iki veya daha fazla bilen öğrencilere nazaran bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri daha az kullandıkları görülmüştür. Araştırma sonunda öğrenilen yabancı dil sayısı arttıkça kullanılan strateji düzeyinde de bir artış olduğu şeklinde bir yorum ulaşılmıştır.

Liu (2010) ise deneysel desen ve nitel analizlerle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenene öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya 59 erkek ve 69 kadın üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin final sınavından elde ettikleri notlara

göre yüksek ve düşük olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve bu grupların strateji kullanımları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların en çok telafi stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Öğrenciler bilgi eksikliklerini gidermek için ise özetleme ve anlamı tahmin etme gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejiler ise ezber ve biliş stratejileri olmuştur. Oluşturulan başarı grupları arasındaki farkı ortaya çıkarmak için yapılan analizler sonucunda sadece telafi stratejilerini kullanmada başarılı grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur; bunun dışında kalan strateji kullanımlarında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Wong (2011) araştırmasında İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 60 öğretmen adayının dil öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışmıştır. Bunun için Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Strateji Envanterini veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre gene strateji kullanımı orta düzeyde olarak bulunmuştur. En çok kullanılan stratejiler sırasıyla sosyal, üstbilişsel, telafi, bilişsel, hafıza ve duyuşsal stratejiler olmuştur. Dil öğrenme strateji kullanımı cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermediği araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur.

Ayırır ve diğerleri (2012) cinsiyet ve öğrenim alanlarının öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) geliştirmiş olduğu Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya hazırlık sınıflarında okuyan 143 İngilizce hazırlık sınıfı, 138 Almanca hazırlık sınıfı ve 62 Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 343 gönüllü öğrenci katılmıştır. Aynı zamanda bu öğrencilerin 255'i kız ve 88'i ise erkektir. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öğrenim görecekları bölümleri İngilizceyle alakalı olan öğrencilerin de diğer öğrencilere oranla daha sık olarak dil öğrenme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen hem cinsiyet hem de öğrenim alanlarına ait gruptaki öğrencilerin en az tercih ettikleri duyuşsal stratejiler olmuştur.

Padem (2012) yapmış olduğu araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerini LYS puan türü, cinsiyet ve anadil değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmaya hazırlık sınıfında okuyan 461 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak strateji kullanımı orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin en çok kullandıkları sosyal stratejiler olurken en az sıklıkla tercih ettikleri strateji duyuşsal stratejiler olmuştur. Genel strateji kullanımının cinsiyete göre olan farkına bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ayrıca LYS puan türlerine göre de öğrenciler arasında farklılık bulunmamıştır. Padem (2012) anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin en çok kullanmış oldukları stratejinin bilişsel stratejiler olduğunu belirtmiştir fakat ölçeğin genelinde anadil farklılığının dil öğrenme stratejileri kullanımında anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Smemoe ve Haslam (2013) yabancı dile karşın ikinci dilin, dil bağlamının ve uygunluğunun telaffuz stratejileri kullanımına ve telaffuz kazanımı üzerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 31 Çinli üniversite öğrencisi ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve ABD’de yaşayan 31 Çinli, Japon, İşpanyol veya Koreli üniversite öğrencisi katılmıştır. Ayrıca bilindiği kadarı ile tüm öğrenenlerin İngilizceden önce sadece tek bir dil bildikleri belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki grubun da benzer şekilde telaffuz stratejilerini kullandıkları ve aralarında çok fark olmadığı görölmüştür.

Ünsal (2013) Fransızca öğrenen üniversite öğrencileri için birinci yabancı dil olan İngilizcenin etkisini araştırmıştır. Fransızca Mütercim-Tercümanlık bölümünde öğrenim gören 170 kişilik evreni homojen bir şekilde yansıttığı düşünölen 100 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmacı kendi geliştirdiği nicel ve nitel veri toplama araçlarını kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin verdikleri cevaplar dil öğrenme stratejileriyle bağdaştırıldığında en çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları görölmüştür. Öğrencilerin duyuşsal strateji olarak motivasyonlarını artırmak için sessiz bir ortam tercih ettikleri belirtilmiştir.

Tang ve Tian (2015) araştırmalarında yabancı dil öğrenenlerin inançları ve strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Horwitz’in (1999) Dil Öğrenme İnançları Envanterini (BALLI) ve Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya Çin'deki altı farklı üniversiteden üniversitedeki ilk yılında İngilizce dersini almış 546 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin tümü de 9 yıl boyunca yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mezun olan öğrencilerin iletişim stratejilerine dair pozitif inançları olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen strateji kullanımı ise duyuşsal stratejiler olmuştur. Araştırmacılar buna sebep olarak Çin de öğrencilerin iletişim dili olarak İngilizce kullanmadıkları için karşılaştıkları güçlüklerde duyuşsal strateji kullanımına yönelmelerini göstermişlerdir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre telafi stratejilerini daha çok kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşları arttıkça bilişsel stratejiler ve ezberleme stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür.

Mitits ve Gavriilidou (2016) çok dilli öğrenenlerin bir dil öğrenirken kullandıkları stratejileri diğer dil için kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya Yunanistan'da orta okul seviyesinde (yaşları 12-15 arasında) ana dilleri Yunancadan farklı olan 307 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ilk olarak strateji envanterini İngiliz dili için daha sonra Yunanca için doldurmuşlardır. Öğrencilerin Yunan dili ve İngiliz dili öğrenme stratejilerinin genelinde ve altı alt boyutunda yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür, bu sebeple farklı iki yabancı dili öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini diller arasında transfer ettikleri ifade edilmiştir. Öğrenciler Yunanca öğrenirken en çok üstbiliş stratejilerini kullandıklarını belirtirken, İngilizce öğrenirken ise duyuşsal ve üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler Yunanca öğrenirken daha fazla bilişsel strateji kullanımını tercih ederken İngilizce öğrenirken daha az sıklıkta bilişsel strateji kullanmayı tercih etmişlerdir. Araştırmacılar bunun günlük yaşamda öğrencilerin Yunancayı kullanmalarından dolayı daha dikkatli olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çok dilli kız öğrencilerin genel strateji kullanımları hem Yunanca da hem de İngilizcede yüksek düzeyde çıkmıştır, fakat çok dilli erkek öğrencilerin strateji kullanımları İngilizceye göre Yunancada daha yüksek çıkmıştır.

Rao (2016) tarafından yapılan çalışmada Çinli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ortaya çıkarmak ve sonrasında İngilizce yeterliliği ve strateji kullanım sıklığını bilgiyi işleme kuramına göre yorumlamasını amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL) ve kişisel bilgiler

formu kullanılmıştır. Araştırmaya 101 kadın ve 116 erkek olmak üzere toplam 217 gönüllü üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler Üniversite İngilizce Sınavından elde ettikleri puanlara göre düşük ve yüksek düzey olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır; 63 ve üzerinde alan 105 öğrenci üst grupta, 62 ve altında puan alan öğrenciler ise alt grupta yer almıştır. Öğrencilerden ölçüğü 30 dakika içerisinde doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yüksek grupta yer alan öğrencilerin düşük grupta yer alan öğrencilere göre daha sık ve çok strateji kullandıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin dil gelişimleri için sadece strateji kullanımlarını yeterli olmadığı aynı zamanda kullanım sıklığının da önemli olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan bu çalışmalara baktığımızda, yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmanın dil öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini etkileyen birçok farklı değişken olduğu görülmüş ve bu değişkenlere yönelik olarak öğrenme ve öğretme ortamlarının düzenlenmesinin katkı sağlayacağı görülmektedir. Araştırmacılar dil öğrenme stratejileriyle motivasyon, öğrenme stili, kaygı ve akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çoğu çalışmada öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin orta ve yüksek olduğu görülmüş düşük strateji kullanımına çok fazla rastlanılmamıştır. Öğrenenlerin en sık üstbilişsel strateji kullandıkları ve kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla strateji kullanımına sahip oldukları göze çarpan sonuçlar arasında yer almaktadır. Çalışma gruplarına bakıldığında ise zorunlu eğitim kapsamındaki okullar ve üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

### **1.6.2. Öz Düzenleme Becerileriyle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları araştırmada öz düzenleyici öğrenme, motivasyonel yönelim ve sınıf içi akademik başarı arasında olan ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların kendi geliştirdikleri ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf içerisindeki başarıyı ölçmek için ise öğrencilerin ev ödevleri, sınavlardan aldıkları puanlar ve yer aldıkları görevler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre bilişsel sorumluluk ve başarı ile öz yeterlilik ve içsel değerler arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öz yeterlilik, öz düzenleme ve sınav kaygısının akademik başarı için güçlü birer yordayıcı oldukları ifade edilmiştir.



Gündoğdu (1997) ise yaptığı çalışmasında ğrenci özerkliğinin geliştirilmesi ve desteklenmesi için ğretmen, ğrenci ve öğrenme çevresinin birbirleri arasında oluşan ilişkinin incelenmesini araştırmıştır. Araştırmacı alışmasını İngiltere’de bulunan bir ilköğretim okulunda yürütmüştür. Veri toplama sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini okul ortamında ne ölçüde desteklediklerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından gözlem yapılmış, öğretmenlerle görüşme yapılmış ve anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin yapması gerekenleri etkili bir şekilde yaptıkları belirtilmiştir. Öğrencilerin bazen sınıf içinde yalnız olarak buldukları bazen de arkadaşları ve öğretmenleri ile birlikte oldukları söylenmiştir. Gündoğdu (1997) ğrencilerin yaptıkları bu günlük işlerin onların özerkliklerini geliştirdiğini ve deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Ayrıca ğretmenler ve öğrenciler sınıf içerisinde sosyal etkileşim ve işbirlikli çalışmanın ne derece önemli olduğunun farkında oldukları ifade edilmiştir.

Rijavec ve Brdar (2002) ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlıkla mücadele etmek için kullandıkları stratejiler ve bunlarla öz düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Rijavec ve Brdar’ın (1997) geliştirdikleri ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yaptıkları Okul Başarısızlığıyla Baş Etme Ölçeği ve Niemivirta (1996) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici ğrenme Bileşenleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 470 üniversite ğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler duyuşsal dayanaklı ( unutmaya ve duygular) baş etme ve problem dayanaklı ( problem çözmeye) dayanaklı baş etme stratejilerini kullanmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Bu stratejiler ve öz düzenleyici öğrenme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Üredi ve Üredi (2005) yaptıkları araştırmada 8. Sınıf ğrencilerinin öz- düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik dersindeki başarılarını yordama gücünü incelemektedirler. Veri toplama aracı olarak Pintrich ve Groot tarafından geliştirilen (1990) ğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığına matematik başarısına ilişkin toplam varyansın %30u öz düzenleme becerileri ve Motivasyonel inançlar tarafından açıklanmakta olduğu ve en güçlü yordayıcı değişken olarak bilişsel strateji kullanımını olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu öz- düzenleme stratejileri ve Motivasyonel inançlar öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını yordama gücü kız öğrencilere göre erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görölmüştür.

Yen ve arkadaşları (2005) ise yaptıkları araştırmada öz düzenleyici öğrenmeyle sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasında olan ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve Groot tarafından geliştirilen (1990) Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci-Öğretmen Etkileşim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme düzeylerinin; %12 oranında düşük, %69 oranında orta ve %17 oranında yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimle öz düzenleyici öğrenme arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Altun (2005) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algı puanları ile öz yeterlilik algı testinden elde ettikleri puanların, öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik dersindeki başarılarını yordama gücünü ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 10 farklı bölümde okuyan ve Matematik 1 dersini almış olan 472 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve Renzulli, Rizza ve Smith'in (2002) geliştirmiş ve düzenlemiş olduğu Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin üçüncü versiyonu kullanılmıştır. Ayrıca başarı puanı olarak öğrencilerin Matematik 1 dersinden dönem sonunda elde ettikleri notlar kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinden, zaman ve çevrenin düzenlenmesi, üstbilgi ve yardım arama stratejileriyle birlikte öz yeterlilik algı puanlarının matematik dersindeki başarıyı açıklamada anlamlı birer yordayıcı oldukları belirtilmiştir. Fakat çabanın düzenlenmesi boyutunun matematik dersindeki başarı için anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür. Ayrıca öz düzenleme stratejilerinin, öz yeterlilik algı puanlarına, öğrencilerin öğrenme stillerine ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Ruban ve Reis (2006) ise çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kullandıkları öz düzenleme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdikleri Öğrenme Stratejileri ve Çalışma Becerileri Anketi ve açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Açık uçlu sorularda öğrencilerden kullandıkları stratejileri yazmaları ve bunları kullanma sıklıklarını derecelendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya 139 öğrenci yüksek ve 41 öğrenci de düşük başarı gösteren olmak üzere iki grup şeklinde katılmışlardır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin amaçları veya

motivasyonları ile sahip oldukları öz düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerde de hem yüzeysel hem de derinlemesine süreçlerin olduğu görülmüştür. Birçok öğrenci derslerde sürekli ve etkisiz bir ezberin olduğunu ve notların basit bir şekilde tekrar ettiklerini söylemişlerdir. Fakat gerçekten öğrenmeyi hedefleyen ve bilgiyi sadece sınavda yüksek not almak için ezberlemeyen öğrencilerin kısaltmalar ve görsel ipuçlarını kendilerinin oluşturduğu yöntemlerle birlikte kullandıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan, yüksek başarı gösteren öğrenciler daha gelişmiş ve derinlemesine olan stratejileri kullanırken, düşük başarı olan öğrencilerin yüzeysel stratejileri tercih ettikleri belirtilmiştir. Öğrencilere kullanmış oldukları stratejilerin sıklıklarını derecelendirmeleri istendiğinde yüksek başarı grubunda yer alan öğrencilerin ilk tercihlerinin özetleme, özetleme ve görsel öğeleri kullandıkları dördüncü sırada ise ezberleme ve gözden geçirme teknikleri şeklinde sıralamışlardır. Düşük başarı grubunda yer alan öğrenciler ise ilk olarak hatırlatıcı kartlar düzenlediklerini, ders materyalini gözden geçirdiklerini ve ezberlediklerini daha sonrasında özetleme ve bellek destekleyicileri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Alcı ve Altun (2007) yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik olarak öz düzenleme ve üstbilgi becerilerini bir takım değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya İstanbul'daki orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir Anadolu lisesi 9., 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören ve matematik dersini alan 314 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot'un (1990) Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre üstbilgi ve öz düzenleme becerilerinde cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin lehine sınıf düzeyi olarak bakıldığında ise 9. ve 10. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmacılar buna sebep olarak öğrencilerin üniversite giriş sınavına yönelik olarak çalışmalarını ve matematik dersi yerine sınava yönelik strateji geliştirmelerini göstermişlerdir. Son olarak eşit ağırlık ve fen olarak iki gruba ayrılan öğrenciler arasında matematik dersine yönelik olarak öz yeterlik algısı ve üstbilgi becerilerinde anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Orhon (2007) ise çalışmasında karma öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenmeyle alakalı öz yeterliliğine, öz düzenleme stratejilerine ve ders performanslarına olan etkisini incelemiştir. Karma eğitim ortamı internet ve

bilgisayar destekli, ayrıca akran öğrenme etkinliklerinin de kullanıldığı bir şekilde oluşturulmuştur. Uygulamaya 46'sı kadın, 28'i erkek olmak üzere toplam 74 yükseköğretim öğrencisi katılmıştır ve bu öğrencilerinden hiçbirisi daha öncesinde karma eğitim ortamında bulunmamıştır. Uygulamada bir dönem boyunca 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme' dersinde öğrenciler akran değerlendirme, öz değerlendirme, kendini izleme gibi stratejileri kullanmışlardır. Derslerin karma öğretime uygun hale getirilmesi için görsel materyaller, bilgisayar ve internet siteleri ile desteklenmiştir.

Öğrenciler uygulama süreci boyunca hem bireysel hem de grup olarak modülleri bitirmişlerdir. Ayrıca süreç boyunca öğrencilerin hem zamanları tutulmuş hem de yansıtıcı özet formları doldurulmuştur. Uygulamanın sonunda öğrencilerden uygulamayla alakalı görüş ve eleştirileri istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği ve başarı için ise öğrencilerin final sınavlarından elde ettikleri puanlar kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrenciler ölçeği tamamlamışlar ve derslerden ve modüllerden ne tür beklenti içinde oldukları sorulmuştur. Web sitesindeki modülleri tamamlayan öğrenciler kullandıkları stratejileri de belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin hazırlamış oldukları materyaller sınıf ortamında arkadaşları tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öz düzenleme stratejilerini arma öğretimle uygulamanın öğrencilerin öz yeterlik ve güdülenme inançlarını olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür. Ayrıca uygulanan ölçeklerin puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir.

Koehler (2007) ise yaptığı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okuma dersinde kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin öz yeterlilik düzeyleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Amerika'daki bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ileri düzeyde İngilizce kullanımına sahip dokuz yabancı öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri, öğretmen kontrol listesi, okumada kullanılan öz düzenleme becerileri ölçeği ve Pintrich ve De Groot'un (1990) Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinden uyarlanan ve öz yeterlilik, bilişsel strateji kullanımı ve öz düzenleme boyutlarını içeren araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Uygulama 4 hafta sürmüş ve her hafta okuma dersinde metinlerle birlikte yeni stratejiler öğretilmiştir. Ölçekler öğrencilere ön test son test olarak uygulanmış ve ayrıca öğrenci günlükleri haftalık olarak kontrol edilmiş ve dönüt verilmiştir. Araştırma

sonuçlarına bakıldığında, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Stratejinin öğrenciye kazandırıldığı ortam ve kullanılan etkinliklerin öğrencilerin bu stratejileri sonraki zamanlarda kullanmalarına etki ettiği ifade edilmiştir. Kalıcılık açısından bakıldığında olumlu dönüt vermek, hedef ve beklentilerle alakalı olarak açık tartışmalar yapma gibi etkinliklerin faydalı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacı 4 haftalık uygulama süresinin yeterli olmadığını, daha uzun olması gerektiğini ve strateji öğretiminin devamlılık içermesi gerektiğini belirtilmiştir.

Israel (2007) ise öğrencilere verilen öz düzenleme eğitiminin öğrencilerin fen bilgisi öz yeterlilikleri, öz düzenleme becerileri ve fen başarısına etkisini ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi geliştirmiş olduğu öz düzenleme ölçeği, fen bilgisi öz yeterlilik ölçeği ve başarı testleri kullanılmıştır. Araştırma deneysel çalışma ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ilk etabına 44 deney grubu 44 kontrol grubu olmak üzere rastlantısal olarak seçilen 88 altıncı sınıf öğrencisi katılırken, tarama çalışmasına değişik sosyo-ekonomik düzeylerde altıncı sınıfta öğrenim gören 594 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre öz düzenleme eğitiminin öğrencilerin başarı, fen bilgisi öz yeterliliği ve hatırlama düzeylerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fen bilgisi başarıları ile öz düzenleme ve fen bilgisi öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Ergöz (2008) tarafından yapılan araştırmada matematik dersi başarısının güdüleyici inançlar ve öz düzenleyici öğrenme bileşenlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Matematik Başarı Testi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya Türkiye’de İstanbul ve Ankara illerinde 9 farklı okulda 7. sınıfta öğrenim gören 577 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarılarının içsel odaklanma, öz yeterlilik ve okul çeşitliliğine göre farklılaştığı görülmüştür. Hem devlet okulundaki hem de özel okuldaki kız öğrencilerin matematik başarılarının öz yeterliliğe göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Devlet okullarında öğrenim gören erkek öğrencilerin matematik başarılarının bilişsel yöntem kullanımı ve dışsal amaçlı odaklanma değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı; özel okullarda

öğrenim gören erkek öğrencilerin ise matematik başarılarının öz yeterlilik ve içsel amaçlı odaklanma boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı belirtilmiştir.

Sağırılı, Çiltaş, Azapağası, ve Zehir (2010) tarafından yapılan çalışmada üniversite eğitiminin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye dil geçerlik güvenirlik çalışması Altun ve Erden tarafından yapılan Öğrenmede Motivasyonel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğrencilere güz dönemi başladıktan sekiz hafta sonra uygulanmıştır. Araştırmaya Eğitim Fakültesinde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 75 1. sınıf öğrencisi ve aynı bölümde okuyan 109 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ölçeğin alt boyutları olan; Motivasyonel inançlar, hedef yönelimi, amaca odaklanma ve görev değeri boyutlarında 1. sınıf öğrencilerinin lehine bir farklılık görülmüştür. Ayrıca 1. sınıf öğrencilerinin son sınıf öğrencilerine göre, akademik başarılarına verdikleri önem, öğrenmeye göstermiş oldukları değer ve bir görevi başarabilmek için sahip oldukları güven açısından daha güçlü inançlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçekten elde edilen puanlara genel olarak bakıldığında öz düzenlemeyi öğrenme becerilerinin genel olarak 1. sınıf öğrencilerinde son sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu duruma şunların neden olabileceğini belirtmişlerdir. Üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olması beklendiğinden dolayı yeni gelen öğrencilerin bu alışkanlıklarını devam ettirdikleri veya son sınıf öğrencilerinin meslek edinebilme kaygılarından ötürü hazırlandıkları sınavların motivasyonlarını kaybetmelerinden dolayı olabileceğini belirtilmiştir.

Huang (2011) araştırmasında belirli sınırlar içerisinde değerlendirme yapma ile daha açık uçlu değerlendirme yapmanın öğrencilerin motivasyon ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Aynı öğretim elemanının dinleme ve konuşma dersini alan 105 yükseköğretim öğrencisi iki farklı değerlendirmeye alınmıştır. Uygulamaya katılan öğrenciler iki farklı değerlendirmeden sonra motivasyonları ve kullanmış oldukları öğrenme stratejileriyle alakalı olarak yorumda bulunmuşlardır. İlk olarak daha geleneksel sonrasında performans dayalı değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında performans dayalı değerlendirmeyi öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğrenciler tercih ederken, daha geleneksel olan değerlendirmeyi öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrenciler tercih etmişlerdir. Ayrıca konuşma dersine yönelik yapılan

yorumlarda öğrencilerin performansa dayalı değerlendirmede motivasyonları ve strateji kullanımlarının yüksek olduğu görülürken, dinleme dersinde ise bunun tersi şeklinde bir sonuç görüldüğü belirtilmiştir.

Gömlüksiz ve Demiralp (2012) ise öğretmen adaylarının öz düzenleyici öğrenme becerileriyle alakalı görüşlerinin bir takım değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya Fırat Üniversitesinde 7 farklı bölümde son sınıfta öğrenim gören 301 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Turan'ın (2009) geliştirdiği Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında cinsiyet değişkeninin ölçeğin geneli ve alt boyutlarında farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda üniversiteye giriş puan türlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür; bu alt boyutta yer alan görüşlere sözel ve sayısal giriş puan türü grubuna ait öğretmen adayları eşit ağırlık grubuna ait olanlara göre daha fazla katıldıkları belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin planlama ve amaç belirleme alt boyutunda, sayısal puan türü grubunda yer alan öğretmen adaylarının eşit ağırlık grubunda olanlara göre daha olumlu görüş sahibi oldukları ifade edilmiştir.

Yağlı (2014) tarafından yapılan araştırmada ise ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki öz düzenleme becerileri incelenerek kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin özelliklerini ve akademik başarı ile arasındaki ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya 2 farklı okuldan 205 10. ve 11. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve arkadaşları (1993) tarafından geliştirilen Öğrenmede Güdüleme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öz düzenleyici öğrenme ve akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarıyla da başarı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen puanlara göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Vardar ve Arsal (2014) ise yaptıkları çalışmada öz düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizceye yönelik sahip oldukları tutumlarına ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan ön test son test kontrol gruplu araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya deney grubunda 23 ve kontrol grubunda 24 olmak üzere toplamda 47 üniversite 1. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmacı

yanlılık hatasının önüne geçmek için derslerine kendi girdiği öğrencileri çalışma grubu içerisine almamış ve aynı öğretim elmanın ders verdiği iki grubu seçmiştir. İki sınıfta da aynı konular aynı süre ve aynı haftada işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce hazır bulunuşluk Testi ve Başarı Testinin yanı sıra Selçuk (1997) tarafından geliştirilen İngilizce Tutum Ölçeği de kullanılmıştır. Uygulama süresi haftada 4'er saat ve 8 hafta boyunca toplam 32 saat olarak yapılmıştır. Uygulama derslerini araştırmacının dışında bir öğretim elamanı gerçekleştirmesine rağmen araştırmacı hem sürecin içerisinde olmak hem de etkinlikleri koordine etmek için derslere katılmıştır. Dersler boyunca her iki grupta da aynı kazanım ve içeriğe ilişkin etkinlikler aynı hafta içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna öz düzenleme stratejilerini içeren etkinlikler uygulanırken kontrol grubuna bu etkinlikler katılmadan, öğretim elemanın her zamanki ders işleyiş biçimiyle devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretiminde öz düzenleme becerileri stratejilerinin kullanımına bağlı öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının anlamlı düzeyde etkilendiği görülmüştür. Öz düzenleme stratejilerine göre hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan tutumlarında deney ve kontrol grupları arasında bir fark görülmemiştir.

Taşçı (2015) ise yaptığı araştırmada biyoloji öğrenme sürecinde öz düzenleyici öğrenme çevresinde gerçekleştirilmesinin ardından ortaya çıkan bilişsel yapının incelenmesini ve öğretmen odaklı dersle karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak hiyerarşik olmayan ağ şeklindeki kavram haritası kullanılmıştır. Kullanılan kavram haritası araştırmaya katılan öğrenciler tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya biyoloji öğretmenliği bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 4 erkek ve 25 kadın öğretmen adayı katılmıştır. Öğrencileri deney ve kontrol grubuna atama da kullanılacak herhangi bir kriter araştırma esnasında mevcut olmadığı için, öğrenciler rastgele deney ve kontrol grubuna yerleştirilmişlerdir.

Araştırmada veri toplama süreci toplam üç hafta sürmüştür. İlk olarak öğrencilere bilgilendirme yapılmış ve enzimler konusuyla ilgili bir ön test uygulanmıştır. Sonrasında öğrencilere kavram haritası oluşturmayla alakalı 2 saatlik bir eğitim verilmiştir. Daha sonra her iki gruptaki öğrencilere de enzim konusuyla ilgili kavram haritası yaptırılmıştır. Kavram haritalarıyla toplanan bu verilerin analizi için Grafik Ölçme Teorisi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin teorik bilgi ve deneyleri kendilerince gerçekleştirecekleri



süreçlerle yürütülen ve öz düzenleyici öğrenme için uygun bir ortam olarak görülen biyoloji laboratuvarında bilişsel yapı içerisindeki bağlantı ve kavram sayılarının aynı anda iyileştikleri görülmüştür. Bununla beraber bağlantısız kavram oluşumunda da azalma görülmüştür. Bilişsel yapı değişkenleri açısından çalışma öncesinde aralarında anlamlı fark olmayan gruplarda süreç sonunda bu değişkenlerde anlamlı bir fark oluştuğu belirtilmiştir.

Zheng, Liang, Yang ve Tsai (2016) araştırmalarında Çinli üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenme kavramları ile çevrimiçi öz düzenlemeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya amaçlamışlardır. Araştırmaya 134 kadın, 267 erkek olmak üzere toplam 401 üniversite öğrencisi katılmıştır. Dil eğitimi katılımcılara yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere karma bir yöntemle verilmektedir. Veri toplamak için iki ölçek kullanılmıştır; ilki araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 'İngilizce Öğrenme Kavramları Ölçeği' (COLE), ikincisi ise Barnard ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden uyarlanan Çevrimiçi Öz Düzenleyici İngilizce Öğrenme Ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğrenmede uygulama ve iletişim kavramları ile çevrimiçi öz düzenlemenin tüm faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Yeni bir şekilde anlama ve kavrama kavramı öğrencilerin çevrimiçi öz düzenlemelerinde en güçlü yordayıcı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ezberleme kavramı ile çevrimiçi öz düzenlemeleri arasında pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Son olarak araştırmacılar çevrim içi öz düzenlemenin günümüz bilgi çağında dil öğretiminde kullanılması gereken bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Alzubaidi, Aldridge ve Khine (2016) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki öz düzenleme becerileri ve motivasyonlarının öğrenme ortamı algıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmaya derslerin İngilizce olarak işlendiği 3 farklı fakülteden 994 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fraser (1996) tarafından geliştirilen Sınıfta Neler Oluyor? Ölçeği (WIHIC) ve araştırmacı tarafından uyarlanan İngilizce Öğrenme ve Öz Düzenleme Becerileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, fiziksel çevrenin öğrencilerin öğrenme hedeflerini, ödevlerine verdikleri değerleri ve öz düzenlemelerini etkilediği görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizleri sonucuna göre öğrencilerin öğrenme ortamı algılarıyla motivasyonları ve öz düzenlemeleri arasında güçlü, bağımsız ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin birbirlerini destekledikleri ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirebildikleri ortamlarda daha yüksek motivasyon ve öz düzenleme becerilerine sahip oldukları ifade edilmiştir.

### **1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar**

- Bu araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı ve iki özel dil kursu öğrencileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihleri Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden elde edilen bulgularla sınırlıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri ise Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinden elde edilen bulguları ile sınırlıdır.
- Öğrenci ve öğretmenler duygu ve düşüncelerini içtenlikle belirtmişlerdir.

### **1.8. Tanımlar**

*Dil Öğrenme Stratejileri:* Öğrenciler tarafından dil öğrenme sürecinde bilinçli ya da farkında olmadan kullanılan özel yöntem ve uygulamaları ifade eder.

*Öz Düzenleme:* Öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, hedefleri ve içinde buldukları sosyal çevre ile etkileşim halinde oldukları, aktif ve yapıcı bir süreci ifade eder.

## 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Dil Öğrenme Stratejileri

Son zamanlarda İngilizce öğrenenlerin kullandıkları başarılı ve etkili stratejiler hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Dil öğrenmeyi başarmış olan insanların neleri iyi yaptığı, nasıl teknik ve stratejiler kullandığı diğer bireyler ve araştırmacılar tarafından merak edilmiştir. Bu merakı gidermek için bir çok araştırmacı başarılı öğrenenlerin özelliklerini ortaya çıkarmak için çok sayıda çalışma ortaya koymuştur (Oxford,1990; O'Malley ve Chamot, 1990; Cohen,1990; Cesur, 2008). Dil öğrenme stratejileri hakkında birçok tanımlama yapılmıştır. Oxford (1999) dil öğrenme stratejilerini öğrenenlerin dil öğrenmede becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları belli başlı etkinlik, davranış ve ya teknikler şeklinde tanımlamıştır. O'Malley ve Chamot (1990) yabancı dil öğrenme stratejilerini 'bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme, ya da saklanmasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar' olarak tanımlamışlardır. Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini öğrenenlerin öğrenme sırasında gösterdikleri bilgiyi elde etme, belleğe kodlama ve ihtiyaç duyduğunda tekrardan ona ulaşma süreçlerini etkileyen davranış veya düşünceler olarak tanımlamıştır.

Dil öğrenme stratejilerinin tam olarak anlaşılabilmesi için birçok teknik ifadeye başvurulmuştur, bunlar; zihinsel süreçler (O'Malley ve Chamot,1990), davranışlar veya eylemler (Cohen ve Weaver, 1998, akt. Alzahrani ve Watson, 2016; Oxford,1990), beceriler veya planlar (Rubin,1987), taktikler ve teknikler (Stern,1975) vb. bilişsel açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejilerinin genellikle araştırmacılar tarafından zihinsel bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Fakat zihinsel süreçler insan aklının soyut kavramlarını içerdiğinden dolayı öğrenenlerin zihinsel süreçlerini net bir şekilde tanımlamak çok kolay değildir. Cohen ve Weaver (1998, akt. Alzahrani ve Watson, 2016) öğrenme stratejilerinin stratejik olmayan süreçten ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir. Stratejileri, içerdikleri zihinsel eylemler nedeniyle sadece basit bir şekilde bilgi olarak tanımlayamayız çünkü stratejilerin eylem bileşenlerinin öğretmen veya araştırmacı gibi dışardan birileri tarafından tanımlanması gerekir.

Tablo 2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Araştırmacılar Tarafından Yapılan Tanımları

Rubin (1987,19)	“bilginin elde edilmesi, depolanması, geri çağırılması, kullanımını gerçekleştirmek için öğrenenler tarafından kullanılan bir takım planlar, rutinler, eylemlerdir”
O'Malley Chamot (1990, 1)	“öğrenenlerin yeni bilgileri algılama, öğrenme ve akılda tutmalarına yardım eden özel düşünce veya davranışlardır”
Oxford (1990,1)	“öğrencilerin yabancı dili, algılayarak, içselleştirirken ve kullanırken ki süreçte çoğunlukla bilinçli olarak yaptıkları davranışlar, adımlar, özel eylemler ve tekniklerdir”
Cohen (1998,4)	“öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirmek için, dili öğrenirken depolama, geri çağırma ve dil hakkındaki bilgiyi uygulama süreçlerini kullanarak bilinçli olarak seçtikleri öğrenme süreçleri”
Chamot (2004,14)	“öğrenenlerin bir amacı başarmak için bilinçli olarak gerçekleştirdikleri eylemler ve düşüncelerdir”

Yukarıda birçok araştırmacının dil öğrenme stratejilerini nasıl tanımladıklarını gösterilmektedir; bu tanımlardan yola çıkılarak *bilinçli zihinsel süreçler* ifadesini dil öğrenme stratejilerinin değişmez terimlerinden biri olarak adlandırabiliriz. Dil öğrenme stratejileri öğrenme süreçlerinin sadece bir bölümüyle sınırlı değildir, aksine öğrenme sürecinin belirli bir kademesinden diğerine dinamik bir şekilde transfer edilmektedir. Ayrıca stratejiler diğer stratejilerle uyum sağlayıp birleşerek aynı anda veya *strateji kümeleri* şeklinde sırayla kullanılmaktadırlar.

Dil öğrenme stratejileri hakkındaki çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren yoğunluk kazanmıştır. Özellikle bilişsel kuramların ortaya çıkması ve bu doğrultuda ortaya çıkan gelişmelerle birlikte dil öğrenme stratejileri araştırmalarında yukarı doğru bir ivme görülmüştür. Bu başlangıç dönemlerinde araştırmacılar daha çok yabancı dili '*iyi öğrenenlerin*' ne yaptıklarını ve kullanmış oldukları stratejileri ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Rubin (1971) yabancı dilde başarılı olan öğrenenlerin stratejilerini tespit etmiş ve başarısız olan öğrenenlerin bunları kullanmalarının verimli olacağını belirtmiştir. Stern (1975) yaptığı ilk araştırmalarda öğrencilerin dil öğrenmeyle alakalı raporları ve dersleri gözlemlenerek verimli olan stratejiler belirlenmeye çalışmıştır. Aynı şekilde Rubin (1975) strateji kullanımını '*doğrudan* ve *dolaylı*' olmak üzere iki gruba bölmüştür. Birinci boyutta öğrenme üzerinde doğrudan etkisi olan açıklama, ezberleme, gözlem yapma, alıştırma ve tahmin etme stratejileri bulunurken; ikini boyutta ise öğrenmeyi dolaylı yoldan etkileyen alıştırma fırsatları yaratma veya iletişim stratejileri bulunmaktadır (akt. Cesur, 2008).

Bilişsel öğrenme teorileri öğrenenlerin sadece öğretmenlerin verdiğiyle yetinecek pasif alıcılardan çok daha fazlası olduğunu belirtmektedirler. Öğrenenler karmaşık, düşünen, hisseden aktif bireyler olarak değerlendirilmektedirler. Bilişsel yaklaşım geleneksel yaklaşımdaki ne öğretilirse sadece onu öğrenen yerine, öğrenenleri aktif katılımcılar olarak görmektedir.

Rubin (1975;45-48) yabancı dili iyi bir şekilde öğrenen bireyin özelliklerini strateji kullanımıyla da ilişkilendirilmiş bir şekilde açıklamıştır:

1. Dili iyi öğrenen bireyler iyi birer tahmincidirler. İyi bir tahminci ise bir içerikteki ve bağlamdaki bilgileri iyi bir şekilde algılar ve eksik olan bilginin anlamını çıkarır. Bunu yapabilmek için iyi bir düzeyde dil bilgisi, kelime bilgisi ve söylem gerekmektedir.
2. Dili iyi öğrenen bireyler başkalarıyla iletişim kurma ve bundan bir takım öğrenmeler çıkarabilmeye dair çok güçlü bir isteği vardır. Örneğin bir nesneyi veya durumu anlatacak kelimeyi bilmeseyse bile onu anlatmaktan vazgeçmez; anlatabilmek için başka bir şekilde ifade etme veya sözel olmayan etkinliklerle anlatmaya çalışır..
3. Dili iyi öğrenen bireyler risk almaktan asla çekinmez ve amacına ulaşana kadar ısrarla risk almayı sürdürür ve bu ona kötü hissettirmez.

4. Dili iyi öğrenen bireyler sürekli olarak bilgiyi sınıflandırmak, analiz ve sentez etme içerisindedirler.
5. Dili iyi öğrenen bireyler bol miktarda alıştırma yaparlar. Yabancı dilde diyalogu genelde ilk başlatırlar. Pratik yapabilmek için gelen fırsatları asla kaçırmazlar; kendi kendilerine cümle oluşturma ve telaffuz pratiği yaparlar.
6. Dili iyi öğrenen bireyler yaptıkları hatalardan ders çıkarırlar. Sürekli olarak hem kendi konuşmalarını hem de karşılarındakilerin konuşmalarını incelerler.
7. Dili iyi öğrenen bireyler dil bilgisi kurallarına verdikleri önemi anlam-anlaşılmaya da verirler. İletişim kurabilmek için dil bilgisinin tek başına yeterli olmadığını bilirler.

