



T.C.

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL- 2013-0002

**İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE BİLİŞSEL
FARKINDALIK, DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

Betül ALTAY

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU



T.C.

**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL- 2013-0002**

**İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE BİLİŞSEL
FARKINDALIK, DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ,
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HAZIRLAYAN

Betül ALTAY

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı EPÖ Programı öğrencisi Arş. Gör. Betül ALTAY tarafından hazırlanan “İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık, Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez 31/07/2013 tarihinde yapılan sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
(Başkan)		
Prof. Dr. A. Seda SARACALOğLU	ADÜ Eğitim Fakültesi	
Prof. Dr. Adil TÜRKOđLU	ADÜ Eğitim Fakültesi	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KANMAZ	PAÜ Eğitim Fakültesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun sayılı kararıyla(Tarih) tarihinde onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Betül ALTAY

İmza :

BETÜL ALTAY

İNGİLİZCE ÖĞRENME SÜRECİNDE BİLİŞSEL FARKINDALIK, DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÖZ-DÜZENLEME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğine ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak öğrencilerle görüşme yapılmış ve dersler gözlem yoluyla incelenmiştir. Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ; Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe formunun dil eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”; Semerci (2000) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” öğrencilere yönelik uygulanarak nicel bilgi sağlamada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde hem nicel hem de nitel araştırmaya yöntemleri mevcuttur. Katılımcıların demografik özellikleri ise araştırma esnasında geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Nicel verilerin analizi SPSS 18.0 istatistiksel analiz yazılımıyla yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış veriler kodlanarak temalaştırılmış ve yorumlanmıştır. Nicel Araştırma sonucuna göre, YDYO’da analizler sonucu öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü (birinci- ikinci öğretim) değişkenlerine göre dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Nitel araştırma için amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul

genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci ile görüşme yapılmış; iki grup arasında, İngilizce öğrenme sürecinde öğrencilerin nasıl çalıştıklarına ilişkin benzerlik ve farklar olduğu sonucuna ulaşılmış; aynı örnekleme yöntemi yoluyla okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla, en düşük not ortalamasına sahip sınıf belirlenerek gözlem yoluyla inceleme yapılmıştır. Veriler analiz edilerek iki sınıf arasında dil öğrenme stratejileri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri açısından benzerlik ve farklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme Stratejileri, Bilişsel Farkındalık, Öz-Düzenleme, Eleştirel Düşünme, Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfları

NAME: BETÜL ALTAY

TITLE: INVESTIGATION ON THE RELATIONSHIP AMONG METACOGNITIVE AWARENESS, LANGUAGE LEARNING STRATEGIES, CRITICAL THINKING AND SELF-REGULATION SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

ABSTRACT

In this study it is aimed to examine the relationship among prep class students' metacognitive awareness, language learning strategies, critical thinking and self-regulation skills in the process of learning English, in the university of Adnan Menderes Foreign Languages High School. In this process, directed towards profiling students' management of learning situations and their awareness, through using a semi-structured form composed of open –ended questions and developed by researcher based on expert opinion, interviews were conducted with students and courses were observed. As data gathering tool , “Self-Regulation Learning Scale” developed by Turan (2009) ;“Language Learning Strategies Inventory” developed by Oxford (1990) and investigated by Cesur ve Fer (2007) for the validity and reliability of the Turkish version of the scale; and “Critical Thinking Scale” developed by Semerci (2000) were applied to students in the school. In the research mixed method was used. Mixed methods includes both qualitative and quantitative studies. Demographic features of the participants were obtained through personal information form. Quantitative data were analysed through the SPSS 18.0 statistical package programme and it was found out that when sub-dimensions of LLS were compared to the ones in self –regulation and critical thinking skills pursuant to variables which are students' gender, department, and education type (daytime-evening education), statistically significant results were figured out. For the qualitative study, by use of extreme case sampling, on the basis of the grades students got in the mid-term exams before final one throughout the year, 10 students who had the highest grade and another 10 students who had the lowest grades were interviewed, content analysis method was used after coding the data, they were

thematised and rendered and it is figured out that there exist similarities and differences between the two groups with respect to students' study habits. With the same sampling way, in the school, students of two classrooms, one of which had the highest grade average and the other one having the lowest grade average were observed. In compliance with the analysis of data, similarities and differences between the students of the two classrooms were found out.

Keywords: Language Learning Strategies, Metacognitive Awareness, Self-Regulation, Critical Thinking, Foreign Language High School Preparation Classes.

ÖNSÖZ

İngilizce öğrenmede hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen sonuçların alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Konumun belirlenip netleştirilmesinde bana yol gösterdiği gibi, danışmanlığında sürdürdüğüm araştırmamda bana destek olan, yoğun bir tempoda olmasına rağmen Eğitim Fakültesi'ni ailesi olarak niteleyip, durmadan çalışan ve öğrencisi olmaktan mutlu olduğum değerli hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na teşekkür ederim.

Hayata pozitif bakışıyla, bilgi birikimiyle çok kıymetli, araştırmamda desteğini benden esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU'na; kendisine her danıştığım araştırmamı zenginleştirecek fikirleriyle katkı sağlayan, değerli hocam Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya; hayatta güçlü duruşu ve ışıltısıyla örnek değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Meltem Yalın UÇAR'a, neşeli mizacıyla değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ayşe Elitok KESİCİ'ye teşekkür ederim. Arş. Gör. Fulya TORUN'a; pozitif ve sevecen arkadaşlarım Arş. Gör. Yıldız YILDIRIM'a ve Okt. Canay KARCI'ya da katkıları için teşekkür ederim. Araştırmam için uygulamalarımı gerçekleştirmede, beni samimiyetle karşılayıp yardımcı olan, Yabancı Diller "Söke, Nazilli ve Merkez" Yüksek Okulları'ndaki İngilizce hazırlık sınıflarında görev yapmakta olan tüm okutman öğretim elemanlarına da teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi araştırma sürecinde de sevgi ve fedakarlıklarla hep yanımda olan canım aileme de teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem ve Alt Problemler	3
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Tanımlar.....	5
1.6. KISALTMALAR	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2.1 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.2 YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE: / TEMEL BECERİLER.....	20
2.2.1 Okuma Becerileri.....	21
2.2.2 Yazma Becerileri	23
2.2.3 Dinleme Becerileri.....	23
2.2.4 Konuşma Becerileri	25
2.2.5 Gramer ve Kelime Bilgisi	25
2.3 YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	26
2.3.1 Doğrudan Öğrenme Stratejileri.....	29
2.3.2 Dolaylı Öğrenme Stratejileri.....	32
2.4 BİLİŞSEL FARKINDALIK NEDİR?	35
2.4.1 Biliş ve Üstbiliş İlişkisi.....	36
2.4.2 İngilizce Öğrenme ve Bilişsel Farkındalık(Üstbiliş)	38
2.5 ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER	43
2.5.1 Planlama Stratejisi	45
2.5.2 İzleme Stratejisi	46
2.5.3 Problem Çözme Stratejisi	47

2.5.4 Değerlendirme Stratejisi	48
2.6 ÖZ-DÜZENLEME	49
2.7 ELEŞTİREL DÜŞÜNME	50
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	53
3. YÖNTEM	53
3.1 Araştırmanın Modeli	53
3.2 Evren ve Örneklem.....	54
3.3 Veri Toplama Aracı	62
3.4 Verilerin Toplanması.....	69
3.5 Verilerin Analizi.....	70
Amaç, Kapsam ve Yöntem	70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	72
4. BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1 Nicel Analizle Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar	72
4.2 NİTEL ANALİZLE ELDE EDİLEN BULGU VE YORUMLAR	100
4.2.1 YDYO Hazırlık Sınıfları Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerilerine Dair Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulgu ve Yorumları	101
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	145
5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER	145
5.1.1 Sonuçlar.....	145
5.1.2 Öneriler	157
KAYNAKÇA	160
EKLER LİSTESİ	174

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Dil Öğrenme Stratejileri	27
Tablo 2.2: Bilişsel Farkındalık Bileşenlerinin Sınıflandırılması.....	41
Tablo 2.3: Planlama Stratejileri.....	45
Tablo 2.4: İzleme Stratejileri.....	46
Tablo 2.5 : Problem Çözme Stratejileri.....	47
Tablo 2.6 : Değerlendirme Stratejileri	48
Tablo 2.7 : Düşünme Süreci Bileşenleri	52