Stern (1975, 316) Başarılı bir şekilde dil öğrenen bireylerin ikinci dil ediniminde kullanmış oldukları 10 stratejiyi listelemiştir.

1. *Planlama Stratejisi*: Kişisel öğrenme stili veya pozitif öğrenme stratejileri.
2. *Aktiflik Stratejisi*: Öğrenme görevine aktif bir yaklaşım.
3. *Empati Stratejisi*: Hedef dile ve konuşanlarına yönelik olarak hoşgörülü ve samimi bir yaklaşım.
4. *Formal Strateji*: Bir dille nasıl mücadele edileceğine dair teknik bilgi.
5. *DeneySEL Strateji*: Sıralı bir sistemde yeni dili geliştirmek ve sürekli yenilemek için yontemsel fakat esnek bir yaklaşım.
6. *Anlamsal Strateji*: Anlam için sürekli bir arayış
7. *Alıştırma stratejisi*: Alıştırma yapmak için istekli olmak.
8. *İletişim Stratejisi*: Günlük hayatta dili kullanmak için istekli olmak.
9. *İzleme Stratejisi*: Dil kullanımında kendini değerlendirme ve eleştirel hassasiyet.
10. *İçselleştirme Stratejisi*: Hedef dilde düşünmeyi öğrenmek.

Stern (1975) aynı zamanda bilişsel süreçteki görüşümüzü zenginleştirecek bir takım ekstra öğrenme stratejilerini listelemiştir. Bu listedeki fark edilmesi gereken en önemli şeylerden birisi yabancı dili iyi bir şekilde öğrenen bireylerin tümü aynı stratejileri kullanmamaktadırlar. Aynı stratejileri kullansalar bile, kullanma amaçları veya kullanım şekilleri farklılık göstermektedir. Bir öğrenen biçime sadece yazma ve okumada odaklanırken; diğer biri dinleme ve konuşmada

da odaklanmaktadır. İlk tipteki öğrenen genel anlamda biçime odaklanırken, ikinci tipteki öğrenen kurallara ve biçime aşırı titiz bir şekilde yaklaşabilir. Tüm öğrenenler ve tüm etkinlikler için hep aynı türde stratejiler uygun olmayabilir. Öğrenciler stratejileri kullanım alanlarına uygun olarak öğrenmek durumundadırlar. Bu yüzden Rubin (1975) öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mümkün olan değişikliklere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Cohen (2003) öğrenenlerin kullandıkları stratejileri ikinci dil öğrenme stratejileri ve ikinci dil kullanma stratejileri olmak üzere ikiye ayırmıştır. Cohen'e (2003) göre ikinci dil öğrenme stratejileri açık bir şekilde hedef dildeki bilgi ve anlamalarını artırmak için öğrenenler tarafından bilinçli veya yarı bilinçli bir şekilde kullanılmaktadır. Dil öğrenme stratejileri materyali öğrenme, diğer materyallerden ayırma, kolay öğrenme için gruplama, sürekli meşgul olma ve çaba yoluyla hatırlamak için tanımlamayı da içermektedir. Cohen'e (2003,4-6) göre ikinci dil kullanma stratejilerinin 4 türü vardır, bunlar:

1. *Canlandırma Stratejileri*: Bellekte önceden depolanmış olan ikincille alakalı bilgiyi çağırma için,
2. *Prova Stratejileri*: Hedef dil yapılarını prova etmek için,
3. *İzleme Stratejileri*: Öğrenenlere, öğrenmeleri üzerinde kontrol kazanma hissi vermek için,
4. *İletişim Stratejileri*: İkinci dilde anlamlı bir mesaj aktarmak için.

Her ne kadar bilişsel süreçler için içine katılmışsa da 70'lerde öğrenenlerin zihinsel süreçlerinden daha çok davranışlarına odaklanılmaya devam edilmiştir (Rubin, 1975). Çalışmalar kuramsal olarak belirli bir zemine oturtulamamıştır. Bilişsel psikolojideki çalışmalarla birlikte, en güvenilir olduğu yer deneysel alan olmuştur. Bu dönemdeki çalışmalar genellikle stratejilerinin dil öğrenmeyi nasıl geliştirdiğini ve desteklediğini anlamaya yönelik olmuştur. Çalışmaların çoğu dil öğrenirken, dil öğrenme stratejilerinin önemini vurgular nitelikte olmuştur.

Sonraki zamanlarda yapılan dil öğrenme stratejileri çalışmalarında bilişsel psikoloji daha baskın bir şekilde yer almaya başlamıştır. Örneğin Rubin (1987) öğrenme sürecine daha çok odaklanmış ve dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. O'Malley ve Chamot (1990) hem bilişsel hem de üstbilişsel işlevlere odaklanmışlar ve dil öğrenme stratejilerini bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal/sosyal olmak üzere üçe ayırmışlardır. Önceki çalışmaların

yarattığı fırsatlardan istifade ederek Oxford hem sözel hem de sözel olmayan faktörler; bilişsel ve öğrenme sürecini de birleştirerek dil öğrenme stratejilerini, ezberleme, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal olmak üzere altı alt boyutuyla birlikte, doğrudan ve dolaylı olarak ayırmıştır. Daha sonrasında birçok tanımlama ve sınıflandırma sistemi yayınlanmasına rağmen, Oxford tarafından düzenlenen şekli, sonraki çalışmalarda pek çok araştırmacı tarafından alıntılanmış ve kullanılmıştır (Meyer,2015)

## 2.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

### 2.2.1. Rubin'nin (1981) Sınıflandırma Sistemi

Rubin (1975) dil öğrenme stratejileri hakkında yaptığı araştırmalardan sonra bu stratejilerin sınıflandırılabilceği fikriyle gelmiştir. Bununla birlikte Rubin (1981) dil öğrenme stratejilerini iki ana grup ve bunların altında farklı alt boyutlar oluşturarak sınıflandırmayı seçmiştir. Bu sınıflandırmada ana kategoriler *Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Stratejiler* ve *Öğrenmeye Dolaylı Katkı Sağlayan Süreçler* olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Tablo 2.2. Rubin'in (1981) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

1.Öğrenmeyi Etkileyen Stratejiler	Doğrudan	Bilişsel Stratejiler Üstbiliş Stratejileri	Açıklama Yapma, izleme Planlama yapma, öncelik belirleme
2. Öğrenmeye Olarak Katkı Süreçler	Dolaylı Sağlayan	İletişim Stratejileri Sosyal Stratejiler	Anlamı aktarma, söyleneni netleştirme Alıştırma yapma fırsatı arama

#### 2.2.1.1. Bilişsel stratejiler

Belleğe yerleştirme ve geri çağırma stratejileridir. Öğrenileceklerle alakalı problem çözmede atılan adımları içerir. Bilişsel dil öğrenme stratejileri öğrenme materyalinin doğrudan analizi veya sentezini gerektiren problem çözme veya öğrenme sürecinde kullanılan stratejilerdir. Rubin 6 farklı stratejiyi bu grup içerisinde değerlendirmiştir.



*Netleştirme/Doğrulama:* Öğrenenlerin öğrenme sürecindeki yeni dili netleştirmek için kullandıkları stratejilerdir.

*Tahmin etme:* Öğrenenlerin önceden elde ettikleri dilsel ve kavramsal bilgileri öğrenme süreci içerisinde yeni bilgi ve kavram öğrenirken tahminde buldukları stratejilerdir.

*Akıl yürütme:* Öğrenenlerin yeni dili anlamak için genel kuralları aradıkları ve kullandıkları stratejidir.

*Alıştırma yapma:* Tekrar etme, taklit etme, detaylara dikkat etme ve kuralların uygulanması gibi stratejileri içermektedir ve öğrenenlerin bunları doğru bir şekilde yapmaya dikkat ederek kullandıkları stratejilerdir.

*Ezberleme:* Bu gruptaki stratejiler dilin ezberlenmesini ve geri getirilmesini organize bir şekilde yapmayı sağlamak için kullanılmaktadırlar.

*İzleme/kontrol:* Öğrenenlerin kendi dil öğrenme süreçlerini izledikleri, hatalarını fark ettikleri, gözlemledikleri stratejidir.

### **2.2.1.2. Üstbilis stratejiler**

Bu stratejiler öğrenenlerin dil öğrenmelerini düzenlemeleri, denetlemeleri ve öz düzenlemeleri için kullanılmaktadırlar. Wenden'e göre (1986, akt. Rubin, 1987) öğrenenler öğrenmelerini yönetmek için öğrenme etkinliklerini planlamakta, izlemekte ve değerlendirmektedirler. Üstbilis stratejileri hedef belirleme, öğrenmeyi planlama, öğrenme süreci hakkında düşünme, önemli olana karar verme, dil öğrenme sürecini kontrol etme ve öz yönlendirme gibi etkinlikleri içermektedir.

### **2.2.1.3. İletişim stratejileri**

İletişim stratejileri dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen stratejiler olarak belirtilmiştir (Rubin,1981). Bu stratejiler dil öğrenmeden ziyade öğrenenlerin bir sohbe veya diyaloga katılma sürecine ve karşı tarafa mesajı iletmeye veya onların ne dediğini anlamaya dönüktür. Bu stratejiler genellikle konuşma esnasında bir zorlukla karşılaşıldığında veya karşı tarafın yanlış anladığı düşünüldüğünde kullanılmaktadır.

#### 2.2.1.4. Sosyal stratejiler

Öğrenenlerin, dil öğrenme sürecinde öğrendikleri bilgileri ve becerileri uygulayabilecekleri ortam ve yerlere yönelik fırsat yaratabilmelerine olanak ve ortam sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler öğrenenlerin mecburi olarak yabancı dili kullanmalarını sağlayan durumlar oluşturmalarına rağmen, bilginin edinilmesi, depolanması ve geri çağrılıp kullanılmasında doğrudan bir etkisi olmadığı için dil öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlayan stratejiler grubundadır.

#### 2.2.2 Oxford'un (1990) Sınıflandırma Sistemi

Tablo 2.3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

1. Doğrudan Stratejiler	Bellek Stratejileri	Grublama, bağlam oluşturma
	Bilişsel Stratejiler	Tekrar etme, çeviri yapma, not alma
	Telafi Stratejileri	Beden dilini kullanma, sözcük üretme
	Üst-Bilişsel Stratejiler	Planlama, dikkat etme, hedef oluşturma
2. Dolaylı Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	Kaygıyı azaltma , günlük tutma
	Sosyal Stratejiler	İşbirliği yapma, açıklama ve doğrulama isteme

Meyer (2015) yabancı dil öğrenme stratejilerini pek çok araştırmacının sınıflandırdığını fakat Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflamanın daha sonraki araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Oxford sınıflandırma sisteminde dil becerilerini temel olarak oluşturmuştur; okuma, yazma, dinleme ve konuşma. Bu sınıflandırma sisteminde stratejiler doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana grup altında toplanırken; iki grubunda 3'er olmak üzere toplam 6 alt boyut bulunmaktadır.

### 2.2.2.1. Doğrudan öğrenme stratejileri

Bu grup dil öğrenmeye direk katkı sağlayan stratejilerden oluşmaktadır. Üç alt boyut altında toplanmışlardır.

*Bellek stratejileri:* Yeni öğrenilen bilginin veya kavramın hafızada kalıcı olmasını sağlamak için kullanılan stratejilerdir. Kendi içerisinde beş başlık altında sınıflandırılmıştır.

- Zihinsel bağ kurmak: Gruplandırma, ilişkilendirmek, yeni sözcükleri yerleştirmek, anlam haritası oluşturmak.
- Görüntü ve seslere başvurmak: Bellekte sesleri simgeleştirme, görsel kullanma.
- Yeterince tekrar etmek: Yapılandırılmış-planlı tekrar
- Mekanik teknikler kullanmak: kelime kartları oluşturmak, farklı konuları defterin farklı bölümlerine yazmak.
- Hareket tatbik etmek: Kelimeyi veya bilgiyi hareketle veya duygularla bir düşünmek.

*Bilişsel stratejiler:* Bilişsel stratejiler öğrenenlerin öğrendikleri bilgi ve kavramlardan anlam çıkarmak için kullandıkları stratejilerdir. Kendi içerisinde dört başlığa ayrılmıştır.

- Alıştırma yapmak: Tekrar yapmak, telaffuz tekrarı yapmak, yapı ve kalıpları kullanmak, doğal uygulama yapmak.
- Mesaj almak ve göndermek: Kaynak kullanmak, fikirleri kısa sürede almak
- Çözümleme yapmak ve anlam çıkarmak: Analiz etme, transfer etmek, çeviri yapmak, karşılaştırma yapmak,
- Anlama ve üretme için yapı oluşturmak: Özetlemek, not almak, önemli renkleri renklendirmek ya da altını çizmek.

*Telaflı stratejileri:* Öğrenenler iletişim kurarken karşılaştıkları iletişimi engelleyen durumlarla baş edebilmek için kullandıkları stratejilerdir. Dil kullanımında bilgi eksiğinin olduğu durumlarda bunu gidermek adına kullanılırlar.

- Dinlerken ve okurken makul tahminler yapmak: Dil bilgisi ve kurallarla alakalı ipuçlarını kullanmak. Kelime bilgisinin yetersiz kaldığı durumlarda kelimenin anlamını tahmin etmek.
- Konuşmada ve yazmada sınırlılıklarla baş etmek: Ana dil kullanma, jest ve mimiklere başvurma, eş anlamlı kelimeler kullanma, basit kelime ve yapıları seçme.

### 2.2.2.2. Dolaylı öğrenme stratejileri

Öğrenenlerin kullandıkları dolaylı stratejiler bireylerin dil öğrenmesine, öğrenme sürecine, duygu ve hisleri kontrol ederek veya başka insanlarla iletişim kurmalarına etki etmektedir. Üç alt boyutta incelenmektedir.

*Üstbiliş stratejileri:* Öğrenenlerin öğrenmelerini planlamalarına, odaklanmalarına, düzenlemelerine ve değerlendirmelerine olanak veren stratejilerdir.

- Öğrenmeyi merkeze koyma: Önceden bilinenleri gözden geçirerek ve bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşmak. Bilinenle ilişkilendirmek, gözden geçirmek, dikkat etmek.
- Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak: Dil öğrenmek için organizasyon yapmak, hedef ve kazanımları belirlemek, planlama yapmak ve alıştırmaya başlamak için olanak yaratmak.
- Öğrenmeyi değerlendirmek: konuşma veya yazma esnasında yapılan hataları fark etmek ve bir daha tekrar etmemeye çaba göstermek, öz denetim yapmak ve kendi öğrenme sürecini değerlendirmek.

*Duyuşsal stratejiler:* Öğrenenlerin öğrenme ile ilgili motivasyonlarını artırmayı, duygu ve tutumlarını kontrol edebilmelerini sağlayan stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler kendi içerisinde üç gruba ayrılmıştır.

- Endişe/Kaygıyı azaltmak: Müzik dinlemek, meditasyon yapmak, rahatlamak, nefes kontrolü yapmak.
- Kendini cesaretlendirmek: Kendini ödüllendirmek, risk almak, olumlu cümleler kurmak.
- Duygularına hâkim olmak ve kontrol altında tutmak: Duygu paylaşımı yapmak, günlük tutmak, dil öğrenme günlüğü tutmak.

*Sosyal stratejiler:* Öğrenenlerin hedef dilde diğer bireylerle karşılıklı olarak iletişimde bulunmasını sağlayan işbirliği yapma, empati kurma, sor sorma gibi stratejilerdir. Bu gruptaki stratejiler çoğunlukla diğer insanlarla birlikte vakit geçirmeyi gerektirmektedir. Kendi içerisinde üç gruba ayrılmıştır.

- Soru sormak ve istemek: Karşı taraftan hataların düzeltilmesini istemek, onay almak ve netleştirmek, kendini doğrulamak.
- İşbirliği içerisinde olmak: Arkadaşlarıyla birlikte çalışmak, bilgi paylaşmak, hem konuşma becerisini geliştirmek hem de ortak çalışma yapmak için kullanılır.
- Empati kurmak: Kültürel anlayış geliştirmek, farklı kültürleri tanımak ve saygı duymak.

### 2.2.3. O'Malley ve Chamot'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Tablo 2.4. O'Malley ve Chamot Dil Öğrenme Stratejileri

1.Üstbilişsel Stratejiler	Seçici dikkat
	Planlama
	İzleme
2.Bilişsel Stratejiler	Tekrar
	Organize etme
	Çıkarım yapma
	Özetleme
	Tümdengelim
	Benzetme
3.Sosyal/duyuşsal Stratejiler	Transfer
	Detaylandırma
	İşbirliği
	Açıklama izleme
Öz-konuşma	

O'Malley ve Chamot'un (1990) strateji sınıflandırması bilişsel psikolojideki araştırmalar, alan uzmanları ve dil öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve okuduğunu anlama ve sorunların çözümü ile ilgili teorik çözümlerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Stratejiler kendi içerisinde üç grupta sınıflandırılmıştır; üstbilişsel, bilişsel ve sosyal/duyuşsal stratejiler.

*Üstbilişsel stratejiler:* Dil öğrenmede seçici dikkat, planlama ve izlemeyi kapsayan stratejilerdir. Bunlar bilme ve düzenleme ile alakalı olan stratejilerdir. dikkati yönlendirme, kendi kendini yönetme, konuşmayı erteleme, kendini gözleme ve değerlendirme gibi stratejiler bulunmaktadır.

*Bilişsel stratejiler:* Gelen bilgiyi işleme ve öğrenmeyi verimli hale getirmek için gerekli değişiklikleri yapmakla alakalıdır. Bilişsel stratejilerin içerisinde kaynak gösterme, not alma, tekrar etme, sonuç çıkarma, çeviri yapma, gruplandırma görsel materyal kullanma, anahtar sözcükler bulma, duyduğunu söyleme ilişkilendirme gibi stratejiler bulunmaktadır.

*Sosyal/duyuşsal stratejiler:* Öğrenenlerin başkalarıyla iletişim kurmaları ve kendi duygularını kontrol altında tutmalarının olduğu gruptur. Grup çalışması, soru cevap, iki çalışma, söyleşiler, zihinsel yönlendirmeler, öz konuşma gibi stratejiler bulunmaktadır.

## **2.2. Öz Düzenleme ve Öz Düzenleyici Öğrenme**

Eğitim araştırmacıları bazı öğrencilerin kavramları kısa süre içerisinde öğrenmek için yüksek düzeyde bir güdülenmeye sahipken bazılarının da öğrenmede güçlük çekmesi ve ilgisiz davranmasının sebebini açıklamak için çok sayıda araştırma yapmışlardır (Üredi ve Üredi, 2007). Öz düzenleme ile alakalı ilk araştırmalar tedavi etmeye yönelik çalışmalar olmuştur. Önceleri saldırganlık, bağımlılık ve buna benzer davranış problemlerinin giderilmesi için araştırmacılar tarafından bireylere aktarılmaya çalışılmıştır. Fakat günümüzde öz düzenleme becerileri akademik çalışma, sosyal ve motor beceriler gibi alanlarda da kullanılmaktadır (Schunk, 2005).

Özellikle 1970'li yılların sonuna doğru ve 1980'lerin başlarında sosyal biliş ve üstbiliş ile alakalı çalışmalarla birlikte öğrenciler arasındaki farklılıklara farklı bir bakış açısı kazandırılmıştır. Thorndike ve Dewey gibi bilim insanları öğrenenlerin süreç içerisinde öğrenme durumlarını etkileyen yaş, psikomotor beceriler ve yetenek düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuş homojen sınıflar olması gerektiğini düşündükleri için, eğitim programlarını öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenlemenin yollarını araştırmışlardır (Zimmerman,2002). Öz düzenleme kavramı, ilk ortaya çıktığı andan itibaren

birçok kuramsal bakış açısından tanımlanmış, modellenmiş ve geliştirilmiştir (Zimmerman, 1998; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000).

Sosyal bilişsel kuramı destekleyen Bandura öğrenmeyi, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerinin birbirleriyle etkileşiminin bir ürünü olarak açıklamıştır. Bireyler yaptıkları davranışların sonuçlarının çevreleriyle olan ilişkilerini etkileme şeklini ve düzenini değerlendirerek daha sonraki davranışlarını bu değerlendirmeye göre biçimlendirirler. Bandura (1977) gözleyerek öğrenmeyi sadece basit bir taklit olarak değil aksine çevrelerinde meydana gelen olayları bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bilgi olarak belirtmiştir. Bandura'ya göre bireysel faktörler, davranış ve çevre, karşılıklı bir şekilde birbirlerini etkilemektedirler ve bu karşılıklı etkileşimler bireyin daha sonraki davranış biçimini belirlemektedir. Kısaca davranış çevreyi, çevre de davranışı değiştirme kapasitesine sahiptir (Pajares,2002).

Zimmerman (2000) öz düzenleyici öğrenmenin çevresel olasılıkların idaresi için gerekli olan davranışların yanı sıra bu becerilerin uygun bağlamda uygulanması için bireylerin kendileriyle alakalı bilgi ve duygularını da içerdiğini belirtmiştir. Sosyal – bilişsel bakış açısı ile bakıldığında öz düzenleme döngüsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Buna sebep olarak bir önceki performanstan alınan dönüt mevcuttaki performansın düzenlenmesi için kullanılacaktır. Böyle bir düzenlemeye gereklilik duyulmasının sebebi ise bireysel, davranışsal ve çevre ile ilgili etkenler öğrenme ve performans sürecinde sürekli değişmesidir. Böyle bir yapıda dönüt ancak üç halkanın her birinin gözlemlenmesi ve izlenmesi ile yapılabilir. Davranışsal öz düzenleme öğrenenin performansının bireysel olarak gözlemlenmesiyle birlikte stratejik uyarlanmasını içerir. Çevresel öz düzenleme çevre koşullarının ve ürünlerinin gözlemlenmesi ve uyarlanmasıyla sağlanır. Örtük öz düzenleme bilişsel ve duyuşsal durumlarda yapılan gözlemlenme ve izleme ile sağlanabilir. İzlemenin doğruluğu gerçekleştirecek olan düzenlemeyi ve öz inancın yapısını direk olarak etkiler ve bu sürecin geribildirime açık olması gerektiği kabul edilir ( Zimmerman,2000).

Pintrich (2000) öz düzenlemeyi öğrenenlerin hedeflerini belirledikleri; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, içerisinde buldukları sosyal çevre ile etkileşim halinde oldukları aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu belirtmiştir. Vohs ve Baumesiter (2004) ise öz düzenlemeyi bireylerin uzun vadeli hedefleri için düşüncelerini, dürtülerini veya duygularını kontrol

etmek için işe koyduğu bilinç ve bilinç üstü süreçler olarak tanımlamıştır. Valle ve arkadaşları (2008) öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrenenlerin belli başlı öğrenme amaçlarını oluşturdukları ve bunları gerçekleştirmek için bilişsel durumlarını, motivasyonlarını ve bireysel davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme çabalarının olduğu aktif bir süreç olarak tanımlamıştır. Schunk (2006) ise öz düzenleyici öğrenme için bireylerin anlamaları ve öğrenme çevresini kontrol edebilmesi için hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmalarına yardım edecek stratejiler seçmeleri, bu stratejileri uygulamaya koymaları ve hedefleri doğrultusundaki süreçlerini izlemeleri şeklinde ele almıştır. Öz düzenlemeyi tek bir yapıdan oluşan bir kavram olarak göremeyiz. Aslında her biri kontrol sistemlerince kapsanan çeşitli fenomenleri temsil eden kapsayıcı-çatı bir kavramdır. Bu kavram bireyin davranışını farklı kontrol sistemleriyle birlikte etkileşim içinde yönettiği bir sistem kavramı olarak görülmelidir. Etkileşim içinde olunan kontrol sistemlerini şu şekilde sıralayabiliriz; dikkat, üstbiliş, motivasyon, duygu, eylem ve istek kontrolü. Bu sıralanan kavramların hiç birisi tek başına öz düzenleme kavramını açıklamaya yetmez fakat bir araya geldiklerinde öz düzenleme kavramını oluşturmuş olurlar (Boekaerts ve Niemivirta, 2005).

Öz düzenleme, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kontrol etme becerilerini belirtmektedir bu süreç içerisinde öğrenenler hem bilgi hem de strateji kullanırlar. Eğer öğrenenler üstbilişsel olarak gelişmişlerse, öğrenebileceklerine olan inançları artar, öğrenmede başarılı olmalarının sebeplerinin değerlendirmesini doğru bir şekilde yaparlar, bir görev sırasında bir hata ile karşılaşırlarsa bunun hakkında detaylıca düşünürler, aktif bir şekilde öğrenme yollarını geliştirmeye yönelik olarak sürekli çalışırlar, öğrenme görevleri ile öğrenme stratejilerini eşleştirirler, öğretmen ya da akranlarına rehberlik için danışırlar, kendilerini sürekli olarak öğrenen ve düşünenler olarak değerlendirirler (Bland,2016). Bu tür öğrenciler belli başlı dört özelliğe sahiptir. İlki aldıkları görevleri eleştirel bir şekilde değerlendirirler; örneğin bir kitap bölümünü çalışırken ne kadar uğraşmaları gerektiği ve bunu ne düzeyde başarabilecekleri gibi. İkinci olarak, yaptıkları bu değerlendirmeye dayalı kısa süreli amaçlar ve olasılıkla genel çalışma amaçlarını oluştururlar. Daha sonra çalışma için kullanılacak olan bilişsel taktikleri elde ederler. Son olarak da amaca ulaşmak için hangi taktiğin en uygun olacağını değerlendirirler (Hadwin et al., 2001). Bu sebeple öz düzenleyici öğrenenler üç temel alanda bilgi sahibidirler; üstbiliş bilgisi, işlevsel bilgi ve koşullu bilgi. Üstbiliş bilgisi hangi stratejinin onlar için en uygun olduğunu bilmeyi; işlevsel



bilgi stratejinin nasıl kullanılacağını içeren stratejiyi seçmeyi; koşullu bilgi ise hangi durumda hangi stratejinin yararlı olacağını bilmeyi sağlamaktadır (Bland,2016).

Yapılan araştırmalarda akademik olarak başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha çok öz düzenleme stratejisi kullandığı ve öğretmenlerinden daha çok yardım istediğini belirlenmiştir. Ayrıca başarılı öğrenciler, uyguladıkları sınavlarda ne kadar başarılı olduklarının bilincindedirler (Pape ve Wang, 2003; Pintrich, 2000; Zimmerman,1998). Öz düzenlemenin öğretim kademelerinin tümünde önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin öz düzenleme becerileri bazı durumlarda benzerlik gösterirken bu becerileri aktif olarak kullanmak ve kontrol etmede öğrenciler bazı farklılıklar yaşamaktadırlar. Pintrich (1995) yükseköğretim düzeyindeki öğrenme ve öğretme bakış açıları için öz düzenlemenin ne derece önemli olduğunun üzerine çizmekle beraber, öz düzenlemeyle öğrenmenin üniversitedeki öğrenme durumuna olan uygunluğundan söz etmektedir. Önceki öğrenim kademelerinin aksine birçok üniversite öğrencisi kendi zaman yönetimlerini ve okul sorumluluklarını içeren programlarını düzenleyebilmektedirler.

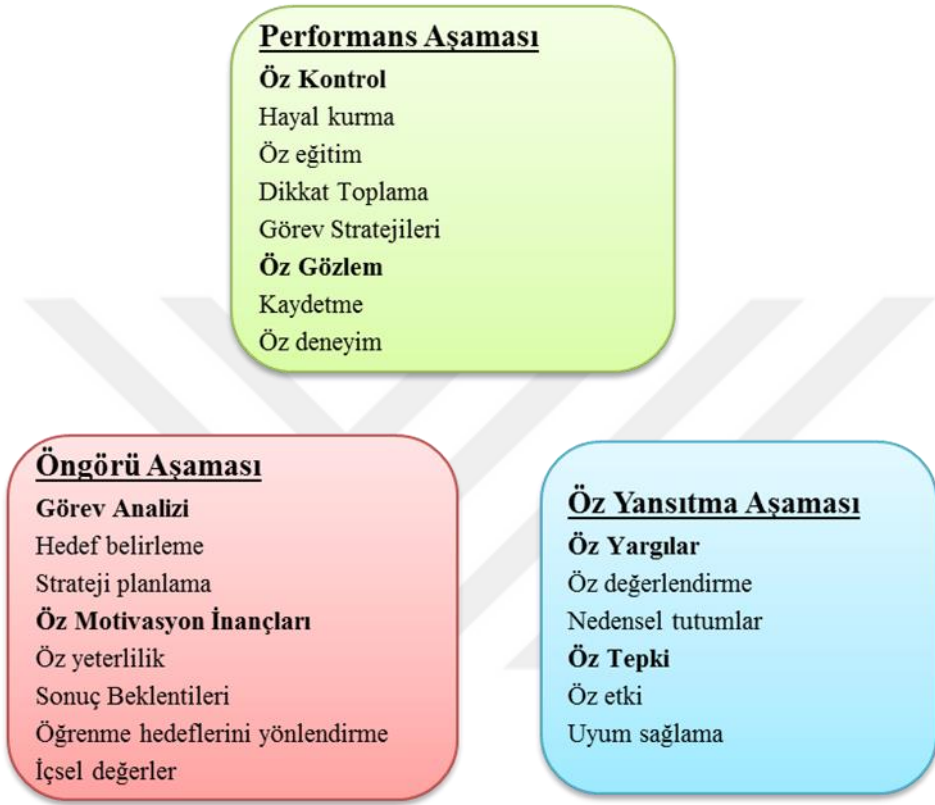
Zimmerman (2002) bireylerdeki zihinsel beceriler ve akademik performans becerilerine ek olarak var olan zihinsel yeteneklerini akademik becerilere çevirdikleri bir öz yönetim süreci olan öz düzenleme, ulaşılması gerekli olan hedeflere yönelik düşüncelerin, duyguların ve davranışların birey tarafından ortaya çıkarılmasını ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Ayrıca Zimmerman (1998) öngörü, performans ve öz yansıtma aşamalarının döngüsel bir şekilde işlenmesini öz düzenleyici öğrenme olarak tanımlamıştır. Öngörü aşamasında, öğrenmeye yönelik olarak hedef belirleme, planlar yapma, öz yeterlilik inançları, hedefe yön verme ve içsel görüş gibi konular yer almaktadır. Performans aşamasında ise, öğrenme çabaları boyunca gerçekleşen işlemleri ve dikkat toplama, öz eğitim ve öz izleme gibi öğrenme süreçlerini düzenleyen ve rehberlik eden işlemler yer almaktadır. Son olarak öz yansıtma aşamasında öğrenme çabasından sonra ortaya çıkan işlemleri ve öz değerlendirme, uyum, tutum, öz tepki gibi faktörler yer almaktadır.

Araştırmacılar tarafından açıklandığı ve betimlendiği şekliyle öz düzenleme kavramı veya öz düzenleyici öğrenme kavramı bireylerin hedefler belirlediği, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan uygun bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel stratejileri seçtikleri, kendi performanslarını izleyerek eleştirel ve yansıtıcı düşünerek değerlendirdikleri ve sonraki öğrenmelerine bunlar doğrultusunda yön verdikleri aktif ve döngüsel bir süreç şeklinde özetlenebilir.

## **2.2.1. Öz Düzenleyici Öğrenme Modelleri**

### **2.2.1.1. Zimmerman öz düzenleyici öğrenme modeli**

Bu model Bandura'nın geliştirmiş olduğu sosyal bilişsel öğrenme kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Bu modelde öğrenenin, öğrenmesini düzenlemesinin üç belirleyicisi bulunmaktadır; bireysel süreçler, çevre ve bireyin davranışları (Zimmerman,1990). Zimmerman öz düzenleme kavramı için kuramsal temel olarak Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı dayanak olarak olsa da Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı ve öz davranış belirleme kuramından da faydalanmıştır. Bu iki kuramdan birisi öğrenmeyi ve diğeri ise güdülenmeyi açıklamaya yardım etmiştir. Bunlardan farklı olarak sosyal-bilişsel kuram ise öz düzenleyici öğrenmede bu iki değişkenin nasıl gerçekleşeceğini ele almaktadır. Model, birbirini takip eden ve birbirleriyle bağlantılı olan öngörü, performans kontrolü ve öz yansıma adımlarından oluşmaktadır ( Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Öz düzenleyici öğrenmenin üç aşamalı döngüsel modeli (Zimmerman, 1998: 3-4).

*Öngörü aşaması:* Bu aşama davranıştan önceki safhadır ve görev analizleri ve öz motivasyon inançları olmak üzere iki önemli kısımdan meydana gelmektedir. Görev analizi kısmında hedef belirleme ve stratejik plan yapma süreçlerini içermektedir. İlk aşamada gerçekleştirilecek olan işin analiz alt boyutunda öncelikle hedeflerin ve sonrasın işe koşulacak olan stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin kendilerini motive ettiği kısımda ise öz yeterlilik inancı, değer verme, beklentiler ve hedeflerin düzenlenmesi süreçleri yer almaktadır.

*Performans aşaması:* Davranışların meydana geldiği aşamadır. Bireylerin kendini gözlem ve kontrol etme olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Bu aşamada dikkati verme ve çabanın ayarlanması yapılır. Bu kısımda bireyler hayal

kurma, dikkat toplama, görev stratejileri ve öz eğitim tekniklerini kullanırlar. Kendini gözlemede ise kendine yönelik gözlemler ve bunların doğruluğunun deneyimleri ile kontrolü yer almaktadır. Ayrıca meydana gelen davranışın içinde bulunduğu koşullar ve etkisinin izlenmesi de bu aşamada yer almaktadır.

*Öz yansıtma aşaması:* performans aşamasından sonra gelen sonuncu aşamadır. Bu aşamada öz yansıma, kendini gözleme, karar verme ve tepki verme süreçleriyle yüksek düzeyde ilgili olan iki kısımdan oluşur; *Öz yargılama* ve *öz tepki*. *Öz yargılamada* bireyler performanslarını belirli bir takım standartlara göre karşılaştırdıkları *öz değerlendirme* ve karşılaştıkları *hata ve başarılarının nedenleri* ile alakalı inançlarını belirledikleri *neden belirleme süreçlerinden* geçmektedirler. *Öz tepki* boyutunda ise *üründen memnun olma veya olmama durumu* bulunmaktadır. Burası sonradan karşılaşılabilecek *öz düzenleme* gerektiren durumlar için *dönüt niteliği taşımaktadır*. Tüm bu aşamalar birbiriyle ilişkili dinamik bir süreci oluşturmaktadır ve son aşamadan elde edilen ürünler tekrardan sürece dâhil olarak bu döngünün devam ettirilmesi sağlanır (Zimmerman,2000).

### **2.2.1.2. Pintrich'in öz düzenleyici öğrenme modeli**

Pintrich (2000) de Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal bilişsel kuramı temel alan bir çerçeve oluşturmuştur. Bu modelin temelinde planlama ve amaç belirleme yer almaktadır. Pintrich'in bu modelinde öz düzenleyici öğrenme sıralı bir şekilde olmak üzere dört aşamadan meydana gelmiştir; *öngörü*, *izleme*, *kontrol* ve *yansıtma*. Bu aşamaların her biri ayrıca bilişsel, güdülenme ve duyuşsal, bağlamsal ve davranışsal olmak üzere dört genel alanı kapsayan öz düzenleyici etkinlikler içerir. Bu aşamalar Tablo 2.5 de belirtilmiştir.

Tablo 2.5. Pintrich'in Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon	Davranış	Çevre/Bağlam
Ön görüş, Planlama ve Harekete geçme		Hedefe uyum sağlama		
	Harekete geçme	Yeterlik algıları	Zamanın ve harcanacak çabanın planlanması	Göreve alışma
	Önceki bilgilerin etkinleştirilmesi	Zor görevlere karşı öğrenme yargılarının olumlu olması	Davranışların gözlemlenmesi için plan yapma	Çevreye alışma
	Üstbilişin etkinleştirilmesi	Görevin aktifleşmesi İlginin etkinleştirilmesi		
İzleme	Üstbilişsel farkındalık ve bilişin gözlenmesi	Farkındalık ve motivasyon ve etkilerinin gözlenmesi	Farkındalık, harcanacak çabanın ve kullanılacak zamanın gözlemlenmesi Davranışların gözlemlenmesi	Zor görevlerin ve çevre şartlarının gözlenmesi
	Düşünme ve öğrenme için öğrenme stratejilerinin seçilmesi ve uyum sağlanması	Motivasyonun yönetilmesi için uygun stratejilerin seçilmesi	Duruma göre gösterilen çabanın artırılması ya da azaltılması Süreklilik gösterme ya da vazgeçme Yardım arama davranışları	Görevi değiştirme ya da yeniden düzenleme Çevreyi değiştirme
Tepki ve Yansıtma	Bilişsel yargılar	Duyuşsal tepkiler		Görevin değerlendirilmesi
	Tutumlar	Tutumlar	Davranışın seçimi	Çevrenin değerlendirilmesi

(Pintrich, 2000: 454).

Belirtilen aşamalar arasında öncelik veya sıralama bulunmamaktadır, yalnızca öz düzenlemenin gerçekleştiği biliş, motivasyon, davranış ve çevre alanlarında ön görü, planlama ve harekete geçme, gözlem yapma/izleme, kontrol, tepki ve yansıtma aşamaları bulunmaktadır. Ön görü, planlama ve harekete geçme aşamasının biliş safhasının içerisinde ön bilgilerin etkinleştirilmesi, üstbilişin etkinleştirilmesi ve harekete geçme yer almaktadır. Motivasyon ve duyuşsal boyut safhasında ise öğrenenlerin yeterlilik algıları, hedefe uyum sağlayabilmeleri, zor olan görevler için olumlu ön yargı sahibi olmaları, görevin aktifleştirilmesi ve ilginin oluşturulup, etkinleştirilmesi yer almaktadır. Davranış safhasında ise gerekli olan zamanın ve çabanın planlanması ile davranışların gözlemlenmesi için plan yapma yer almaktadır. Son olarak ön görü ve planlama ve harekete geçme aşamasının çevre safhasında verilen görev ve sorumluluğa alışma ile çevreye alışma yer almaktadır (Pintrich, 2000).

Gözlem yapma/izleme aşamasının biliş safhasında, üstbilişsel farkındalık oluşturma ve bilişin gözlenmesi bulunmaktadır. Motivasyon ve duyuşsal boyutta ise farkındalık oluşturma ile motivasyon ve etkilerinin izlenmesi yer almaktadır. Davranış safhasında bireylerin davranışlarının gözlemlenmesi, farkındalık ve harcanacak zaman ve kullanılacak zamanın gözlemlenmesi bulunmaktadır. Son olarak çevre safhasında zor görevlerin ve sorumluluklar ile çevre şartlarının gözlemlenmesi ve çevreye alışma etkinlikleri yer almaktadır. Diğer yandan kontrol safhasında bir önceki aşamanın sonuçları görülür. Uygun stratejilerin seçimi, zaman ve çaba yönetiminin ayarlanması ve sınıf ortamının kontrol edilmesi bu aşamada gerçekleştirilir. Son olarak tepki ve yansıtma aşamasında bireylerin önceden oluşturdukları kriterlere göre yargılara ulaşmaları bulunmaktadır. Pintrich'in (2000) öz düzenleyici öğrenme modelini özetlemek gerekirse daha bütüncül ve kapsamlı bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır ve diğer modellerden ayrılan tarafı ise öz düzenlemeye ilk defa bağlamsal/çevresel alanın eklenmesidir. Bunun sonucunda öğrenenlerin çevrelerini değiştirmek ve düzenlemek için yapabilecekleri bir şeylerin olduğu vurgulanmıştır (Pintrich,2000).

Son olarak Puustinen ve Pulkkinen (2001:281) yaptıkları çalışmada öz düzenleyici öğrenme modellerini bir tablo içerisinde kısa ve karşılaştırmalı olarak göstermişlerdir. Buna göre Boekaerts, Borkowski, Winne, Pintrich ve Zimmerman modellerinin bileşenleri Tablo 2.6' da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Öz Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Öz düzenleme süreci			
	Hazırlık aşaması	Performans aşaması	Değerlendirme aşaması
Boekaerts	Yorumlama, tanımlama, hedef değerlendirme, birincil ve ikincil değerlendirme	Hedef için çaba gösterme	Performans ait dönüt
Borkowski	Görevin analizi, strateji belirleme	Strateji kullanımı, strateji tekrarı, stratejinin izlenmesi	Performans ait dönüt
Pintrich	Öngörü, planlama ve harekete geçme	İzleme/gözleme, kontrol etme	Tepki ve Yansıma/değerlendirme
Winne	Görev tanımı, hedef belirleme, planlama	Taktikleri ve stratejileri uygulama	Biliş bilgisini düzenleme
Zimmerman	Öngörü (görev analizi ve kendini motive etme)	Performans (kendini kontrol ve gözlem)	Öz yansıma (karar verme ve tepki verme)

Genel olarak bir takım farklılıklar bulunmasına rağmen tüm öz düzenleyici öğrenme modelleri dört genel varsayım içerisinde benzer özellikler göstermektedir. İlk olarak modellerin bilişsel olarak aktif ve yapılandırıcı öğrenme anlayışını benimsediği söylenebilir. Öğrenenler dış ortamdaki ve sahip oldukları ön öğrenmelerle kendi anlamlandırmalarını, hedeflerini ve stratejilerini oluşturdukları varsayılmaktadır. İkinci olarak öğrenenlerin belli düzeyde kendilerini kontrol edebildikleri tüm modellerde belirtilmiştir. Öğrenenlerin kendi bilişlerini, davranışlarını, motivasyonlarını ve öğrenme ortamlarını kontrol etme, izleme ve düzenleme yeteneğine sahip oldukları varsayılmaktadır. Üçüncü olarak öğrenme süreçleriyle ilgili kararların önceden belirlenmiş olan bazı ölçüt veya standartlara ulaşma düzeyine göre saptandığı ve gerektiği zaman değişikliklerin yapıldığı varsayılmaktadır. Son olarak öz düzenleme etkinlikleri ve tekniklerinin bireysel, bağlamsal ve gerçek öğrenme davranışlarına göre düzenlendiğidir.

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

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

Tablo 3.1. Katılımcıların kişisel bilgileri

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		ADU		Özel Kurs	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	138	47,1	75	58,3
	Erkek	155	52,9	54	41,7
	Toplam	293	100	129	100
Kur	A1	84	28,8	20	15,7
	A2	146	49,8	81	63,8
	B1	62	21,1	24	17,3
	B2	1	0,3	4	3,1
	Toplam	293	100	129	100
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	30	10,2	44	34,1
	Anadolu Lisesi	164	55,9	60	46,5
	Meslek Lisesi	28	9,6	13	10,1
	Özel Okul	5	1,7	4	3,1
	Öğretmen Lisesi	34	11,6	2	1,6
	Diğer	32	10,9	6	4,7
Lise Öğrenim Alanı	Toplam	293	100	129	100
	Sözel	35	11,9	20	15,5
	Sayısal	119	40,6	57	44,2
	Eşit Ağırlık	107	36,5	48	37,2
	Yabancı Dil	32	10,9	4	3,1
Toplam	293	100	129	100	

#### 3.1. Üniversite Hazırlık Sınıfı ve Özel Kurs Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin ‘bellek stratejileri’ alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.2’de gösterilmiştir.



Tablo 3.2.Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin bellek stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
1	İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	ADU	289	3,31	1,142	,067
		Özel	124	3,83	,917	,082
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	ADU	289	3,02	1,148	,067
		Özel	124	3,69	,964	,086
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	ADU	289	3,21	1,306	,076
		Özel	124	3,65	,988	,088
4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	ADU	289	3,30	1,218	,071
		Özel	124	3,67	,975	,087
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	ADU	289	2,87	1,307	,076
		Özel	124	3,62	1,115	,010
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	ADU	289	2,49	1,416	,083
		Özel	124	2,87	1,268	,011
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	ADU	289	2,67	1,357	,079
		Özel	124	3,10	1,080	,097
8	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	ADU	289	2,86	1,052	,061
		Özel	124	3,30	1,037	,093
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	ADU	289	3,16	1,311	,077
		Özel	124	3,54	1,054	,094
Ortalama		ADU	289	2,99	,814	
		Özel	124	3,47	,711	

Tablo 3.2 incelendiğinde ADÜ öğrencilerinin bellek stratejileri alt boyutunda vermiş oldukları cevapların ortalamasının 2,99 olduğu görülmektedir. ADÜ öğrencilerinin, ölçeğin değerlendirilmesindeki referans aralığına göre, genel olarak bellek stratejileri kullanımının orta düzeyde olduğu görülmüştür. ADÜ öğrencilerinin en sık kullandıkları bellek stratejisinin bir numaralı 'İngilizcede

bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım' maddesi ( $x=3,31$ ) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ADÜ öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları bellek stratejisinin de altı numaralı 'yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım' maddesi ( $x=2,49$ ) olduğu belirlenmiştir. Özel kurs öğrencilerinin genel aritmetik ortalamalarının 3,47 olduğu görülmektedir.

Oxford'un değerlendirme referans aralığına göre özel kurs öğrencilerinin bellek stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Özel kurs öğrencilerinin de en sık olarak kullandıkları bellek stratejisinin bir numaralı 'yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım' maddesi ( $x=3,83$ ) olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde özel kurs öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları bellek stratejisinin altı numaralı 'yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım' maddesi ( $x=2,87$ ) olduğu belirlenmiştir. ADÜ ( $x=2,87$ ) ve özel kurs ( $x=3,62$ ) öğrencilerinin kullandıkları bellek stratejileri ortalamaları arasında en çok farka sahip olan stratejinin ise beş numaralı 'yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm' maddesi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ADÜ ( $x=3,30$ ) ve özel kurs ( $x=3,67$ ) öğrencileri arasındaki bellek stratejileri kullanım ortalaması farkının en az olduğu strateji dört numaralı 'yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım' maddesi olarak belirlenmiştir.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin 'bilişsel stratejiler' alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	ADU	289	3,52	1,247	,073
		Özel	124	3,60	,952	,085
11	Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	ADU	289	2,95	1,373	,080
		Özel	124	3,10	1,088	,097

Tablo 3.3. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin bilişsel stratejileri kullanma düzeyleri (devamı)

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
12	Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki 'th /_ / hw ' gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	ADU	289	2,65	1,284	,075
		Özel	124	3,12	1,074	,096
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	ADU	289	2,82	1,166	,068
		Özel	124	3,40	1,066	,095
14	İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	ADU	289	2,18	1,273	,074
		Özel	124	2,74	1,139	,102
15	T.V.' de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	ADU	289	3,45	1,379	,081
		Özel	124	3,70	1,089	,097
16	İngilizce okumaktan hoşlanırım.	ADU	289	3,07	1,382	,081
		Özel	124	3,37	1,048	,094
17	İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	ADU	289	2,41	1,389	,081
		Özel	124	2,98	1,175	,105
18	İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	ADU	289	3,30	1,290	,075
		Özel	124	3,50	1,047	,094
19	Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	ADU	289	2,96	1,311	,077
		Özel	124	3,60	1,050	,094
20	İngilizce 'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	ADU	289	2,84	1,271	,074
		Özel	124	3,48	,949	,085
21	İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	ADU	289	2,50	1,310	,077
		Özel	124	3,30	1,380	,123
22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	ADU	289	3,03	1,314	,077
		Özel	124	3,19	1,207	,108
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	ADU	289	2,40	1,255	,073
		Özel	124	2,94	1,218	,109
Ortalama		ADU		2,86	,815	
		Özel		3,29	0,683	

Tablo 3.3'e bakıldığında ADÜ öğrencilerinin bilişsel dil öğrenme stratejilerini kullanma ortalamalarının  $\bar{x}=2,86$  olduğu görülmektedir. Ölçeğin değerlendirme aralığına göre 2,5 ve 3,4 aralığındaki puanların orta düzeyde strateji kullanımı gösterdikleri belirtildiği için ADÜ öğrencilerinin bilişsel stratejileri orta

düzye kullandıkları belirlenmiştir. ADÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin en çok kullandıkları bilişsel strateji 10 numaralı ‘yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım’ maddesi ( $x=3,52$ ) olmuştur. Ayrıca ADÜ öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları bilişsel strateji ise 14 numaralı ‘İngilizce sohbetleri ben başlatırım’ maddesi ( $x=2,18$ ) olmuştur. Özel kurs öğrencilerinin bilişsel strateji kullanma ortalamasının 3,29 olduğu tespit edilmiştir, buna göre orta düzeyde bilişsel strateji kullanımına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca özel kurs öğrencilerinin ise en sık kullandıkları bilişsel strateji 15 numaralı ‘T.V.’ de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim’ maddesi ( $x=3,70$ ) olduğu ve en az sıklıkla kullandıkları bilişsel stratejinin ise 14 numaralı ‘İngilizce sohbetleri ben başlatırım’ maddesi ( $x=2,74$ ) olarak belirlenmiştir. ADÜ ( $x=2,50$ ) ve özel kurs ( $x=3,30$ ) öğrencilerinin kullandıkları bilişsel stratejileri arasında en çok farka sahip olan stratejinin ise 21 numaralı ‘İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım’ maddesi olduğu görülmüştür. Ayrıca ADÜ ( $x=3,52$ ) ve özel kurs ( $x=3,60$ ) öğrencileri arasındaki bilişsel stratejileri kullanım ortalaması farkının en az olduğu stratejinin ise 10 numaralı ‘yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım’ maddesi olduğu görülmüştür.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin ‘telafi stratejileri’ alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin telafi stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
24	Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım.	ADU	289	3,35	1,230	,072
		Özel	124	3,48	1,039	,093
25	İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	ADU	289	3,26	1,782	,104
		Özel	124	3,54	1,085	,097
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	ADU	289	2,51	1,180	,069
		Özel	124	2,58	1,161	,104
27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	ADU	289	2,75	1,266	,074
		Özel	124	2,90	1,199	,107

Tablo 3.4. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin telafi stratejileri kullanma düzeyleri (devamı)

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	ADÜ	289	3,16	1,241	,073
		Özel	124	2,94	1,076	,096
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	ADÜ	289	3,34	1,191	,070
		Özel	124	3,25	1,094	,098
Ortalama		ADÜ		3,07	,782	
		Özel		3,18	1,081	

Tablo 3.4' e bakıldığında ADÜ öğrencilerinin telafi strateji kullanımlarının aritmetik ortalamasının 3,07 olduğu ve bu ortalama 2,5-3,4 referans aralığında kaldığı için orta düzeyde telafi stratejileri kullanımına sahip oldukları görülmektedir. ADÜ öğrencilerinin en çok kullandıkları telafi stratejisinin 24 numaralı 'bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım' maddesinin ( $x=3,35$ ) olduğu tespit edilmiştir. ADÜ öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları telafi stratejisinin ise 26 numaralı 'uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum' maddesi ( $x=2,51$ ) olduğu bulunmuştur. Özel kurs öğrencilerinin telafi stratejileri kullanımından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 3,18'dir. Değerlendirme referans aralıklarına göre orta düzeyde strateji kullanımına sahip oldukları görülmüştür. Özel kurs öğrencilerinin en sık kullandıkları telafi stratejisi 25 numaralı 'İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım' maddesi ( $x=3,54$ ) olduğu ve en az sıklıkta kullandıkları telafi stratejisinin ise 26 numaralı 'uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum' maddesi ( $x=2,58$ ) olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak ADÜ ( $x=3,26$ ) ve özel kurs ( $x=3,54$ ) öğrencilerinin kullandıkları telafi stratejileri arasında en çok farka sahip olan stratejinin 25 numaralı 'İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım' maddesi olduğu ve ADÜ ( $x=2,51$ ) ve özel kurs ( $x=2,58$ ) öğrencilerinin telafi stratejileri kullanımları arasında en az farka sahip stratejinin ise 24 numaralı 'bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım' maddesi olduğu belirlenmiştir.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin ‘üstbilis stratejileri’ alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin üstbilis stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
30	İngilizceyi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	ADU	289	3,00	1,173	,069
		Özel	124	3,37	,966	,086
31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	ADU	289	3,37	1,149	,067
		Özel	124	3,58	,988	,088
32	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	ADU	289	3,63	1,145	,067
		Özel	124	3,68	,998	,089
33	‘İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?’ sorusunun yanıtını araştırırım.	ADU	289	3,45	1,231	,072
		Özel	124	3,71	,924	,083
34	İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	ADU	289	2,73	1,209	,071
		Özel	124	3,25	1,079	,096
35	İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	ADU	289	3,07	1,432	,084
		Özel	124	3,50	1,115	,100
36	İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	ADU	289	2,96	1,223	,072
		Özel	124	3,48	1,085	,097
37	İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	ADU	289	3,16	1,221	,071
		Özel	124	3,58	0,901	,080
38	İngilizceyi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	ADU	289	3,33	1,210	,071
		Özel	124	3,49	,966	,086
Ortalama		ADU		3,19	,878	
		Özel		3,51	,747	

Tablo 3.5 incelendiğinde ADÜ öğrencilerinin üstbilis stratejileri kullanma düzeyleri aritmetik ortalamalarının 3,19 olduğu görölmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirme referans aralığında 2,5-3,4 arasında kaldığı için ADÜ öğrencilerinin orta düzeyde üstbilis stratejileri kullanımına sahip oldukları söylenebilir. ADÜ öğrencilerinin en sık kullandıkları üstbilis stratejisinin 32 numaralı ‘İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm’ maddesi ( $x=3,63$ ) olduğu ve en az sıklıkta kullandıkları üstbilis stratejisinin ise 34 numaralı ‘İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım’ maddesi ( $x=2,73$ ) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca özel kurs öğrencilerinin üstbilis stratejileri kullanma düzeyleri aritmetik ortalamasının 3,51 olduğu görölmektedir. Bu ortalama ise belirtilen referans aralığında 3,4’den daha yüksek olduğu için özel kurs öğrencilerinin yüksek düzeyde üstbilis stratejileri kullanımına sahip oldukları görölmüştür. ADÜ ( $x=2,73$ ) ve özel kurs ( $x=3,25$ ) öğrencilerinin kullandıkları üstbilis stratejileri ortalamaları arasında en çok farka 34 numaralı ‘İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım’ maddesinde rastlanmıştır. Ayrıca ADÜ ( $x=3,63$ ) ve özel kurs ( $x=3,68$ ) öğrencilerinin kullandıkları üstbilis stratejileri ortalamaları arasındaki en az fark 32 numaralı ‘İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm’ maddesinde bulunmuştur.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin ‘duyuşsal stratejiler’ alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
39	İngilizcemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	ADU	289	3,29	1,245	,073
		Özel	124	3,42	,989	,088
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	ADU	289	3,12	1,277	,07
		Özel	124	3,32	,992	,089
41	İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	ADU	289	2,81	1,357	,080
		Özel	124	2,91	1,071	,096
42	İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	ADU	289	3,52	1,262	,074
		Özel	124	3,44	,998	,089

Tablo 3.6. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin duyuşsal stratejileri kullanma düzeyleri (devamı)

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	ADU	289	1,86	1,165	,068
		Özel	124	2,41	1,243	,111
44	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	ADU	289	2,43	1,334	,078
		Özel	124	2,84	1,275	,114
Ortalama		ADU		2,84	,791	
		Özel		3,06	,753	

Tablo 3.6'ya bakıldığında ADÜ öğrencilerinin duyuşsal strateji kullanım aritmetik ortalamalarının 2,84 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin değerlendirme referans aralığında 2,5-3,4 arasında kaldığı için ADÜ öğrencilerinin orta düzeyde duyuşsal stratejiler kullanımına sahip oldukları söylenebilir. Özel kurs öğrencilerinin duyuşsal strateji kullanımından aldıkları puanların ortalamasının 3,06 olduğu görülmektedir. Bu ortalama 2,5 ve 3,4 aralığında yer aldığı için özel kurs öğrencilerinin duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. Hem ADÜ ( $x=3,52$ ) hem de özel kurs öğrencilerinin ( $x=3,44$ ) en sık kullandıkları duyuşsal strateji 42 numaralı 'İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım' maddesi olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda hem ADÜ ( $x=1,86$ ) hem de özel kurs ( $x=2,41$ ) öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları duyuşsal stratejinin ise 43 numaralı 'dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım' maddesi olmuştur. ADÜ ( $x=1,86$ ) ve özel kurs ( $x=2,41$ ) öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejilerin ortalamaları arasında en çok farka 43 numaralı 'dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım' maddesinde rastlanmıştır. Ayrıca ADÜ ( $x=3,52$ ) ve özel kurs ( $x=3,44$ ) öğrencilerinin kullandıkları duyuşsal stratejiler ortalamaları arasındaki en az fark 42 numaralı 'İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım' maddesinde bulunmuştur.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin 'sosyal stratejiler' alt boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve bulgular aşağıda Tablo 3.7'de gösterilmiştir.



Tablo 3.7. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeyleri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	ADU	289	3,70	1,226	,072
		Özel	124	3,72	,965	,086
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	ADU	289	3,35	1,238	,072
		Özel	124	3,51	1,039	,093
47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	ADU	289	2,24	1,137	,067
		Özel	124	2,61	1,240	,111
48	İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	ADU	289	3,57	1,127	,072
		Özel	124	3,33	1,057	,094
49	Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	ADU	289	2,83	1,203	,070
		Özel	124	3,23	1,075	,096
50	İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	ADU	289	2,70	1,430	,084
		Özel	124	3,41	1,210	,108
Ortalama		ADU		3,12	0,948	
		Özel		3,31	0,687	

Tablo 3.7'ye bakıldığında ADÜ öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma düzeylerinin aritmetik ortalamasının 3,12 olduğu görülmektedir. Ölçeğin değerlendirme referans aralığına göre 2,5 ve 3,4 arasında kaldığı için ADÜ öğrencilerinin sosyal stratejilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. ADÜ ( $x=3,71$ ) ve özel kurs ( $x=3,72$ ) öğrencilerinin en sık kullandıkları sosyal stratejinin 45 numaralı 'herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim' maddesi olduğu görülmektedir. Aynı şekilde hem ADÜ ( $x=2,24$ ) hem de özel kurs ( $x=2,61$ ) öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları sosyal stratejinin 47 numaralı 'okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum' maddesi olduğu belirlenmiştir. ADÜ ( $x=2,70$ ) ve özel kurs ( $x=3,41$ ) öğrencilerinin sosyal strateji kullanım ortalamaları farklarının en fazla olduğu stratejinin 50 numaralı 'İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım' maddesinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ADÜ ve özel kurs öğrencilerinin sosyal stratejileri kullanma ortalamaları

arasındaki en az farkın 45 numaralı ‘herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim’ maddesinde olduğu belirlenmiştir.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve en sık kullandıkları ve en az sıklıkla kullandıkları üç stratejiye ait bulgular aşağıda Tablo 3.8’de ve 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejileri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim. (sosyal)	ADU	289	3,70	1,226	,072
32	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm. (üstbilgi stratejileri)	ADU	289	3,63	1,145	,067
48	İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.(sosyal stratejiler)	ADU	289	3,57	1,127	,072
1	İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım. (bellek stratejileri)	Özel	124	3,83	,917	,082
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim. (sosyal)	Özel	124	3,72	,965	,086
33	‘İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?’ sorusunun yanıtını araştırırım. (üstbilgi stratejileri)	Özel	124	3,71	,924	,083

Tablo 3.8 incelendiğinde ADÜ öğrencilerinin en sık kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerinin sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 45 numaralı madde ( $x=3,70$ ) ‘herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim’, üstbilgi stratejiler alt boyutunda yer alan 32 numaralı madde ( $x=3,63$ ) ‘İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm’ ve sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 48 numaralı madde ( $x=3,57$ ) ‘ihtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim’ oldukları görülmektedir. Bu üç stratejiye ait puanların 3,4’den

yüksek olduğu dolayısıyla yüksek düzeyde kullanıldıkları görülmektedir. Özel kurs öğrencilerinin ise en sık kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin, bellek stratejileri alt boyutunda yer alan 1 numaralı madde (x=3,83) ‘İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım’, sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 45 numaralı madde (x=3,72) ‘herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim’ ve üstbilişsel stratejiler alt boyutunda yer alan 33 numaralı madde (x=3,71) ‘‘İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?’ sorusunun yanıtını araştırırım’ oldukları görülmektedir. Ayrıca tabloya bakıldığında ADÜ öğrencilerinin en sık kullandıkları stratejilere ait puanların özel kurs öğrencilerinin puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin en az sıklıkta kullandıkları dil öğrenme stratejileri

		N	$\bar{x}$	ss	sh	
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım. (duyuşsal stratejiler)	ADU	289	1,86	1,165	,068
14	İngilizce sohbetleri ben başlatırım. (bilişsel stratejiler)	ADU	289	2,18	1,273	,074
47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum. (sosyal stratejiler)	ADU	289	2,24	1,137	,067
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım. (duyuşsal stratejiler)	Özel	124	2,41	1,243	,111
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.(telafi stratejileri)	Özel	124	2,58	1,161	,104
47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum (sosyal stratejiler)	Özel	124	2,61	1,240	,111

Tablo 3.9 incelendiğinde ADÜ öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları stratejilerin duyuşsal stratejiler alt boyutunda yer alan 43 numaralı madde (x=1,86) ‘Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım’, bilişsel stratejiler alt boyutunda yer alan 14 numaralı madde (x=2,18) ‘İngilizce sohbetleri ben başlatırım’ ve sosyal stratejiler boyutunda yer alan 47 numaralı madde (x=2,24)

‘Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum’ oldukları görülmüştür. Özel kurs öğrencilerinin en az sıklıkla kullandıkları stratejilerin duyuşsal stratejiler alt boyutunda yer alan 43 numaralı madde ( $x=2,41$ ) ‘dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım’, telafi stratejileri alt boyutunda yer alan ‘uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum’ ve sosyal stratejiler alt boyutunda yer alan 47 numaralı madde ( $x=2,61$ ) ‘Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum’ oldukları görülmüştür.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Envanterinin tamamına vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, alt boyutlara verdikleri cevaplara ait ortalamalar ve envanterinin tamamından elde edilen ortalama aşağıda Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin genel strateji kullanımları

Maddeler		N	$\bar{x}$	
1-9	Bellek Stratejileri	ADU	289	2,99
		Özel	124	3,47
10-23	Bilişsel Stratejiler	ADU	289	2,86
		Özel	124	3,29
24-29	Telafi Stratejileri	ADU	289	3,07
		Özel	124	3,18
30-38	Üstbilişsel Stratejiler	ADU	289	3,19
		Özel	124	3,51
39-44	Duyuşsal Stratejiler	ADU	289	2,84
		Özel	124	3,06
45-50	Sosyal Stratejiler	ADU	289	3,11
		Özel	124	3,31
1-50	Genel Ortalama	ADU	289	3,00
		Özel	124	3,33

Tablo 3.10 incelendiğinde ADÜ öğrencilerinin genel strateji kullanım ortalamasının 3,00 olduğu ve özel kurs öğrencilerinin genel strateji kullanım ortalamalarının da 3,33 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına verilen cevaplardan elde edilen ortalamalarda ise ADÜ öğrencilerinin en yüksek ortalamaya üstbilişsel stratejiler alt boyutunda ( $x=3,19$ ) ulaştıkları belirlenmiştir. Özel kurs öğrencilerinin alt boyutlar bazında elde ettikleri en yüksek ortalamanın

da yine üstbilişsel stratejileri kullanmada ( $x=3,51$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca hem ADÜ ( $x=2,84$ ) öğrencilerinin hem de özel kurs öğrencilerinin ( $x=3,06$ ) en az tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri alt boyutunun duyuşsal stratejiler olduğu göze çarpmaktadır.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar incelenmiş, yüzde ve frekans bilgileri Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11.Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ait yüzde ve frekans bilgileri

Maddeler			Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
			katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	katılıyorum
<b>Strateji kullanımı ve değerlendirme</b>							
1. Öğrenmede zayıf olduğum yönerimi geliştirmeye çalışırım	ADÜ	<i>f</i>	4	16	76	<b>120</b>	70
		%	1,4	5,6	26,6	<b>42</b>	24,5
	Özel	<i>f</i>	0	2	33	<b>71</b>	22
	Kurs	%	0	1,6	25,8	<b>55,0</b>	17,2
	ADÜ	<i>f</i>	10	18	64	<b>117</b>	77
		%	3,5	6,3	22,4	<b>40,9</b>	26,9
2. Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	Özel	<i>f</i>	0	5	40	<b>65</b>	18
	Kurs	%	0	3,9	1,3	<b>50,8</b>	14,1
	ADÜ	<i>f</i>	7	26	<b>103</b>	101	49
		%	2,4	9,1	<b>36</b>	35,3	17,1
	Özel	<i>f</i>	0	5	48	<b>53</b>	22
	Kurs	%	0	3,9	37,5	<b>41,4</b>	17,2
3. Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm	ADÜ	<i>f</i>	6	27	72	<b>120</b>	61
		%	2,1	9,4	25,2	<b>42</b>	21,3
	Özel	<i>f</i>	0	5	39	<b>59</b>	25
	Kurs	%	0	3,9	30,5	<b>46,1</b>	19,5
	ADÜ	<i>f</i>	6	27	72	<b>120</b>	61
		%	2,1	9,4	25,2	<b>42</b>	21,3
4. Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığımı değerlendiririm	Özel	<i>f</i>	0	5	39	<b>59</b>	25
	Kurs	%	0	3,9	30,5	<b>46,1</b>	19,5
	ADÜ	<i>f</i>	6	27	72	<b>120</b>	61
		%	2,1	9,4	25,2	<b>42</b>	21,3
	Özel	<i>f</i>	0	5	39	<b>59</b>	25
	Kurs	%	0	3,9	30,5	<b>46,1</b>	19,5

Tablo 3.11. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ait yüzde ve frekans bilgileri (devamı)

5. Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim	ADÜ	<i>f</i>	5	13	67	<b>121</b>	80
		%	1,7	4,5	23,4	<b>42,3</b>	28
	Özel	<i>f</i>	1	3	30	<b>70</b>	21
	Kurs	%	0,8	2,3	23,4	<b>54,7</b>	18,8
6. Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	ADÜ	<i>f</i>	5	20	72	<b>134</b>	55
		%	1,7	7	25,2	<b>46,9</b>	19,2
	Özel	<i>f</i>	0	3	27	<b>76</b>	22
	Kurs	%	0	2,3	21,1	<b>59,4</b>	17,2
7. Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	ADÜ	<i>f</i>	12	21	68	<b>119</b>	66
		%	4,2	7,3	23,8	<b>41,6</b>	23,1
	Özel	<i>f</i>	1	9	36	<b>60</b>	22
	Kurs	%	0,8	7	28,1	<b>46,9</b>	17,2
<b>Planlama ve amaç belirleme</b>							
8. Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	ADÜ	<i>f</i>	11	23	92	<b>109</b>	51
		%	3,8	8	32,2	<b>38,1</b>	17,8
	Özel	<i>f</i>	1	4	34	<b>67</b>	22
	Kurs	%	0,8	3,1	26,6	<b>52,3</b>	7,2
9. Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım	ADÜ	<i>f</i>	11	26	88	<b>115</b>	46
		%	3,8	9,1	30,8	<b>40,2</b>	16,1
	Özel	<i>f</i>	0	8	35	<b>61</b>	24
	Kurs	%	0	6,3	27,3	<b>47,7</b>	18,8
10. Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	ADÜ	<i>f</i>	5	11	67	<b>148</b>	55
		%	1,7	3,8	23,4	<b>51,7</b>	19,2
	Özel	<i>f</i>	0	6	27	<b>68</b>	27
	Kurs	%	0	4,7	21,1	<b>53,1</b>	21,1
11. Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	ADÜ	<i>f</i>	1	27	66	<b>133</b>	59
		%	0,3	9,4	23,1	<b>46,5</b>	20,6
	Özel	<i>f</i>	0	3	30	<b>72</b>	23
	Kurs	%	0	2,3	23,4	<b>56,3</b>	18

Tablo 3.11. Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ait yüzde ve frekans bilgileri (devamı)

	ADÜ	<i>f</i>	12	16	75	<b>110</b>	73
12. Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim		%	4,2	5,6	26,2	<b>38,5</b>	25,5
	Özel	<i>f</i>	2	5	29	<b>66</b>	26
	Kurs	%	1,6	3,9	22,7	<b>51,6</b>	20,3
<b>Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme</b>							
	ADÜ	<i>f</i>	3	14	68	<b>111</b>	90
13. Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim		%	1	4,9	23,8	<b>38,8</b>	1,5
	Özel	<i>f</i>	0	8	20	<b>67</b>	33
	Kurs	%	0	6,3	15,6	<b>52,3</b>	25,8
	ADÜ	<i>f</i>	7	27	86	<b>109</b>	57
14. Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım		%	2,4	9,4	30,1	<b>38,1</b>	19,9
	Özel	<i>f</i>	2	8	22	<b>65</b>	31
	Kurs	%	1,6	6,3	17,2	<b>50,8</b>	4,2
	ADÜ	<i>f</i>	6	4	35	<b>138</b>	103
15. Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim		%	2,1	1,4	12,2	<b>48,3</b>	36
	Özel	<i>f</i>	3	3	16	<b>68</b>	38
	Kurs	%	2,3	2,3	12,5	<b>53,1</b>	29,7
	ADÜ	<i>f</i>	1	14	53	<b>141</b>	77
16. Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım		%	0,3	4,9	18,5	<b>49,3</b>	26,9
	Özel	<i>f</i>	1	7	17	<b>66</b>	37
	Kurs	%	0,8	5,5	13,3	<b>51,6</b>	28,9

Tablo 3.11 incelendiğinde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinin 16 maddesine vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdeleri görülmektedir. Her maddenin yanındaki sütunlarda en çok cevap verilen seçenek koyu puntuyla gösterilmiştir. Hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin tüm maddelere en çok cevap verdikleri seçenekler aynıken sadece 3 numaralı ‘problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm’ maddesine hazırlık sınıfı öğrencileri ‘emin değilim’ seçeneğini özel kurs öğrencileri ise ‘katılıyorum’ seçeneğini daha çok işaretlemişlerdir.

### 3.2. Hazırlık Sınıfı ve Özel Kurs Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘ Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri okul, cinsiyet, mezun olunan lise, ortaöğretim alanı, kur, İngilizce kullanma süresi ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

#### 3.2.1. Okul Türü Değişkenine Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin yabancı dil öğrenme strateji kullanımlarının okul türüne göre farklılıklarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Okul türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	t	p	d
Bellek stratejileri	ADU	289	2,99	,81	-5,740	,149	
	Özel	124	3,47	,71			
Bilişsel stratejiler	ADU	289	2,87	,81	-5,075	<b>,020*</b>	<b>,56</b>
	Özel	124	3,29	,68			
Telafi stratejileri	ADU	289	3,07	,78	-1,191	,919	
	Özel	124	3,18	1,08			
Üstbiliş stratejileri	ADU	289	3,19	,87	-3,581	<b>,018*</b>	<b>,40</b>
	Özel	124	3,51	,74			
Duyuşsal stratejiler	ADU	289	2,84	,79	-2,633	,340	
	Özel	124	3,06	,75			
Sosyal stratejiler	ADU	289	3,11	,94	-2,011	,112	
	Özel	124	3,30	,68			
Ölçeğin Tümü	ADU	289	3,00	,67	-4,683	,074	
	Özel	124	3,33	,60			

\* $p \leq ,05$



Tablo 3.12'ye bakıldığında okul türü değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre araştırma katılımcılarının bellek stratejileri ( $t_{413}=-5,740$ ,  $p=,149$ ), telafi stratejileri ( $t_{413}=-1,191$ ,  $p=,919$ ), duyuşsal stratejiler ( $t_{413}=-2,633$ ,  $p=,340$ ), sosyal stratejiler ( $t_{413}=-2,011$ ,  $p=,112$ ) ve ölçeğin genelinde ( $t_{413}=-4,683$ ,  $p=,074$ ) ortalamalarının okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özel kurs öğrencilerinin ( $\bar{x} = 3,29$ ,  $ss=,68$ ) bilişsel stratejileri kullanım düzeylerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine ( $\bar{x} = 2,87$ ,  $ss=,81$ ) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{413}=-5,075$ ,  $p=,020$ ). Bilişsel stratejilere benzer şekilde özel kurs öğrencilerinin ( $\bar{x} = 3,51$ ,  $ss=,74$ ) üstbilişsel stratejileri kullanma düzeylerinin de hazırlık sınıfı öğrencilerine ( $\bar{x} = 3,19$ ,  $ss=,87$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{413}=-3,581$ ,  $p=,018$ ). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılıkların var olduğu anlaşılan boyutlara ait etki büyüklükleri Cohen  $d$  katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre bilişsel stratejiler boyutundaki farkın %56'lık kısmı ve üstbilişsel stratejiler boyutundaki farkın da %40'ının okul türü değişkeninden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin okul türüne göre farklılıklarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 3.13 de gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Okul türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	t	p	d																																
Strateji kullanımı ve değerlendirme	ADU	286	3,75	,625	-921	,358																																	
	Özel	128	3,81	,542				Planlama ve amaç belirleme	ADU	286	3,70	,643	-2,274	<b>,023*</b>	<b>,03</b>	Özel	128	3,85	,620	Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	ADU	286	3,93	,611	-918	,359		Özel	128	3,99	,677	Ölçeğin Tümü	ADU	286	3,78	,509	-1,637	,102	
Planlama ve amaç belirleme	ADU	286	3,70	,643	-2,274	<b>,023*</b>	<b>,03</b>																																
	Özel	128	3,85	,620				Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	ADU	286	3,93	,611	-918	,359		Özel	128	3,99	,677	Ölçeğin Tümü	ADU	286	3,78	,509	-1,637	,102		Özel	128	3,87	,521								
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	ADU	286	3,93	,611	-918	,359																																	
	Özel	128	3,99	,677				Ölçeğin Tümü	ADU	286	3,78	,509	-1,637	,102		Özel	128	3,87	,521																				
Ölçeğin Tümü	ADU	286	3,78	,509	-1,637	,102																																	
	Özel	128	3,87	,521																																			

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.13'e bakıldığında okul türü değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik olarak yapılan bağımsız gruplar için t testi sonucunda araştırma katılımcılarının strateji kullanımı ve değerlendirme ( $t_{414}=-,921$ ,  $p=,358$ ), güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ( $t_{414}=-,918$ ,  $p=,359$ ) alt boyutlarında ve ölçeğin tümünde ( $t_{414}=-1,637$ ,  $p=,102$ ) ortalamalarının okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte özel kurs öğrencilerinin ( $\bar{x}=3,85$ ,  $ss=,62$ ) planlama ve amaç belirleme düzeylerinin hazırlık sınıfı öğrencilerinden ( $\bar{x}=3,70$ ,  $ss=,643$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{414}=-2,274$ ,  $p=,023$ ). Katılımcıların öz düzenleme becerilerinde farklılıkların var olduğu anlaşılan boyutlara ait etki büyüklükleri Cohen  $d$  katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre planlama ve amaç belirleme boyutundaki farkın %3'ünün okul türü değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

### 3.2.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanımlarının cinsiyete göre farklılıklarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 3.14 de gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Cinsiyete göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	t	p	d																																												
Bellek stratejileri	Kadın	213	3,23	,76	2,281	<b>,023*</b>	<b>,22</b>																																												
	Erkek	209	3,05	,84				Bilişsel stratejiler	Kadın	213	3,05	,75	1,412	,159		Erkek	209	2,94	,83	Telafi stratejileri	Kadın	213	3,11	,73	,065	,948		Erkek	209	3,10	1,01	Üstbiliş stratejileri	Kadın	213	3,38	,85	2,151	<b>,032*</b>	<b>,21</b>	Erkek	209	3,20	,83	Duyuşsal stratejiler	Kadın	213	2,92	,79	,248	,804	
Bilişsel stratejiler	Kadın	213	3,05	,75	1,412	,159																																													
	Erkek	209	2,94	,83				Telafi stratejileri	Kadın	213	3,11	,73	,065	,948		Erkek	209	3,10	1,01	Üstbiliş stratejileri	Kadın	213	3,38	,85	2,151	<b>,032*</b>	<b>,21</b>	Erkek	209	3,20	,83	Duyuşsal stratejiler	Kadın	213	2,92	,79	,248	,804		Erkek	209	2,90	,78								
Telafi stratejileri	Kadın	213	3,11	,73	,065	,948																																													
	Erkek	209	3,10	1,01				Üstbiliş stratejileri	Kadın	213	3,38	,85	2,151	<b>,032*</b>	<b>,21</b>	Erkek	209	3,20	,83	Duyuşsal stratejiler	Kadın	213	2,92	,79	,248	,804		Erkek	209	2,90	,78																				
Üstbiliş stratejileri	Kadın	213	3,38	,85	2,151	<b>,032*</b>	<b>,21</b>																																												
	Erkek	209	3,20	,83				Duyuşsal stratejiler	Kadın	213	2,92	,79	,248	,804		Erkek	209	2,90	,78																																
Duyuşsal stratejiler	Kadın	213	2,92	,79	,248	,804																																													
	Erkek	209	2,90	,78																																															

Tablo 3.14. Cinsiyete göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri (devamı)

		N	$\bar{x}$	ss	t	p	d
Sosyal stratejiler	Kadın	213	3,20	,71	,613	,540	
	Erkek	209	3,15	1,02			
Ölçeğin Tümü	Kadın	213	3,15	,62	1,631	,104	
	Erkek	209	3,04	,69			

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.14'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin bilişsel stratejiler ( $t_{410}=1,412$ ,  $p=,159$ ), telafi stratejileri ( $t_{410}=,065$ ,  $p=,948$ ), duyuşsal stratejiler ( $t_{410}=,248$ ,  $p=,804$ ), sosyal stratejiler ( $t_{410}= ,613$ ,  $p= ,540$ ) ve ölçeğin tümünde ( $t_{410}= 1,631$ ,  $p= ,104$ ) elde ettikleri puanların ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca kız öğrencilerin bellek stratejileri kullanım düzeylerinin ( $\bar{x} = 3,23$ ,  $ss=,76$ ) erkek öğrencilerin bellek stratejileri kullanım düzeylerinden ( $\bar{x} =3,05$ ,  $ss=,84$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{410}=2,281$ ,  $p=,023$ ). Bununla birlikte kız öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanım düzeylerinin ( $\bar{x} =3,38$ ,  $ss=,85$ ) erkeklerin düzeylerinden ( $\bar{x} =3,20$ ,  $ss=,83$ ) cinsiyet yönünden önemli düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $t_{410}=2,151$ ,  $p=,032$ ). Katılımcıların öz düzenleme becerilerinde farklılıkların var olduğu anlaşılan boyutlara ait etki büyüklükleri Cohen  $d$  katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen etki büyüklükleri katsayılarına göre bellek stratejileri boyutundaki farkın %22'lik kısmının, üstbilişsel stratejiler boyutundaki farkın da %21'lik kısmının cinsiyet değişkeninden bir başka deyişle kadın olmaktan dolayı kaynaklandığı belirlenmiştir.