Tablo 3.1 : Merkez YDYO 1. ve 2. Öğretim 4 Arasınan Puan Ortalaması Bazında Sıralı Liste (Görüşme Yapılan Öğrenciler).....	57
Tablo 3.2: Normal Dağılım Testi	71
Tablo 4.1: Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı	72
Tablo 4.2 : Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Farklılığı	74
Tablo 4.3 : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	75
Tablo 4.4: Öz – Düzenleyici Öğrenmenin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı	81
Tablo 4.5 :Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretim Türüne Değişkenine Göre Farklılığı	82
Tablo 4.6 :Öz- Düzenleyici Öğrenmenin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı	83
Tablo 4.7: Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı.....	88
Tablo 4.8 :Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	89
Tablo 4.9 :Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı.....	89
Tablo 4.10: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları, Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Korelasyon Tablosu	94
Tablo 4.10 : Gözlem Notlarına İlişkin Dil Öğrenme Stratejileri, Öz- Düzenleme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin , Gözlemlenen Sınıflara Göre Dağılım Tablosu.....	103
Tablo 4. 11: İngilizce Öğrenme Amacı.....	111
Tablo 4.12: İngilizce'yi Tam Olarak Öğrenmede Kararlılık	114
Tablo 4.13 : Yeterli Çabayla İngilizce'nin Etkili Bir Şekilde Öğrenilebilmesi.....	117
Tablo 4.14 İngilizce'ye Özel Zaman Ayırmak Ve Çaba Sarfetmek, Bireysel Olarak Yapılanlar	119
Tablo 4.15: Planlı Çalışma.....	122
Tablo 4.16 : İngilizce Öğrenirken Kullanılan Yöntemler	125
Tablo 4.17 : Dil Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşandığında Alınan Önlemler	127
Tablo 4.18 : Öğrenilenleri Günlük Yaşama Aktarabilmek	130
Tablo 4.19 : Bellek Gücü / Bellek ve İngilizce Öğrenme Arasındaki İlişki	132
Tablo 4.20 : İngilizce Kelimeleri Etkili Öğrenme Yolları	136
Tablo 4.21 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kaygı / Korku Durumları.....	138
Tablo 4.22 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kendini Sorgulama, Öğrenilenleri Gözden Geçirme	141
Tablo 4.23 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Amaçlar.....	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1: Açıklayıcı Ardışık Araştırma Deseni Karma Metotlar	54
Şekil 4.1 : Gözlem Bulgularına İlişkin Grafik	108
Şekil 4.10 : Bellek Gücü / Bellek ve İngilizce Öğrenme Arasındaki İlişki	133
Şekil 4.11 : İngilizce Kelimeleri Etkili Öğrenme Yolları	136
Şekil 4.12 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kaygı / Korku Durumları.....	139
Şekil 4.13 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kendini Sorgulama, Öğrenilenleri Gözden Geçirme	141
Şekil 4.14 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Amaçlar.....	143
Şekil 4.2 : İngilizce Öğrenme Amacı.....	111
Şekil 4.3 : İngilizce’yi Tam Olarak Öğrenmede Kararlılık.....	114
Şekil 4.4 : Yeterli Çabayla İngilizce’nin Etkili Bir Şekilde Öğrenilebilmesi	117
Şekil 4.5: İngilizce’ye Özel Zaman Ayırmak Ve Çaba Sarfetmek, Bireysel Olarak Yapılanlar	120
Şekil 4.6 : Planlı Çalışma.....	123
Şekil 4.7 : İngilizce Öğrenirken Kullanılan Yöntemler	125
Şekil 4.8 : Dil Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşandığında Alınan Önlemler.....	128
Şekil 4.9 : Öğrenilenleri Günlük Yaşama Aktarabilmek	130

EKLER LİSTESİ

Ek 1 : Öz-Geçmiş Sayfası	174
Ek 2 : Kullanılan Ölçme Araçları.....	175
Ek 2.1 :Bölüm I Kişisel Bilgiler.....	175
Ek 2.2: Bölüm II Öz Düzenleyici Öğrenme Ölçeği	176
Ek 3 :Görüşme Formu	184
Ek 4 :Gözlem Örneği	186
Ek 5 :Araştırma İçin ADÜ Rektörlük İzin Belgesi	187
Ek 6 : Fotoğraflarla Yabancı Diller Yüksek Okulu (Aydın-Merkez)	189

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar ve sınırlılıklarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Öğrencilerin yabancı dili etkili öğrenme strateji ve yöntemlerini etkin biçimde içselleştirmeleri için dil öğrenme stratejileri, bilişsel farkındalık, öz düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinin belirlenmesi sürece ivme kazandıracaktır. Üstbiliş insanın kendi düşünceleri, öğrenmeleri hakkında farkındalık kazanmasıdır. Üstbiliş kavramı ilk kez Flavell tarafından kullanılmıştır. Flavell'e göre üstbiliş "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması" dır (Flavell; 1985, s.104). Üstbilis, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown'dan aktaran Özsoy, 2008:716). Bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise şu davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi (Ormrod'dan aktaran Özsoy, 2008:716).

Bilişsel bilgi dört boyutta incelenebilir:

1. Öz Bilgi: Öğrenen ve düşünen olarak bireyin algı ve anlamaları bilgisi,
2. Görev Bilgisi: Bir görevin, işlemin bilişsel gerekliliklerinin analizi bilgisi,
3. Stratejik Bilgi: Bilgi kazanımını ve yararlı kullanımını destekleyen bilinçli, planlı

ve çaba gerektiren süreçler bilgisi.

4. Planlar ve Amaçlar Bilgisi: Gerçekleştirilebilecek amaçlar ya da genel olarak başvurulabilecek planlar bilgisidir. İlk üç boyut direk olarak öğrenenlerin amaçları ve içselleştirdikleri genel planlarla ilgilidir.(Alexander'dan aktaran Schoonen, Hulstijn, ve Bossers,1998:75).

Üstbiliş bilgiyi kullanma düşünme becerileri geliştirme yeteneğidir. Eleştirel düşünme ile uğraşırken öğrenciler, zihinsel çaba ve süre kullanımına ilişkin kararlar alan, doğruluğu sağlayan ve sürecin uygun bir amaca göre yapılıp yapılmadığını kontrol eden düşünme süreçlerini izleme gibi belirli üstbilişsel becerilerden geçmelidir. Bu açıkça iki değişkenin tahmini için bir yol gösterme sağlayan üstbilişin bir ürünü olan eleştirel düşünmeyi vurgulamaktadır (Halpern'den akt. Magno,2010).

Zimmerman (2001) öz-düzenleyici öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yönelik sistematikleştirilmiş düşünceleri ve davranışlarından sonuçlandığı görüşündedir.

Chamot ve O'Malley (1994) öğrenme stratejilerinin şu sebeplerle önemli olduğunu ileri sürmektedir;

- * Stratejiler öğrenmenin altını çizen dinamik süreçleri temsil etmektedir.
- * Aktif öğrenenler daha iyi öğrenenlerdir.
- * Stratejiler öğrenilebilir.
- * Akademik dil öğrenimi öğrenme stratejileri ile daha etkilidir.
- * Stratejileri öğrenme yeni görevlere transfer yapmaktadır.

Üstbiliş ya da bilişüstü olarak da adlandırılan bilişsel farkındalık stratejileri, dolaylı dil öğrenme stratejilerinin de kapsamındadır ve kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Bu bilgi öz-düzenleme becerileri yardımıyla sistematik düşünce ve davranışlar haline gelmekte, eleştirel düşünme becerileri yardımıyla da düşünce ve davranışlara dönüştürülen bilgilerin amaca ulaştırıcı olup olmadığının sağlanması yapılabilmektedir. Bu bakımdan dil öğrenmeyi içselleştirmek, kalıcılığı sağlamak için, bilinç etkinleştirilmelidir. Dil öğrenme stratejileri, bilişsel farkındalık, öz düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinin hepsi bu amaca hizmet eder bilincin etkinleştirilmesinde eleştirel öneme sahiptir.

ADÜ YDYO hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce'yi bir akademik yıl içerisinde etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için, okutman öğretim elemanları büyük emek sarfetmektedir ve zengin içerikli materyallerle dersler zenginleştirilmektedir. Ancak İngilizce'yi etkili bir şekilde öğrenmek için bir akademik yıl gibi yeterli bir süre varken, öğrenciler neden genellikle hazırlık sınıfını geçmeye yetecek kadar notlar almakla yetinmektedirler ve İngilizce'yi çoğunlukla tam olarak öğrenmeyi istedikleri halde çabalarını neden yoğunlaştırmamaktadırlar? Öğrenme bir bilgi işleme sürecidir, dolayısıyla öğrenme bilişsel bir faaliyettir. Öğrencilerin İngilizce konusunda bir akademik yıl içerisinde öğretimden beklenen düzeyde verim alamamasının sebebi kendi bilgi işleme süreçleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması ve nasıl çalışması gerektiğini tasarlayamaması olabilir mi? Bu sorulara çözüm aramak için araştırmada öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde üstbiliş olarak da adlandırılan bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yola çıkılmış, bu kavramla yakın ilişkili olan dil öğrenme stratejileri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri de çalışmaya dahil edilerek, aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2 Problem ve Alt Problemler

Bu araştırma ile Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, bilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimleri ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ulaşılan bulguların yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmelerinde verimliliği artırma konusundaki çalışmalara bir kaynak teşkil etmesi açısından yararlı olması umulmaktadır.