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin cinsiyete göre farklılıklarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 3.15'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Cinsiyete göre öz düzenleme becerilerine ilişkin bağımsız gruplar için t testi değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	t	p	d
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Kadın	209	3,86	,573	3,112	<b>,002*</b>	<b>,03</b>
	Erkek	205	3,68	,615			
Planlama ve amaç belirleme	Kadın	209	3,84	,585	3,125	<b>,002*</b>	<b>,03</b>
	Erkek	205	3,65	,678			
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Kadın	209	3,96	,602	,561	,575	
	Erkek	205	3,93	,663			
Ölçeğin Tümü	Kadın	209	3,88	,488	2,979	<b>,003*</b>	<b>,03</b>
	Erkek	205	3,73	,529			

Tablo 3.15'e bakıldığında cinsiyet değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme düzeylerinde ( $t_{414}=,561$ ,  $p=,575$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bununla beraber kız öğrencilerin planlama ve amaç belirleme düzeylerinin ( $\bar{x}=3,84$ ,  $ss=,585$ ) erkek öğrencilerin planlama ve amaç belirleme düzeylerinden ( $\bar{x}=3,65$ ,  $ss=,678$ ) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak önemli düzeyde farklılık gösterdiği ve yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t_{414}=3,125$ ,  $p=,002$ ). Aynı şekilde kız öğrencilerin strateji kullanımı ve değerlendirme düzeylerinin ( $\bar{x}=3,86$ ,  $ss=,573$ ) erkek öğrencilerin strateji kullanımı ve değerlendirme düzeylerine ( $\bar{x}=3,68$ ,  $ss=,615$ ) göre cinsiyet yönünden anlamlı bir düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $t_{414}=3,112$ ,  $p=,002$ ). Son olarak kız öğrencilerin tüm öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olma düzeylerinin ( $\bar{x}=3,88$ ,  $ss=,488$ ) erkek öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinden ( $\bar{x}=3,73$ ,  $ss=,529$ ) önemli düzeyde farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmüştür ( $t_{414}=2,979$ ,  $p=,003$ ). Katılımcıların öz düzenleme becerilerinde farklılıkların var olduğu anlaşılan boyutlara ait etki büyüklükleri Cohen  $d$  katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre farklılık olduğu anlaşılan alt boyutlarda ve ölçeğin tamamındaki farkın %3'ünün cinsiyet değişkeninden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

### 3.2.3. Mezun Olunan Lise Değişkenine Yönelik Bulgular

Üniversite hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerilerinin mezun olunan lise türüne göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizine yapılmış ve gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD ve Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 3.16. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler

		n	$\bar{x}$	Ss
Bellek Stratejileri	Genel Lise	74	3,22	,807
	Anadolu Lisesi	218	3,18	,759
	Meslek Lisesi	38	3,18	,830
	Özel Lise	8	2,88	1,121
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,98	,882
	Diğer	37	2,83	,959
	Toplam	410	3,13	,816
Bilişsel Stratejiler	Genel Lise	74	3,02	,777
	Anadolu Lisesi	218	3,06	,739
	Meslek Lisesi	38	2,99	,868
	Özel Lise	8	2,87	,985
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,73	,955
	Diğer	37	2,75	,903
	Toplam	410	2,99	,803
Telafi Stratejileri	Genel Lise	74	2,88	,642
	Anadolu Lisesi	218	3,16	,728
	Meslek Lisesi	38	3,43	1,702
	Özel Lise	8	2,95	1,053
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,84	,805
	Diğer	37	3,17	,870
	Toplam	410	3,11	,885
Üstbiliş Stratejileri	Genel Lise	74	3,30	,844
	Anadolu Lisesi	218	3,35	,777
	Meslek Lisesi	38	3,48	,865
	Özel Lise	8	2,91	1,246
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,95	,964
	Diğer	37	3,13	1,020
	Toplam	410	3,29	,854

Tablo 3.16. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler

		n	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Stratejiler	Genel Lise	74	2,86	,717
	Anadolu Lisesi	218	2,91	,743
	Meslek Lisesi	38	3,13	,949
	Özel Lise	8	2,77	1,079
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,74	,877
	Diğer	37	2,89	,838
	Toplam	410	2,90	,787
Sosyal Stratejiler	Genel Lise	74	3,09	,771
	Anadolu Lisesi	218	3,19	,664
	Meslek Lisesi	38	3,35	,915
	Özel Lise	8	3,00	1,294
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	3,09	1,119
	Diğer	37	3,16	1,612
	Toplam	410	3,17	,882
Toplam	Genel Lise	74	3,08	,587
	Anadolu Lisesi	218	3,14	,596
	Meslek Lisesi	38	3,22	,817
	Özel Lise	8	2,89	1,056
	Anadolu Öğretmen Lisesi	35	2,87	,781
	Diğer	37	2,94	,808
	Toplam	410	3,09	,669

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla mezun olunan lise türlerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bellek stratejileri boyutunda Meslek ( $\bar{x}=3,18$ ,  $ss=,830$ ) ve Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=3,18$ ,  $ss=,759$ ) mezunlarının aynı ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bellek stratejisi boyutunda en yüksek ortalamaya Genel Lise mezunlarının ( $\bar{x}=3,27$ ,  $ss=,807$ ), en düşük ortalamaya ise diğer lise mezunlarının ( $\bar{x}=2,83$ ,  $ss=,959$ ) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel stratejiler boyutunda Anadolu Lisesi mezunları ( $\bar{x}=3,06$ ,  $p=,739$ ) diğer lise mezunlarına göre daha yüksek ortalamaya sahipken Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının ( $\bar{x}=2,73$ ,  $ss=,955$ ) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Sosyal stratejiler boyutunda Genel Lise mezunu olan öğrencilerle ( $\bar{x}=3,09$ ,  $ss=,771$ ) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin ( $\bar{x}=3,09$ ,  $ss=1,119$ ) aynı ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Genel strateji kullanımına bakıldığında Anadolu Lisesi ( $\bar{x}=3,14$ ,  $ss=,596$ ) ve Meslek Lisesi ( $\bar{x}=3,22$ ,  $ss=,817$ ) mezunlarının diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde strateji kullanımı gösterdikleri tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında değerlendirme refreans aralığında yüksek düzey strateji kullanımını belirten 3,4 ve üzeri ortalamaya sadece Meslek Lisesinden mezun olan öğrenciler telafi stratejileri ( $\bar{x}=3,43$ ,  $ss=1,702$ ) ve üstbilişsel stratejiler ( $\bar{x}=3,48$ ,  $ss=,865$ ) boyutlarında ulaştıkları dikkat çekmektedir. Bunların dışında geri kalan boyutlarda tüm mezun grupların 2,5 ve 3,4 aralığında yer alan orta düzey strateji kullanımı içerisinde oldukları görülmektedir.

Tablo 3.17. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Bellek Stratejileri	Gruplar arası	5,859	5	1,172	1,775	,117	
	Grup içi	266,630	404	,660			
	Toplam	272,489	409				
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arası	5,845	5	1,169	1,830	,106	
	Grup içi	258,026	404	,639			
	Toplam	263,872	409				
Telafi Stratejileri	Gruplar arası	11,181	5	2,236	2,918	<b>,013*</b>	<b>,03</b>
	Grup içi	309,572	404	,766			
	Toplam	320,753	409				
Üstbiliş Stratejileri	Gruplar arası	8,259	5	1,652	2,296	<b>,045*</b>	<b>,03</b>
	Grup içi	289,873	404	,719			
	Toplam	298,132	409				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	3,148	5	,630	1,015	,408	
	Grup içi	249,886	404	,620			
	Toplam	253,034	409				

Tablo 3.17. Mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri (devamı)

Boyutlar	Varyansın	Kareler	sd	Ortalama	F	p	$\eta^2$
Sosyal Stratejiler	Gruplar arası	2,282	5	,456	,583	,713	
	Grup içi	315,487	404	,783			
	Toplam	317,770	409				
Toplam	Gruplar arası	4,102	5	,820	1,848	,103	
	Grup içi	179,386	404	,444			
	Toplam	183,489	409				

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.17’de mezun olunan lise türü değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde mezun olunan lise türü değişkenine göre bellek stratejileri ( $F=1,775$ ,  $p=,117$ ), bilişsel stratejiler ( $F=1,830$ ,  $p=,106$ ), duyuşsal stratejiler ( $F=1,015$ ,  $p=,408$ ), sosyal stratejiler alt boyutlarında ( $F=,583$ ,  $p=,713$ ) ve ölçeğin tümünde ( $F=1,848$ ,  $p=,103$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte telafi stratejileri ( $F=2,918$ ,  $p=,013$ ) ve üstbilişsel stratejiler ( $F=2,296$ ,  $p=,045$ ) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bunun üzerine önemli farklılıklar olduğu görülen alanlarda varyansın homojenliği test edilmiş ve telafi stratejileri boyutunda varyansın homojen dağılım göstermediği (Levene  $F=3,55$ ,  $p=,005$ ) bununla birlikte diğer bir farklılık bulunan üstbilişsel stratejiler boyutunda ise varyansın eşit dağıldığı görülmüştür (Levene  $F=1,884$ ,  $p=,096$ ). Bunun için varyansın homojen dağılmadığı telafi stratejileri boyutunda Games-Howell ikili karşılaştırma testi kullanılırken varyansın eşit olarak dağıldığı üstbilişsel stratejiler boyutunda ise LSD testi kullanılmıştır. Yapılan LSD testi sonucunda telafi stratejileri boyutunda hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre Anadolu Öğretmen Lisesi ile Genel Lise ve Meslek Lisesi mezunları arasında Anadolu Öğretmen Liseleri mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Games-Howell testi sonucunda Meslek Lisesi mezunları ile Anadolu Lisesi ve Genel Lise mezunları arasında Meslek Lisesi mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark gözükürken Anadolu Lisesi ve Genel Lise



mezunları arasında ise Anadolu Lisesi mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Tablo 3.18. Mezun olunan lise türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel veriler

		n	$\bar{x}$	Ss
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Genel Lise	74	3,85	,534
	Anadolu Lisesi	218	3,76	,607
	Meslek Lisesi	40	3,85	,640
	Özel Lise	9	4,00	,860
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	3,73	,589
	Diğer	37	3,56	,561
	Toplam	414	3,77	,600
Planlama ve amaç belirleme	Genel Lise	74	3,83	,583
	Anadolu Lisesi	218	3,74	,637
	Meslek Lisesi	40	3,81	,629
	Özel Lise	9	3,93	,819
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	3,57	,659
	Diğer	37	3,68	,698
	Tablo 3.18. Devamı	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>Ss</b>
Toplam	414	3,75	,639	
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Genel Lise	74	3,98	,718
	Anadolu Lisesi	218	3,94	,592
	Meslek Lisesi	40	4,09	,579
	Özel Lise	9	4,14	,517
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	3,83	,585
	Diğer	37	3,80	,773
	Toplam	414	3,95	,632
Ölçeğin Tümü	Genel Lise	74	3,88	,501
	Anadolu Lisesi	218	3,80	,504
	Meslek Lisesi	40	3,90	,520
	Özel Lise	9	4,01	,684
	Anadolu Öğretmen Lisesi	36	3,71	,515
	Diğer	37	3,66	,514
	Toplam	414	3,81	,513

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin mezun olunan lise türüne göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla mezun olunan lise türlerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 3.18 incelendiğinde ölçeğin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ve öğrenmede bağımlılık alt boyutlarında öğrencilerin mezun

oldukları liselere göre puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. fakat strateji kullanımı ve değerlendirme boyutuyla birlikte ölçeğin genelinde mezun olunan lise türü Diğer olan öğrencilerin ortalamalarının düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3.19. Mezun olunan lise türüne göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama	F	p	$\eta^2$
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplar arası	2,886	5	,577	1,613	,155	
	Grup içi	146,004	408	,358			
	Toplam	148,891	413				
Planlama ve amaç belirleme	Gruplar arası	2,215	5	,443	1,085	,368	
	Grup içi	166,536	408	,408			
	Toplam	168,751	413				
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplar arası	2,538	5	,508	1,274	,274	
	Grup içi	162,489	408	,398			
	Toplam	165,027	413				
Ölçeğin Tümü	Gruplar arası	2,232	5	,446	1,708	,132	
	Grup içi	106,667	408	,261			
	Toplam	108,900	413				

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.19’da mezun olunan lise türü değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 3.19 incelendiğinde mezun olunan lise türü değişkenine göre güdülenme ve öğrenme için harekete geçme (  $F=1,274$ ,  $p=,274$ ), planlama ve amaç belirleme (  $F=1,085$ ,  $p=,368$ ), strateji kullanımı ve değerlendirme (  $F=1,613$ ,  $p=,155$ ) boyutlarında ve ölçeğin tamamında (  $F=1,708$ ,  $p=,132$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.2.4. Ortaöğretim Alanına İlişkin Bulgular

Öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerilerinin öğrenim görülen ortaöğretim alanına göre farklılık göstermekte olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD ve Games-Howell testi uygulanmıştır.

Tablo 3.20. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler

		n	$\bar{x}$	Ss
Bellek Stratejileri	Sözel	50	3,14	,909
	Sayısal	174	3,04	,740
	Eşit Ağırlık	140	3,20	,857
	Yabancı Dil	36	3,49	,638
	Toplam	400	3,15	,804
Bilişsel Stratejiler	Sözel	50	2,91	,870
	Sayısal	174	2,97	,737
	Eşit Ağırlık	140	2,96	,799
	Yabancı Dil	36	3,54	,684
	Toplam	400	3,01	,787
Telafi Stratejileri	Sözel	50	2,98	,783
	Sayısal	174	3,04	,752
	Eşit Ağırlık	140	3,07	,726
	Yabancı Dil	36	3,60	,630
	Toplam	400	3,09	,752
Üstbiliş Stratejileri	Sözel	50	3,32	,903
	Sayısal	174	3,21	,816
	Eşit Ağırlık	140	3,28	,801
	Yabancı Dil	36	3,90	,626
	Toplam	400	3,31	,826
Duyuşsal Stratejiler	Sözel	50	2,92	,892
	Sayısal	174	2,87	,670
	Eşit Ağırlık	140	2,87	,785
	Yabancı Dil	36	3,38	,840
	Toplam	400	2,93	,768
Sosyal Stratejiler	Sözel	50	3,15	,918
	Sayısal	174	3,07	,667
	Eşit Ağırlık	140	3,19	,737
	Yabancı Dil	36	3,48	,659
	Toplam	400	3,16	,733

Tablo 3.20. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel veriler (devamı)

		n	$\bar{x}$	Ss
Toplam	Sözel	50	3,07	,704
	Sayısal	174	3,03	,589
	Eşit Ağırlık	140	3,09	,649
	Yabancı Dil	36	3,57	,546
	Toplam	400	3,11	,637

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen ortaöğretim alanına göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla mezun olunan lise türlerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 3.20 incelendiğinde ortaöğretimde yabancı dil alanından mezun olan öğrencilerin diğer alanlardan mezun olan öğrencilere oranla alt boyutların tümünde ve envanterin genelinde en yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bunun dışında diğer alanlardan mezun olan öğrencilerin dil öğrenme strateji ortalamalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Envanterin değerlendirme referans aralıklarına göre 2.5 ve altı düşük, 2.5 ile 3.4 arası orta ve 3.4 üzerinin yüksek düzeyde strateji kullanımına işaret etmektedir. Buna göre yabancı dil alanından mezun olan öğrencilerin, duyuşsal stratejiler boyutu ( $\bar{x}=3,38$ ,  $ss=,840$ ) hariç diğer tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde yüksek düzeyde strateji kullanımına sahip oldukları dikkat çekmektedir. Sözel, sayısal ve eşit ağırlık alanlarından mezun olan öğrencilerin ise tümünün orta düzey strateji kullanımına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.21. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Variansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Bellek Stratejileri	Gruplar arası	6,506	3	2,169	3,412	<b>,018*</b>	<b>,02</b>
	Grup içi	251,692	396	,636			
	Toplam	258,198	399				
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arası	11,102	3	3,701	6,203	<b>,000*</b>	<b>,04</b>
	Grup içi	236,224	396	,597			
	Toplam	247,325	399				

Tablo 3.21. Ortaöğretim alanına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri (devamı)

Boyutlar	Varvansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Telafi Stratejileri	Gruplar arası	10,310	3	3,437	6,328	,000*	,05
	Grup içi	215,039	396	,543			
	Toplam	225,349	399				
Üstbiliş Stratejileri	Gruplar arası	14,280	3	4,760	7,310	,000*	,05
	Grup içi	257,199	395	,651			
	Toplam	271,478	398				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	8,244	3	2,748	4,788	,003*	,04
	Grup içi	226,714	395	,574			
	Toplam	234,958	398				
Sosyal Stratejiler	Gruplar arası	5,374	3	1,791	3,393	,018*	,03
	Grup içi	208,548	395	,528			
	Toplam	213,922	398				
Toplam	Gruplar arası	8,928	3	2,976	7,693	,000*	,06
	Grup içi	153,189	396	,387			
	Toplam	162,117	399				

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.21’de öğrenim görülen ortaöğretim alanı değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bunun sonucunda bellek stratejileri (F=3,412, p=,018), bilişsel stratejiler (F=6,203, p=,00), telafi stratejileri (F=6,328, p=,00), üstbilişsel stratejiler (F=7,310, p=,00), duyuşsal stratejiler (F=4,788, p=,003), sosyal stratejiler (F=3,393, p=,018) boyutlarında ve dil öğrenme stratejileri envanterinin tamamında (F=7,693, p=,00) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bunun üzerine önemli farklılıklar olduğu görülen alanlarda varyansın homojenliği test edilmiş ve bellek stratejileri (Levene F=3,116, p=,026) ile birlikte sosyal stratejiler (Levene F=4,263, p=,006) boyutlarında varyansın homojen dağılım göstermediği görülmüştür. Bunun için varyansın homojen dağılmadığı telafi stratejileri boyutunda Games-Howell ikili karşılaştırma testi kullanılırken varyansın eşit olarak dağıldığı bilişsel stratejiler

(Levene  $F=1,641$ ,  $p=,179$ ), telafi stratejileri (Levene  $F=,571$ ,  $p=,634$ ), üstbilişsel stratejiler (Levene  $F=1,130$ ,  $p=,337$ ), duyuşsal stratejiler (Levene  $F=2,581$ ,  $p=,053$ ) ve envanterin tamamında (Levene  $F=1,167$ ,  $p=,322$ ) ikili karşılaştırmalarda LSD testi kullanılmıştır.

Yapılan Games-Howell testi sonucunda bellek stratejileri boyutunda ( $p=,003$ ) ve sosyal stratejiler ( $p=,007$ ) boyutunda ortaöğretimde yabancı dil alanı ile sayısal alanda öğrenim görmüş öğrenciler arasında, yabancı dil alanındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan LSD testi sonucunda bilişsel stratejiler boyutunda ortaöğretimde yabancı dil alanında okuyan öğrenciler ile sözel ( $p=,0$ ), sayısal ( $p=,0$ ) ve eşit ağırlık ( $p=,0$ ) alanlarında öğrenim görmüş öğrenciler arasında yabancı dil lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bununla birlikte yabancı dil alanında öğrenim gören öğrenciler ile sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarındaki öğrenciler arasında ölçeğin toplamında ve diğer alt boyutlarda da yabancı dil alanındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu LSD testiyle belirlenmiştir. Öğrenim görülen ortaöğretim alanına göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel değerler ve tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.22. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel veriler

		n	$\bar{x}$	Ss
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Sözel	54	3,89	,670
	Sayısal	174	3,68	,581
	Eşit Ağırlık	150	3,83	,591
	Yabancı Dil	35	3,80	,592
	Toplam	413	3,77	,601
Planlama ve amaç belirleme	Sözel	54	3,82	,755
	Sayısal	174	3,73	,639
	Eşit Ağırlık	150	3,73	,618
	Yabancı Dil	35	3,75	,547
	Toplam	413	3,75	,639
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Sözel	54	4,10	,567
	Sayısal	174	3,86	,668
	Eşit Ağırlık	150	4,00	,589
	Yabancı Dil	35	3,86	,659
	Toplam	413	3,94	,631

Tablo 3.22. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel veriler (devamı)

		n	$\bar{x}$	Ss
Ölçeğin Tümü	Sözel	54	3,92	,577
	Sayısal	174	3,74	,510
	Eşit Ağırlık	150	3,84	,505
	Yabancı Dil	35	3,80	,437
	Toplam	413	3,81	,514

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin öğrenim görülen ortaöğretim alanına göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla mezun olunan lise türlerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğrencilerin birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Sözel alanda öğrenim görmüş olan öğrencilerin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Sayısal alandaki öğrencilerin ise en düşük ortalama puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu betimsel değerlere ait tek yönlü varyans analizi aşağıda Tablo 3.23.'de verilmiştir.

Tablo 3.23. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplar arası	2,715	3	,905	2,53 3	,047	,02
	Grup içi	146,135	409	,357			
	Toplam	148,850	412				
Planlama ve amaç belirleme	Gruplar arası	,387	3	,129	,314	,815	
	Grup içi	167,936	409	,411			
	Toplam	168,323	412				
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplar arası	3,113	3	1,038	2,63 9	,049	,02
	Grup içi	160,800	409	,393			
	Toplam	163,913	412				

Tablo 3.23. Ortaöğretim alanına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri (devamı)

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Ölçeğin Tümü	Gruplar arası	1,623	3	,541	2,065	,104	
	Grup içi	107,132	409	,262			
	Toplam	108,755	412				

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.23’de öğrenim görülen ortaöğretim alanı değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucuna göre planlama ve amaç belirleme boyutu ( $F=,314$ ,  $p=,815$ ) ile ölçeğin tümünde ( $F=2,065$ ,  $p=,104$ ) istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ( $F=2,639$ ,  $p=,049$ ), strateji kullanımı ve değerlendirme ( $F=2,533$ ,  $p=,047$ ) boyutlarında önem düzeyi yüksek farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Önemli farklılıklar olduğu görülen alanlarda varyansın homojenliği test edilmiş ve alt boyutlarıyla birlikte ölçeğin tamamında varyansın homojen olarak dağıldığı görülmüştür bunun üzerine ikili karşılaştırma testi olarak Post Hoc LSD testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda sayısal alanda öğrenim görmüş öğrenciler ile hem sözel ( $p=,028$ ) ve hem de eşit ağırlık ( $p=,010$ ) alanında öğrenim görmüş öğrenciler arasında sözel ve eşit ağırlık alanı öğrencileri lehine bir fark olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunda ise eşit ağırlık alanında öğrenim görmüş öğrencilerle sayısal alandaki öğrenciler arasında eşit ağırlık alanındaki öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır ( $p=,008$ ).

### 3.2.5. Kur Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerilerinde kur düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizine yapılmış ve gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD ve Games-Howell testi uygulanmıştır.



Tablo 3.24. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin betimsel verileri

		n	$\bar{x}$	Ss
Bellek Stratejileri	A1	97	3,04	,835
	A2	217	3,16	,842
	B1	82	3,27	,637
	B2	5	3,40	,727
	Toplam	401	3,15	,803
Bilişsel Stratejiler	A1	97	2,80	,799
	A2	217	2,99	,812
	B1	82	3,28	,611
	B2	5	3,66	,588
	Toplam	401	3,01	,786
Telafi Stratejileri	A1	97	3,17	,765
	A2	217	3,03	,756
	B1	82	3,15	,702
	B2	5	3,90	,573
	Toplam	401	3,10	,751
Üstbiliş Stratejileri	A1	97	3,23	,897
	A2	217	3,27	,828
	B1	82	3,49	,718
	B2	5	3,98	,518
	Toplam	401	3,31	,827
Duyuşsal Stratejiler	A1	97	2,86	,779
	A2	217	2,92	,806
	B1	82	3,01	,660
	B2	5	3,23	,805
	Toplam	401	2,93	,771
Sosyal Stratejiler	A1	97	3,08	,770
	A2	217	3,16	,755
	B1	82	3,29	,609
	B2	5	3,27	,673
	Toplam	401	3,17	,731
Toplam	A1	97	3,00	,653
	A2	217	3,09	,666
	B1	82	3,27	,502
	B2	5	3,60	,483
	Toplam	401	3,11	,637

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kur düzeylerine göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla öğrencilerin buldukları kur

düzeylerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 3.24 incelendiğinde hem dil öğrenme strateji envanterinin tamamında hem de alt boyutlarında çoğunlukla katılımcıların strateji kullanım ortalamalarıyla kur düzeylerinin paralellik gösterdiği görülmektedir. En az strateji kullanımına A1 kurundaki öğrenciler sahipken en yüksek ortalamaya ise B2 kurundaki öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir.

B2 kurundaki öğrencilerin ortalamasını ( $\bar{x}=3,27$ ,  $ss=,673$ ) sadece sosyal stratejiler boyutunda B1 kuru öğrencilerinin ( $\bar{x}=3,29$ ,  $ss=,609$  geçtiği dikkat çekmektedir. Ölçeğin değerlendirme referans aralığına gidildiğinde B2 kurunda yer alan öğrenciler dışında yüksek düzey strateji kullanımını işaret eden 3.4 ve üzeri ortalamaya sadece bellek stratejileri ( $\bar{x}=3,40$ ,  $ss=,727$ ) ve üstbilişsel stratejiler ( $\bar{x}=3,49$ ,  $ss=,718$ ) boyutlarında B1 kurundaki katılımcıların ulaştıkları belirlenmiştir. Kur düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi aşağıda Tablo 3.24'de verilmiştir.

Tablo 3.25. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Bellek Stratejileri	Gruplar arası	2,738	3	,913	1,420	,236	
	Grup içi	255,081	397	,643			
	Toplam	257,819	400				
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arası	12,281	3	4,094	6,911	,000*	,05
	Grup içi	235,139	397	,592			
	Toplam	247,420	400				
Telafi Stratejileri	Gruplar arası	4,978	3	1,659	2,982	,031*	,02
	Grup içi	220,895	397	,556			
	Toplam	225,874	400				
Üstbiliş Stratejileri	Gruplar arası	5,654	3	1,885	2,793	,040*	,02
	Grup içi	267,182	396	,675			
	Toplam	272,836	399				

Tablo 3.25. Kur değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri (devamı)

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$	
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	1,457	3	,486	,815			
	Grup içi	235,925	396	,596				,486
	Toplam	237,382	399					
Sosyal Stratejiler	Gruplar arası	2,080	3	,693	1,300	,274		
	Grup içi	211,086	396	,533				
	Toplam	213,166	399					
Toplam	Gruplar arası	4,444	3	1,481	3,723	<b>,012*</b>	<b>,03</b>	
	Grup içi	157,979	397	,398				
	Toplam	162,423	400					

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.25’de kur düzeyi değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre bellek stratejileri ( $F=1,420$ ,  $p=,236$ ), duyuşsal stratejiler ( $F=,815$ ,  $p=,486$ ) ve sosyal stratejiler ( $F=1,300$ ,  $p=,274$ ) boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte bilişsel stratejiler ( $F=6,911$ ,  $p=,00$ ), telafi stratejileri ( $F=2,982$ ,  $p=,031$ ), üstbiliş stratejileri ( $F=2,793$ ,  $p=,040$ ) boyutlarında ve envanterin tamamında ( $F=3,723$ ,  $p=,012$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Anlamlı farklılıklar olduğu görülen alanlarda varyansın homojenliği test edilmiş ve bilişsel stratejiler boyutunda varyansın homojen olarak dağılmadığı görülmüştür (Levene  $F=2,859$ ,  $p=,037$ ). Bunun dışında envanterin genelinde ve alt boyutlarında varyansın homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Bunun üzerine varyansın homojen dağıldığı boyutlarda, ikili karşılaştırmalarda Post Hoc LSD testi, varyansın homojen olarak dağılmadığı bilişsel stratejiler boyutunda ise ikili karşılaştırmada Games-Howell testinin kullanılması tercih edilmiştir. Bilişsel stratejiler boyutunda B1 kurundaki

öğrencilerle A1 ( $p=,0$ ) ve A2 ( $p=,006$ ) kurundaki öğrenciler arasında B1 kurundaki öğrenciler lehine önem düzeyi yüksek farklılık olduğu görülmüştür. Telafi stratejileri boyutunda ise B2 kurunda yer alan öğrencilerle A1 ( $p=,033$ ), A2 ( $p=,010$ ) ve B1 ( $p=,029$ ) kurunda yer alan öğrenciler arasında B2 kurundaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber üstbilis stratejileri boyutunda B1 kurundaki öğrencilerle A1 ( $p=,043$ ) ve A2 ( $p=,043$ ) kurundaki öğrenciler arasında B1 kurundakiler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca B2 kurundaki öğrencilerle A1 kurundaki öğrenciler arasında da üstbilis stratejileri boyutunda B2 kurundakiler lehine önemli bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p=,049$ ). Son olarak dil öğrenme stratejileri envanterinin tamamında B2 kurundaki öğrencilerle A1 kurundaki öğrenciler arasında B2 kurundaki öğrenciler lehine önemli bir farklılık olduğu ( $p=,040$ ); B1 kurundaki öğrenciler ile A1 ( $p=,006$ ) ve A2 ( $p=,027$ ) kurundaki öğrenciler arasında B1 öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 3.26. Kur değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin betimsel verileri

		n	$\bar{x}$	Ss
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	A1	103	3,74	,595
	A2	223	3,77	,619
	B1	83	3,82	,569
	B2	5	3,63	,424
	Toplam	414	3,77	,600
Planlama ve amaç belirleme	A1	103	3,77	,613
	A2	223	3,72	,653
	B1	83	3,78	,637
	B2	5	3,84	,713
	Toplam	414	3,75	,639
Strateji kullanımı ve değerlendirme	A1	103	3,90	,650
	A2	223	3,97	,624
	B1	83	3,94	,648
	B2	5	3,80	,371
	Toplam	414	3,95	,632
Ölçeğin Tümü	A1	103	3,79	,498
	A2	223	3,81	,533
	B1	83	3,84	,493
	B2	5	3,74	,366
	Toplam	414	3,81	,513

Üniversite hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin kur düzeylerine göre farklılıklarını incelemek için tek yönlü varyans analizi öncesinde betimsel istatistik yoluyla öğrencilerin buldukları kur düzeylerine göre ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Tablo 3.26'ya bakıldığında öğrencilerin alt boyutlarıyla birlikte ölçeğin tamamında da birbirlerine çok yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.27. Kur değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplar arası	,461	3	,154	,425	,736	
	Grup içi	148,429	410	,362			
	Toplam	148,891	413				
Planlama ve amaç belirleme	Gruplar arası	,371	3	,124	,301	,825	
	Grup içi	168,380	410	,411			
	Toplam	168,751	413				
Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme	Gruplar arası	,455	3	,152	,378	,769	
	Grup içi	164,572	410	,401			
	Toplam	165,027	413				
Ölçeğin Tümü	Gruplar arası	,147	3	,049	,184	,907	
	Grup içi	108,753	410	,265			
	Toplam	108,900	413				

Tablo 3.27'de kur düzeyi değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bunun sonucunda ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır; güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ( $F=,378$ ,  $p=,769$ ), planlama ve amaç belirleme ( $F=,301$ ,  $p=,825$ ), strateji kullanımı ve değerlendirme ( $F=,425$ ,  $p=,988$ ) ve ölçeğin tamamı ( $F=,184$ ,  $p=,907$ ).

### 3.2.6. İngilizceyi Kullanma Sıklığına Yönelik Bulgular

Öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerilerinde İngilizce kullanma sıklığına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizine yapılmış ve gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD ve Games-Howell testleri uygulanmıştır. Bu bölümde katılımcılara günlük hayatta İngilizce kullanma sıklıkları sorulmuş ve ‘her zaman’, ‘çoğunlukla’, ‘bazen’, ‘nadiren’ ve ‘hiçbir zaman’ seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir.

Tablo 3.28. İngilizce kullanma sıklığına göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Bellek Stratejileri	Gruplar arası	10,442	4	2,611	4,176	,003*	,04
	Grup içi	247,573	396	,625			
	Toplam	258,015	400				
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arası	15,828	4	3,957	6,769	,000*	,06
	Grup içi	231,504	396	,585			
	Toplam	247,332	400				
Telafi Stratejileri	Gruplar arası	8,919	4	2,230	4,082	,003*	,04
	Grup içi	216,321	396	,546			
	Toplam	225,240	400				
Üstbiliş Stratejileri	Gruplar arası	25,751	4	6,438	10,306	,000*	,09
	Grup içi	246,733	396	,625			
	Toplam	272,484	400				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	3,116	4	,779	1,308	,267	
	Grup içi	235,306	396	,596			
	Toplam	238,422	400				
Sosyal Stratejiler	Gruplar arası	4,313	4	1,078	2,023	,091	
	Grup içi	210,595	396	,533			
	Toplam	214,908	400				
Toplam	Gruplar arası	11,092	4	2,773	7,245	,000*	,07
	Grup içi	151,566	396	,383			
	Toplam	162,658	400	2,611			

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.28'e bakıldığında İngilizce kullanma sıklığı değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri envanterinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre duyuşsal stratejiler (  $F=1,308$ ,  $p=,267$ ) ve sosyal stratejiler ( $F=2,023$ ,  $p=,091$ ) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bellek stratejileri ( $F=4,176$ ,  $p=,003$ ), bilişsel stratejiler ( $F=6,769$ ,  $p=,00$ ), telafi stratejileri ( $F=4,082$ ,  $p=,04$ ), üstbiliş stratejileri ( $F=10,306$ ,  $p=,00$ ) boyutlarında ve envanterin tamamında ( $F=7,245$ ,  $p=,07$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılıklar olduğu görülen alanlarda varyansın homojenliği test edilmiştir. Bunun sonucunda bellek stratejileri (Levene  $F=2,799$ ,  $p=,026$ ) ve bilişsel stratejiler (Levene  $F=2,830$ ,  $p=,025$ ) boyutlarında varyansın homojen dağılmadığı görülmüş ve ikili karşılaştırma testlerinde Games-Howell testi kullanılmıştır. Telafi stratejileri (Levene  $F=1,184$ ,  $p=,317$ ), Üstbiliş stratejileri (Levene  $F=1,567$ ,  $p=,182$ ), duyuşsal stratejiler (Levene  $F=1,371$ ,  $p=,243$ ), sosyal stratejiler (Levene  $F=2,270$ ,  $p=,061$ ) boyutlarında ve envanterin tamamında (Levene  $F=2,046$ ,  $p=,087$ ) varyansın homojen dağıldığı tespit edilmiştir.