1.2.1 . Problem Cümlesi

Araştırmanın nicel boyutu için ele alınan problem cümlesi aşağıdaki gibidir: YDYO' da İngilizce hazırlık eğitimi alan öğrencilerin genel dil öğrenme ve bilişsel farkındalık stratejileri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki nedir ve öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve öğretim türü (birinci- ikinci öğretim) değişkenlerine göre Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri alt boyutlarının, öz-düzenleme

ve eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklar var mıdır? Araştırmanın nitel boyutu için ele alınan problem cümlesi aşağıdaki gibidir :

YDYO genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci arasında çalışma alışkanlıkları açısından benzerlik ya da fark var mıdır ve okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla en düşük not ortalamasına sahip sınıf arasında dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri açısından fark var mıdır ?

1.2.2 Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için nicel verilerin analizinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Dil öğrenme stratejileri cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır ?
- 2) Öz-Düzenleyici öğrenme cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Eleştirel Düşünme cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Öz-Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Arasındaki İlişki Nedir?

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için nitel verilerin analizinde şu alt problemlere cevap aranmıştır:

*YDYO genelinde 1. ve 2. öğretim bazında finale kadar girdikleri ara sınav not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile not ortalaması en düşük 10 öğrenci arasında görüşme veri analizi sonucuna göre iki grup arasında İngilizce öğrenme sürecinde çalışma alışkanlıkları bakımından benzerlik ya da fark var mıdır?

*YDYO genelinde 1. ve 2. öğretim bazında finale kadar girilen sınavlardan alınan en yüksek not ortalamasına sahip sınıfla not ortalaması en düşük sınıf arasında gözlem veri analizi sonuçlarına göre dil öğrenme stratejileri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri açısından benzerlik ya da fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğrenmenin gerekliliğinin her geçen gün arttığı günümüzde, öğrenenler süreçte emek sarfetmelidir. Bu hususta, çalışmanın öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri, bilişsel farkındalık düzeyleri, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine ek olarak öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde nasıl çalıştıklarının belirlenmesi öğrenenlerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerinde verimlilik oranlarının artırılması için program geliştirme çalışmalarında destekleyici bir araştırma olması beklenmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları Aydın'ın Merkez 2012-2013 Eğitim- Öğretim yılında Aydın Merkez Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ölçek ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, ve bahar dönemindeki gözlem çalışması ile sınırlıdır.

İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini, bilişsel farkındalık düzeylerini, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini etkilediği düşünülen değişkenler öğrencilerin cinsiyeti, bir sonraki yıl öğrenimlerine devam edecekleri bölümleri ve öğretim türü (1.-2. öğretim) ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Dil Öğrenme Stratejisi : Öğrenme Stratejileri Wenden ve Rubin (1987) tarafından , öğrenenin bilgiyi alma, saklama, geri getirme ve kullanma için ; bir dizi işlem ,adım, plan ve rutinden yararlanması olarak tanımlanmıştır.

Bilişsel Farkındalık: Flavell (1979) bilişsel farkındalık, üstbiliş, bilişüstü bilgisini, bireyin bilişsel etkinliklerinin sonuç ve sürecini, hangi faktörlerin ve değişkenlerin ne şekilde etkilediğine dair bilgiden oluştuğu şeklinde tanımlamıştır.

Öz-Düzenleme: Zimmerman (2001) öz-düzenlemeyi kişilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yönelik sistematikleştirilmiş düşünceleri ve davranışları olarak betimler.

Eleştirel Düşünme: Herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık-seçiklik, tutarlılık,

mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünmedir (Gündoğdu, 2009).

1.6. KISALTMALAR

YDYO: Yabancı Diller Yüksek Okulu

DÖSE: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

KDÖ: Kritik Düşünme Ölçeği

ÖDB: Öz-Düzenleyici Beceriler

İKİNCİ BÖLÜM

2.1 KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kızılay (2011) tarafından yapılan ‘‘Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve okuma stratejisi kullanımları’’ konulu araştırmanın amacı Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde okuyan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını ve dersle alakalı materyalleri okurken kullandıkları okuma stratejilerini araştırmak ve okuma verimliliğini artırmanın yollarını bulmaktır. Araştırmanın çalışma grubu 54 ü kız 19 u erkek olmak üzere 73 örgün öğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplamak için 30 maddelik bir anket kullanılmış ve elde edilen sonuçlara göre bütün öğrencilerin etkin olarak üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmakta olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerin kullanımları açısından bir farklılaşma elde edilmemiştir. Yabancı dil bilgisi seviyelerine göre orta ve orta üstü yabancı dil bilgisi seviyesine sahip öğrenciler arasında üst bilişsel okuma stratejilerinden biri olan evrensel okuma stratejilerini kullanmada istatistiksel olarak bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Üstbilişsel okuma stratejilerinden olan problem çözme ve destek stratejileri kullanımında ne cinsiyet ne de yabancı dil bilgisi seviyesi açısından fark bulunmamıştır.

Öztürk Ova (2011)’nın ‘‘Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri ile Fen Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş Eğilimlerinin Karşılaştırılması’’ isimli araştırması kapsamında Güzel Sanatlar Lisesi ile Fen Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilim puanları arasındaki ilişki ve bu puanların çeşitli sosyodemografik özelliklere göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesi Avni Akyol Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile Atatürk Fen Lisesi’nde okuyan toplam 363 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme araçları olarak Başkent Üniversitesi’nden Doğan Kökdemir’in Türkçeye uyarladığı California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Boğaziçi Üniversitesi’nden Emine Erkin’in geliştirdiği Durumluk Üstbiliş Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme ile üstbiliş puanları arasında genellikle anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Bu anlamlılık çoğunlukla pozitif yönde olmakla birlikte sadece eleştirel düşünmenin, açık fikirlilik alt boyutu ile üstbilişin kendini

denetleyebilme ve farkındalık alt boyutları arasında negatif yönde anlamlılığa rastlanmıştır.

Tarakçıoğlu (2008)'nin ‘‘Türk Üniversitelerindeki Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerinin Sınıf İçi Tartışmalarında Eleştirel Düşüncenin Sözel İfadesi’’ isimli çalışmasının amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğretilen ortamlardaki akademik İngilizce derslerinde eleştirel düşüncenin ikinci dilde dışavurumunun miktarı ve eleştirel düşünceye davet eden sınıf içi çalışmalarda ikinci dilin yapısının araştırılmasıdır. Bu çalışma Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde toplam 34 kişiden oluşan iki İngilizce 102 sınıfıyla gerçekleştirilmiştir. Gerekli bilgi bu öğrencilerin sınıfta yaptıkları bir tartışmayı videoya kaydedip, dökümlerinin eleştirel düşünce açısından incelenmesiyle elde edilmiştir. Sonuçlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini bir dereceye kadar yabancı dillerine yansıtabildiklerini ama bunu yaparken gerekli dillerinin olmamasından dolayı zorlandıklarını göstermiştir. Bu çalışma akademik İngilizce sınıflarında sözel olarak eleştirel düşünceye davet eden çalışmalar sırasında öğrencilerin kendilerini daha doğru bir biçimde ifade edebilmeleri için ihtiyaçları olan kelime ve dilbilgisi açısından daha çok çalışılması gerektiğini önermektedir.