Yapılan Post Hoc Games-Howell testi sonucunda bilişsel stratejiler boyutunda İngilizce kullanma sıklığına 'çoğunlukla' cevabını veren öğrenciler ile 'bazen' ( $p=,005$ ), 'nadiren' ( $p=,0$ ) ve 'hiçbir zaman' ( $p=,012$ ) cevaplarını veren öğrenciler arasında 'çoğunlukla' diyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bununla birlikte bellek stratejileri boyutunda 'çoğunlukla' diyen öğrenciler ile 'bazen' ( $p=,004$ ) ve 'nadiren' ( $p=,004$ ) cevabını veren öğrenciler arasında 'çoğunlukla' diyenler lehine önem düzeyi yüksek farklılık bulunmuştur. Varyansın homojen dağıldığı boyutlarda Post Hoc LSD testi uygulanmıştır. Buna göre telafi stratejileri boyutunda 'çoğunlukla' cevabını veren öğrenciler ile 'bazen' ( $p=,004$ ), 'nadiren' ( $p=,002$ ) ve 'hiçbir zaman' ( $p=,0$ ) cevabını veren öğrenciler arasında 'çoğunlukla' diyenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun yanında gene telafi stratejileri boyutunda 'her zaman' cevabını veren öğrencilerle 'hiçbir zaman' diyenler arasında da 'her zaman' diyenler lehine anlamlı farklılık görülmüştür ( $p=,022$ ).

Üstbiliş stratejileri boyutunda yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda İngilizce kullanma sıklığını 'çoğunlukla' olarak belirten öğrenciler ile 'bazen' ( $p=,0$ ), 'nadiren' ( $p=,0$ ) ve 'hiçbir zaman' ( $p=,0$ ) olarak belirten öğrenciler arasında 'çoğunlukla' İngilizce kullandığını belirten öğrenciler lehine anlamlı bir

farklılığa rastlanmıştır. İngilizce kullanma sıklığına ‘her zaman’ diyen öğrenciler ile ‘nadiren’ ( $p=,014$ ) ve hiçbir zaman ( $p=,002$ ) diyen öğrenciler arasında ‘her zaman’ cevabını veren öğrenciler lehine de anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca ‘bazen’ ve ‘hiçbir zaman’ cevabı veren öğrenciler arasında ‘bazen’ diyen öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Dil öğrenme stratejileri envanterinin tamamına bakıldığında ikili karşılaştırmalarda kullanım sıklığıyla doğru orantılı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre İngilizce kullanma sıklığına ‘her zaman’ cevabını veren öğrencilerle ‘nadiren’ ( $p=,025$ ) ve ‘hiçbir zaman’ ( $p=,005$ ) cevaplarını veren öğrenciler arasında ‘her zaman’ diyenler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte İngilizce kullanma sıklığına ‘çoğunlukla’ şeklinde cevap verenlerle ‘bazen’ ( $p=,0$ ), ‘nadiren’ ( $p=,0$ ) ve ‘hiçbir zaman’ ( $p=,0$ ) şeklinde cevaplayanlar arasında ‘çoğunlukla’ diyenler lehine önemli düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Son olarak ‘bazen’ ve ‘hiçbir zaman’ cevaplarını veren öğrenciler arasında ‘bazen’ şeklinde cevap verenler lehine önemli bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 3.29. İngilizce kullanma sıklığına göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplar arası	1,797	4	,449	1,249	,289	
	Grup içi	147,093	409	,360			
	Toplam	148,891	413				
Planlama ve amaç belirleme	Gruplar arası	1,642	4	,410	1,004	,405	
	Grup içi	167,109	409	,409			
	Toplam	168,751	413				
Güdülenme ve öğrenme için harekete	Gruplar arası	3,567	4	,892	2,259	,048	,02
	Grup içi	161,460	409	,395			
	Toplam	165,027	413				
Ölçeğin Tümü	Gruplar arası	2,028	4	,507	1,941	,103	
	Grup içi	106,872	409	,261			
	Toplam	108,900	413				

\* $p \leq ,05$



Tablo 3.29’da İngilizce kullanma sıklığı değişkenine göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre planlama ve amaç belirleme ( $F=1,004$ ,  $p=,405$ ), strateji kullanımı ve değerlendirme ( $F=1,249$ ,  $p=,289$ ) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ( $F=1,941$ ,  $p=,103$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yalnızca güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Varyansın homojen olarak dağıldığı güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda iki karşılaştırmalar için Post Hoc LSD testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda İngilizce kullanma sıklığına ‘hiçbir zaman’ cevabını veren öğrenciler ile ‘her zaman’ ( $p=,015$ ), ‘çoğunlukla’ ( $p=,008$ ) ve ‘bazen’ ( $p=,039$ ) cevaplarını veren öğrenciler arasında ‘her zaman’, ‘çoğunlukla’, ‘bazen’ cevaplarını veren öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

### 3.2.7. Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerilerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve gruplar arası farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 ve üzeri olmak üzere altı gruba ayrılmıştır.

Tablo 3.30. Yaş değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Bellek Stratejileri	Gruplar arası	11,328	5	2,266	3,635	,003	,04
	Grup içi	243,721	391	,623			
	Toplam	255,048	396				
Bilişsel Stratejiler	Gruplar arası	10,768	5	2,154	3,630	,003	,04
	Grup içi	231,988	391	,593			
	Toplam	242,757	396				

Tablo 3.30. Yaş değişkenine göre dil öğrenme stratejilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri (devamı)

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Telafi Stratejileri	Gruplar arası	,420	5	,084	,148	,981	
	Grup içi	221,661	391	,567			
	Toplam	222,081	396				
Üstbiliş Stratejileri	Gruplar arası	14,185	5	2,837	4,356	<b>,001</b>	<b>,05</b>
	Grup içi	254,027	391	,651			
	Toplam	268,212	396				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	2,454	5	,491	,828	,530	
	Grup içi	231,078	391	,593			
	Toplam	233,532	396				
Sosyal Stratejiler	Gruplar arası	2,897	5	,579	1,084	,369	
	Grup içi	208,543	391	,535			
	Toplam	211,440	396				
Toplam	Gruplar arası	5,952	5	1,190	3,031	<b>,011</b>	<b>,04</b>
	Grup içi	153,554	391	,393			
	Toplam	159,506	396				

Tablo 3.30'da hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin yaş değişkenine göre dil öğrenme stratejileri envanterinden elde ettikleri puanlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Telafi stratejileri (F=,148, p=,981), duyuşsal stratejiler (F=,828, p=,530) ve sosyal stratejiler (F=1,084, p=,369) boyutlarında önem düzeyi yüksek farklılık olmadığı görülmektedir. Bellek stratejileri (F=3,635, p=,003), bilişsel stratejiler (F=3,630, p=,003), üstbiliş stratejileri (F=4,356, p=,001) boyutlarında ve envanterin genelinde (F=3,031, p=,011) ise istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların belirlendiği boyutlarda varyansın homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve sonucunda tüm alt boyutlarla birlikte envanterin tamamında varyansın homojen bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Önem düzeyi farklılıkların bulunduğu boyutlarda ikili karşılaştırmalar için Post Hoc LSD testi kullanılmıştır.

Buna göre 19 yaş ile 20 yaş arasında 20 lehine ( $p=,021$ ); 19 yaşla 21 yaş arası 21 lehine ( $p=,003$ ); 19 yaşla 22 arası 22 lehine ( $p=,012$ ); 19 yaşla 23 ve üzeri yaş grubu için 23 ve üzeri lehine ( $p=,001$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bilişsel stratejiler boyutuna bakıldığında ise 23 ve üzeri yaş grubu ile 20 yaş ( $p=,046$ ), 19 yaş ( $p=,0$ ), ve 18 yaşları ( $p=,020$ ) arasında 23 ve üzeri yaş grubu lehine önem düzeyi yüksek farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 22 yaşındaki öğrencilerle 19 yaşındakiler arasında 22 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p=,022$ ). Üstbiliş stratejileri boyutunda yapılan Post Hoc LSD testi sonucunda 22 yaşındaki öğrencilerle 18 yaşındaki ( $p=,030$ ), 19 yaşındaki ( $p=,006$ ) ve 20 yaşındaki ( $p=,005$ ) öğrencilerle 22 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerle de yine aynı şekilde 18 yaşındaki ( $p=,011$ ), 19 yaşındaki ( $p=,001$ ) ve 20 yaşındaki ( $p=,001$ ) öğrenciler arasında 23 ve üzeri yaşındakiler lehine önem düzeyi yüksek farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Envanterin tamamından elde edilen ortalamaya bakıldığında ise yaş arttıkça strateji kullanımının da arttığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3.31. Yaş değişkenine göre öz düzenleme becerilerine ilişkin tek yönlü varyans analizi değerleri.

Boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama kare	F	p	$\eta^2$
Strateji kullanımı ve değerlendirme	Gruplar arası	3,842	5	,768	2,180	,049*	,03
	Grup içi	141,673	402	,352			
	Toplam	145,515	407				
Planlama ve amaç belirleme	Gruplar arası	5,945	5	1,189	2,962	,012*	,04
	Grup içi	161,367	402	,401			
	Toplam	167,312	407				
Güdülenme ve öğrenme için harekete	Gruplar arası	4,426	5	,885	2,262	,048*	,03
	Grup içi	157,333	402	,391			
	Toplam	161,759	407				
Ölçeğin Tümü	Gruplar arası	4,150	5	,830	3,224	,007*	,04
	Grup içi	103,485	402	,257			
	Toplam	107,635	407				

\* $p \leq ,05$

Tablo 3.31 incelendiğinde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin yaş değişkenine göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden elde ettikleri puanlara ait tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ( $F=2,262$ ,  $p=,048$ ), planlama ve amaç belirleme ( $F=2,962$ ,  $p=,012$ ), strateji kullanımı ve değerlendirme ( $F=2,180$ ,  $p=,049$ ) boyutlarında ve ölçeğin tamamında ( $F=3,224$ ,  $p=,007$ ) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Önem düzeyi yüksek olan farklılıkların olduğu alanlarda varyansın homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve tüm boyutlarda homojen olarak dağıldığı görülmüştür. Bunun sonucunda yapılan Post Hoc LSD testine göre, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme boyutunda 21 yaşındaki öğrencilerle 18 yaşındaki ( $p=,002$ ), 19 yaşındaki ( $p=,001$ ), 20 yaşındaki ( $p=,020$ ) ve 22 yaşındaki ( $p=,038$ ) öğrenciler arasında 21 yaşındakiler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Planlama ve amaç belirleme boyutunda 23 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerle 18 yaşındaki ( $p=,008$ ), 19 yaşındaki ( $p=,047$ ) ve 20 yaşındaki ( $p=,039$ ) öğrenciler arasında ve 22 yaşındaki ve 18 yaşındaki öğrenciler ( $p=,047$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunda ise 23 ve üzeri yaşındakilerle 19 yaşındaki ( $p=,002$ ) ve 20 yaşındaki ( $p=,024$ ) öğrenciler arasında 23 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 21 yaşındaki ve 19 yaşındaki öğrenciler arasında 21 yaşındakiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu da belirlenmişti ( $p=,014$ ). Ölçeğin tamamına bakıldığında ise 23 ve üzeri yaş grubundakilerle 18 ( $p=,006$ ), 19 ( $p=,001$ ) ve 20 ( $p=,040$ ) yaşlarındaki öğrenciler arasında 23 ve üzeri yaş grubu öğrenciler lehine önemli farklılık bulunmuştur.

### **3.3. Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde dokuzuncu alt problemi ‘Dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ sorusuna yönelik bulguları içermektedir. Dil öğrenme strateji kullanımları ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar aşağıda Tablo 3.32’de ortaya konmuştur. Değişkenlerin isimleri tablo içerisine sığmadığı için her bir değişken için bir numara verilmiştir buna göre;

1. Strateji kullanımı ve değerlendirme, 2. Planlama ve amaç belirleme, 3. Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, 4. z düzenleyici öğrenme becerileri, 5. Bellek stratejileri, 6. Bilişsel stratejiler, 7. Telifi stratejileri, 8. Üstbiliş stratejileri, 9. Duyuşsal stratejiler, 10. Sosyal stratejiler, 11. Dil ğrenme stratejileri

Tablo 3.32. Dil ğrenme stratejileri ile öz düzenleyici beceriler arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	,58*	1									
3	,49*	,42*	1								
4	,88*	,81*	,71*	1							
5	,45*	,38*	,36*	,50*	1						
6	,42*	,37*	,34*	,46*	,71*	1					
7	,19*	,22*	,23*	,25*	,45*	,52*	1				
8	,51*	,41*	,41*	,54*	,62*	,69*	,44*	1			
9	,31*	,23*	,29*	,33*	,49*	,51*	,47*	,56*	1		
10	,36*	,29*	,28*	,37*	,55*	,59*	,44*	,58*	,57*	1	
11	,50*	,42*	,41*	,53*	,83*	,89*	,65*	,83*	,69*	,75*	1

\* $p \leq ,01$

Tablo 3.32 incelendiğinde hazırlık sınıfı ve özel kurs ğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin Pearson korelasyon analizi sonuçları görülmektedir. Genel olarak öğrenmede bağımlılık boyutu dışında iki lme aracının alt boyutlarıyla birlikte pozitif ve önem düzeyi yüksek ilişkide oldukları görülmektedir. Dil ğrenme stratejileri envanterinden elde edilen puanlarla öz düzenleyici öğrenme becerileri leğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=,53$ ,  $p=,00$ ). Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ( $r=,41$ ,  $p=,00$ ), planlama ve amaç belirleme ( $r=,42$ ,  $p=,00$ ) ve strateji kullanımı ve değerlendirme ( $r=,50$ ,  $p=,00$ ) boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca z düzenleyici öğrenme becerileri ile bellek stratejileri ( $r=,50$ ,  $p=,00$ ), bilişsel stratejiler ( $r=,46$ ,  $p=,00$ ), üstbiliş stratejileri ( $r=,54$ ,  $p=,00$ ), duyuşsal stratejiler ( $r=,33$ ,  $p=,00$ ) ve sosyal stratejiler ( $r=,37$ ,  $p=,00$ ) boyutları

arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu, telafi stratejileri ile arasında ise pozitif yönde düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=,25$ ,  $p=,00$ ). Her iki ölçeğin de kendi alt boyutlarıyla pozitif yönde yüksek ilişki içerisinde oldukları görülmüştür.

### **3.4. Öğrenci ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde üniversite hazırlık sınıfı ve özel dil kursu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ‘Yabancı dil öğrenme hakkındaki görüşleri nelerdir?’ sorusuna vermiş oldukları cevaplar yer almaktadır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda 14 öğrenci ve 11 öğretmen ile görüşme yapılmış ve yapılan görüşmeler 7 farklı tema altında incelenmiştir bunlar;

Öğrenciler için;

- Öğrencilerin dil öğrenme amaçları.
- İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarının değerlendirilmesi.
- İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler.
- İngilizce düzeyini geliştirmek için kurs ve okul dışında yaptıkları etkinlikler.
- İyi bir İngilizce öğretmeninde bulunması gereken özellikler.
- İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler.
- İstedikleri olanaklara sahip olsalardı İngilizceyi nasıl öğretirlerdi?

Öğretmenler için;

- Öğrencilerin dil öğrenme amaçları.
- İngilizce öğretme ortam ve olanaklarının değerlendirilmesi.
- İngilizce öğretirken kullandıkları stratejiler.
- Öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmeleri için kurs ve okul dışında ne yapmaları gerektiğine dair öneriler.
- İyi bir İngilizce öğretmeninde bulunması gereken özellikler.
- İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükler.
- İstedikleri olanaklara sahip olsalardı İngilizceyi nasıl öğretirlerdi?

### 3.4.1. Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçları

Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarının neler olduğu hem öğrencilere hem de öğretmenlere sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3.33 ve 3.34’de belirtilmiştir.

Tablo 3.33. Öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları

	<b>f</b>	<b>%-kod</b>	<b>% katılımcı</b>
Mesleki gelişim	8	21,05	57,14
İletişim kurma	7	18,42	50,00
Yaygın dil	6	15,79	42,86
İş bulma	6	15,79	42,86
İnsanlarla tanışma	3	7,89	21,43
Akademik gelişim	2	5,26	14,29
Zorunluluk	2	5,26	14,29
Zevk alma/ilgi duyma	2	5,26	14,29
Kültür Tanıma	1	2,63	7,14
Günlük hayatta kullanma	1	2,63	7,14
Toplam	38	100	100

Tablo 3.33’e bakıldığında hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin İngilizce öğrenme amaçları bulunmaktadır. Buna göre ilk olarak 8 öğrenci (%57,14) kendi alanlarında daha iyi bir şekilde hizmet edebilmek, çağın gerekliliklerini takip edebilmek için mesleki olarak gelişimlerini sağlayabilmeleri amacıyla İngilizce öğrendiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra yedi öğrenci (%50) ise İngilizce öğrenme amaçlarının dünyanın farklı yerlerinden insanlarla iletişim kurabilmek, konuşabilmek olduğunu belirtmişlerdir. Altı öğrenci (%42,86) İngilizcenin dünyada yaygın olarak kullanıldığını ve ortak bir iletişim aracı olduğunu ve bu yüzden İngilizce öğrenmelerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte altı öğrenci (%42,86) ise iyi bir iş bulabilmek için İngilizce bilmenin gerekli olduğunu ve bunun için İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) dünyanın farklı yerinden insanlarla tanışmak için İngilizce öğrendiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci (%14,29) İngilizce öğrenme amacı olarak %100 İngilizce bölümde okuyacaklarını ve bu yüzden derslerde daha başarılı olabilmek; akademik olarak daha iyi bir gelişim göstermek olduğunu açıklamışlardır. İki öğrenci (%14,29) ise hazırlık sınıfını geçebilmek için İngilizce

öğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer bir iki öğrenci ise (%14,29) İngilizce öğrenme sebeplerinin İngilizceye karşı duydukları ilgi ve zevk alma olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci (%7,14) yeni bir kültür tanımak için İngilizce öğrendiğini belirtirken; diğer bir öğrenci (%7,14) ise günlük hayatında İngilizce kullanmak istediğini ifade etmiş ve bunun için İngilizce öğrendiğini belirtmiştir. Aşağıda öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarıyla alakalı bazı açıklamalarına yer verilmiştir;

**T1:** ‘...yani mesela şimdi bir çok Türk firması yurt dışında iş yapıyor inşaat yapıyor yani ortak dil İngilizce artık bu şekilde iş bulmam da kolay olacaktır diye düşünüyorum...’ (iş bulma)

**O1:** ‘...uluslararası ilişkiler okuyorum işimde lazım olacak. Onun dışında da insanlarla konuşmayı sevdiğim için öğrenmek istiyorum...’ (mesleki gelişim)

**M1:** ‘...birde aslında İngilizce benim için bir hobiydi şuanda İngilizceyi çok seviyorum İngilizce şarkılar filmler izliyorum eskiden İngilizce oyunlarla geliştirdim kendimi...’ (ilgi duyma)

**M2:** ‘...ha benim amacım yani okuduğum makaleleri falan anlamak okuduğumu anlamak öncelikle tabi bunun yanında da konuşmak falan da amacım...’ (akademik gelişim)

**S1:** ‘...şimdi benim için öncelikle İngilizce her yerde mesela televizyon, sokak, hayat yani temel dil olduğu için ben internete girdiğim zaman bir şeyi anlayamamak istemiyorum ben internete girdiğim zaman her şeyi okuyup anlayabilmek istiyorum...’ (günlük yaşam)

Tablo 3.34. Öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları

	f	%-kod	% katılımı
Zorunlu hazırlık sınıfı	8	32	72,73
Yaygın dil	5	20	45,45
Kariyer	4	16	36,36
İş bulma	3	12	27,27
İletişim kurma	3	12	27,27



Tablo 3.34. Öğretmenlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları (devamı)

	f	%-kod	% katılımcı
Akademik ilerleme	1	4	9,09
Yurt dışında yaşamak	1	4	9,09
Toplam	17	100	100

Tablo 3.34 incelendiğinde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğretmenlerine göre, öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçları yer almaktadır. Buna göre 8 öğretmen öğrencilerin zorunlu hazırlık sınıfında oldukları için İngilizce öğrenmek zorunda hissettiklerini belirtmişlerdir. Beş öğretmen (%45,45) İngilizcenin yaygın bir dil olduğunu ve öğrencilerin bunun için öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Dört öğretmen (%36,36) ise öğrencilerin kariyerlerine faydası olacağını düşündükleri için İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) öğrencilerin iş bulmada avantaj ve kolaylık sağlayacağını düşündükleri için İngilizce öğrendiklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) ise öğrencilerin dünyanın farklı yerlerinden insanlarla iletişim kurmak ve konuşmak istediklerini ve bundan dolayı İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (%9,09) öğrencilerin lisans alanlarında akademik olarak ilerlemek için, diğer bir öğretmen (%9,09) ise yurt dışında yaşamayı düşündüklerini bundan dolayı İngilizce öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğrencilerin İngilizce öğrenme amaçlarıyla alakalı bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir;

**B1:** ‘...diğer grupların mesleklerinde işine yarayacak bölüme geçtiklerinde derslerinde işe yarayacaklar, tüm hayatları boyunca İngilizceyle iş yapacaklarını biliyorlar...’ (kariyer)

**E1:** ‘...yine hem öğrenme hayatlarına devam etmeleri için hem de işi için gerekli olan bir durum o nedenle çoğunun amacı öğrenimini devam ettirmek ve ilerde mesleğine katkısı olması açısından galiba...’ (akademik gelişim)

**H1:** ‘...yani büyük bir çoğunluğu bence zorunluluktan, okul öyle istediği için. %100 İngilizce bölümde oldukları için çoğunluğu zorunluluktan yani pek bilinçli olan kişisel amaçları için olan çok az...’ (zorunluluk)

**N2:** ‘... bu aslında öğrenciden değil günümüz dünyasından kaynaklanan bir soru. Şuan tüm dünyada yaygın olarak kullanılan iletişim dili İngilizce böyle olunca da İngilizce bilmek hem ekonomik olsun, eğitim olsun, kültürel olsun her alanda insanların ihtiyaç duyduğu bir hal alıyor; bizim öğrencilerimiz de bence bu sebepten dolayı dil öğrenmek istiyorlar...’  
(yaygın dil)

### 3.4.2. İngilizce Öğrenme Ortam ve Olanaklarının Değerlendirilmesi.

Öğrenci ve öğretmenlerden içerisinde buldukları İngilizce öğrenme veya öğretme ortamını çeşitli konularda değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.35 ve 3.36’da sunulmuştur.

Tablo 3.35. İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi

	f	%-kod	% katılımcı
Yeterli fiziksel donanım	8	20	57,14
İngilizceye maruz kalma	5	12,5	35,71
Öğretmenlerden memnuniyeti	4	10	28,57
Materyaller iyi	4	10	28,57
U oturma düzeni	4	10	28,57
Çok yoğun içerik ve saat	3	7,5	21,43
Görsel uyaran azlığı	3	7,5	21,43
İdeal sınıf mevcudu	3	7,5	21,43
Derslerin monoton işlenmesi	2	5	14,29
Olumlu sınıf atmosferi	1	2,5	7,14
Gramer ağırlıklı öğretim	1	2,5	7,14
İsteksiz akranlar	1	2,5	7,14
Boş vakitler için imkan eksikliği	1	2,5	7,14
Toplam	40	100	100

Tablo 3.35 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrendikleri ortam ve olanaklarla alakalı olarak belirttikleri görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin 8’i (%57,14) sınıflarında İngilizce derslerinde gerekli olduklarını düşündükleri bilgisayar, ses ve görüntü sistemi ve bunlara benzer fiziksel donanımların yeterli

düzyde olduğunu belirtmişlerdir. Beş öğrenci (%35,71) öğrenme ortamlarında İngilizceye maruz kalmalarının öğrenmelerine olumlu etki sağladığını ifade etmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) derslerine giren öğretmenlerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin 4'ü (%28,57) ise kullandıkları ders kitaplarının tüm beceriler için kapsayıcı olduğunu ve öğretmenlerin getirdikleri ekstra ders materyallerinin yeterli düzeyde olduğunu açıklamışlardır.

Dört öğrenci (%28,57) U oturma düzenin iletişimi artırdığını ve daha iyi bir ortam oluşturduğunu fakat bazı öğrenciler bu oturma düzeni için kolçaklı sandalyeleri kullandıklarını ve bunların çok küçük olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%24,43) ders saatlerinin ve içeriğın çok yoğun olduğunu bu yüzden konuları takip etmede sıkıntı yaşadıklarını bunun İngilizce öğrenmelerinde bir güçlük oluşturduğunu açıklamışlardır. Üç öğrenci (%28,57) ise sınıflarda yeterli düzeyde görsel uyarıcıların veya bu uyarıcıların asılabileceği bir panonun bulunmadığını bunun önemli bir eksiklik olduğunu ve giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%28,57) öğrenim gördükleri sınıfların ideal olduğunu, çok kalabalık olmadığını ve öğrenmelerinde sayısal olarak herhangi bir eksiklik yaratmadığını belirtmişlerdir. İki öğrenci (%14,29) ise derslerin çok monoton bir şekilde işlendiğini ve bunun derse olan motivasyonlarını azalttığını daha eğlenceli ve farklı etkinliklerin kullanıldığı bir öğretim ortamını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Birer öğrenci ise (%7,14) içerisinde buldukları sınıf atmosferinin İngilizce öğrenmelerinde olumlu katkı yaptığını; çok fazla gramer ağırlıklı öğrenim yapıldığını bunun yerine daha iletişimsel bir ortam olması gerektiğini; sınıf arkadaşlarının derse karşı ilgisiz ve isteksiz olduğunu ve bunun sonucunda verimli bir öğrenme ortamı oluşmadığını; okul binasında ders dışı vakitlerini değerlendirebilecekleri bir ortamın olmadığını en azından bir okuma salonu veya kullanabilecekleri bilgisayar bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarını ve olanaklarını değerlendirmeye yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

**B1:** ‘...burası iyi bir yer, fiziksel donanımları yeterli bence bilgisayarlar var sonra projeksiyon aletleri var, ses sistemleri kaliteli donanım olarak bir eksik yok araç gereç olarak...’ (yeterli fiziksel donanım)

**Y1:** ‘...oturma düzeni olarak bizim sınıfta u düzeni var ama mesela normal sıraları olan sınıflar falan da var. Bu şimdi şöyle bir şey oluyor

yani mesela konuşma yaparken grup çalışması falan yaparken iyi oluyor ama hani hem defter hem kitap aynı anda açmak falan da zor oluyor kolçaklıda hani o sıkıntısı olmasa tabiki u şeklinde oturmak güzel...' (u oturma düzeni)

**S2:** '...sınıflarımızda görsel eksikliği var bunlar olsa farklı farklı şeyleri sürekli gözümüzün önünde olurdu ve kalıcı olurdu...' (görsel uyaran azlığı)

**M1:** '...mesela dün 8 saat dersimiz vardı öğretmen sadece kitaptan gidiyor tahtadan gidiyor böyle bir oyun şeklinde yapsa daha zevkli olur yani. Öğrenme ortamı olarak klasik yöntemden ziyade biraz daha eğlenceli bir ortam olmalı bence...' (derslerin monoton işlenmesi)

**E2:** '...geliştirilmesini beklediğim mesela buraya ait bir kütüphane yok bence burada sadece bize ait kütüphane olabilir veya bizim için bilgisayar koysalar dışarıya en azından birkaç tane iyi olur yani boş vaktimiz olduğunda belki bir şeyler bakarız oradan...' (boş vakitler için imkan eksikliği)

Tablo 3.36. İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi

	f	%-kod	% katılımı
Yeterli fiziksel donanım	10	29,41	90,91
Yoğun eğitim programı	5	14,71	45,45
Sınıf mevcudu daha az olmalı	3	8,82	27,27
Düzenli internet erişimi yok	3	8,82	27,27
İdeal sınıf mevcudu	3	8,82	27,27
Pano ve görsel uyaran eksikliği	2	5,88	18,18
Düşük öğrenci düzeyi	2	5,88	18,18
U oturma düzeni tercihi	2	5,88	18,18
Zorunlu öğrenciler gönüllülerden daha başarılı	2	5,88	18,18
Sınıflarda lisanslı sözlük yok	1	2,94	9,09
Ekstra ders materyali gerekli	1	2,94	9,09
Toplam	34	100	100

Tablo 3.36’da öğretmenlerin İngilizce öğretimi yaptıkları ortamla alakalı görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin 10’u (%90,91) sınıflarında İngilizce derslerinde gerekli olduklarını düşündükleri bilgisayar, ses ve görüntü sistemi ve bunlara benzer fiziksel donanımların yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. B öğretmen (%45,45) ise eğitim programının çok yoğun olduğunu ve konuları yetiştirmek için uğraştıklarını, bunu yaparken de çok fazla etkinlik yapamadıklarını ve program içeriğinin azaltılmasının daha faydalı olacağını bu şekilde bir konu tam anlamıyla öğrenilmeden diğer bir konuya geçildiğini dile getirmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) yaklaşık öğretim gerçekleştirdikleri sınıf mevcudunun İngilizce öğretimi için fazla kalabalık olduğunu ve ortalama onbeş kişilik bir sınıf mevcudunun ideal olduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede öğrencilerin etkinliklere daha aktif olarak katılacaklarını ve işi başına düşen katılım süresinin artacağını açıklamışlardır.

Buna karşın üç öğretmen (%27,27) ise öğretim gerçekleştirdikleri sınıf mevcudunun uygun olduğunu bildirmiştir. Üç öğretmen (%27,27) sınıflarda bilgisayar olmasına karşın düzenli olarak çalışan bir internet bağlantısının olmadığını, bağlantılarda kopmalar olduğunu bildirmişler ve bunun düzeltilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) sınıflarda pano ve görsel uyarıcıların bulunmadığını; bunun dil öğretiminde önemli bir yeri olduğunu ve yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) sınıflarındaki öğrencilerin birçoğunun düzeyini düşük olarak tanımlamışlardır. 2 öğretmen (%18,18) ise derslerinde U oturma şeklini tercih ettiğini bunun dil öğretimi açısından daha çok iletişime dönük olduğunu ifade etmiş fakat öğrencilerin kolçaklı sandalyelerde çok rahat edemediklerini bu yüzden de bazen klasik düzenli sınıflara geçmek istediklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) hazırlık sınıfının zorunlu olmadığı bölümlerden gelen gönüllü olarak hazırlık sınıfını okuyan öğrencilerin derslere karşı daha ilgisiz ve ciddiyetsiz olduklarını amaçlarının dil öğrenmekten daha çok vakit geçirmek olduğunu ve bu öğrencilere göre zorunlu olarak hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen (%9,09) ise sınıflardaki bilgisayarlarda kullanabilecekleri uygun bir lisanslı sözlük yazılımının bulunmadığını, kendi imkânlarıyla bunun üstesinden geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca bir öğretmen (%9,09) derslerde kullanabilecekleri ekstra materyallerin olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin İngilizce öğretme ortam ve olanaklarını değerlendirmeye yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

**B1:** ‘...yani biz hep görsel , işitsel donanımlar kullandık. Bilgisayarımız her sınıfımızda var, projeksiyon, ses sistemi var ve biz bunların yanında kitapların da software programları ve bunlarla biz yürüyoruz videolar, dinleme çalışmaları, gramer alıştırmaları tamamını duvara yansıtıyoruz heads up metodunu kullanıyoruz...’ (yeterli donanım)

**E1:** ‘...sınıfların büyüklüğü gayet iyi bir tanesi dışında zaten çok büyük sınıflarda İngilizce öğretimi mümkün değil küçük olması bizim için avantaj yani 20-25 kişinin çok rahat sığabileceği sınıflar. 25 ideal bence aşmadığı sürece bunlar ideal olduğunu düşünüyorum...’ (ideal sınıf mevcudu)

**H2:** ‘...bölüm bazında değerlendirirsek İsteğe bağlı bölümler ve zorunlu bölümlerde, zorunlu olan öğrencilerde yerleşme puanları bunun bir kriteri olabilir mi bence olabilir, hani yerleştikleri bölüm bilinçleri, İngilizce alt yapıları, geleceğe yönelik beklentileri yönünden, o sınıflarda daha iyi bir öğrenme ortamı varken isteğe bağlılarda, daha istekli olmaları gerekirken bence o kadar da istekli değiller...’ (zorunlu öğrenciler gönüllülerden daha başarılı )

**S1:** ‘...yani biraz üç dört kitap birden okutuyoruz o çok yoğun oluyor bence, hem öğrencileri yoruyor hem bizi hem de yeterince odaklanmıyoruz öğrencilerde bizde. Biraz daha azaltılırsa daha iyi olur yani. O anlamda biraz bir değişiklik yapılırsa iyi olur yoksa gerisinden memnunuz yani...’ (yoğun eğitim programı)

### 3.4.3. Öğrencilerin İngilizce Öğrenirken ve Öğretmenlerin İngilizce Öğretirken Kullandıkları Stratejiler

Bu kısımda öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullanmış oldukları stratejiler ile öğretmenlerin İngilizce derslerinde kullanmış oldukları stratejiler Tablo 3.37 ve 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.37. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler

	f	%-kod	% katılımı
Kelime öğrenme etkinlikleri	6	13,64	42,86
Zihinsel çeviri yapma	5	11,36	35,71

Tablo 3.37. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejiler (devam)

	<b>f</b>	<b>%-kod</b>	<b>% katılımı</b>
Telaffuz çalışması	4	9,09	28,57
Kelime bilmediğinde telafi	3	6,82	21,43
Aktif kullanım	3	6,82	21,43
Yazma çalışması	3	6,82	21,43
Merak ettiğini araştırma	2	4,55	14,29
Şarkı sözü	2	4,55	14,29
Yapışkan kâğıt (post it) kullanımı	2	4,55	14,29
Anında sözlük kullanımı	2	4,55	14,29
Çeviri yapma	2	4,55	14,29
Taklit yapma	2	4,55	14,29
Cümle kurma	2	4,55	14,29
Kendi kendine konuşma	2	4,55	14,29
İnternette yazışma	1	2,27	7,14
Derslere düzenli katılım	1	2,27	7,14
Grammer alıştırmaları	1	2,27	7,14
Tarama (scanning) tekniği	1	2,27	7,14
Toplam	33	100	100

Tablo 3.37'ye bakıldığında öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullanmış oldukları stratejiler görülmektedir. Buna göre altı öğrenci (%42,86) İngilizce öğrenirken çeşitli kelime öğrenme stratejilerini kullandıklarını açıklamışlardır. Bu stratejiler arasında kelime defteri ve listesi tutma, kelime yarışmaları yapma, eş ve zıt anlamlı kelimeleri ezberleme, benzetim yoluyla kelime öğrenme gibi stratejiler yer almaktadır. Beş öğrenci (%35,71) ise başkaları konuşurken veya bir şey okuduğunda bunun zihinlerinde çevirisini yapamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) daha doğru şekilde konuşabilmek adına telaffuz ve sesletim çalışması yaptığını bu şekilde kelimelerin doğru okunuşunu ve sesletimini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) konuşurlarken kelime telafi stratejilerini kullandıklarını açıklamışlardır. Bu stratejiler arasında kelimeyi el kol hareketleriyle anlatma, benzer kelimeler kullanma ve kelimeyi anlatma teknikleri yer almaktadır. Üç öğrenci (%21,43) ise öğrendikleri kelime ve kuralları aktif

olarak kullanarak kalıcı hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) İngilizce düzeylerini geliştirmek için yazma çalışması yaptıklarını bunun hem kelime bilgilerini artırdığını hem de dilin kullanımına faydası olduğunu ifade etmişlerdir.