Özmen (2006) ‘‘Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Becerileri Üzerine Bir Araştırma’’ isimli çalışmada Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Eleştirel Düşünce becerilerini ve eğilimlerini ölçmüştür. Araştırma evrenini oluşturan bu öğretmen adayı grubu 146 kişiden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından Bilişsel Eleştirel Düşünce becerilerini ölçen çoktan seçmeli 20 soruluk bir test hazırlanmış, bu testin yanı sıra Eleştirel Düşünce eğilimlerinin ne derecede olduğunu ölçen bir anket dizayn edilmiştir. Bu iki ölçeğin yanı sıra öğretmen adaylarının eleştirel düşüncenin gerek eğitim bağlamında gerekse güncel hususlardaki bilgi ve birikimini ölçen bir başka anket uygulanmıştır. Araştırma sorucunda Öğretmen Adayı grubunu Eleştirel Düşünce becerilerinin orta seviyede olduğu sadece %18,5'inin yüksek başarı gösterdiği, analiz, yorumlama gibi becerilerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir. Eleştirel Düşünce eğilimleri anlamında ile açık fikirlilik ve araştırmacı olma alt becerilerinin etkin olduğu, fakat gerçeği arama ve entelektüel olgunluk anlamında da yetersiz oldukları gözlenmiştir. Bu bulgunun yanı sıra eleştirel düşünce becerileri ve

eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Araştırma evreninin demografik özellikleri ile eleştirel düşünce becerileri ve eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Özçınar (1996)'ın “Orta seviyede İngilizce üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünce yeteneklerinin artırılması” isimli çalışması kurgusu deneysel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinir ve kullanırken çeşitli düzeylerde karar verici konumda olduklarını varsaymakta ve problem çözümü, mantıklı düşünme, yaratıcılık ve hayal gücü gibi eleştirel düşüncenin sözü edilen beceriler üzerinde etkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Hacettepe Üniversitesi Hazırlık sınıflarından aynı düzeydeki öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol gruplarından sadece deney grubu eleştirel düşünceyi geliştireceği varsayılan sekiz haftalık bir aktiviteler paketi ile özel eğitimden geçirilmiştir. Program sonunda her iki gruba gerçek hayat problem testi verilmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerileri dönem sonu sınavında karşılaştırılmıştır. T-testi yoluyla yapılan karşılaştırmada özel eğitimden geçirilen deneklerin karşılaştıkları problemlere eleştirel yaklaştıkları ve yaratıcılık ve hayal gücü ölçütlerinde daha yüksek performansa ulaştıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra bölümün hazırladığı sınavda deneklerin okuma becerilerinin yazma becerilerinden daha iyi olduğu gözlenmiştir.

Beğen (2006)'in “İngilizce Öğretmenlerinin Lise Sınıflarında İşledikleri Edebi Metinler Yoluyla Uyguladıkları Eleştirel Düşünce Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği lise sınıflarının İngiliz dili edebiyatı derslerinde, İngilizce öğretmenlerinin işledikleri edebî metinler yoluyla uyguladıkları eleştirel düşünce stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın deneklerini, 2005-2006 öğretim yılında, İstanbul'dan seçilen altı özel okuldaki lise sınıflarında eğitim veren toplam altı İngilizce öğretmeni ve onların öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçeklerini anket ve gözlem çalışmaları oluşturmaktadır. Çalışmada, deneklere önce Banker and Delmonico (1999); Fraker (1995), Konaxis (2000); Collier, Guenther and Veermon (2002) ve Howe' dan (2000) uyarlanmış olan anketler verilmiş, daha sonra araştırmacı deneklerin derslerinde gözlem çalışması yapmıştır. Gözlem çalışmaları 2005-2006 öğretim yılının ikinci dönemi boyunca, Ocak, Şubat ve Mart aylarında ikişer kez olmak üzere, toplam on

iki defa uygulanmıştır. Bu gözlemler sırasında, Oregon Üniversitesi Öğretmen Yetiştirme Merkezinin yayınlarından uyarlanan '35 Eleştirel Düşünce Stratejisi' listesinde yer alan stratejilerin, 26'sının öğretmen tarafından derste uygulanıp uygulanmadığını gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya başlamadan önce, öğretmenlerin 'Eleştirel Düşünce' teriminin anlamını sınırlı olarak bildikleri saptanmıştır. Deneklerin eleştirel düşünce stratejilerini orta seviyede ve orta sıklıkta kullanmaları beklenmiştir. Deneklerin hangi stratejileri etkin olarak kullandıklarının farkındalığının yine orta seviyede varsayımlar arasındadır. Araştırma sonunda ise, deneklerin 'eleştirel düşünce' teriminin anlamını bildikleri ancak bundan emin olmadıkları görülmüştür. Deneklerin eleştirel düşünce stratejilerini çok düşük seviyede ve nadiren kullandıkları gözlemlenmiştir. Deneklerin hangi stratejileri kullandıklarına dair farkındalığının düşük seviyede olduğu bulunmuştur.

Gürsoy (2004) "Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme ve Çocuklar İçin Hazırlanmış Bir Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Hazırlama Üzerine Bir Çalışma" isimli çalışmasının birinci aşamada çocukların ne tür dil öğrenme stratejileri kullandıklarını saptamak amacıyla veri toplanmıştır. Bunu yaparken birçok veri toplama tekniğinden IV yararlanılmıştır. Veriler, yan kontrollü anket, görev-tabanlı görüşmeler, görev sırasında gerçekleştirilen öğrenci gözlemleri, bu görüşmelerde tutulan alan notları, okuma ve yazma becerileri için yüksek sesle düşünme protokolü, sınıf gözlemleri ve bir anketten elde edilen sonuçlara göre gerçekleştirilen genel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca veri toplanan okullarda da çeşitliliğe gidilmiştir. Birinci aşamada Bursa' daki özel okullarda okuyan 54 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi kullanmıştır. Birinci aşamanın sonunda çocukların dil öğrenme stratejileri tespit edilmiş ve Rebecca Oxford'un (1990) sınıflandırması temel alınarak bir taksonomi geliştirilmiştir. İkinci aşamada, birinci aşamada elde edilen bilgilerden yararlanarak ve Oxford'un dil öğrenme stratejileri taksonomisini temel alınarak çocuklar için bir dil öğrenme stratejileri envanteri geliştirilmiştir. Oxford'un taksonomisinin seçilmesinin nedeni şu ana kadar geliştirilmiş en kapsamlı sınıflandırma olmasıdır, ancak bu taksonomiye birinci aşamanın sonunda yer alan tüm yeni stratejiler ve strateji grupları eklenerek geliştirilen araca konmuştur. Envanter 402 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde denenmiş ve on gün sonra ilk uygulamada yer alan 45 öğrenciye tekrar

uygulanmıştır. Ölçeğin, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği (faktör analizi ile), Pearson Momentler Korelasyonu ile gerçekleştirilen test tekrar-test güvenilirliği, Cronbach Alpha kullanılarak yapılan iç güvenilirliği ve madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Analizlerin sonunda 30 maddeden oluşan ve üçlü likert olarak hazırlanan geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır.

İpek (2012)'in “Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları” isimli çalışması, Abant İzzet Baysal Üniversitesi hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanıp kullanmadıkları, bu stratejilerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullandıkları arasındaki farkları araştırmak için yapılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Hazırlık okulunda okuyan 445 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Veriler Oxford (1990) tarafından hazırlanan, Demirel (2009) tarafından Türkçe çevrilen dil öğrenme stratejileri envanteri (SILL) ve B2 seviyesi başarı sınavı sonuçları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en sık olarak sosyal stratejileri kullandıklarını, en az ise hafıza stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, başarılı öğrencilerin en sık üst bilişsel ve yerine getirme stratejilerin kullandıklarını ortaya koymuştur. En son olarak, sosyal ve üstbilissel stratejilerin en yüksek korelasyona sahip olduğu belirlenmiştir. En düşük korelasyona sahip stratejilerin ise yerine getirme ve hafıza stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Çakır (2012) “Türk Üniversiteleri Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında, Türk Üniversiteleri İngilizce Hazırlık Okulu öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile İngilizcedeki başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya İstanbul Teknik Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu'ndan 170 öğrenci (105 erkek, 65 Kadın) katılmıştır. Veriler Griffiths (2003b) tarafından hazırlanan İngiliz Dili Öğrenme Strateji Anketi aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanılması ile İngilizce öğrenmedeki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Ancak, dört stratejinin sınav sonuçları ile arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı İngilizce yeterlik düzeyindeki öğrencilerin çok yakın oranlarda dil stratejileri kullandığı görülmüştür.