İkişer öğrenci (%14,29) merak ettiği konuları araştırarak daha iyi öğrendiklerini ve bu stratejiyi öğrenmelerinde kullandıklarını; bilmedikleri ve merak ettikleri kelimelere anından sözlükten baktıklarını ve bu stratejinin kelimeyi öğrenmede etkili olduğunu; kelime ve kuralları yapışkan kâğıtlara (post it) yazarak sürekli görebilecekleri yerlere astıklarını ve sürekli gördükleri için daha iyi öğrendiklerini; şarkı dinlerken sözleri takip ettiklerini bu sayede hem kelime öğrendiklerini hem de kendi konuşmalarına fayda sağladıklarını, ayrıca bu stratejinin eğlenceli olduğunu; çeviri yapmayı bir strateji olarak kullandıklarını; duydukları veya izledikleri insanları taklit etmeye çalıştıklarını; yeni öğrendikleri kelime ve kalıplarla cümle kurmaya çalıştıklarını; daha akıcı ve doğru konuşabilmek adına kendi kendilerine konuştuklarını belirtmişlerdir. Birer öğrenci (%7,14) ise internette yazışma yaptığını; derslere düzenli olarak katıldığını ve derste aktif olduğunu; çalışma yaprakları ve online testlerle gramer alıştırması yaptığını; metni okumaya geçmeden önce tarama (scanning) stratejisini yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde kullandıkları stratejilere dair ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

**A1:** ‘...ama mesela yeni duyduğum bir kelimeyi öğrenirken cümle kurarım kendi kendime kafamda konuşurum. Kelimeyi bir çok cümlede kullanırım bir diyalogda kullanırım. Sonra kelimeyi bir cisimle bir olayla kişiyle bağlaştırırım...’ (aktif kullanım)

**T1:** ‘...mesela ben son zamanlarda özellikle mesela bir arkadaşım bir şey söyledi diyelim hani her dediğini değil de dikkat çeken oluyor, hoşuma giden oluyor hani biraz daha bu Turabi style gibi falan, onun İngilizceye çevirmeye çalışıyorum yani İngilizcesini söylemeye çalışıyorum...’ (zihinsel çeviri)

**U1:** ‘...kelime ezberleme yolum var benim kendime özgü onu söyleyeyim. Önce mesela bir ünitedeki kelimeleri yazıyorum deftere tabi bilmediklerimi sonra bunların karışık şekilde sonra bunların anlamlarına bakıyorum sözlükten onları da yazıyorum ama öyle hani sıralı değil onları



da karışık olarak yazıyorum sonra hepsini bulduktan sonra eşleştirmeye başlıyorum kelimeleri sırasına göre. Böyle yapınca kelime aklımda kalıyor unutmuyorum...' (kelime öğrenme etkinlikleri)

**Y1:** '... evet benim en çok yaptığım şey mesela konuşma yaparken mesela hani bilmediğim bir kelime veya kalıp gibi şeyler oluyor veya o an aklıma gelmiyor o zaman mesela böyle affedersiniz sap gibi kalmak yerine böyle wellll falan diyorum mesela bu Rıdvan hocanın çok hoşuna gidiyor hani nativelerde filmlerde falan öyle yapıyorlar sonra kelime gelmezse mesela onu el kol hareketiyle veya benzer kelimelerle anlatmaya çalışıyorum yani pes etmiyorum bilmiyorum diye...' (telafi stratejisi)

**S1:** '...ben İngilizce yazmayı çok severim, İngilizce yazmak istedim çünkü onların diliyle yazdığınız zaman bambaşka anlamlara çıkıyorsunuz bizimkiyle bambaşka anlamlara çıkıyorsunuz. Her şartta hani o dili özümsemek istedim bu yüzden tamamını öğrenmek istiyorum...' (yazma çalışması)

**M1:** '...mesela bilmediğim bir kelime olur Türkçeden İngilizceye hemen açarım sözlükten bakarım hemen aklıma kazırım. Mesela oyunlarda da öyleyim bakarım şunun anlamı nedir o an bakarım telefonda yazarım kenara öyle kalıcı oluyor...' (anında sözlük kullanımı)

Tablo 3.38. Öğretmenlerin İngilizce öğretirken kullandıkları stratejiler

	f	%-kod	% katılımı
Sadece hedef dil kullanımı	3	10,34	27,27
Eklektik yöntem	3	10,34	27,27
Bağlam içerisinde sunma	3	10,34	27,27
Güdüleme	3	10,34	27,27
Eğlenceli ders işleme	3	10,34	27,27
Kelimeleri cümle içinde kullandırma	3	10,34	27,27
Öğrenci ve konuya göre farklılık	3	10,34	27,27
Isınma etkinlikleri (Warm up)	2	6,90	18,18
Öğrencilerin ilgisini çeken konular	2	6,90	18,18
Grup çalışması	1	3,45	9,09
Ders sonunda özet	1	3,45	9,09

Tablo 3.38. Öğretmenlerin İngilizce öğretirken kullandıkları stratejiler (devamı)

	f	%-kod	% katılımı
Çalışma sayfaları	1	3,45	9,09
Çeviri yaptırma	1	3,45	9,09
Toplam	29	100	100

Tablo 3.38’de İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullanmış oldukları stratejiler verilmiştir. Buna göre üç öğretmen (%27,27) derslerinde ana dil kullanmadıklarını sadece İngilizce konuştuklarını, bunun öğrencileri dile maruz bırakarak öğrenmelerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmenlerden biri sürekli İngilizce konuşmanın özellikle öğrenci seviyesine inmede kendisini zorladığını ifade etmiştir. Üç öğretmen (%27,27) ise derslerinde farklı farklı stratejileri eklektik olarak kullandıklarını açıklamışlardır. Üç öğretmen (%27,27) konuları sürekli bir bağlam içerisinde verdiklerini bu sayede daha anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yine üç öğretmen (%27,27) derslerinde öğrencileri güdülemeye önem verdiklerini, bu şekilde derse olan katılımı artırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) ise derslerinde strateji olarak eğlence faktörünü kullandıklarını, bu sayede öğrencilerin derse olan dikkatlerini canlı tuttuklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) öğrencilere yeni öğrendikleri kelimeleri cümle içerisinde kullandırdıklarını, böylece kelimenin kullanımını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü (%27,27) kullandıkları stratejilerin girdikleri sınıfın düzeyine ve işledikleri konuya göre farklılık gösterdiğini açıklamışlardır. İkişer öğretmen (%18,18) ise derslere ısınma etkinlikleri (warm up) ile başladıklarını; derslerinde öğrencilerin ilgisini çeken konulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Birer öğretmen (%9,09) ise öğrencilere grup çalıştırmaları yaptırarak iletişimsel becerileri geliştirmeye çalışıldığını; ders sonunda öğrencilere o dersin özetinin yaptırıldığını; ekstra çalışma sayfalarının verildiğini; öğrencilere çeviri yaptırıldığını belirtmişlerdir öğretmenlerin derslerinde kullanmış oldukları stratejilere dair ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

**B1:** ‘...mesela dersi sürekli bir warm up la başlarız, brainstorming veya ideashower. Sürekli bunu kullanırız hepsi warm up’ın içinde daha sonra konuya gireriz konuya girdiğimizde her zaman elimizde bir context vardır. Context içerisinde gramer öğrettiririz...’ (ısınma etkinliği ve bağlam)

**H2:** ‘...böyle ortaya provakatif bir konu atıyorum öğrenciler bir birine yaklaşık sayıda çıkarsa zaten benim için bir sorun yok bunları önce bir iki ruba ayırıp kendi aralarında not aldırıp. Gene mümkün olduğunca çok İngilizce konuşmalarını sağlayacak şekilde, daha sonra notları aldıktan sonra bu iki grubu karşılıklı getirmeye çalışıyorum...’ (grup çalışması)

**N1:** ‘...mesela öğrencilerin adlarını öğrenerek hitap ediyorum, tüm sınıftakilerin adlarını öğrenirim, sonra onlara sırtlarına falan dokunurum, sonra tahtaya kaldırırım, sonra espri falan yaparım. Çünkü bir değil iki değil 25 saat derse giriyoruz her gün onlara bağırıp, çağırıp veya somurtkan bir ifadeyle ders anlatamayız. O yüzden önce hedefimiz sınıfı eğlenceli hale getirmektir...’ (güdüleme)

**S2:** ‘...en büyük stratejim zaten hiçbir şekilde en azından ders süresi boyunca Türkçe konuşmuyorum öğrencilerle tamamen İngilizce olarak işliyorum hani öğrencilerin bu şekilde maruz kalacakları başka bir yer yok sonuçta sınıf içinde İngilizce konuşmayı şart koyuyorum herkes öyle konuşuyor ben destek oluyorum yapamadıkları yerlerde...’ (sadece hedef dil kullanımı)

#### 3.4.4. İngilizce Düzeyini Geliştirmek İçin Sınıf Dışında Yapılan Etkinlikler

Bu kısımda öğrencilerin okul ve sınıf dışında İngilizce düzeylerini geliştirmek için neler yaptıklarına ve öğretmenlerin bu konuda öğrencilere yaptıkları tavsiyelere Tablo 3.39 ve 3.40’da yer verilmiştir.

Tablo 3.38. Öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmek için sınıf dışında yaptıkları etkinlikler

	f	%-kod	% katılımcı
Dizi-film	13	30,95	92,86
Şarkı dinleme	6	14,29	42,86
Arkadaşlarla veya yabancı öğrencilerle konuşma pratiği	5	11,90	35,71
Oyun Oynama	5	11,90	35,71
Mobil uygulama	4	9,52	28,57
Okuma	3	7,14	21,43
Sosyal medya	2	4,76	14,29

Tablo 3.38. Öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmek için sınıf dışında yaptıkları etkinlikler (devamı)

	f	%-kod	% katılımı
Gramer çalışma kağıtları	2	4,76	14,29
Çizgi roman	1	2,38	7,14
Görüntülü sohbet	1	2,38	7,14
Toplam	42	100	100

Tablo 3.39'a bakıldığında öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmek için sınıf dışında yaptıkları etkinlikler görülmektedir. Onüç öğrenci (%92,86) okul dışında dizi ve film izlediklerini bunun İngilizce düzeylerine çok büyük katkısı olduğunu en çok da İngilizceyi okul dışında çok fazla kullanmadıklarını dizi ve film sayesinde dilin gerçek kullanım alanını görebildiklerini ifade etmişlerdir. Altı öğrenci (%42,86) ise sözleriyle birlikte şarkı dinlediklerini bunu özellikle dinleme ve telaffuz alıştırmaları olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Beş öğrenci (%35,71) konuşma düzeylerini artırmak için arkadaşlarıyla veya imkân bulduğunda yabancı insanlarla konuşma pratiği yaptığını ifade etmiştir. Beş öğrenci (%35,71) ise hem bilgisayar oyunu hem de çevrimiçi (online) oyun oynadıklarını bildirmiş ve özellikle bu çevrimiçi oyunlar sayesinde farklı ülkelerden insanlarla İngilizce konuşma şansı elde ettiklerini bildirmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) *duolingo*, *voscreen* gibi mobil telefon uygulamaları kullandıklarını bunların sayesinde hem eğlenceli hem de etkili bir yolla öğrendiklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) ise ders dışında roman, hikâye, araştırma türlerinde okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. İki öğrenci (%14,29) sosyal medya üzerinden yabancı arkadaşlar edindiklerini ve onlarla iletişim kurduklarını bu sayede İngilizce kullanma şansı yakaladıklarını belirtmişlerdir. İki öğrenci (%14,29) ders dışında kuralları öğrenebilmek adına dil bilgisine yönelik alıştırmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci (%7,14) çizgi roman okuduğunu ve son bir öğrenci de (%7,14) *azar* gibi görüntülü konuşma uygulamalarıyla görüntülü sohbet yaptığını belirtmiştir. Öğrencilerin sınıf dışında neler yaptıklarıyla alakalı ifadelelerine aşağıda yer verilmiştir;

**B1:** ‘...Evet ben film izlemeyi dizi izlemeyi İngilizce seviyorum benim için mesela listening aktivitesi olarak bakarsak bunlara kulağım aşına oldu eskiden de izledim ama hazırlık sınıfına başladıktan sonra daha çok izlemeye başladım çünkü etrafta herkes manyak gibi dizi izliyor yani

*gerçekten faydası da oluyor belki İngilizceyi en iyi orda kullanıyoruzdur yani sınıfta hocalarımız her ne kadar ders sırasında İngilizce konuşmak istiyorlarsa da bir yere kadar oluyor tıkanıyor bir yerden sonra ama orada akıcı bir şekilde gidiyor...*' ( dizi-film izleme)

**T1:** '*...Sonra bazı arkadaşlar mesela İngilizce konuşalım falan diyorlar onlarla takılıyorum bazen hani kendi aramızda öyle az da olsa konuşmaya çalışıyoruz... yurttan mesela Gana arkadaşlarımız var hani çok yakın değiliz ama arada konuşuyoruz gerçi onlar bizle konuşurken Türkçeyi kullanıyorlar İngilizceden çok ama biz hani söylüyoruz İngilizce konuşalım falan diye onların mesela aksanı çok daha farklı daha zor anlaması ama gene de iyi oluyor...*' (konuşma pratiği)

**U1:** '*...lol oynuyorum yabancı serverda ben, orada başkalarıyla yazışıyorum mesela ortak hareket falan düzenliyoruz... vocreen diye bir uygulama var arada ona bakıyorum böyle filmlerden replikleri veriyor o güzel seviyorum onu...*' (oyun oynama ve mobil uygulama)

**Y1:** '*...Sonra mesela facebook da yabancı arkadaşlarım var bi şekilde böyle internette falan tanıştığım görüştüğüm arada onlarla sohbet ediyorum hani tam konuşma sayılmaz ama speaking için pratik oluyor o da...*' (sosyal medya)

**S1:** '*...Yaptığım bir şey var kitap okuyorum İngilizce. Çok merak ettiğim hikayeler vardır özellikle takıntılı olduğum bir iki hikayeler vardır mesela alice harikalar diyarında benim küçüklüğümden beri çok takıntılı olduğum bir hikayedir, onun sadece İngilizcesini okurum...*'

Tablo 3.40. Öğretmenlerin sınıf dışında yapılacak etkinliklerle alakalı öğrencilere tavsiyeleri

	f	%-kod	% katılımcı
Film -dizi-TV izleme	9	22,5	81,82
Kitap/dergi okuma	7	17,5	63,64
Konuşma-iletişim kurma	5	12,5	45,45
Kelime öğrenme	4	10	36,36
İnternette gezinme	3	7,5	27,27

Tablo 3.40. Öğretmenlerin sınıf dışında yapılacak etkinliklerle alakalı öğrencilere tavsiyeleri (devamı)

	f	%-kod	% katılımcı
Sohbet (chat) arkadaşı/forum	3	7,5	27,27
Dersi tekrar etme	3	7,5	27,27
Sözlük karıştırma	2	5	18,18
Yazma çalışması	2	5	18,18
Erasmus'a katılma	1	2,5	9,09
Oyun oynama	1	2,5	9,09
Toplam	40	100	100

Tablo 3.40'da öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce düzeylerini geliştirmeleri için okul dışında neler yapmaları gerektiğine dair önerilere yer verilmiştir. Dokuz öğretmen (%81,82) öğrencilerin boş vakitlerinde hem dinleme alışkanlığı kazanmaları hem de dilin kullanımını görmeleri açısından dizi, film, belgesel, TV yayını izlemelerinin faydalı olacağını bildirmişlerdir. Ancak izlenecek dizi veya filmlerde Türkçe alt yazı olmaması gerektiğini, ilk başta İngilizce alt yazıyla sonrasında ise alt yazı olmadan izlemeye çalışmalarının daha yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Yedi öğretmen (%63,64) ise öğrencilerin seviye hikâye kitapları, dilli çok ağır olmayan roman, yabancı dilde ilgilerini çeken blog takip etme gibi olanakları kullanarak, okuma yapmalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Beş öğretmen (%45,45) öğrencilerin mümkün olduğunca konuşma için fırsat yaratmaları gerektiğini, Türkiye'de İngilizcenin günlük yaşamda kullanılmadığı için kendi aralarında ve turistik yerlerde yabancı turistlerle konuşmaya çalışmalarını gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yüz yüze konuşma olmasa da artık gelişen teknolojiyle yabancı arkadaşlıklar edinebileceklerini bunun da dil gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Dört öğretmen (%36,36) öğrencilerin sınıf dışında kelime öğrenmeleri gerektiğini kelime bilgisinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Üçer öğretmen (%27,27) ise öğrencilerin internette İngilizce sitelerde gezinmelerinin; gene internet üzerinden sohbet (chat) arkadaşı bulup onlarla veya ilgilendikleri konularla alakalı forumlarda yazışmalarının; derslerden sonra konuları mutlaka tekrar etmelerinin aksi takdirde çok hızlı bir şekilde işlediklerinin unutulduğunu bunun önüne geçmek için tekrarın düzeylerini geliştirmelerinde faydalı olacaklarını ifade etmişlerdir. İkişer öğretmen (%18,18) öğrencilerin boş vakitlerinde sözlük karıştırmalarının; günlük veya anı gibi İngilizce serbest yazı

yazmalarının kendilerine faydalı olacağını belirtmişlerdir. Birer öğretmen (%9,09) ise öğrencilerin içerisinde İngilizcenin kullanıldığı oyun oynamanın; erasmus öğrenci değişim programına katılıp mümkünse İngilizcenin kullanıldığı bir ülkeye gitmenin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

**S2:** ‘... Sonrasında ben okumalarını tavsiye ediyorum ne olduğu önemli değil ister gazete, ister magazin, siyaset, hikâye, roman yani ilgilerini ne çekiyorsa onu okusunlar mutlaka çünkü okuma ve anlama dilin en önemli parçalarından birisi yani herkes İngilizceyi konuşmak istiyor ama hani konuşmaya giden yollar he birbirini destekliyor... (okuma)

**E1:** ‘...eğer bir şeyler yazmaya çalışırsanız doğru ya da yanlış olması önemli değil ama bir şeyler üretmeye çalışırsanız nasıl kullanıldığına dair bakma gereği duyuyorsunuz, o nu yaparken de öğreniyorsunuz ve bunu eğer geliştirebilerseniz yani sürdürebilerseniz zaten geliyor o nedenle bir şeyler yazmalarını istiyorum yani hani bir günlük anlamında değil bu ama işte istediği sıklıkta istediği konu hakkında başından geçen bir olay da olabilir, o hafta olan önemli bir şey de olabilir ya da başkasıyla konuşmak istemediği ama not almak istediği bir şey de olabilir. Bunun not etmesini istiyorum kendi kapasitesi çerçevesinde çünkü daha sonra dönüp bakabilirse ona hem yaptığı hataları görme şansı oluyor bunu devam ettirebilirse kendi gelişmesinde kendisini görebilmiş oluyor...’ (yazma)

**C1:** ‘.... İngilizceyi konuşmaları gerekiyor daha çok konuşma üzerine geliştirmek istiyorlar kendilerini. Yani kampüs ortamında olabilir aslında mesela karşı tarafta mühendislik fakültesinde yabancılar var, onlarla konuşabilirler veya internet ortamında geliştirebilirler...’ (konuşma iletişim kurma)

**B1:** ‘...Kelime çalışmaları gerekiyor çünkü kelime biraz işin ezber kısmıymış gibi geliyor ama gerekli bir kısmı. Pratik yaparak çalışabilirler, cümleler yazmalarını öneriyoruz, sözlük becerisi kazanmaları için sözlük karıştırmalarını öneriyoruz, kelime tabloları, kelime defterleri oluşturmaları gerektiğini düşünüyoruz...’ (kelime öğrenme)

### 3.4.5. İyi Bir İngilizce Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler

Bu kısımda iyi bir İngilizce öğretmenin bulundurması gereken özelliklerin neler olduğuna dair öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.41 ve 3.42’de gösterilmiştir.

Tablo 3.41. Öğrencilere göre iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri

	f	%-kod	% katılımcı
Monoton olmamalı/eğlenceli etkinlik yapmalı	9	18,37	64,29
Motive etmeli/teşvik etmeli	7	14,29	50,00
İngilizce bilgisi iyi olmalı	6	12,24	42,86
Öğrencilerle iyi ilişki kurmalı	5	10,20	35,71
Dersi ve kendini sevdirmeli- ilgi çekici olmalı	4	8,16	28,57
Sabırlı olmalı	3	6,12	21,43
Genel kültür bilgisi iyi olmalı	3	6,12	21,43
Ses tonunu etkili kullanmalı	2	4,08	14,29
Sınıf düzeyine inebilmeli	2	4,08	14,29
Sınıf dışı destek sağlamalı	2	4,08	14,29
Sınıfta sadece İngilizce konuşmalı	2	4,08	14,29
Günlük dili öğretmeli	1	2,04	7,14
Disiplinli olmalı	1	2,04	7,14
İşini sevmeli	1	2,04	7,14
Öğretim becerileri iyi olmalı	1	2,04	7,14
Toplam	34	100	100

Tablo 3.41 incelendiğinde öğrencilerin, iyi bir İngilizce öğretmenin nasıl olması gerektiğini belirten ifadeler görülmektedir. Buna göre dokuz öğrenci (%64,29) öğretmenlerin ders sırasında farklı etkinlikler yapması gerektiğini, dersi düz anlatım ile işlediği zaman ilgilerinin dağıldığını ve katılmak istemediklerini bunun yerine eğlenceli bir hale getirerek oyunlarla ve etkinliklerle yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yedi öğrenci ise (%50) iyi bir İngilizce öğretmenin öğrencilerin motivasyonunu artırması gerektiğini İngilizce öğrenirken öğrencilerin sıkılabildiğini ve bu yüzden öğrenmeye karşı isteksiz oldukları durumlarda onlara gerekli olan motivasyonu sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Altı öğrenci (%42,86) İngilizce öğretmenlerinin öncelikle kendi bilgilerinin iyi olması



gerektiğini, ayrıca aksanlarının ve sesletimlerinin de ders için önem taşıdığını bildirmişlerdir. Beş öğrenci (%35,71) öğretmenlerin iletişim becerilerinin iyi olması, öğrencilerine karşı çok katı olmamaları ve onlara değer verdiklerini göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerini tanınmasını ve bireysel özelliklerini bilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) öğretmenlerin, öğrencilere dersi sevdirmesinin bunun yolunun da kendini sevdirmeye ve ilgi çekmeden geçtiğini açıklamışlardır. Üç öğrenci (%21,43) öğretmenliğin gerçekten sabır isteyen bir meslek olduğunu, kendilerinin öğretmenleri kadar sabırlı olamadıklarını ama bunun önemli bir meziyet olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) ise İngilizce öğretmenlerinin genel kültür bilgilerinin veya düzeylerinin de iyi olması gerektiğini, dil öğretirken aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrendiklerini bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere aktarım yaparken bu birikimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. İkişer öğrenci (%14,29) ise öğretmenlerin ses tonlarını etkili kullanmalarının; ders anlatırken veya konuşurken öğrenci seviyesine inebilmelerinin; öğrencilere sadece sınıf içerisinde değil dışında da destek sağlayabilmelerinin; sınıfta sadece İngilizce konuşarak öğrencileri dile maruz bırakabilmelerinin de iyi bir İngilizce öğretmeninde bulunması gereken özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Birer öğrenci ise İngilizce öğretmenlerinin sadece kitaptaki bilgileri değil aynı zamanda günlük kullanım dilini öğretmelerinin; öğrencilerle ilişkilerinde ve ders işleyişlerinde disiplinli olmalarının; daha erimli çalışabilmek için işlerini sevmelerinin; sadece İngilizce bilmenin yeterli olmadığını ve öğrencilere aktarabilmek için öğretim becerilerinin de iyi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin iyi bir İngilizce öğretmenin nasıl olması gerektiğini belirten ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

**B1:** ‘...Böyle yapınca biz hocaları seviyoruz hani onlarla muhabbet etmek istiyoruz onların tecrübesinden faydalanmak istiyoruz mutlaka tecrübeli olması lazım hocanın anlatacakları olması lazım, ilgi çekmesi lazım yani ki öğrenci derse karşı ilgi uyansın...’ (ilgi çekmeli)

**E3:** ‘.... Sonra mesela derslerde gramer aktivitesi testi, boşluk doldurması falan yapıyoruz kitap dışında hani bunun yerine biraz daha eğlenceli olarak işlesek daha iyi olur yani bi hoca oyun oynatmaya çalışıyor hani renk katmaya çalışıyor o hoşumuza gidiyor bir hocada test, boşluk doldurma yaptırıyor o açıkçası pek ilgimi çekmiyor ki diğer arkadaşların da öyle mesela...’ (eğlenceli etkinlikler yapmalı)

**M2:** ‘...Neler olabilir mesela aksan önemli bence iyi bir İngilizce öğretmeninde bu onun dile ne kadar hakim olduğunu da gösteriyor bence yani dil bilgisini yani İngilizceye hakimiyetinin olması lazım bence...’ (İngilizce düzeyi iyi olmalı)

**S1:** ‘...Sakin olmalıdır neden çünkü ben şöyle düşünürüm ikincide üçüncüde anlamıyorsa benim için aptaldır yani, ben daha ilerisine götüremem ama bizim sınıftaki hocalar, özellikle bir hoca söyleyebilirim Saim hoca gerçekten uğraşüyor yani adam gerçekten açıklıyor çok sabırlı ve kızmıyor...’ (sabırlı olmalı)

**Y1:** ‘... Başka mesela arkadaş canlısı yani samimi olabilir bize karşı, hani sohbet falan ederse daha çok seviyoruz hocaları böylesi daha iyi...’ (öğrencilerle iyi ilişki)

Tablo 3.42. Öğretmenlere göre iyi bir İngilizce öğretmenin özellikleri

	f	%-kod	% katılımcı
İngilizce ve öğretim bilgisi iyi olmalı	6	16,67	54,55
Kendini güncel tutmalı	6	16,67	54,55
Danışmanlık/yönlendiricilik özellikleri olmalı	6	16,67	54,55
Motive edici olmalı	4	11,11	36,36
İşini sevmeli	3	8,33	27,27
İletişim becerileri iyi olmalı	3	8,33	27,27
Monoton olmamalı	3	8,33	27,27
Öğrenci seviyesine inmeli	2	5,56	18,18
Model olmalı	2	5,56	18,18
Sabırlı olmalı	1	2,78	9,09
Toplam	36	100	100

Tablo 3.42’de İngilizce öğretmenlerinin, iyi bir İngilizce öğretmeninde olması gereken özelliklere dair görüşleri bulunmaktadır. Altı öğretmen (%54,55) İngilizce öğretmenlerinin İngilizce ve öğretim bilgilerinin iyi olmasının en temel unsur olduğunu belirtmişlerdir. Altı öğretmen (%54,55) gelişen teknoloji ve iletişim araçlarıyla birlikte dil öğretme ve öğrenme metotlarının da değiştiğini ve

geliştiğini bu sebepten dolayı da öğretmenlerin de kendilerini bu gelişime ayak uyduracak şekilde yenilemesi ve güncel tutması gerektiğini belirtmişlerdir. Altı öğretmen (%54,55) sadece sınıf ortamında İngilizce öğrenilmesinin güç olduğunu bunun için İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için aynı zamanda öğrencilerine danışmanlık yapması ve onları yönlendirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Dört öğretmen (%36,36) öğrencilerin ders içerisinde çok fazla motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını bu yüzden öğretmenlerin öğrencileri motive edebilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) ise öğretmenlerin öncelikle işini sevmelerini bunun daha iyi olabilmek için önemli bir faktör olduğundan bahsetmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) İngilizce öğretmenlerinin iletişim becerilerini iyi olması gerektiğini, öğrencilerin kendilerine değer verilmesini beklediklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) ise aynı tür etkinliklerle monoton bir ders işlenmemesi gerektiğini bu yüzden İngilizce öğretmenlerinin derslerini farklı ve öğrencinin ilgisini çeken, eğlenceli konular ve etkinlikler üzerinden işlemesi gerektiğini bildirmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) İngilizce öğretmenlerinin çok zorlandıkları konulardan birinin öğrenci seviyesine inme olduğunu ve yapılmadığı takdirde öğrencilerin öğrenmelerinin zorlaştığını bu yüzden İngilizce öğretmenlerinin mutlaka öğrenci düzeyine inebilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) ise İngilizce öğretmenlerinin öğrencilere model olması gerektiğini, öğrencilerin onlara baktıklarında İngilizce öğrenme isteği uyandırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak bir öğretmen (%9,09) dil öğretme işinin sabır gerektirdiğini bu yüzden İngilizce öğretmenlerinin bunu bilerek sabırlı olmaları gerektiğini bildirmiştir. Öğretmenlerin iyi bir İngilizce öğretmenin nasıl olması gerektiğini belirten ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

**B1:** ‘...Biz üniversitedeki öğrencilere eğitim veriyoruz dolayısıyla iletişim becerileri de çok iyi olmalı karşımızda çocuk yok, azarladığımızda susacak insan yok. Zaten azarlamamalıyız da ama iletişim kurduğumuzda anlaşabileceğimiz sınıf yönetimini iletişimle çözebileceğimiz becerilere sahip olmalı özellikle...’ (İletişim becerileri iyi olmalı)

**C1:** ‘...Öğrencilere daha çok böyle yönlendirici daha çok yardımcı olucu şekilde olmalı diye düşünüyorum ben. Mesela öğrenci soru sorduğunda hemen cevap vermeye çalışıyoruz veya biz bulmaya çalışıyoruz cevabını o şekilde değil de öğrenciyi daha çok hani hadi şunu araştırın gelin veya

*bunu hep beraber öğrenelim siz de bulun şeklinde araştırmaya teşvik etmek gerekiyor diye düşünüyorum...* (danışmanlık ve yönlendiricilik)

**E1:** *'...Onun dışında yeniliklere açık olması gerekiyor çünkü işte hani çok geriye gitmeye gerek yok 5 yıl önce kullanılan öğretim tekniği ya da malzemesiyle şu ankiler arasında bile fark var...'* (güncel olmalı)

**N1:** *'...aslında öğretmen kendini öyle geliştirmeli ki hani İngilizce seviyesini, konuşmasını, aksanını öğrenci aslında ona hayran kalmalı ve bende bunu yapmalıyım demeli böyle bir imaj bırakmalı, model olmalı...'* (model olma)

### 3.4.6. İngilizce Öğrenirken ve Öğretirken Karşılaşılan Güçlükler

Bu kısımda hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve çözümlerine ve İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerle yer verilmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar gramer, kelime, konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerileri olarak 6 kısımda incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.43 ve 3.44'de sunulmuştur.

Tablo 3.43. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler

		f	%-kod	% katılımcı
Gramer	Aşırı gramer	3	6,12	21,43
	Kuralları öğrenmede güçlük	2	4,08	14,29
	Zamanla ilerleme	5	10,20	35,71
Kelime	Kelime öğrenmede sıkıntı	6	12,24	42,86
	Türkçe konuşurken İngilizce kelime	1	2,04	7,14
	Kelime oyunu	1	2,04	7,14
	Kelimeleri görünür yerlere yazma	1	2,04	7,14
Konuşma	Zamanla ilerleme	3	6,12	21,43
	Akıcı konuşamama	3	6,12	21,43
	Konuşurken aşırı heyecan/hata yapma	3	6,12	21,43
	Pratik yapma ve zamanla ilerleme	4	8,16	28,57
Dinleme	Konuşulanları kaçırma / anlama	5	10,20	35,71
	Film izlerken yoğunlaşma	3	6,12	21,43
	Radyo dinleme	1	2,04	7,14
	Dinlemeden önce zihinsel hazırlık	1	2,04	7,14

Tablo 3.43. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler (devamı)

		f	%-kod	% katılımı
Yazma	Kelime sıkıntısı	2	4,08	14,29
	Yazarken doğruluk için çok düşünme	1	2,04	7,14
	Yazma teknikleri/ pratik	2	4,08	14,29
Okuma	Okuduğunu anlamada sıkıntı	1	2,04	7,14
	Daha çok okuma	1	2,04	7,14
Toplam		49	100	100

Tablo 3.43 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve çözümlerine yer verilmiştir. Gramer konusunda üç öğrenci (%21,43) çok yoğun bir gramer öğretiminin olduğundan bunun yerine daha iletişimsel bir dil öğretimini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci (%14,29) ise gramer kurallarını öğrenmede sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gramer konusunda güçlükle karşılaşan beş öğrenci de (%35,71) karşılaştıkları güçlüklerden zamanla alıştırma yaparak ilerlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Kelime konusunda altı öğrenci (%42,86) kelime öğrenmede güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Karşılaştıkları kelime öğrenme güçlüğüne karşı üç öğrenci (%21,43) zamanla ilerleme gösterdiklerini, kelimeleri gördükçe ve duydukça aşına olduklarını ve yavaş yavaş bu sorunun azalmaya başladığını belirtirken birer öğrenci (%7,14) ise kelime oyunları oynayarak; yeni öğrendiği kelimeleri görünür yerlere yazarak veya yapıştırarak; Türkçe konuşurken yeni öğrendikleri İngilizce kelimeleri kullanarak bu güçlüğü aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Konuşma becerisinde ise üç öğrenci (%21,43) akıcı bir şekilde İngilizce konuşamadıklarını, konuşurken uzun aralar verdiklerini veya takıldıklarını belirtmişlerdir. Üç öğrenci (%21,46) ise konuşurken çok heyecanlandıklarını ve hata yapma korkusu taşıdıkları için tedirgin olduklarını bunun da iyi bir şekilde konuşmalarını engellediğini ifade etmişlerdir. Konuşma konusunda güçlük yaşayan dört öğrenci (%28,57) bu güçlüklerle baş edebilme yolu olarak daha çok pratik yaptıklarını, fırsat buldukça arkadaşlarıyla konuşmaya çalıştıklarını bildirmişlerdir.

Dinleme becerisinde karşılaşılan güçlüklerle alakalı olarak beş öğrenci (%35,71) dinlediklerini veya duyduklarını tam anlamıyla anlayamadıklarını, özellikle izledikleri filmlerde karşılaştıkları konuşma dilinde kaçırdıkları çok fazla nokta olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunla baş edebilmek için üç öğrenci (%21,43) film veya dizi izlerken konuşulanlara daha çok dikkat ettiklerini ve onları yakalamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci (%7,14) İngilizce yayın yapan radyo kanallarını dinleyerek bu beceriyi geliştirirken, bir öğrenci (%7,14) ise özellikle kitaptaki dinleme alıştırmalarını yaparken dinlemeye başlamadan önce konuyla alakalı olarak zihinsel hazırlık yaptığını, karşılaşılabileceği kelimeleri düşündüğünü ve buna göre konsantre olduğunu belirtmiştir.

Yazma becerisinde iki öğrenci (%14,29) yazarken kelime sıkıntısı çektiklerini bildikleri kelimelerin bile bazen akıllarına gelmediğinden bahsetmiştir. bir öğrenci ise (%7,14) doğru yazabilmek için çok fazla zaman harcadığını belirtmiştir. Yazma becerisinde sorun yaşadığını belirten iki öğrenci (%14,29) daha çok yazma alıştırmaları yaparak ve yazma tekniklerini kullanarak bu beceride ilerlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Okuma becerisine gelindiğinde ise bir öğrenci (%7,14) okuduğunu anlamada güçlük çektiğini bunun üstesinden gelebilmek için de daha çok okuduğunu ve zaman geçtikçe daha iyi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler ve çözümlerine dair ifadelerine aşağıda yer verilmiştir;

**T1:** ‘...ben en çok listening yaparken sıkıntı çekiyorum yani kitaptaki etkinliği yaparken yakalamakta zorluk çekiyorum.... Bunu yenmek için elimden geldiğince konsantre olmaya çalışıyorum hani dinlemeye başlamadan önce derste öğrendiğimiz şey var konunun ne olduğunu düşünüyorum, ne tür kelimeler gelebilir onları düşünüyorum biraz daha zihinsel olarak hazırlık yapıyorum...’ (dinlediklerini anlamada zorluk ve zihinsel hazırlık)

**S1:** ‘...O arkadaşın adı jessieydi ben gerçekten çok zorlandım yani onunla konuşurken gerçek bir Amerikalıyla ilk defa konuşmamdı zaten. Ama buna rağmen takıla takıla eksiklerle beraber yine de denedim yani bu çok önemli hani ben yapamıyorum zaten, anlamıyorum şu bu bende de vardı o

*sorun değil yaptıkça iyileşti zamanla...*' (akıcı konuşamama ve pratik yapma)

**M2:** *'...şimdi yazmayla alakalı olarak çalışıyorum daha doğrusu yeni yeni başlıyorum yazarken de zorlanıyorum mesela bildiğim kelimelere bile sözlükten bakıyorum ben bunu biliyordum diyorum mesela hani İngilizceden Türkçe işini biraz hallettik ama yazarken Türkçe düşünüp İngilizce yazdığımız için zorlanıyoruz bunun için de mesela zamanla geçer diyorlar tabi ben de kitaptaki teknikleri uygulamaya çalışıyorum mesela önce outline çıkarın diyorum hani konunun ana temalarını çıkarıyorum onunla alakalı kelimeleri önceden bakıyorum yazıyorum sonradan yazmaya başlıyorum tabi bunu yeni yeni başladım bakalım nasıl olacak...'* (kelime sıkıntısı, yazma teknikleri)

**B1:** *'...ilk başta kelime bilgim zayıftı sıkıntı çekiyordum kelime çalışıyorum... kelimeleri günlük hayatta aklıma geldikçe kullanmaya çalışıyorum hani Türkçe konuşurken mesela içine english words katıyorum bu şekilde...'* (kelime bilgisi, Türkçe içinde İngilizce kelimeler)

Tablo 3.44. Öğretmenlerin İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükler

	f	%-kod	% katılımcı
Düşük öğrenci motivasyonu	10	29,41	90,91
Yoğun eğitim programı	5	14,71	45,45
Öğrenciler çaba göstermemeleri ve düzenli çalışmamaları	5	8,82	27,27
Geride kalan öğrenciler	4	11,76	36,36
Üretkenlik isteyen becerilerde güçlükler	2	5,88	18,18
Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi	2	5,88	18,18
Öğrencilerin ön yargısı	2	5,88	18,18
Sınıfta telefon kullanımı	1	2,94	9,09
Öğrenciler arası problemler	1	2,94	9,09
Sürekli İngilizce konuşmanın yoruculuğu	1	2,94	9,09
Öğrenci düzeyine inmede güçlük	1	2,94	9,09
Toplam	34	100	100

Tablo 3.44’de öğretmenlerin İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükler yer verilmiştir. Buna göre onbir öğretmenden onu (%90,91) öğrencilerdeki düşük motivasyonun kendilerine zorluk çıkardığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerin derse karşı motivasyonları düşük olduğunda öğretimin gerçekleşmesinin çok zor olduğunu ve öğrencinin de istenilen düzeyde öğrenme gerçekleştiremediğini ifade etmişlerdir, bu yüzden derslerinde öncelikli olarak öğrencileri güdülemeye ve düşük motivasyonlu öğrencileri derse hazır hale getirmeye önem vermekte olduklarını ifade etmişlerdir. Beş öğretmen (%45,45) ise işledikleri eğitim programının çok yoğun bir içeriğe sahip olduğunu, konuları yetiştirebilmek için çok hızlı bir şekilde ders işlediklerini bunun da öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine engel olduğunu ve derslerde farklı etkinlikler yapmaya yeterince vakitlerinin kalmadığını bildirmişlerdir. Beş öğretmen (%45,45) öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çok fazla çaba göstermediklerini ve derslerine düzenli olarak çalışmadıklarını, bir nevi tembel olduklarını belirtmişler ve bundan dolayı istedikleri düzeye gelemediklerini ifade etmişlerdir.