Sonuçlar kadınların İngilizce öğrenirken erkeklere oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığını ancak sınavda erkeklerin daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme başarısında etkilerinin olduğu ancak başka faktörlerin de öğrencilerin dil öğrenme strateji seçimini ve başarısını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Gün (2012)'ün ‘‘Yabancı Dil Öğrenme Ortamında Belirli Dinleme Strateji ve Tekniklerinin Kullanılmasının Dinleme Becerilerinin Gelişimi Üzerine Etkileri’’ isimli çalışmasının amacı, yabancı dil öğrenme ortamında belirli dinleme strateji ve tekniklerinin kullanılmasının dinleme becerilerinin gelişimi üzerine etkilerini incelemektir. Çalışmadaki katılımcılar 2010-2011 akademik yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksekokulu Mühendislik Fakültesi İngilizce hazırlık programına devam eden orta düzey lisans öğrencileridir. Öğrencilerin dinleme beceri ve tutum seviyelerini belirleyebilmek için, dinleme başarı testi ve yabancı dile yönelik tutum ölçeği çalışmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Ek olarak, belirli dinleme stratejileri, teknikleri ve öğrencilerin genel katılım, ilgi ve yetenekleri hakkındaki bilgileri içeren gözlem kontrol listesi çalışma süresince gözlemci tarafından gözlemcinin katılımcı olmadığı şekilde belirlenen sayılarda doldurulmuştur. Toplanan verilerle ve yapılan analizlerin sonuçlarıyla şu bulgulara ulaşılmıştır: (1) öğrencilerin dinleme becerileri araştırma sürecinde belirli bir seviyeye kadar gelişmiştir fakat bu gelişim oldukça sınırlıdır.(2) Belirlenen çoğu dinleme strateji ve teknikleri derslerde farklı düzeylerde yer almıştır, fakat bunlar dolaylı şekilde öğretilmiştir. 26 dinleme strateji ve tekniğini içeren gözlem kontrol listesinden 6 madde doğrudan gözlemlenmiş, 16 madde kısmen gözlemlenmiş ve 4 madde gözlemlenmemiştir. (3) Dönem boyunca öğrenciler yabancı dile yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Semiz (2011)'in ‘‘Bir Eğitim Programının Yükleme İnançları, Öz-Yeterlik, Dil Öğrenme İnanışları, Başarı ve Öğrenci Çabası Üzerindeki Etkileri: Motivasyon Yönünden Risk Altındaki Yabancı Dil Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma’’ isimli araştırması, yükleme eğitimi içeren bir eğitim programının İngilizce öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik yüklemeleri, öz-yeterlik algıları, dil öğrenme inançları, akademik başarıları ve çabaları üzerindeki etkilerinin ortaya konması amacı ile yapılmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı da yüklemeler, özyeterlik ve dil öğrenme

inancıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 602 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Analizler başarılı ve başarısız öğrenciler arasında yüklemeler açısından önemli farklar ortaya koymuş, başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla daha çok içsel ve kişisel yüklemelerde buldukları görülmüştür. Cinsiyete göre yüklemeler açısından bir fark ortaya çıkmamıştır. Ayrıca yükleme inançları, öz-yeterlik ve dil öğrenme inançları arasında önemli korelasyonlar da bulunmuştur. Müdahale öncesi ve sonrası uygulanan ön-test ve son-testler başarısızlık yüklemeleri, öğrenme kontrolü inançları ve derse katılımında önemli değişiklikler ortaya koymuş, öz-yeterlik, dil öğrenme inançları ve başarıda değişiklikler görülmemiştir.

Açıkel (2011)'in “Yabancı Dil Hazırlık Okulunda İngilizce Yeterlilik Yordayıcısı Olarak Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz-Yeterlik İnancı” isimli çalışmasının amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının İngilizce yeterlilikleri ile olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan bir özel üniversiteden 489 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin ve İngilizce Özyeterlik Anketi'nin Türkçe versiyonlarının öğrencilere uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarında, İngilizce öğrenilen yıl sayısının, yurtdışında bulunup bulunmama durumunun, mezun olunan okulun, algılayıcı beceriler konusundaki özyeterliliğin ve derin düşünme stratejilerinin İngilizce yeterliliğini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Ada (2011)'nin “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışması, öncelikli olarak Edirne ilindeki özel ilköğretim okullarında okuyan 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini bulmayı amaçlamıştır. Veri toplamak için Volkan Karahan'ın (2007) Türkçeye çevirdiği Rae Lan' ın (2005) Tayvanlı çocuklar için kullandığı sormaca uygulanmıştır. Çalışma sonunda, 8. sınıf öğrencilerinin en çok kullandığı dil öğrenim strateji grupları tespit edilmiştir. Bu stratejiler arasında öğrencilerin üst-bilişsel, telafi, sosyal ve duyuşsal stratejileri daha çok kullandıkları, hafıza ve bilişsel stratejileri daha az kullandıkları görülmüştür. Çalışmada cinsiyetin, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi olduğu saptanmış ve kadın öğrencilerin

dil öğrenim stratejilerini daha çok kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanında, başarılı ve orta başarılı öğrencilerin dil öğrenim stratejilerini kullanımlarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Yousef Ghasemi (2010) “İranlı ve Türk Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmedeki Bilişsel ve Bilişüstü Okuma Stratejileri” isimli çalışmasında, bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerini esas almış ve dördü Türkiye'deki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde; üçü İran'daki Tahran Üniversitesi, Tahran Azad Üniversitesi ve Mahrand Üniversitesi'nde olmak üzere iki farklı ülkedeki İngiliz Dili Eğitimi üzerine lisans derecesinde öğrenim gören katılımcıların bilişsel ve bilişüstü okuma strateji kullanmaları arasındaki ilişki ve farkları bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışma öncelikle ileri seviyedeki dil öğrencilerinin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını incelemiş ve katılımcıların bilişsel ve bilişüstü okuma strateji kullanımları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca, söz konusu çalışma bu strateji kullanımları açısından cinsiyet ve gruplar arası fark olup olmadığını da araştırmıştır. Bu çalışmada, 2009-2010 Akademik Yılı güz döneminde katılımcılara uygulanan anket aracılığı ile gerekli veriler toplanmıştır. Böylece araştırmacı, çalışmada yer verilen farklı ortamlardaki öğrencilerin bilişsel ve bilişüstü okuma stratejileri kullanımları arasındaki farkları inceleyebilmiştir. Söz konusu çalışmanın sonuçları, çalışmada yer verilen katılımcı grupları arasında bilişsel ve bilişüstü okuma stratejilerinin kullanma sıklığı açısından anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymuş ve strateji kullanımıyla ilgili olarak kültürün ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Şen (2009)'in “İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri ve Elde Edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı İle Karşılaştırılması” isimli çalışması, öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Başkent Üniversitesi'nde çalışan öğretmenlerin strateji kullanımları ile belirli psiko-sosyal değişkenler incelenmiştir. İlgili bilgiler öğrenci ve öğretmenlere uyarlanan iki strateji envanteri anketi ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Başkent Üniversitesi İngilizce hazırlık bölümünde çalışan 70 öğretmen ve aynı bölümde eğitim gören 100 öğrenciden

oluşmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öğrenme stratejilerin farkındalar, bunların faydasına inanıyor ve uygulamayı kolay buluyorlarsa, bu öğrenme stratejilerini sınıflarında daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. varyans analizinde, öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinde fark yaratan tek etmenin aldıkları eğitim düzeyi olduğu saptanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin dil öğrenme strateji sıklıkları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin bu stratejileri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat her iki grup içinde en fazla ve en az tercih edilen stratejiler açısından büyük bir benzerlik saptanmıştır.

Mehmet Yalçın(2006)'ın ‘‘Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda Okuyan Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Algılamalarındaki Farklar’’ isimli çalışması Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini araştırmaktadır. Çalışmanın örneklemini 334 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri için, iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık sınıflarında okuyan öğrenciler dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullanmaktadırlar. Kadın öğrenciler erkek öğrencilere nazaran daha çok strateji kullanmaktadırlar. Tıp fakültesinde okuyacak öğrenciler, diğer fakültelerde okuyacak öğrencilere oranla daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Özel lise/Anadolu lisesi ve Özel lise/Teknik lise çiftleri arasında strateji kullanımını bakımından istatistiksel farklar vardır. Telafi stratejileri kullanımında, İngilizce öğrenme tecrübesine sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında istatistik fark gözlemlenmektedir.

Tabanlıoğlu(2003)'nun ‘‘Orta Düzey Öncesi Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki’’ isimli çalışmasının amacı öğrencilerin algısal öğrenme stillerini ve dil öğrenme stratejilerini saptamak, algısal öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri tercihleri bakımından kadınlar ve erkekler arasında önemli farklar olup olmadığını saptamak ve algısal öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 60 öğrenciden oluşmaktadır. Verilere iki anket uygulanarak ulaşılmıştır. Öğrenme stillerinin ve dil öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir: Görsel öğrenme stilleri ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında önemli

bir ilişki) olduğu ortaya çıkmıştır.. İşıtsel öğrenme stilleri ve zihin, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Bireysel öğrenme stillerinin ve kompanse etme stratejilerinin arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Hiçbir öğrenme stilinin biliş ötesi stratejileri ile arasında ilişki yoktur.

Tüz (1995)'ün “"Çok başarılı" ve "az başarılı" öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri” isimli çalışması, çok başarılı ve az başarılı öğrencilerin, benzeri dil öğrenme yöntemleri kullanıp kullanmadıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, aynı zamanda, kullanılan dil öğrenme yöntemlerinin yeterlik ile olan ilişkisinin de incelenmesini amaçlamaktadır. Tüm veriler ODTÜ Geliştirme Vakfı Lisesi'nde yer alan deneklerden toplanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları, öğrencilerin yeterlik düzeyleri, diğer bir ifade ile, üç sınavın başarı ortalaması ve dil öğrenme yöntemlerinin kullanımının ölçüldüğü bir anketten oluşmaktadır. Araştırma bulguları, her iki öğrenci grubunun da temelde aynı tür öğrenme yöntemini kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrenme yöntemleri ile yeterlik arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Gülsoy (2011)'un “İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasının amacı, hazırlık sınıfı okutmanları ve öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejileri kullanım ve öğretim düzeyi araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırmanın örneklemini Hacettepe ve Ankara Üniversiteleri Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 769 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 120 İngilizce Okutmanı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular özetle aşağıdaki gibidir:

- 1- Hazırlık sınıfı öğrencileri dil öğrenirken en çok duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin en az kullandıkları strateji grubu ise bellek destekleyicistratejilerdir.
- 2- Öğrencilere göre, okutmanlar derslerde en sık duyuşsal stratejilere yer vermektedirler. Öğrencilere göre, okutmanların derslerde en az yer verdikleri stratejiler, bellek destekleyici ve tekrar stratejileridir.

3- Okutmanlar, derslerde en az yer verdikleri strateji grubunun, öğrenci grubunun sonuçlarıyla paralellik gösterdiği gibi, bellek destekleyici ve tekrar stratejileri olarak ifade etmişlerdir. Okutmanların, derslerde en çok yer verdikleri strateji grubunun sırasıyla duyuşsal, örgütleme, yürütücü biliş ve genişletme stratejileri olduğu görülmüştür.

4- Öğrencilere göre, derslerde dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve okutmanların dil öğrenme stratejilerini yer verme düzeyine ilişkin görüşleri arasında, ölçeğin hem bilişsel hem de yürütücü biliş stratejileri boyutunda okutmanların derslerde yer verme düzeyinin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

5- Derslerde dil öğrenme stratejilerinin yer verilme düzeyine ilişkin öğrenci ve okutman görüşleri arasında ölçeğin bilişsel stratejileri boyutunda öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ölçeğin yürütücü biliş stratejileri boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir.

6- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeyleri ile okutmanlara göre, derslerde yer verme düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bellek destekleyici stratejilerin her iki grup tarafından da kullanılmadığı, örgütleme, ekleme, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejilerin her iki grup tarafından da kullanıldığı görülmüştür.

7- Öğrencilere uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin hem yürütücü biliş stratejileri hem de bilişsel stratejileri boyutunda kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

8- Öğrencilerin mezun oldukları sözel, sayısal, dil ve eşit ağırlık alan türleri değişkenleri ile öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımı arasında ölçeğin yürütücü biliş ve bilişsel stratejileri boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

9- Okutmanların derslerde dil öğrenme stratejileri öğretimine yer verme düzeyleri ile mezun oldukları fakülte (Eğitim/Edebiyat) türüne göre anlamlı bir fark görülmemiştir.

10- Okutmanların ölçeğin yürütücü biliş ve öğrenme stratejilerine yer verme düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Cesur (2008)'un “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü” isimli araştırmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinden oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi türünde olan araştırmada, öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için Cohen, Oxford ve Chi (2001) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenme Stilleri Anketi kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını belirlemek üzere, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve yine araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin yabancı dil akademik başarısı ise araştırmacı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerinin işitsel, içedönük, rastgele, birleştirici, tümdengelen ve yansıtıcı öğrenme stilleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kadınlar lehinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenme stillerinin cinsiyete göre sadece ilk boyutta farklılaştığı bulunmuş ve kadın öğrencilerin görsel öğrenme stiline daha yatkın, erkeklerin ise işitsel öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyal alan öğrencilerinin görsel öğrenme stilini tercih ederken, fen alanı öğrencilerinin işitsel öğrenme stiline yatkın oldukları belirlenmiştir. Model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stilinin yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte işitsel öğrenme stilinin yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Aydemir (2007)'in “İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi” isimli çalışması, kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerinde fark oluşturup incelemektedir. Bu çalışma 2006-2007 öğretim yılının ikinci yarısında Bursa'da bir orta öğretim

kurumunun 9 uncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kelime öğrenme stratejileri öğretimi yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan istatistiksel olarak anlamlı ölçüde başarılı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu değerlendirilmektedir. Yıldırım (2005) 'ın "Dil öğrenme stratejileri ve kullanım derecelerinin kimi etmenler bakımından değerlendirilmesi" isimli araştırmasının amacı Anadolu Lisesi öğrencilerinden seçilen bir grubun dil öğrenme stratejilerini bulmaktır. Araştırmanın verileri Tuzla Behiye-Dr.Nehviz Işıl Anadolu Lisesinde öğrenim görmekte olan 146 öğrenciden derlenmiştir. Oxford'un 50 sorudan oluşan Dil Öğrenme Stratejileri Döküm Sormacası (Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (1989a)) bu araştırmaya temel olmuştur. Bu çalışmanın önermeleri şöyle özetlenebilir: Bu alanda dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen diğer değişkenleri de içeren daha fazla çalışmalar yapılarak iyi bir izlenim hazırlanmalı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Hiçyılmaz (2006)'ın "Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması" isimli araştırması, yabancı dil olarak İngilizceyi yeni öğrenen iki ayrı yaş grubu (16 ve 19-20 yaş) öğrencisinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaş grubu öğrencileri, Dede Korkut Anadolu Lisesi (D.K.A.L.) 9.sınıf ile Yıldız Teknik Üniversitesi (Y.T.Ü.) hazırlık C kuru öğrencileridir. Uygulama, her iki eğitim kurumundaki 25 öğrenciden elde edilen verilere dayalı olarak yürütülmüştür. Bu araştırmada, niceliksel araştırma yöntemi temel alınmıştır. Verilerin toplanması amacı ile Oxford'un (1990) 50 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm öğrencilerin genel strateji kullanımının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ancak, D.K.A.L. öğrencilerinin Y.T.Ü. öğrencilerine kıyasla strateji kullanım genel ortalamasının daha yüksek olduğu ve daha fazla strateji grubundan yararlandıkları belirlenmiştir.

2.2 YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE: / TEMEL BECERİLER

İngilizce çağımızda “küresel dil” olarak kabul edilmekte ve bu sebeple İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen toplumların yanısıra diğer pek çok toplumun yabancı dil olarak öğrenmeye olan ilgisi de giderek artmaktadır. Crystal (2003)’e göre bir dil bir ülkenin devlet yönetimi, mahkeme, medya ve eğitim sistemi gibi nüfuz alanlarında bir iletişim aracı olarak kullanılmak üzere o ülkenin resmi dili olabilir. Böyle bir dil çoğunlukla “ikinci dil” olarak tanımlanır çünkü anadilin bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilir. Yine Crystal (2003) yabancı dilin resmi nitelik taşıması da bir ülkede, öncelik verilen, çocuklara okul dönemlerinde öğretilmesi ihtimalinin yüksek olduğunu belirterek, ikinci dil ve yabancı dil kavramları arasındaki anlam farkına değinir ve bu kavramların dikkatlice kullanılması gerektiğini vurgular. Ülkemizde de İngilizce yabancı dil olarak öğrenilmekte ve öğretilmektedir.

Yabancı dil olarak öğrenmeye kişiyi teşvik eden sebepler, sağladığı avantajlar bakımından fark gösterir. Brett (2004)’in araştırma bulgularına göre dil öğrenme sebepleri vatandaşlık, iletişim, ekonomik-sosyal- politik boyutlar, demokrasi, ekolojik denge, fırsat eşitliği, küreselleşme, kimlik, kültürlerarası rekabet, dış politika, anahtar beceriler, dil farkındalığı, hareketlilik/ seyahat, çokdillilik, bireyin kişisel - sosyal gelişimi ve değerler olmak üzere kategorilendirilmiştir. Bahsedilen tüm faktörler, yabancı dil öğrenme konusunda ve bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda kişiden kişiye fark göstermekle birlikte, İngilizce öğrenmek isteyen herkesin çaba sarfetmesi gerektiği açıktır. Çaba hedefe ulaşmada bilinçli eylemler gerektirmektedir. Kahneman (1973)’e göre çaba ve dikkatin özdeşleştirilmesi uyarılma ve istemsiz dikkat arasındaki korelasyonun yeniden yorumlanmasını gerektirir. Kendiliğinden dikkat çekmekle beraber yeni ve ilginç uyarı, daha çok aşına olunan uyarıya oranla işlemde, daha çok çaba gerektirir. Yeni bir uyarı takiben oluşan uyarılmadaki artış, en azından kısmen, zihinsel çabadaki artıştır. Bu açıdan, istemli dikkat mevcut plan ve amaçlarla seçilen eylemlerdeki çabadır. İstemli dikkat zorlu eğilimlerle seçilen eylemlerde söz konusudur. Diğer öğrenme türlerinde olduğu gibi dil öğrenme de bilişsel süreçleri içerir. İstemli dikkat ve çaba yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede ilk basamak olarak değerlendirilebilir. İngilizceyi etkili olarak öğrenmek, 4 temel dil becerisi olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmadaki hakimiyetle orantılı olduğu gibi bu becerilere verilen önemin dengelenmesi de gerekmektedir. Hutchinson (1994) sadece kelime ve gramer

bilgisinin dil öğrenenlere yeterli olmadığını, dil öğrenme becerilerini geliştirmelerinin bir gereklilik olduğunu ileri sürer ve dil becerilerini hem öğrenen hem de kullanan olarak geliştirmenin bir ihtiyaç olduğunu belirtir. “Birden fazla beceri pratiği öğrenenlere çeşitlilik sağlayacak ve derse olan ilgiyi artıracaktır.” (Allen, 1972).“Öğrenenlerin ileride bireysel ihtiyaçlarına göre ilerleme sağlayabilecekleri bir şekilde dört temel beceriyle sağlam bir temel oluşturmak makul görünmektedir.” (Arnold, 1985) .