Dört öğretmen ise (%36,36) bu çalışmayan öğrencilerin bir süre sonra arkadaşlarından geri kaldıklarını ve bunun sınıf içerisinde ders anlatırken zorluk çıkardığını belirtmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) öğrencilerin üretkenlik isteyen konuşma ve yazma gibi becerilerde kendilerini yeterince geliştiremediklerini ve istenilen düzeyde olamadıklarını ifade etmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) ise öğrencilerin derse gelirken hiçbir hazırlık yapmadıklarını bu yüzden de verimli ders işleyemediklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) bazı öğrencilerde İngilizceye karşı bir ön yargı olduğunu, öğrenemeyeceklerini düşündükleri için kendilerini çalışmaktan alıkoyduklarını bunun da doğal olarak öğrenmelerini engellediğini açıklamışlardır. Birer öğretmen (%9,09) ise sınıfta telefonla vakit geçiren öğrenciler; öğrenciler arası problemler; öğrenci düzeyine inmede güçlük; sürekli İngilizce konuşmanın yoruculuğu şeklinde güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

### **3.4.7. İngilizceyi Daha İyi Öğretebilmek için Öğrenci ve Öğretmenlerin Önerileri**

Bu kısımda hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencileriyle birlikte İngilizce öğretmenlerine istedikleri olanaklara sahip olsalardı İngilizceyi nasıl daha iyi öğretebilecekleri sorulmuş ve alınan cevaplar aşağıda Tablo 3.45 ve 3.46’da sunulmuştur.



Tablo 3.45. Öğrencilere göre İngilizce nasıl öğretilmeli

	f	%-kod	% katılımcı
Eğlenceli bir ortam (oyun,etkinlik)	7	11,67	50
Öğrenciler güdülenmeli	7	11,67	50
Daha az gramer konuları	6	10,00	42,86
Öğrenciyi yurt dışına yollama veya yabancılarla iletişim sağlama	6	10,00	42,86
Film izletme ve şarkı dinletme	5	8,33	35,71
Ders dışı destek sağlama	4	6,67	28,57
İlgi çeken konular üzerinden öğretim yapma	4	6,67	28,57
Mektup (chat) arkadaşı	4	6,67	28,57
Kalabalık olmayan sınıflar	3	5,00	21,43
Teknolojiden daha çok faydalanma	3	5,00	21,43
Yabancı hoca	3	5,00	21,43
Bireysel özelliklere göre yönlendirme	2	3,33	14,29
Küçük yaşlardan başlama	2	3,33	14,29
Günlük kullanıma yönelik	2	3,33	14,29
İyi yetişmiş öğretmenler	2	3,33	14,29
Toplam	60	100	100

Tablo 3.45'e bakıldığında öğrencilerin istedikleri olanaklara sahip oldukları takdirde İngilizceyi nasıl öğreteceklerine dair düşünceleri görülmektedir. Öğrencilerin yedisi (%50) İngilizce öğrenme veya öğretme ortamının eğlenceli bir hale getireceklerini, öğrencilerin daha çok aktif olacakları etkinlikler ve oyunlarla dersleri işlenmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir. Yedi öğrenci (%50) kendilerinden ve arkadaşlarından yola çıkarak öğrencilerin motivasyonlarının düşük olabileceğini böyle durumlarda öğrencilerin dersin işlenişini engelleyebileceklerini bunun için motivasyonu düşük olan öğrencilerin de mutlaka derse katılımlarının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Altı öğrenci (%42,86) ise derslerde çok yoğun gramer konusu olduğunu, gereksiz yere çok fazla kural öğrendiklerini ve bunları yapmak için dilin iletişimsel amacının dışına çıkıldığını belirtmişler ve temel gramer kurallarının öğretilmesinin yeterli olacağını dile getirmişlerdir. Altı öğrenci (%42,86) ise eğer imkân olacaksa öğrencilerin yurt dışında kısa bir süre de olsa eğitim almasının faydalı olacağını bu sayede dili

gerçek kullanım alanında tecrübe etmiş olacaklarını belirtmişlerdir. Beş öğrenci (%35,71) İngilizce öğrenirken film ve şarkıların etkili olduğunu bu yüzden derslerinde öğrencilerin seviyelerine uygun olan film, video ve şarkılardan faydalanabileceklerini dile getirmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) ise İngilizcenin yalnızca sınıf içerisinde bir ders olarak işlenebileceğini daha iyi İngilizce öğretilmek için öğrencilere ders dışı destek vermenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) öğrencilerin ilgilerini çeken konular üzerinden etkinlikleri ve dersi planlayabileceklerini böylelikle öğrencilerin derse katılımını artıracaklarını ve öğrenmelerini kolaylaştırabileceklerini ifade etmişlerdir. Dört öğrenci (%28,57) ise öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri açısından eski adıyla mektup arkadaşlığı olan sistemi gelişen iletişim araçlarıyla birlikte anlık olarak bile iletişim kurulabildiğini bununla öğrencilerin kendilerine sohbet arkadaşı edinmelerini ve onlarla İngilizce konuşma ve yazışmalarının sağlanmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Üç öğrenci (%21,43) İngilizce öğretiminin daha iyi olabilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması gerektiğini aksi takdirde öğrencilerin tümünün derse aktif olarak katılabilmeleri için verilen sürenin yeterli olmayacağını dile getirmişlerdir. Üç öğrenci (%21,43) ise teknolojinin geliştiğini ve bunun sınıf ortamına getirilmesi gerektiğini artık akıllı telefonların, tabletlerin ve bilgisayarların dil öğretiminde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonrasında Üç öğrenci (%21,43) İngiliz veya Amerikan hocaların derslere girmesinin öğrencilere anadili İngilizce olan birisi tarafından öğretilmesinin faydalı olabileceğini dile getirmişlerdir. İkişer öğrenci (%14,29) İngilizcenin daha iyi öğretilmesi için öğrencileri bireysel özelliklere göre yönlendirmenin; küçük yaşlardan itibaren öğretmenin; günlük kullanıma veya konuşma diline göre öğretim yapmanın; İngilizce öğretmenlerinin daha iyi yetiştirilmesinin önemli ve faydalı olacağını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bununla alakalı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

**Y1:** ‘...imkânım olsa mesela ben öğrencileri alır gezdiririm dilin kullanıldığı yerleri yani o çok önemli bence yani sınıfta kendi kendilerine konuşarak olmuyor hani yurt dışına çıkma olsun veya mesela Türkiye de turistik yerler olsun yani görsünler konuşma dilini görsünler...’  
(öğrenciyi yurt dışına yollama veya yabancılarla iletişim sağlama)

**U1:** ‘...aslında orijinal İngiliz hocalar daha iyi öğretir bence yani Türklerden çünkü onlar gramer falan değil dersin direk konuşmaya yönelik kısmıyla ilgileniyorlar yani bence onlar daha eğlenceli de ben olsam yabancı hoca getirirdim...’ ( yabancı hoca)

**T1:** ‘...bence sonra öğrencilere öyle çok fazla gramer falan değil de biraz daha pratik dil verilmeli yani günlük dil öğretilmeli sonuçta hani aşırı derecede gramere boğuluyoruz bence biz... (yoğun gramer)

**O1:** ‘...mesela öncelikle eğlenceli bir ortam oluşturmama gerekiyor yani benim önceliğim eğlence olurdu birinin sıkılmamasını isterdim. Sıkılmazsa zaten bir şekilde öğrenirdi o yüzden bence sınıf değil de farklı bir şey olabilir bir bahçe olabilir dışarı olabilir...’ (eğlenceli ortam yaratma)

Tablo 3.46. İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce nasıl öğretilmeli

	f	%-kod	% katılımcı
İletişimsel beceriler ağırlıklı olmalı	5	14,29	45,45
Öğrencilerin yabancılarla iletişimi sağlanmalı	5	14,29	45,45
İlkokuldan sonra hazırlık sınıfı olmalı	4	11,43	36,36
Küçük yaşlardan itibaren başlanmalı	4	11,43	36,36
Eğitim programı ve kitaplar düzenlenmeli	3	8,57	27,27
Öğrenciler İngilizceye daha çok maruz kalmalı	3	8,57	27,27
İngilizce öğretmenleri kademelere ayrılmalı	2	5,71	18,18
Devamsızlık azaltılmalı	2	5,71	18,18
Sınıf mevcutları azaltılmalı	2	5,71	18,18
Öğretmen yetiştirme iyileştirmeli	2	5,71	18,18
Ulaşılabilir hedeflere yer verilmeli	1	2,86	9,09
Daha çok görsel öğeler olmalı	1	2,86	9,09
Derslere İngilizce öğretmenleri girmeli	1	2,86	9,09
Toplam	35	100	100

Tablo 3.46’ya bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin İngilizceyi nasıl daha iyi öğretebileceklerine dair görüşleri görülmektedir. Buna göre beş öğretmen (%45,45) İngilizce öğretiminde kurallar yerine konuşma, dinleme, azma ve okuma gibi becerilerin iletişimsel olarak ele alınması gerektiğini, öğrencilerin İngilizceyi sınavları geçmek için değil de kullanmak için öğrenmeleri gerektiğini dile

getirmişlerdir. Beş öğretmen (%45,45) ise öğrencilerin anadili İngilizce olan insanlarla veya farklı ülkelerden insanlarla bir araya gelerek iletişim kurmalarının gerektiğini bildirmişlerdir. Çünkü öğrenciler bu sayede dilin gerçek amacını yani iletişim kurmayı keşfetmiş olacaklarını ifade etmişlerdir. Dört öğretmen (%36,36) ülkemizde öğrencilerin okul dışında çok fazla İngilizceyle karşılaşmadıklarını bu yüzden okulda öğrendiklerini kullanamadıkları için öğrenmelerin kalıcı olmadığından bahsetmiştir. Bunu ortadan kaldırabilmek için ise özellikle ilkokul sonrasında hazırlık sınıfı eğitiminin olması gerektiğini, böylelikle öğrencilerin erken yaşlarda dile daha çok maruz kalıp öğrenmenin kalıcılığını en üst seviyeye taşıyacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Dört öğretmen (%36,36) İngilizce eğitime küçük yaşlardan itibaren yer verilmesi gerektiğini ülkemizde de artık bunun zaten yapıldığını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) İngilizce eğitimi programlarının ve ders kitaplarının düzenlenmesi gerektiğini öğrencilerin omuzlarına taşıyamayacaklarından fazla yük verildiği takdirde tamamen öğrenmeyi bırakabileceklerini düşündüklerini belirtmişler ve bu yüzden programların içeriğinin hafifletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. ayrıca ders kitaplarındaki konuların ve etkinliklerin otantik bir eğitime hizmet edecek şekilde tasarlanması gerektiğini öğrencilerin yapay bir dil yerine gerçek kullanımını görebilecekleri kitapların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Üç öğretmen (%27,27) öğrencilerin sınıf içerisinde İngilizceye daha çok maruz kalmaları gerektiğini bunun için öğretmenlerin mümkün olduğunca sınıfta İngilizce konuşmalarının faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

İki öğretmen (%18,18) İngilizce öğretmenlerinin de tıpkı matematik öğretmenleri gibi okul kademelerine göre ayrılması gerektiğini çocuklara verilecek eğitimle yetişkinlere verilecek eğitimin aynı olmadığını ve bu konularda uzmanlaşmış öğretmenlerin daha başarılı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki öğretmen (%18,18) İngilizce öğretmen yetiştirmenin iyileştirilmesi gerektiğini öncelikle İngilizce öğretmenlerinin çok iyi bir eğitim almalarının sonrasında öğretim becerilerinin geliştirilmesinin gerektiğini belirtmelerdir. Eğer imkan ve olanaklar oluşturulacaksa İngilizce öğretmenlerinin mutlaka yurt dışında özellikle İngilizcenin resmi dil olduğu yerlerde eğitim almalarının faydalı olacağını dile getirmişlerdir. İki öğretmen (%18,18) İngilizce öğrenmenin devamlılık gerektirdiğini bu yüzden öğrencilerin ders devamsızlık oranlarının azaltılmasının etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Programda ulaşılabilir hedeflere yer verilmesini bir öğretmen (%9,09), derslerde daha çok

görsel öğelerin yer almasını bir öğretmen (%9,09), derslere İngilizce öğretmenlerinin girmesini bir öğretmen (%9,09) belirtmiştir. Öğretmenlerin bununla alakalı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

**N2:** “... bunun için ilk başta İngilizce oyunla falan sevdirebilir ama sonrasında hazırlık sınıfı gibi yoğun bir program olmalı ki bu öğrenciler yatıp kalkıp İngilizce öğrenebilsinler yoksa zor...” (hazırlık sınıfı)

**S3:** “...ilkokul dördüncü sınıftan itibaren öğrencilerin daha çok konuşma yani pratik yapma gerçek yaşamla İngilizceyi kullanabilmelerini sağlayacak bir program geliştirir Avrupa’daki bir çok ülkenin bunu nasıl araştırdığı zaten görebiliyoruz o şekilde bir sistem kurardım...” (iletişimsel beceriler)

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı ve özel dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri incelenmiştir. Bu doğrultuda hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Cesur (2008) tarafından yapılan *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* kullanılmıştır. Ayrıca hazırlık sınıfı ve dil kursu öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Turan (2009) tarafından geliştirilen *Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği* kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlar bölümünde literatürde bulunan ilgili çalışmalar ışığında hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri cinsiyet, okul türü, yaş, kur düzeyi, mezun olunan lise ve alan türü ve İngilizce kullanma sıklıkları değişkenlerine göre tartışılmıştır. Ayrıca öneriler kısmında bulgular ışığında gelecekte yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

### Sonuçlar

#### Dil Öğrenme Stratejileri Ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici becerilerinin neler olduğu sorgulanmıştır ve bulgulardan elde edilen sonuçlar sıralanmıştır. Hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ölçeğinin tamamından elde ettikleri puanlara bakıldığında, her iki grubun da orta düzeyde strateji kullanımına sahip oldukları; ancak özel kurs öğrencilerinin ortalamalarının ( $\bar{x} = 3,33$ ), hazırlık sınıfı öğrencilerinden ( $\bar{x} = 3,00$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan araştırmaları doğrular niteliktedir (Altan, 2004; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Chang, 2009; Hiçyılmaz, 2006; Padem, 2012; Tang ve Tian, 2015; Wong, 2011).

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin kullanmayı en çok tercih ettikleri dil öğrenme stratejisinin

üstbilişsel stratejiler olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda da üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından tercih edildiği görülmektedir (Ada, 2011; Ok, 2003; Park, 2005). Bazı çalışmalarda ise katılımcıların kullanmayı en çok tercih ettikleri stratejinin ise sosyal stratejiler olduğu belirlenmiştir (Padem, 2012; Rao, 2016; Uyar Aslan, 2006; Wong, 2011). Üstbilişsel stratejileri takiben sırasıyla sosyal, telafi, bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejiler tercih edilmiştir. Oxford (1990) öğrencilerin kullandıkları bellek stratejilerinin çoğu zaman çok fazla farkında olmadıklarını; bunun da envanteri tamamlarken puanlamayı etkileyebileceğini belirtmiştir. Duyuşsal stratejilerin ise her iki gruptaki öğrenenler tarafından en az tercih edilen strateji olması literatürdeki araştırmaları doğrular niteliktedir (Hong-Nam ve Leavell, 2006; Padem, 2012; Razak et al., 2012; Ünal vd., 2011; Wong, 2011). Özel kurs öğrencileri hem envanterinin tamamından hem de tüm alt boyutlardan hazırlık sınıfı öğrencilerine göre dil öğrenme stratejileri kullanımında daha fazla ortalamaya sahiptirler. Buna göre özel kurs öğrencilerinin dil öğrenmede strateji kullanımı konusunda daha bilinçli oldukları söylenebilir.

Öz düzenleyici öğrenme becerilerine bakıldığında ise her iki gruptaki öğrencilerin de ölçek maddelerine en çok ‘katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmüştür. Sadece strateji kullanımı ve değerlendirme boyutundaki ‘problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm’ maddesine hazırlık sınıfı öğrencilerinin çok az farkla da olsa kararsızım Buna göre hem hazırlık sınıfı hem de özel kurs öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında bu araştırmayı doğrular nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir (Çelik, 2012; Turan, 2009). Ayrıca Aktan (2012) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin çok yüksek olmadığını açıklamıştır.

### **Okul Türüne Yönelik Sonuçlar**

Bu araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri düzeylerinde okul veya kurs türüne göre farklılaşma olup olmadığı sorgulanmıştır. Elde edilen bulgulardan çıkan sonuca göre özel kurs öğrencilerinin okunan metnin özetini çıkarma veya İngilizce kalıpları bulma gibi bilişsel stratejiler ve kendini değerlendirme veya İngilizce öğrenmek için zaman ayırma gibi üstbiliş stratejisi boyutlarında hazırlık sınıfı öğrencilerine göre daha yüksek strateji ortalamalarına

sahip oldukları belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında özel dil kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır, bu nedenle bu çalışmadan elde edilen veriler yapılacak sonraki çalışmalara referans olacaktır. Bununla birlikte Jimenez ve diğerleri (1991) yaptıkları çalışmada Filipinlerde özel okullardaki öğrencilerin devlet okulundaki öğrencilere göre daha fazla strateji kullanımına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dil öğrenme stratejileri envanterinin tamamından elde edilen sonuca göre iki grup öğrenci arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlara göre özel kurs ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin strateji kullanımları arasında bilişsel ve üstbilişsel stratejiler dışında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ergün (2011) devlet üniversitesinde ve özel üniversitede okuyan öğrencilerin dil öğrenme kaygılarını incelemiş ve iki kurumdaki öğrencilerin dil öğrenme kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Okul türü değişkenine göre öz düzenleyici öğrenme becerileri ölçeğinden elde edilen puanlarda özel kurs öğrencilerinin lehine bir farklılık olduğu, fakat bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre her iki grupta yer alan öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu ve birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ama planlama ve amaç belirleme alt boyutunda özel kurs öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulguya istinaden özel kurs öğrencilerinin öğrenme için ihtiyaç duydukları materyalleri veya kaynakları belirledikleri, amaçlarını öncelik sırasına koydukları planlama ve amaç belirleme alt boyutunda daha çok başarılı oldukları söylenebilir. Dil öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, bu alt probleme yönelik olarak da literatürde çalışmaya rastlanılmamıştır.

### **Cinsiyete Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre dil öğrenme stratejileri kullanımında kız öğrencilerin ortalamalarının erkeklere göre yüksek olmasına rağmen, anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Literatürde yapılan benzer çalışmalarda da iki cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığına dair bu araştırmanın sonucunu doğrular nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır (Batumlu ve Erden, 2007; Cesur, 2008; Ertekin, 2006; Hong-Nam ve Leavell, 2006; Öner ve Gediklioğlu, 2008; Padem, 2011; Tabanlıoğlu, 2003). Konu ile alakalı yapılan



farklı çalışmalarda dil öğrenme strateji kullanımında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Aslan, 2009; Chambers, 2003; Çakır, 2012; Ian ve Oxford, 2003; Liyanage ve Bartlett, 2011; Nyikos, 1990; Oxford, 1993; Öztürkmen, 2006; Razak et al., 2012; Shaw ve Oxford, 1995) olduğu gibi erkek öğrencilerin lehine anlamlı farkın ortaya çıktığı çalışmalar da bulunmaktadır (Phakiti, 2003; Tang ve Tian, 2015). Alt boyutlara bakıldığında ise tekrar etme ve bağ kurma gibi stratejileri kullandıkları bellek ve öğrenmeyi düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi stratejileri kullandıkları üstbilis stratejilerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ada (2011) yaptığı çalışmasında üstbilis stratejilerinde, Bekleyen (2006) ise bellek stratejilerinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu göre erkek öğrencilerin tekrar, bağ kurma, düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi stratejileri daha çok kullanmaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca diğer alt boyutlara bakıldığında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız öğrencilerin ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öz düzenleyici öğrenme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında planlama ve amaç belirleme hariç tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde kız öğrencilerin, erkeklere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların tam aksi yönünde bulgulara Turan (2009) tarafından yapılan araştırmada ulaşılmıştır. Turan (2009) yaptığı çalışmasında planlama ve amaç belirleme dışında kalan boyutlarda ve ölçeğin tamamında cinsiyet yönünden anlamlı fark olmadığını belirtken sadece planlama ve amaç belirleme alt boyutunda kız öğrenciler lehine farklılık olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öz düzenleme becerisine sahip oldukları yapılan diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Aktan, 2012; Bidjenaro, 2005; Vrugt ve Oort, 2010; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu duruma öğrencilerin eğitim geçmişleri veya sosyal yaşamları gibi faktörlerin etkili olabileceği söylenebilir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) ise yaptıkları araştırmada cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna da ulaşmıştır.

## **Mezun Olunan Lise Türüne Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre dil öğrenme stratejilerinin ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Genel Lise, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Özel Lise, Anadolu Öğretmen Lisesi ve diğer liselerden mezun olan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri açısından anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Literatürde bu sonucu destekleyici nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Açık, 2012; Bekleyen, 2006). Okullarda İngilizce ders saatlerinin hemen hemen aynı olmasının ve aynı programların işlenmesinin bu benzerliğe neden olabileceği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalar da okul türleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu da ulaşılmıştır (Akıllılar ve Uslu, 2011; Yalçın, 2006; Yücedağ, 2001). Envanterin alt boyutlarına bakıldığında telafi stratejilerinde, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Genel Lise ve Meslek Lisesi mezunları arasında Anadolu Öğretmen Liseleri mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üstbiliş stratejileri boyutunda Anadolu Lisesi ve Genel Lise mezunları arasında Anadolu Lisesi mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mezun olunan lise türüne göre öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılaşma olup olmadığına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının öz düzenleme becerilerine herhangi bir katkısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı doğrular nitelikte Çelik (2012) ve Turan (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda mezun olunan ortaöğretim kurumlarının öz düzenleme becerilerini etkilemedi belirtilmiştir.

## **Ortaöğretim Alanına Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin ortaöğretimde öğrenim gördükleri alanlara göre dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinde ortaöğretim öğrenim alanlarına göre hem envanterin tamamında hem de tüm alt boyutlarda farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna

göre ortaöğretimde yabancı dil alanında eğitim almış öğrencilerle sayısal, eşit ağırlık ve sözel alanlarda eğitim almış öğrenciler arasında, yabancı dil bölümünde okuyanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortaöğretimde yabancı dil bölümünde okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek strateji kullanımına sahip olmaları aslında çok beklenmedik bir sonuç değildir; çünkü öğrenciler ortaöğretimde alan seçerken kendilerini daha yatkın ve yetkin hissettikleri alanların tercih ettikleri bilinmektedir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar da olmuştur. Cesur (2008) araştırmasında sosyal alandaki öğrencilerin fen alanındakilere göre strateji kullanmaya daha fazla yatkın olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer bir araştırma da Chang, Liu ve Lee (2007) tarafından yapılmıştır ve sosyal alandaki öğrencilerin fen ve mühendislik alanındaki öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir. Padem (2012) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımının LYS puan türlerine göre değişiklik olup olmadığını incelemiş ve puan türleri arasında dil öğrenme stratejileri açısından farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2006) sayısal, sözel ve eşit ağırlık puan türündeki öğrenciler arasında eşit ağırlık alanındaki öğrencilerin diğerlerine göre İngilizce öğrenmede başarılı olduklarını belirtmiştir.

Öz düzenleme becerilerinin ortaöğretim alanına göre farklılaşp farklılaşmadığına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin ortaöğretim de öğrenim görülen alana göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu araştırma sonuca göre ortaöğretimde sayısal, sözel, eşit ağırlık veya yabancı dil alanlarından birinde okumanın öz düzenleme becerilerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Fakat literatüre bakıldığında Gömlüksiz ve Demiralp (2012) öğrencilerin üniversiteye giriş puanına göre, bir bakıma ortaöğretim alanlarına göre, sözel ve sayısal alandaki öğrencilerin öz düzenleme becerilerine diğer bölümlere oranla daha fazla sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda sayısal alan ile sözel ve eşit alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasında, sözel ve eşit ağırlık öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Aynı şekilde strateji kullanımı ve değerlendirme alt boyutunda da sayısal ve eşit ağırlık alanları arasında, eşit ağırlık alanında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

## Kur Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin kur düzeylerine göre dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre dil öğrenme strateji kullanımında B1 ve B2 kur düzeyindeki öğrencilerle kendilerinden daha alt düzey kurdaki A1 ve A2 öğrencileri arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre İngilizce düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları; ayrıca dil öğrenme stratejisi kullanımının İngilizce düzeyinin gelişmesine de katkısının olduğu söylenebilir. Alt boyutlara bakıldığında ise aynı şekilde bilişsel, üstbiliş ve telafi stratejilerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında bu araştırmanın sonucuna benzer nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir ( Bremner, 1999; Chien ve Wei, 1998; Oxford ve Nyikos, 1989; Wharton, 2000). Gholami, Abdorrahimzadeh ve Behjat (2014) İranlı öğrencilerle yaptıkları çalışmalarının sonucunda üst düzey kurlar da yer alan öğrencilerin alt düzeyde yer alanlara göre daha fazla strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sharifi ve Salahshour (2013) ise lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri envanterini kullanarak inceldikleri çalışmalarında üst düzeyde yer alan öğrenenlerin hem envanterin tamamında hem de tüm alt boyutlar da alt düzeyde yer alanlara göre daha fazla kullandıkları belirtmişlerdir. Jawid ve arkadaşları (2013) alt kurlarda yer alan öğrencilere düzeylerini geliştirebilmeleri için dil öğrenme stratejileri eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öz düzenleyici öğrenme becerilerinin kur düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve alt boyutlarıyla birlikte ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre İngilizce kur veya yetkinlik düzeyinin yüksek veya düşük olmasının öz düzenleyici öğrenme becerilerinde anlamlı bir şekilde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Oxford (1999) çalışmasında yabancı dil yetkinliği ile öz düzenleme arasında ilişki olduğunu fakat bunun açık bir şekilde ortaya konmadığını belirtmiş ve aralarındaki ilişkiyi motivasyon kavramı üzerinden açıklamıştır. Motivasyon dil yetkinliği için önemli olduğunu aynı zamanda motivasyonun öz düzenlemeye de katkı sağladığı şeklinde yorumlamıştır.

## İngilizceyi Kullanım Sıklığına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin İngilizce kullanım sıklıklarına göre dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. İngilizceyi sık olarak kullanan öğrencilerle daha az kullanan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri bakımından farklılık olduğu ve daha sık kullanan öğrencilerin daha fazla strateji kullanımına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre İngilizceye hayatlarında daha çok yer veren öğrenenlerin daha fazla strateji kullanımına sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise bellek, bilişsel, üstbiliş ve telafi stratejilerinde aynı şekilde bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bir önceki alt problemde üst düzey kullandığı öğrencilerin de daha fazla strateji kullanımına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu doğrultu da dil öğrenme strateji kullanımının İngilizce düzeyini artırmada ve İngilizce kullanım sıklığını artırmada katkı sağladığı düşünülebilir. Literatür incelendiğinde bakıldığında dil öğrenme stratejileri ile İngilizce kullanım sıklığını inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır; bu bakımdan bu araştırmadan elde edilen bulgular yapılacak olan diğer çalışmalar için bir kaynak olacaktır. Dil öğrenme stratejileriyle doğrudan alakalı olmasa da İngilizce kullanım sıklığının artmasıyla öğrenenlerin seviyelerinin arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Belcher, 2006; Harmer, 1991; Liu et al., 2004). Lee ve Macaro (2013) ise Güney Koreli öğrencilerle yaş ve İngilizce kullanma sıklığı arasında yaptıkları çalışmada öğrenenlerin yaşı arttıkça daha çok İngilizce kullandıklarını bunun da öğrenenlerin her yıl öğrenmelerinin üzerine koyduklarından kaynaklandığından dolayı olabileceğini tahmin ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre öz düzenleme becerilerinin İngilizce kullanma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Buna göre İngilizceyi kullanım sıklığı arttıkça veya azaldıkça öz düzenleme becerilerinde herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutuna bakıldığında ise İngilizce kullanımlarına her zaman, çoğunlukla veya bazen şeklinde cevap veren öğrenenlerin hiçbir zaman şeklinde cevap verenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Dil öğrenme ile motivasyon arasında önemli ilişki olduğu yapılan bir çok çalışmada ortaya konmuştur (Dörnyei, 1998; Mitchell et al., 2013; Oxford ve Shearin, 1994; Winke, 2007). Bu çalışmalara bakıldığında motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenenlerin dili daha

çok kullanmaya yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle İngilizce kullanma sıklığı yüksek olan öğrenenlerin güdülenme ve öğrenme için harekete geçme alt boyutunda daha az kullanan öğrenenlere oranla daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

## **Öğrenenlerin Yaşlarına Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin yaşlarına göre dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre yaş arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığının arttığı görülmektedir. Fakat bu konuda dikkat edilmesi gereken husus bu araştırmanın örnekleminde yer alan grubun tamamının ergenlik dönemini bitirdiği çoğunun ilk yetişkinlik döneminde olduğudur. Yabancı dil ediniminde Kritik Dönem Olgusu (Critical Period Hypothesis) bulunmaktadır; buna göre yabancı bir dili en iyi ve kolay bir şekilde öğrenmenin ergenlik dönemine girmeden önce yaklaşık olarak 9-11 yaşlarında, bireysel farklılıklara göre değişiklik gösterilir, gerçekleşebileceğini dair görüşler mevcuttur (Krashen, 1973; 2014; Lenneberg, 1967 Akt. Johnson ve Newport, 1989; Penfield ve Roberts, 1959 Akt. Birdsong, 2014).

Kaçar ve Zengin (2009) altıncı, yedinci, dokuzuncu ve üniversite birinci sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça, dolaylı olarak yaş arttıkça, öğrenenlerin strateji kullanımlarının ve İngilizce kullanma eğilimlerinin önemli ölçüde azaldığını belirtmişlerdir, fakat bu çalışmada altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kritik dönem olarak adlandırılan yaş aralığında olduklarını belirtmekte fayda vardır. Hiçyılmaz (2006) dokuzuncu sınıf ve üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini incelediği araştırmasında yaş grubu daha küçük olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte üst yaş grubunda olan hazırlık sınıfı öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonucunu destekleyici benzer bir çalışma da Öztürk (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öztürk (2004) İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre az da olsa daha yüksek strateji kullanımına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada her ne kadar öğrenenlerin yaş değişkeni incelenmese de üniversitelerin genel yapısı itibarıyla son sınıf öğrencilerinin yaş ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca

Tragant ve Victori (2012) yaşları 11-12, 14-15 ve 16-17 şeklinde 3 grup olarak sınıflandırılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için yaptıkları çalışmalarında 11-12 yaşındaki öğrencilerin diğer 2 gruptaki öğrencilere göre de daha fazla strateji kullandıkları; 14-15 yaş ile 16-17 yaş arasındaki karşılaştırmada ise 16-17 yaş öğrencilerinin daha fazla strateji kullanımına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tragant ve Victori'nin (2012) çalışmasında da kritik dönemin yabancı dil öğrenmeye ve strateji kullanımına etkisi açık bir şekilde gözükmektedir.

Öz düzenleyici öğrenme becerileri ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında 23 yaş ve üzerindeki öğrencilerle 18, 19 ve 20 yaşlarındaki öğrenciler arasında 23 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yaş arttıkça öğrenenlerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Aralarında farklılık olan yaşlara bakıldığında 18-20 yaş aralığının üniversite eğitiminin ilk yılları, 23 yaş ve üzeri ise son yılları ile mezuniyet durumunu gösterebilir. Bu açıdan bakıldığında üniversite eğitiminin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Çelik (2012) matematik öğretmen adayları ve matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada her iki gruptaki katılımcıların da yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca matematik öğretmen adayları içerisinde 4. Sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine göre daha fazla öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Öz düzenleme becerileri ile yaş değişkeni açısından farklılık görülen somut bir çalışma literatürde bulunamamıştır. Fakat sınıf değişkeni olarak ele alınan çalışmalar mevcuttur.

### **Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dil öğrenme stratejileri ile öz düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=,53$ ). Araştırmanın bu bulgusuna göre öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri arttıkça dil öğrenme stratejileri düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Literatürde araştırma sonucunu destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmüştür (Dianyu, 2005; Chularut ve DeBacker, 2004; Xiaodong, 2004). Ayrıca öz düzenleyici öğrenme becerileri ile bellek ( $r=,50$ ) ve üstbiliş ( $r=,54$ ) stratejileri

arasında da pozitif yönde orta düzey ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öz düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesi dil öğrenme stratejilerinin daha çok bellek ve üstbiliş stratejileri düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Dianyu (2005) yaptığı araştırmada dil öğrenme stratejileriyle özerk öğrenme arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Tseng, Dörnyei ve Schmitt (2004) öğrenenlerin öz düzenleme becerileri ve kelime öğrenme kapasiteleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir; araştırma sonucuna göre öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrenenlerin daha fazla kelime bilgisine sahip oldukları sonucunu paylaşmışlardır. Kuyumcu Vardar (2011) ise öz düzenleme becerileri ile İngilizce başarısını incelemiş ve İngilizce öğretiminde öz düzenleme stratejilerine bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı bir şekilde etkilendiğini belirtmiştir.

### **Öğrenci ve Öğretmenlerin Yabancı Dil Öğrenme Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Sonuçlar**

Araştırmanın bu kısmında 4. Alt probleme yönelik olarak, hazırlık sınıfı ve özel kurs öğrencileriyle birlikte öğretmenlerin de yabancı dil öğrenme hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

### **İngilizce öğrenme amaçlarına yönelik sonuçlar**

Öğrencilere İngilizce öğrenme amaçlarının neler olduğu sorulduğunda en çok kendi alanlarıyla alakalı gelişmeleri ve yenilikleri takip etmek, farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurmak, iş bulmada faydalanmak için İngilizce öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine göre İngilizce bilmenin günümüzde bir gereklilik olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi daha çok sözlü iletişim kurma olarak algıladıkları görülmüştür. Altay (2013) hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptığı çalışmasında bu araştırmanın bulgularını doğrular nitelikte sonuçlara ulaşmıştır; buna göre hazırlık sınıfı öğrencileri en çok İngilizcenin evrensel dil olması, iş bulma ve kendini geliştirme olarak belirtmişlerdir.

Yabancı Diller Yüksek Okulundaki Öğretmenlerin tamamı ise öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinin ana sebebini ise hazırlık sınıfının zorunlu olması olarak belirtmişlerdir. Bu öğretmenlere göre öğrencileri İngilizce konusunda motive eden en önemli faktörün sınav ve not olduğu görülmüştür. Bu zorunluluk dışında ise



öğrencilerin kariyerleri, iş bulmaları ve yaygın dil olmasından dolayı İngilizce öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Hem öğrenci hem de öğretmen görüşlerine bakıldığında hazırlık sınıfının zorunlu olması ve not kaygısı dışında benzer amaçların olduğu görülmektedir. İngilizcenin yaygın yabancı dil olmasından dolayı bilgiye erişim ve dünya üzerinde iletişim sağlamaya fayda sağladığı için insanlar tarafından tercih edildiğine dair benzer sonuçlara birçok farklı araştırmada rastlanmıştır (Csizer ve Kormos, 2009; Iwaniec, 2014; Jenkins, 1998; Kormos ve Kiddle, 2013; Lamb, 2012; Pawlak, 2012). Ayrıca bu araştırmada da belirtildiği gibi iyi bir iş bulabilmek için iyi düzeyde İngilizce bilmek gerektiği de sıklıkla belirtilen İngilizce öğrenme amaçlarından birisidir (Csizer ve Kormos, 2008; Kormos ve Kiddle, 2013; Pawlak, 2012;). Dörnyei (1994) öğrencilerin İngilizce öğrenme için geçerli sebeplerle motive edilmelerinin dil öğrenmeye hem kolaylaştırıcı hem de faydalı bir etki bıraktığını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenme amaçları konusunda bilinçlendirecek etkinliklerin yapılmasını dil öğrenme açısından hayati öneme sahip olduğu söylenebilir.

### **İngilizce öğrenme ortam ve olanaklarına yönelik sonuçlar**

Öğrencilerin İngilizce öğrendikleri ortam ve olanakları değerlendirmeleri istendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fiziksel donanım ve sahip oldukları ders materyallerinin yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunların dışında ise bazı öğrenciler İngilizceye yeterince maruz kaldıklarını ve bunun hem İngilizceye aşinalık kazandırdığını hem de öğrenmelerindeki kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir. Yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde öğrencilerin dile maruz kalmaları özellikle İngilizcenin sınıf dışarısında çok fazla konuşulmadığı yerlerde mümkün olduğunca sınıf içinde İngilizce konuşmanın yabancı dil gelişiminde hayati öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Ellis, 1994; Krashen, 1982; Krashen, 1981; Larsen-Freeman ve Long, 2014). Ayrıca öğrencilerin belirli bir kısmı da sınıf mevcutlarından ve U oturma düzeninden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler olumsuz olarak ders içeriğinin çok yoğun ve ders saatinin çok fazla olduğunu, ayrıca görsel uyaranların sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Bunların dışında ise bazı öğrenciler derslerin monoton bir şekilde ve gramer ağırlıklı olarak işlendiğinden ve sınıf arkadaşlarının öğrenme ortamını olumsuz etkilediklerinden şikayetçi olduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden ise hem kendileri için hem de öğrenciler için öğrenme ve öğretme ortamını değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin neredeyse tamamı İngilizce öğretebilmek için yeterli fiziksel donanımına sahip olduklarını belirtmişlerdir, fakat bunun dışında olumlu olarak öğretmenlerin çoğunluğunu katıldığı bir özelliğin olmadığı görülmüştür. Her ne kadar öğretmenlerin çoğu fiziksel donanımın yeterli olduğunu belirtse de bazı aksayan yönlerinin olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin sınıfların çok kalaba olması, internete düzenli olarak erişememeleri, pano ve görsel uyaran azlığı gibi eksikliklerin de olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler öğretim programının çok yoğun olduğunu ve programı belirlenen sürede tamamlayabilmek için bazı konuların üzerinde yeterince duramadıklarını ifade etmişlerdir.

Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında fiziksel olarak öğrenme ortamından belirttikleri eksikliklerin giderilmesi kaydıyla memnun oldukları görülmektedir. Öğrenme ortamı ile alakalı olarak literatüre bakıldığında öğrenmenin iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencilerin içerisinde bulunduğu öğrenme ortamının öğrenmeye en iyi hizmet edecek şekilde düzenlenmiş olması gerektiği görülmektedir (Akyol ve Fer, 2010; Li, 2014; Lizzio et al., 2012). Bununla birlikte öğretmenlerin ve öğrencilerin mutabık kaldıkları diğer bir konunun ise öğretim programının çok yoğun olmasıdır. Cihan ve Gürten (2013) eğitim programının yoğun olduğu ve içeriğin yetiştirilemediği durumların ders saatinin az olmasından kaynaklandığını ve artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

### **İngilizce öğrenirken ve öğretirken kullanılan stratejilere yönelik sonuçlar**

Öğrencilere İngilizce öğrenirken sıklıkla kullandıkları stratejilerin neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler en çok benzetim yapma, kelime listesi hazırlama veya kelime oyunları gibi kelime öğrenme etkinliklerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerinden anlaşılacağı üzere dil öğreniminde kelime bilgisini önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilere kelime ezberleme stratejileri öğretiminin kalıcılığa etkisinin geleneksel ezber yöntemlerinden daha fazla olduğu yapılan çalışmalarda somut bir şekilde kanıtlanmıştır (Demir, 2013; Gu ve Johnson, 1996; Mohammad et al., 2013). Öğrenciler ayrıca telaffuz çalışması, taklit yapma gibi stratejileri de kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarını ifade etmeleri onların bellek stratejilerini üst düzeyde kullandıklarını kanıtlar niteliktedir. Bunların dışında öğrenciler

zihinsel çeviri, yazma çalışması, cümle kurma veya kendi kendine konuşma gibi bilişsel stratejileri de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin bireysel olarak farklı farklı çok sayıda strateji kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerden ise derslerinde kullandıkları stratejileri açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluk olarak ortak belirttikleri bir stratejinin olmadığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, sadece İngilizce kullanımı, mantıksal bir bağlam içerisinde bilgiyi verme, öğrencilerin ilgisini çeken konuları derslerde kullanma gibi stratejileri derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin İngilizce derslerinde kullanabilecekleri bir çok farklı yöntem ve teknik bulunmaktadır ve bu araştırmaya katılan üç öğretmenin de ifade ettiği gibi bu teknikler konuya ve öğrenciye göre değişiklik göstermektedir.

### **Sınıf dışında yapılan etkinliklere yönelik sonuçlar**

Öğrencilere sınıf dışında İngilizce düzeylerini geliştirmek için ne yaptıkları sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin neredeyse tamamı sınıf dışında İngilizce düzeylerini geliştirmek için çoğunluğu Türkçe alt yazılı olmak üzere en çok dizi veya film izlediklerini belirtmişlerdir. Sınıf dışında İngilizce düzeyini geliştirmek için film veya dizi izleyen öğrenenler olduğu diğer farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir (Aydın, 2007; Ding, 2007; Ekmekyememoğlu, 2010; Kobayashi, 2002). Hyland (2004) Hong Kong'daki öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında sınıf dışı etkinlikler olarak bu araştırmanın bulgularına büyük oranda benzerlik gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Film ve dizi izlemenin dışında öğrenciler şarkı dinleme, fırsat buldukça konuşma pratiği yapma, mobil uygulamaları kullanma, oyun oynama, kitap okuma ve sosyal medya üzerinden yabancı insanlarla iletişim kurma gibi etkinlikleri tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Özellikle gelişen teknolojiyle birlikte yeni yeni yaygınlaşan mobil uygulamaların İngilizce öğrenmeye katkısı olduğu görülmektedir (Domancic et al., 2015; Godwin-Jones, 2011; Sandberg et al., 2011).

İletişim araçları günümüzde artık ilkökul ve okul öncesi öğrencileri hariç hemen hemen tüm öğrencilerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Ve *akıllı telefon* olarak adlandırılan yeni nesil cihazlar ile öğrencilerin birçoğunda internet bağımlılığı ortaya çıktığı görülmüştür (Balcı ve Gülnar, 2009; Koçer, 2012). Teknolojinin bu zararlı yönü olduğu kadar eğitim ortamında faydalı bir şekilde kullanmanın da

mümkün olduğu ve öğrencilerin vakit geçirmekten hoşlandıkları bir yerde öğrenmenin de daha iyi gerçekleşeceği belirtilmektedir (Gikas ve Grant, 2013).

Öğretmenler ise öğrencilerin sınıf dışında ne yapmaları gerektiğine dair tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerle benzer şekilde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin özellikle İngilizce alt yazılı olarak dizi ve film seyretmelerinin yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin çok fazla tercih etmedikleri düzenli olarak kitap veya dergi okumanın da İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Okumanın yabancı dil öğrenme üzerinde etkili olduğuna dair verilere yapılan çalışmalarda rastlamak mümkündür (Elley ve Mangubhai, 1983; Leung, 2002; Swanborn ve Gloppe, 2002). Bunun dışında öğretmenler öğrencilere kelime öğrenmelerini, insanlarla İngilizce olarak iletişim kurmalarını ve sohbet arkadaşı edinmelerini önermişlerdir.

### **İyi bir İngilizce öğretmeninde olması gereken özelliklere yönelik sonuçlar**

İyi bir İngilizce öğretmenin ne gibi özellikleri olması gerektiği hakkında öğrenciler görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dersleri monoton işlememesi ve farklı etkinlikler yapması gerektiğini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin özellikleriyle ilgili yapılan çalışmalar da öğretmenlerin farklı etkinlikler hazırlaması gerektiğine yönelik bu araştırma sonucuna paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur (Khojastehmehr ve Takrimi, 2009; Witcher et al., 2001). Öğrenciler ayrıca İngilizce öğretmenlerinin İngilizce bilgisinin iyi olması, motive edici, öğrencilerle iyi ilişkiler kuran, sabırlı, öğrencilerin ilgisini çeken, sınıf dışı destek sağlayan özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ise öğrencilerin aksine en çok İngilizce düzeyinin iyi olması, kendini güncel tutması ve danışmanlık özelliklerinin olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Sadece dört öğretmen öğretmenin güdüleyici olması gerektiğini belirtirken üç öğretmen de monoton ders işlememesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler ve öğrencilerin tercih ettikleri özellikler arasında farklılık olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda hemen hemen benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Çelik et al., 2013; Park ve Lee, 2006; Sakurai, 2012).

## İngilizce öğrenirken ve öğretirken karşılaşılan güçlükler ve çözümlerine yönelik sonuçlar

İngilizce öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve çözümlerinin neler olduğu öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler, çok fazla oldukları için gramer konularını ve kelime öğrenme, akıcı bir şekilde konuşamama veya konuşurken heyecanlanma, dinlerken konuşulanları kaçırma, okuduğunu anlamama gibi konularda güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler karşılaştıkları bu güçlükleri genel olarak zamanla çalıştıkça yok ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte kelime öğrenme, okuma ve yazma stratejilerinden ve görsel ve işitsel medya araçlarını kullanarak bu problemlerin üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde özellikle uzak doğu ülkelerinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en sık karşılaştıkları problemlerden birinin telaffuz olduğu görülmüştür (Chang, 2011; Chan ve Li, 2000; Zhang ve Yin, 2009).

Öğretmenlerden ise İngilizce öğretirken karşılaştıkları güçlükleri belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerde motivasyon düşüklüğü olduğunu ve bunu ortadan kaldırmak için öncelikle öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Yabancı dil veya ikinci dil öğrenme ve motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki olduğuna bir çok kaynakta yer verilmiştir (Dörnyei, 1994; Gardner ve Lambert, 1959; Oxford ve Shearin, 1994; Woodrow, 2017). Bu nedenle öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artırılmasının öğrenmeye olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye çaba göstermediklerinden ve çalışmadıklarından, derslere hazırlıksız gelmelerinden dolayı güçlük yaşadıklarını ve bunun çözülemediği durumlarda zamanla sınıf içerisinde öğrenci düzeyleri arasında ciddi farkların oluştuğunu ve geride kalan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı ön yargı ve çaresizlik hissine kapıldıklarını ve sonuç olarak öğrenmeye ket vurduklarını dile getirmişlerdir. Bu güçlüklerin temelinde bakıldığında aslında motivasyonla alakalı oldukları görülmektedir, ayrıca görüşülen öğretmenlerin de büyük bir çoğunluğu bunun bilincindedir. Bu nedenle öncelikle öğrenciler derse karşı motivasyonlarının artırılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Acat ve Demiral (2002) motivasyonu artırmak için bir takım öneriler de bulunmuşlardır;

- Dil eğitiminin öğrenenlerin iş bulmalarına ve kariyerlerine olanak tarayacak bir şekilde düzenlenmelidir.

- Yabancı dil eğitiminde sözlü ve yazılı iletişimi kolaylaştıracak etkinliklere yer verilmelidir.
- Başarısızlıkla karşılaşan kurumlar profesyonel rehberlik hizmetlerinden faydalanmalıdır.
- Derslerde kullanılan materyal ve eğitimin ilgi çekici olması gerekmektedir.
- Yabancı dil eğitiminde erkekler için dışsal kadınlar için ise içsel motivasyon kaynaklarının kullanılmalıdır.
- Motivasyon sorununun üstesinden gelebilecek yeterlilikte öğretmenler görevlendirilmelidir.

### **İngilizcenin nasıl daha iyi öğretilbileceğine yönelik sonuçlar**

Öğrencilere istedikleri imkânlarla sahip olsalardı İngilizceyi daha iyi bir şekilde öğretmek için nelere dikkat edecekleri sorulmuştur. Buna göre öğrenciler öncelikle öğrencilerin güdülenmesinin önemli olduğunu ve onları güdüleyebilmek için farklı farklı etkinliklerin olduğu eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratacaklarını, ilgi çeken konuları derslerinde kullanacaklarını ve ders dışı destek sağlayacaklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri Acat ve Demiral'ın (2002) önerileriyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca dersler de film, dizi veya video klip gibi görsel araçlara daha çok yer vereceklerini, bunların dil öğrenmede önemli katkı sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler eğer gerçekten istedikleri imkân verilmiş olsaydı öğrencilerin bir süreliğine yurt dışına göndermek istediklerini böylece dilin gerçek kullanımını daha iyi anlayacaklarını belirtmişler eğer bunun için imkân olmayacaksa öğrencilerin bir şekilde Türkçe bilmeyen ve İngilizce konuşabilen insanlarla teknoloji yoluyla veya turistik yerleri kullanarak iletişime geçirilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili araştırma da görüşme yapılan B1, öğrencilere proje ödevi verdiklerini ve öğrencileri Kuşadası gibi turistik yerlerde yabancı ülkeden insanlarla iletişime geçerek yapmaları konusunda teşvik ettiklerini belirtmiştir.

Aynı soru hakkında öğretmenlerin görüşleri alındığında; öğretmenler karşılaştıkları güçlükler konusunda bahsettikleri eğitim programının ve içeriğin yoğun olması sorununu gidermek isteyeceklerini dile getirmişlerdir. Yeniden düzenleyecekleri bu eğitim programında yoğun gramer konuları yerine daha çok iletişime dönük olarak ulaşabilecekleri gerçekçi hedeflere yer vereceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerine paralel olarak öğretmenler de çok

hayalî olmayacaksa öğrencilerin yurtdışına götürülerek dilin kullanım alanını görmelerinin maksimum fayda sağlayacağını ama bunun yapılmasının hem zaman hem de ekonomik olarak büyük bir külfet olduğunu bunun için en azından öğrencilerin sınıf ortamında İngilizceye çok fazla maruz bırakmanın önemli olduğunu çünkü ülkemizde sınıf dışında İngilizce kullanım alanının çok kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf dışında öğrencilerin neler yapabileceklerine dair önerilerine araştırmanın bulgular ve sonuçlar kısmında ilgili başlık altında yer verilmiştir. Dünya genelinde İngilizce öğretimiyle ilgili birçok araştırma ve yayın yapılmaktadır ve İngilizce öğretmenlerinin etmeleri İngilizceyi daha iyi bir şekilde öğretmek için bunları takip etmeleri fayda sağlayacaktır.

Bu görüşler doğrultusunda ülkemizdeki İngilizce öğretim programlarına bakıldığında aslında 1997 öğretim programıyla birlikte hem İngilizce öğrenmeye başlama yaşının düşürüldüğünü ve iletişimsel becerilere önem vermeye başladığını görüyoruz ancak programlarda yerini alan bu değişikliklerin uygulamadaki yerini alma konusunda çok da başarılı olunamadığı için 2005 yılında İngilizce öğretim programında bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu çalışmada hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından İngilizce öğretiminin nasıl daha iyi yapılabileceğiyle ilgili düşüncelerine paralel olan bu programda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kapsamında yeniden düzenlenen dil öğrenme yetkinlik alanları ve bunlara uygun hedef ve kazanımlar dikkate alınmıştır. Görüşmeye katılanların görüşleri ile 2005 yılında düzenlenen İngilizce öğretim programı benzer özellikler taşımasına rağmen, çoğunluğu 2005 yılında yapılan bu düzenlemeye göre İngilizce öğrenimini gerçekleştiren katılımcıların, programda yer alan unsurları daha iyi İngilizce öğretimi için yapılması gerekli olan adımlar olarak belirtmeleri aslında program ve uygulama arasında halen bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Bu açıdan bakıldığında bu araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere İngilizce öğretiminde istenilen başarının yakalanabilmesi için öğretim programında değişiklik yapmanın tek başına fayda sağlamakta güçlük çektiği bununla birlikte programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğuyla ilgili olarak öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerle birlikte gerçekleştirilecek program değerlendirme çalışmalarına destek vermesi; programın etkililiğini artırmada fayda sağlayacaktır.

## Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ışığında öğretmenlere, eğitim programcılara ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Elde edilen verilerden öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu düzeyin artırılması için öğretmenler derslerinde öğrencilere strateji kullanımı hakkında bilgi vermeli ve onları strateji kullanmaya teşvik etmeleri ve bunu yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle yetkinlik düzeyi daha düşük olan bireylerin strateji kullarımlarının düşük olduğu görülmüştür, bu yüzden alt kurlardaki öğrencileri dil öğrenme stratejilerini kullanmaları doğrultusunda bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidirler.

Ayrıca öğrencilerin en az kullandıkları dil öğrenme stratejisi boyunun, dil öğrenmeye karşı endişelerini azaltmaya veya kendilerini cesaretlendirmeye çalıştıkları duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dil öğrenmeye karşı ön yargı oluşturmalarını engellemek ve onların duyuşsal bariyerlerini ortadan kaldırmak için öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmeleri ve onların hata yapmaktan korkmamaları gerektiğine dair cesaretlendirmeleri önerilmektedir. . Ortaöğretim sayısal alandan mezun olmuş öğrencilerin strateji kullarımlarının diğer alandaki öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür bu yüzden sayısal alanda okuyan öğrencilerin olduğu sınıflarda dil öğrenme stratejilerinin daha çok dikkate alınması önerilmektedir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, derslerde öğrencilerin sıkıldıklarını belirttikleri gramer konularına ağırlık vermek yerine öğrencilerin motivasyonlarını artıran ve ilgilerini çeken konular üzerinden iletişim becerilerini geliştirecek oyun, yarışma, film vb. gibi farklı ve eğlenceli etkinliklerle yer vermeleri önerilmektedir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini artırmaları için onlara gerekli desteği sağlamalıdır. Öğrencilerin planlama ve amaç belirleme boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler öğrencilere yabancı dil öğrenme konusunda hedef



koymalarına ve amaçlarını belirlemelerine yardım etmelidirler. Erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin kızlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur, bu yüzden erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermek ve onları bu konuda desteklemenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Eğitim Programcılarına Öneriler**

Öğretim programlarına yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri öğretiminin eklenmesi, öğrencilerin bu konular hakkında daha fazla bilinçlenmelerine ve bağımsız birer öğrenen olmalarına yardımcı olacaktır.

Hem dil öğrenme stratejileri, hem de öz düzenleme becerileri ölçeğinden özel kurs öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Özel kurslar ile hazırlık sınıfı imkân ve olanaklarına bakıldığında aralarında çok fazla farklılık olmadığı, sadece farklılığın sınıf mevcudatı ve kullanılan ders materyallerinde olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenmede sınıf mevcudunun çok kalabalık olmamalıdır.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin büyük bir bölümü ders içeriğinin ve programın çok yoğun olduğundan şikâyet etmektedirler. Bunun için İngilizce öğretim programları yeniden gözden geçirilmeli ve çok yoğun içerik yerine daha ulaşılabilir hedeflerin olduğu ve öğretmenlere biraz daha esnek hareket etme kabiliyeti sağlayacak program geliştirmeleri önerilmektedir.

Öğrencilerin dil öğrenmek için motivasyona ve iyi düzenlenmiş bir bağlama ihtiyaçları vardır. İyi düzenlenmiş bir bağlam üzerinden işlenmeyen konuların öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini azalttığı görülmüştür. Bunun için öğrencilerin ilgisini çeken konular, günlük kullanıma fayda sağlayacak şekilde öğrencilere sunulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenmek için dizi ve filmleri yüksek oranda tercih ettikleri düşünüldüğünde bu medya araçlarının öğretim programlarında da kendilerine yer bulmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Öncelikle bu araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfına ve Aydın'daki Özel Kurslara devam eden öğrencilerle yapılmıştır. Dil öğrenme stratejileri üzerinde çalışmak isteyen

araştırmacıların farklı öğrenim düzeyindeki öğrenenler ve daha büyük örneklem büyüklükleriyle çalışabilirler.

Kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla öz düzenleme becerisine sahip olduğu görülmüştür. Fakat bunun nedenlerinin neler olduğu hakkında bu araştırmada bir veri elde edilmemiştir, bunun için kız ve erkek öğrencilerin öz düzenleme becerileri derinlemesine araştırılabilir.

Araştırmaya katılanların daha önceden dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileriyle ilgili bir eğitim alıp almadıkları sorulmamıştır, bu yüzden sonraki araştırmalarda bu değişkene de yer verilmesi yapılan eğitime göre farklılaşma olup olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. M., ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Ada, S. (2011). *A study on language learning strategies of students in private primary schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Akın, A. (2001). *Improving Students' Active Vocabulary in English Through Strategy Awareness, Recycling, and Student Feedback*. Unpublished master's thesis, METU, Social Sciences Institute, Ankara
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Akyol, S. ve Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, p. 13).
- Alcı, B.ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri cinsiyete sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2015). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7).
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and language learning strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*, 6(2), 1-11.
- Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alzahrani, S., & Watson, J. (2016). The Impact of Online Training on Saudi Medical Students' Attitudes, Awareness, and Use of Language Learning

Strategies in Relation to their Developing Autonomy. *Studies in Self-Access Learning*, 7(1), 4-15.

Alzubaidi, E., Aldridge, J. M., & Khine, M. S. (2016). Learning English as a second language at the university level in Jordan: motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research*, 19(1), 133-152.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460-472.

Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(1).

Aslan, O. (2009). *The Role Of Gender And Language Learning Strategies In Learning English*. Unpublished master's thesis, METU, Social Sciences Institute, Ankara.

Ay, A. (2006). *The vocabulary learning strategies employed by ninth graders and relations with their personal characteristics*. Unpublished doctoral Dissertation, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.

Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.

Aydın, S. (2007). *İngilizce Öğrenenlerin Öğrenme Ortamı Olarak İnterneti Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz*. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi'nde Sunulan Bildiri. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, 22-23 Kasım.

Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by Turkish high school students learning English*. Unpublished master's thesis, İstanbul University, Social Sciences Institute, İstanbul.

Ayırır, İ. O., Arıoğul, S., ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).

Barnhardt, S., Chamot, A. U., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *Learning strategies handbook*. Addison-Wesley Longman.

Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 47-60.

Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.

- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*, 133-156.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531.
- Bidjenaro, T. (2005). Gender Differences in Self Regulated Learning. Paper Presented at the 36th/2005 Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Kerhonkson, NY.ED 490777
- Birdsong, D. (2014). The Critical Period Hypothesis for second language acquisition: Tailoring the coat of many colors. In Essential topics in applied linguistics and multilingualism (pp. 43-50). Springer International Publishing.
- Bland, L. S. (2016). *Effects of a Self-Reflective Learning Process on Student Art Performance*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. İçinde M. Boekarters, PR Pintrich ve M. Zeidner (Ed),(2005, sf: 417-450). Handbook of Self Regulation.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and individual differences*, 8(4), 391-402.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20.
- Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26(3), 308.
- Chan, A. Y., & Li, D. C. (2000). English and Cantonese phonology in contrast: Explaining Cantonese ESL learners' English pronunciation problems. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 67-85.
- Chang, Y. F. (2011). Refusing in a foreign language: An investigation of problems encountered by Chinese learners of English.

- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 131-146.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. *An introduction to applied linguistics*, 170-190.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition)*. USA, Sage publications.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. *Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Multilingual Matters*, 98-119.
- Çelik, N. (2012) *Matematik Öğretmen Adaylarının Ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Düzenleme Becerilerinin Ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Çelik, S., Arikan, A., & Caner, M. (2013). In the Eyes of Turkish EFL Learners: What Makes an Effective Foreign Language Teacher?. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 287-297.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çetinel, E. (2009). 30 bin kişi 50 milyon TL verip kursa gidiyor, sadece yüzde 25'i tamamlıyor. <http://www.radikal.com.tr/ekonomi/30-bin-kisi-50-milyon-tl-verip-kursa-gidiyor-sadece-yuzde-25i-tamamliyor-953195/> adresinden 31.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Demir, Y. (2013). Sınıf İçi Kelime Öğretme Tekniklerinin İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Kelimeleri Hatırda Tutmalarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Dianyu, Z. (2005). English Learning Strategies and Autonomous Learning [J]. *Foreign Language Education*, 1, 012.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.

- Ding, Y. (2007). Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. *System*, 35(2), 271-280.
- Domancic, M., Baksa, J., Jagust, T., Boticki, I., Seow, P., & Looi, C. K. (2015). A tale of two mobile learning journeys with smartphones and tablets: the interplay of technology and implementation change. In *Frontiers in Education Conference (FIE), 2015. 32614 2015. IEEE* (pp. 1-7). IEEE.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(03), 117-135.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1), 67-89.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal*, 74(3), 311-327.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık
- El-Dip, M.A.B. 2004. Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*. 7(1) 85-95.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading research quarterly*, 53-67.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Ergöz, G. (2008). *Öz-Düzenleyici Öğrenmenin ve Güdüleyici İnançların Matematik Başarısı İçinde Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E. (2011). *An Investigation Into The Relationship Between Emotional Intelligence Skills And Foreign Language Anxiety Of Students At A Private University*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertekin, Z. S. (2006). *A study on the correlation between the learning strategies of the 4th and 5th graders and those in the textbook*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Institute, İzmir.

- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gavriilidou, Z., & Mitits, L. (2016). Adaptation of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: Developing an adaptation protocol. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 21, 588-601.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gikas, J., & Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11.
- Gömleksiz, M. N. ve Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 11(3), 777-795.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *EIT Journal*, 61(2), 91-99.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, 46(4), 643-679.
- Gündoğdu, K. (2006). A Case Study: Promoting self-regulated learning in early elementary grades. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 47-60.
- Gürten, E. ve Cihan, T. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Gürsoy, E. (2004). *Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme ve Çocuklar için Hazırlanmış Bir Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Hazırlama Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C., & Woszczyzna, C. (2001). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London/New York.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Huang, S. C. (2011). Convergent vs. divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing*, 28(2), 251-271.
- Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualising out-of-class English language learning. *Language Awareness*, 13(3), 180-202.
- Ian, S. (2003). Analytic comparison of three models of reading strategy instructions. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (4), 319, 338.
- Israel, E. (2007). *Öz düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, 45, 67-78.
- Javid, C. Z., Al-thubaiti, T. S., & Uthman, A. (2013). Effects of English language proficiency on the choice of language learning strategies by Saudi English-major undergraduates. *English Language Teaching*, 6(1), 35.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.

- Jimenez, E., Lockheed, M. E., & Paqueo, V. (1991). The relative efficiency of private and public schools in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 6(2), 205-218.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, Z. (2009). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme ile ilgili inançları, öğrenme yöntemleri, dil öğrenme amaçları ve öncelikleri arasındaki ilişki: Öğrenci boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 55-89.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: "CALP in English and BICS" in Turkish*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, Social Sciences Institute, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi(26. Baskı)*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Khojastehmehr, R., & Takrimi, A. (2009). Characteristics of effective teachers: Perceptions of the English teachers. *Journal of Education and Psychology*, 3(2), 53-66.
- Kobayashi, Y. (2002). The role of gender in foreign language learning attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197.
- Koçer, M. (2012). Erciyes üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz İletişim*, (18).
- Koehler, A. (2007). *Raising awareness of self-efficacy through self-regulated learning strategies for reading in a secondary ESL classroom*. Unpublished mater Thesis
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355.
- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399-412.
- Koru, S. ve Akesson, J. (2011). Türkiye'nin İngilizce Açığı. *Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.

- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 19-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language learning*, 23(1), 63-74.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997-1023.
- Lan, R., & Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 339-380.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Lee, J. H., & Macaro, E. (2013). Investigating age in the use of L1 or english-only instruction: Vocabulary acquisition by Korean EFL learners. *The Modern Language Journal*, 97(4), 887-901.
- Leung, C. Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading in a foreign language*, 14(1), 66.
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. Adresinden 01.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451-461.
- Liu, D., Ahn, G. S., Baek, K. S., & Han, N. O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *Tesol Quarterly*, 605-638.
- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International education studies*, 3(3), 100.
- Liyanaige, I., & Bartlett, B. (2013). Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. *System*, 41(3), 598-608.

- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Mailing Tang & Jianrong Tian (2015) Associations between Chinese EFL graduate students' beliefs and language learning strategies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18:2, 131-152, DOI: 10.1080/13670050.2014.882882
- Meyer, W. S. (2015). *A Study of Adult Language Learning Strategies Used by Full-time and Part-time Graduate English Majors in China*, Unpublished doctoral dissertation, University Of Minnesota,
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Routledge.
- Mohammad, K., Ali, F., Yaser, M., & Aboutaleb, S. S. (2013). The Role of Metacognitive Strategies on Persian Students' Vocabulary Learning. *Psychology Research*, 3(5), 270.
- 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.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). The good language learner. *Research in Education Series*, 7.
- Nyikos, M. (1990). Sex-Related Differences in Adult Language Learning: Socialization and Memory Factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-287.
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, 35(1), 21-46.
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 390-398.
- Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108-26.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.

- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 1-48.
- Özdemir, A., Aydın, N. ve Akar-Vural, R. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Öztürk, M. S., (2004) *The Effects of Foreign Language Learning Strategies and Cognitive Behaviours of Students on Their Success in Foreign Language Learning* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Pajares, F. (2006). Self Efficacy During Childhood and Adolescence: Implication for teachers and parents. In F. Pajares and T. Urdan (Ed.) *Self Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pape, S. J., & Wang, C. (2003). Middle school children's strategic behavior: Classification and relation to academic achievement and mathematical problem solving. *Instructional Science*, 31(6), 419-449.
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248.
- Pawlak, M. (2012). The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, (II-2), 249-278.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language learning*, 53(4), 649-702.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 1995(63), 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000). The role orientation in self regulated learning. In Boekarts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (Ed.). *Handbook of Self Regulation*. (pp. 452-502). San Diego and San Francisco: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.

- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Rao, Z. (2006). Understanding Chinese students' use of language learning strategies from cultural and educational perspectives. *Journal of multilingual and multicultural development*, 27(6), 491-508.
- Rao, Z. (2016). Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory. *The Language Learning Journal*, 44(1), 90-106. DOI: 10.1080/09571736.2012.733886
- Razak, N. Z. A., Ismail, F., Aziz, A. A., & Babikkoi, M. A. (2012). Assessing the use of English language learning strategies among secondary school students in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 240-246.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 177-194.
- Ruban, L., & Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning1. *Applied linguistics*, 2(2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology In Wenden, A. & A. & Rubin, J.(eds.) *Learner Strategies in Language Learning Cambridge: Prentice-Hall International*.
- Sağırlı, M. Ö., Çiltaş, A., Azapağası, E. ve Zehir, K. (2010). Yüksek öğretimin özdüzenlemeyi öğrenme becerilerine etkisi (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Sakurai, Y. (2012). Learners' perceptions of "good" foreign language teachers: A quantitative Analysis between native and non-native teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 46-60.
- Salahshour, F., Sharifi, M., & Salahshour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643.

- Sandberg, J., Maris, M., & de Geus, K. (2011). Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders. *Computers & Education*, 57(1), 1334-1347.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245.
- Selçuk, İ. B. (2006). *Guessing vocabulary from context in reading texts Unpublished doctoral dissertation*, Bilkent University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sener, S. (2003). *The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size of Turkish EFL Students*. Unpublished master's thesis, Onsekiz Mart University, Social Sciences Institute, Çanakkale
- Smemoe, W. B., & Haslam, N. (2013). The effect of language learning aptitude, strategy use and learning context on L2 pronunciation learning. *Applied linguistics*, 34(4), 435-456.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner?. *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-318.
- Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International journal of multilingualism*, 8(2), 117-134.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate EAP students*. Unpublished master's thesis, METU, Social Sciences Institute: Ankara
- Tang, M., & Tian, J. (2015). Associations between Chinese EFL graduate students' beliefs and language learning strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131-152.
- Taşçı, G. (2015). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleyici Öğrenme Sürecinde Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 941-956.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues in educational research*, 14(2), 181-193.

- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), 191-197.
- Tragant, E., & Victoriþ, M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21(3), 293-308.
- Tseng, W. T., Dörnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., ... & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language learning*, 53(3), 463-496.
- Vardar, A. K. ve Arsal, Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., & Ciarocco, N. J. (2005). Self-regulation and self-presentation: regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of personality and social psychology*, 88(4), 632.
- Vrugt, A. and Oort, F. J. (2010). Effective self-regulated learning of university students. In Jesús de la Fuente Arias Mourad Ali Eissa (Ed.). *International Handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings*, 319-340. Almeria, Spain.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice-Hall.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language learning*, 50(2), 203-243.



- Winke, P. M. (2007). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(01), 143-144.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor L. C. (2001). Chrematistics of effective teachers: Perceptions of pre-service teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 45-57.
- Wong, M. S. L. (2011). Language Learning Strategy Use: A Study of Pre-Service Teachers in Malaysia. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521415> adresinden 30.12.2016 tarihinde alınmıştır.
- Woodrow, L. (2017). Motivation in Language Learning. In *Essential Competencies for English-medium University Teaching* 235-248. Springer International Publishing.
- Xiaodong, H. (2004). Problems in autonomous English learning research in China [J]. *Foreign Language World*, 4(1), 68-81.
- Yağlı, Ü. (2014). İngilizce dersinde öğrenmede kullanılan öz-düzenleme stratejileri ve başarı ile ilişkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 108-116.
- Yalçın, E. (2003). *An analysis of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement at English preparatory school at the university of Gaziantep*. Unpublished Master's thesis, The University of Gaziantep, Gaziantep.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of preparatory class students studying at Gazi University*. Unpublished master thesis, Educational Sciences Institute, Gazi University, Ankara.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 381-410.
- Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 293-318.
- Yapıcı, M , Demirdelen, C . (2014). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6 (2), 204-212. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8604/107168>

- Yen, N. L., Bakar, K. A., Roslan, S., Suluan, W., & Rahman, P. Z. M. A. (2005). Self-Regulated Learning and its Relationship with Student-Teacher Interaction. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 20(1-2).
- Yücedağ, Ş. B. (2001). *Öğrenme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, F., & Yin, P. (2009). A Study of pronunciation problems of English learners in China. *Asian social science*, 5(6), 141.
- Zheng, C., Liang, J. C., Yang, Y. F., & Tsai, C. C. (2016). The relationship between Chinese university students' conceptions of language learning and their online self-regulation. *System*, 57, 66-78.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zoubir-Shaw, S., & Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning strategy use in university-level introductory French classes: A pilot study employing a strategy questionnaire. *Faces in a crowd: Individual learners in multisection programs*, 181-213.

Ek 1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Dil öğrenme Stratejileri Envanteri (Oxford, 19909		1: Hiçbir zaman doğru değil	2: Nadiren doğru	3: Bazen Doğru	4: sık sık doğru	5: Her zaman doğru
1	İngilizcede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11	Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Anadilimde bulunmayan İngilizcedeki “th /_ / 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
24	Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25	İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5
27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5
30	İngilizcemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33	“İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34	İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35	İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5

36	İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37	İngilizcede becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38	İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39	İngilizcemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41	İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42	İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48	İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49	Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50	İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 2. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği

Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (Turan, 2009)		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Emim Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim.	1	2	3	4	5
2	Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım.	1	2	3	4	5
3	Öğrenirken yapmam gerekenleri çevremdekilerin bana söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
4	Bir problemle karşılaştığımda bu problemi çözmek için harekete geçerim.	1	2	3	4	5
5	Yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlarım.	1	2	3	4	5
6	Gördüğüm/okuduğum/duyduğum şeylerin nedenlerini merak ederim.	1	2	3	4	5
7	Bir konuyu nasıl çalışmam gerektiğini belirlemede güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
8	Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim.	1	2	3	4	5
9	Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım.	1	2	3	4	5
10	Amacıma ulaşmak için kaynakları ve izleyeceğim yolu nasıl kullanacağımı planlarım.	1	2	3	4	5
11	Öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğimi planlarım.	1	2	3	4	5
12	Öğreneceğim önemli bilgiyi bana çevremdeki kişilerin söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
13	Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim.	1	2	3	4	5
14	Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım.	1	2	3	4	5
15	Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım.	1	2	3	4	5
16	Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim.	1	2	3	4	5
17	Öğrenme sonunda ulaşacağım hedefleri açık bir şekilde belirlerim.	1	2	3	4	5

18	Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim.	1	2	3	4	5
19	Yeni durumlarda öğrenmemi kolaylaştıracak yolları araştırırım.	1	2	3	4	5
20	Bir problemi çözerken güçlük yaşadığımda başkasının çözmesini isterim.	1	2	3	4	5
21	Bir öğrenme görevini tamamladıktan sonra tam olarak öğrenip öğrenmediğimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
22	Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
23	Öğrenmemden asıl sorumlu olan kişi eğitmelidir.	1	2	3	4	5
24	Planımı uygularken izlediğim yol yetersiz kalırsa yeni yollar araştırırım.	1	2	3	4	5
25	Öğrendiklerimi anlamlı hale getirmek için değişik öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
26	Belirlediğim amaçlara ulaşip ulaşmadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
27	Öğrenirken karşılaştığım güçlükleri ortadan kaldırmak için çaba harcarım.	1	2	3	4	5
28	Problem çözmeye yollarımı sürekli geliştiririm.	1	2	3	4	5
29	Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
30	Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim.	1	2	3	4	5
31	Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım.	1	2	3	4	5
32	Nasıl çalışacağımı birinin bana söylemesini beklerim.	1	2	3	4	5
33	Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5
34	Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlayamadığını değerlendiririm.	1	2	3	4	5
35	Öğrenme için kendime özgü öğrenme yolları kullanırım.	1	2	3	4	5
36	Elde ettiğim bilgiyi yeni problem durumuna uygularım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi tam olarak sağlayıncaya kadar yeni öğrenme yolları denerim.	1	2	3	4	5
38	Öğrenirken yaptığım çalışmalarını nesnel olarak yargılarımla değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39	Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede	1	2	3	4	5

	sorun yaşıyorum.					
40	Başkalarının problem çözme yollarını araştırırım.	1	2	3	4	5
41	Başkalarının problem çözme stratejilerini kendi çözüm stratejilerimle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5

Ek 3. Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (16 maddelik revize form)

Öz düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği (16 maddelik revize form)		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin Değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenmede zayıf olduğum yönlerimi geliştirmeye çalışırım	1	2	3	4	5
2	Öğrenirken yaptığım hataları değerlendirip kendime dersler çıkarırım	1	2	3	4	5
3	Problem çözme yollarımı sürekli geliştiririm	1	2	3	4	5
4	Öğrenme sırasında izlediğim yolun öğrenmemi sağlayıp sağlamadığını değerlendiririm	1	2	3	4	5
5	Amacıma ulaşmak için uygun öğrenme yolunu seçerim	1	2	3	4	5
6	Bir öğrenme hedefine ulaştıktan sonra, ulaşacağım yeni hedefler belirlerim	1	2	3	4	5
7	Öğrendiklerimin kalıcı olması için değişik öğrenme yolları kullanırım	1	2	3	4	5
8	Öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanacağımı planlarım	1	2	3	4	5
9	Öğrenme kaynaklarından en etkili şekilde yararlanabilmek için plan yaparım	1	2	3	4	5
10	Öğrenme için ihtiyaç duyacağım kaynakları belirlerim	1	2	3	4	5
11	Öğrenmeme yardımcı olacak materyalleri belirlerim	1	2	3	4	5
12	Amaçlarımı öncelik sırasına dizerim	1	2	3	4	5
13	Çevremde olup bitenleri dikkatle incelerim	1	2	3	4	5
14	Çevremde gözlediklerimden kendime yeni öğrenme görevleri çıkarırım	1	2	3	4	5
15	Meraklarım doğrultusunda öğrenmek için harekete geçerim	1	2	3	4	5
16	Yeni şeyler öğrenmemi sağlayacak olanakları araştırırım	1	2	3	4	5



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Muhammed EKEN

Doğum Yeri ve Tarihi : Bolvadin, 1990

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği (2008-2013)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı (2014-halen)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (YDS 2013 Güz: 92,50)

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

Makaleler : Saracaloğlu, A.S., Altay, B., Eken. M. (2015) Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal problem çözme becerilerini yordayan değişkenler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 679-721.

Bildiriler

-Uluslararası :

-Ulusal :

Katıldığı Projeler :

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : MEB İngilizce Öğretmeni 2013-2014

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : muhammed.eken@adu.edu.tr

Telefon : 0546 628 66 60

Tarih : 02.01.2017