2.2.1 Okuma Becerileri

Okuma dikkat ve özen gerektiren bir beceridir. Davies (1995) insanların metinden öğrenmesinin yoğun çaba gerektirdiğine dikkat çeker. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken, dil seviyeleri , okuma becerilerini artırmaya yönelik materyaller seçilirken dikkate alınmalıdır. Eğer okuma pasajları öğrenen seviyesinin çok üstündeyse, konsantrasyon ve ilginin kaybolması muhtemeldir. Yine Davies (1995) öğrenenlerin ihtiyaçlarının, algılarının ve geçmiş deneyimlerinin sistematik analizinin bir okuma programına yön verebilmesine, okuma hakkında genel yönergelerden kaçınılması gerektiğine ve öğrencilerin farklı amaçlar için çeşitli okuma yöntemleri ile onlara becerilerini geliştirme şansı verilmesi gerektiğine vurgu yapar ve sınıftaki okuma ile ilgili aktivitelerin, pasif sınama egzersizleri olmaktan ziyade metin analiziyle, aktif katılımı destekleyici nitelikte olması gerektiğini belirtir. Bu şekilde, öğrencileri İngilizce öğrenme sürecinde aktif kılmak için onlara motive edici aktiviteler sunmak daha etkin öğrenmeler için zemin hazırlayabilir.

Collins ve Cheek (1999) okumayı, yazılı sembolleri anlamlı birimler olarak yorumlamak ve basılı mesajı anlamak amacıyla onları birer düşünce birimi olarak kavramak için kompleks düşünme sürecinin kullanımını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma metinlerine dayalı aktiviteler, öğrencilerin bu metinleri derin ve eleştirel bir şekilde incelemelerini teşvik edecek şekilde hazırlanmalıdır. Çeşitlilik de eleştirel düşünmeye öğreneni teşvik etmesi bakımından ihmal edilmemesi gereken bir husustur. Williams (1989) bu konuya şöyle açıklık getirir: Değişen her konuyla birlikte bir geridönüşüm süreci vardır, çünkü, öğrenen, farklı metinler üzerinde, benzer etkinliklerle okuma becerilerini geliştireceklerdir. Program işleyişi devam ettikçe, metinler dil açısından daha kompleks hale gelebilir ve böylece öğrenen gerçek bir ilerleme gösterir.

Cunningsworth (1995) öğrencilerin bazen dinleme ve konuşma sürecinde yaşanan stress olmadan, metinleri kendi hızlarında okuma şansına sahip olduklarına inanır. Okumada yabancı dil öğrenenler, önemli bir özellik olarak kendi hızlarını yönetebilirler ve bunun yanında okumayı, diğer becerilerle, özellikle de yazma ve dinlemeyle ilişkilendirmek mümkündür. Ses kayıt destekli okuma parçaları olan ders kitapları mevcuttur ve öğrenenlerin okurken dinlemeleri beklenir ve bu onların telaffuzlarını geliştirmelerinde yardımcı olmakla birlikte metni okuma parçasını daha canlı kılar. Carrell (1989) üstbilişsel becerinin iki boyutunu Flavell'i temel alarak 1) biliş bilgisi ; ve 2) bilişsel düzenleme olarak ele almış ve biliş bilgisinin öğrenenin kendi bilişsel kaynakları hakkındaki okuyucu bilgisini ve okuyucuyla okuma durumu arasındaki uygunluğa dair bilgisini kapsadığını belirterek, bu şekilde okuyucunun etkili performans için ne gerektiğinin farkında olmasıyla, okuma durumlarının gereklerini daha etkili karşılayabilmek için adım atmasının mümkün olduğunu söyler ve okuyucunun, elindeki görevin kompleksliğine ve kendi sınırlarına ilişkin farkındalığa sahip olmadığında, ondan problemleri tahmin edip engellemek için önleyici eylemlerde bulunmasının çok da beklenemeyeceğini ileri sürer. Block (1986) okuma stratejilerinin, kişilerin bir görevi nasıl algıladıklarını, hangi metinsel ipuçlarını dikkate aldıklarını, okunanlardan nasıl anlam çıkardıklarını ve anlamadıklarında neler yaptıklarını kapsadığını belirtir.

Pressley (2002) bilişsel farkındalıkla iyi okuyucu olmanın ilişkisini şu sözlerle ifade etmiştir: Etkili okuyucular metinden nasıl anlam çıkaracaklarını ve kelimeleri nasıl çözümleyeceklerini bilirler. İyi bir okuyucu okuğu şeyle önceki bilgilerini ilişkilendirmeyi bilir ve önceki bilgileri bağlamında metinde okunanları takiben neler olabileceğini tahmin edeceğinin farkındadır. Üstbilişsel yönü gelişmiş bir okuyucu hem de okuma sırasında soru sorar, metinde aktarılan fikir imgelerini yapılandırır ve okunan materyali özetler. Üstbilişsel yönü gelişmiş bir okuyucu, iyi bir okumanın, metnin bazı bölümlerinin karmaşık olma ihtimaline karşı dikkatli olunması gerektirdiğini bilir ve bu karmaşayı yeniden okuma gibi uygun stratejilerle gidermeye çalışır. Üstbilişsel yönü gelişmiş bir okuyucu kavrama stratejilerini, onları nasıl kullanacağını bilir ve sıklıkla kullanır. (Pressley, 2002) Etkili okuyucular, okumalarını ve öğrenme durumlarını izler, strateji kullanır, çalışmalarını uygun bir şekilde ayarlar,ve anlamak için süregelen çalışmalarının etkililiğini değerlendirir.(Brown,

Armbruster & Baker, 1986). Wittrock (1986)'ya göre, öğrencilerin üstbilişsel süreçlerini aktive edebilen bilgiler öğrencilerin okuma anlayışlarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır.

Araştırmacılar okumanın planlamayı, araştırmayı ve üstbilişsel becerilerle ilgili olarak değerlendirmeyi kapsadığını belirtmişlerdir (Houtveen & Grift, 2007).

2.2.2 Yazma Becerileri

İngilizce öğretiminde yazma becerilerini kazandırma süreci, öğrencilerin aktif katılımına fırsat verecek şekilde çeşitlilik gösteren öğrenme durumlarını içermelidir. Cunningsworth (1995) yazma aktivitesinin bir gazete haberi gibi gerçekçi bir olay yazmak, boşlukları doldurmak, başkalarına notlar yazmak, liste yapmak, günlük yazmak, formal ve informal mektup yazmak ve metin özetlemek gibi oldukça çeşitli türleri olabileceğini söyler.

Yazma ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişkide süreç görüşü şunu ileri sürer ki, yazma süreci doğrusal değildir ve böyle bir yazma sürecinin kontrolü sadece belirli aşamalar bilgisinin ötesinde daha yüksek düzeyde bir yetenek gerektirmektedir. Yabancı dilde yazmak için kişi yazma sürecini planlamak, organize etmek, gözden geçirmek, amaç belirlemek için özel beceriler geliştirmelidir (Kasper'dan aktaran Dül ,2011).

İngilizce yazma becerileriyle diğer dil becerileri olan okuma, yazma ve konuşmanın yakın ilişkili olduğu söylenebilir. Dil becerilerinin kazanılmasının kendi aralarında sıralanması düşünüldüğünde yazma becerisi edinmenin, okumadan sonraki bir aşama olduğundan bahsedilebilir.

2.2.3 Dinleme Becerileri

Dilde yeterli olabilmek için, öğrenciler, pek çok durumda, kendilerine özgü öğrenme stratejileri geliştirmelidir. Bu yüzden farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler, aktiviteleri herkesle aynı şekilde yapmaya mecbur bırakılırlarsa, zorluk yaşayabilirler. Öğrencilerin bireyselliği dikkate alınmalıdır. İngilizce yabancı dil öğrenenlerin dinleme becerisiyle ilgili pek çok problem sahip olması , öğrenme stillerinin ihmal edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilere, onlara eksik oldukları yanların farkına olmaları ve başarılı bir dinleyici olmada en iyi yolu keşfetmeleri fırsatını tanıyan motive edici öğretim durumları tasarlanmalıdır. Djiwandono (2006)'ya

göre okutmanlar, öğrencilerin öğrenme stillerindeki farkları bir engel olarak değerlendirmek yerine , birbirlerini tamamlamaları için farklı öğrenme stratejilerini bir araya getiren işbirlikli dinleme konusunda öğrencileri bilgilendirerek farklı öğrenme stratejilerinin avantajlı yanlarını sentezleyebilirler. Sonuç olarak analitik öğrenenler,bütünsel öğrenenler tarafından kullanılan çıkarım yapma ve tahmin etme gibi stratejiler hakkında fikir sahibi olup bunları kendi stratejileriyle birlikte kullanmak üzere uyarlayabilirler. Aynı şekilde kendi başına öğrenen, daha sosyal olan arkadaşları aracılığıyla grup çalışmasına dayalı stratejilerin önemini kavrayabilir. Eğer bu uygulanırsa öğrenme stillerindeki çeşitlilik problem olmayacaktır.

Derslerde dinleme sürecini etkili kılmak için, öğrenciler İngilizce ses kaydını dinlerken öğrencilerden ilgili olarak egzersiz yapmaları istenebilir. Hutchinson (1994)' e göre okurken ya da birşey dinlerken bir amacımız vardır. Öğrenenler için herşeyi anlamak zorunlu olmadığından , onlara okuma ve dinleme ile ilgili anlama zorluğunu azaltan görevler verilmelidir.Öğrenenlerin bir göreve başlamadan önce ne yapmaları gerektiğini bilmeleri önemlidir çünkü dinleme ve okuma becerileri bir harekete geçirici güç oldukça gelişecektir.Sonuç olarak öğrenenler öncelikle, dinleyip okuyacakları şeyleri tahmin etmeleri için cesaretlendirilmelidirler.Bu şekilde tahminlerinin doğru olup olmadığını anlamak için dinleme ve okumayla birlikte bilgi arayacaklardır. Öğrenenlerin dünya bilgisi dinleme sürecindeki kavrayış açısından çok önemli bir rol oynar. Cunningsworth (1995) söylenenlerin büyük kısmını anlamanın, dinleyen kişinin ortak bilgiye sahip olmamasından kaynaklı olarak çoğunlukla imkansız olduğunu söyler. Ortak bilgi bu açıdan oldukça önemlidir.Al Melhi (2000), yetenekli ve daha az yetenekli okuyucular arasında onların gerçek ve belirtilen okuma stratejileri, evrensel ve okuma stratejilerinin kullanımı, üstbilişsel farkındalıkları, iyi okuyucu algısı ve okuyucular olarak kendine olan güvenleri açısından bazı farklar bulunduğunu bulmuştur ve üstbilişsel dil öğrenim stratejilerinde öğretimin, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve onların dil yeterliği düzeylerini yükselttiğini ileri sürmektedir.

2.2.4 Konuşma Becerileri

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede, öğretim sürecine, diğer dil becerileri olan okuma, yazma ve dinlemeye ek olarak konuşma becerisinin kazandırılması için öğretim durumları dahil edilmelidir. Öğrenciler , örneğin ders kitaplarında mevcut olan diyaloglar aracılığıyla konuşmaya teşvik edilebilir ve öğrenciler verilen diyalogun pratiği amacıyla arkadaşlarıyla bir konuşma başlatabilirler. Rivers (1978) diyalogların önemini şöyle vurgular: Konuşma olarak adlandırabileceğimiz diyaloglarda, temel olarak öğrencilere, kendileriyle konuşma pratiği yapmak için, gramer öğretimi paralel fakat ayrı bir aktivite olarak devam ederken, yararlı anlatımlar (konuşma şablonları, sıklıkla kullanılan ifadeler, geleneksel selamlaşmalar ve argolar) sağlamak amaçlanmaktadır.

Öğrenciler, özellikle diyaloglar yoluyla , ne kadar konuşma pratiği yaparlarsa , yabancı bir dili etkili olarak kullanmada o kadar kendine güven duygusu kazanırlar.Rivers (1978)'e göre, biz ,öğrenme aktivitelerini belirlerken, amacımızın öğrencilerimizin diğer kişilerle rahatça konuşabilmesini, söylenenleri genel olarak anlamalarını ve kendi anlatmak istediklerini açıklamalarını sağlamak olduğunu asla unutmamalıyız.Öğrenenlere olabildiğince yabancı dilde konuşarak pratik yapma fırsatı tanınmalıdır.

2.2.5 Gramer ve Kelime Bilgisi

İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretme ve öğrenme sürecinde gramer ihmal edilmemesi gereken önemli dil bileşenlerinden birisidir.Dil öğrenenler,onlara kuralların başta verilmesindense , grameri aktiviteler aracılığıyla öğrenmeye teşvik edilmelidir ve öğrenciler gramer aktivitelerini tamamladıktan sonraki aşamada ,öğrenmelerini pekiştirmek amacıyla , gramer kuralları açıklanabilir. Hutchinson (1994)'a göre eğer öğrencilerden İngilizce'yi yaratıcı bir şekilde kullanmaları bekleniyorsa, onlara biraz gramer bilgisi vermek gerekir. Onlara gramer kurallaro olabildiğince sezdirilmeye çalışılmalıdır. Bu şekilde kalıcılık sağlanabilir.

Öğretim durumlarında gramerle ilgili bölümler öğrenende ilgi uyandıracak aktivitelerle desteklenebilir. Rivers (1978) şunu ileri sürer: “ Gramer , tümdengelsel dilbilgisi kurallarında ziyade gramer tümevarımsal olarak öğrenilir.Egzersizler yoluyla gramer kurallarını keşfetmek öğrenenlerin öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağlar.” Bir

şeyi ezberlemektense öğrenmek daha etkili olabilir. Arnold (1985)'a göre pek çok ders kitabı fonksiyonel olarak gramere az önem verme eğilimiyle organize edilir, bu durum risk taşır çünkü öğrencilere yazma ve konuşmayı öğretmek yeterli bir ihtimam gerektirir. Biz gramer duyarlılığıyla ilişkisiz bir iletişim kurmayı hedeflememeliyiz.

Yabancı dil öğrenme sürecinde kelime bilgisini de ihmal etmemek gerekir. Cunningsworth (1995)'e göre kelime son yıllarda olduğu gibi, öncelerde popüler değildi. Biraz kelime bilgisiyle öğrenenler yalın bir yapı bilgisiyle olduğundan daha iyi öğrenebilirler. Kelime seçimi kolay bir süreç değildir. Sıklıklarıyla ilişkili olarak kelime seçmek o kelimelerin süreçte yararlı olacağına karar vermek için yeterli değildir. Williams (1989) farklı türde metinlerin, dil öğrenmede, öğrenenlerin çeşitli okuma stili geliştirmelerine , bu farklı metin türlerine aşina olmalarına yardımcı olduğunu ve bu sayede kelime bilgisinin geliştirildiğini savunur. Öğrenenlerin kelime bilgisi bol okuma pratiği ile zenginleştirilebilir.

Cunningsworth (1995) şunu gözlemler ki; kelime bilgisini artırmaya dayalı aktiviteler şunları içerir:

- ✓ anlambilimsel ilişkiler- anlama göre kelime grupları, eş anlamlılar, altanamlılar, zıt anlamlılar
- ✓ durumsal ilişkiler, belirli gruplarla ilişkili kelime grupları , örn, spor, ulaşım, politika
- ✓ eşdizim- çağrışımla sıklıkla bulunan kelimeler , örn, yiyecek ve içecek, öyle ya da böyle, hem de öbek eylemler , yapısal ilişkiler ,örn, eg uzun, uzunluk, uzatmak.

2.3 YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Stratejiler terimine, yabancı dil öğrenme anlamında, yararlı olması açısından , bilinçli olarak yaklaşılmaya başlanmıştır. Stratejiler doğası gereği çok farklı olabilir, birinin kendi öğrenmesini kelime öğrenmek için hafıza destekleyicileri (bilişsel öğrenme stratejileri) ve konuşma pratiği yaparak (performans stratejisi) kullanarak planlamasından (bir üstbilişsel öğrenme stratejisi), içsel konuşma (bir duyuşsal strateji) aracılığıyla kişinin bir dil için özgüvenini artırmaya kadar çeşitlilik gösterebilir. (Cohen, 1998). Uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin, bağımsızlık ve öz yönetimlerini artırarak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlar. Bu

faktörler, formal sınıf ortamında olmadıklarında da öğrenmeye devam edilmesi gerektiğinden önemlidir. Üstelik, bilişsel psikoloji şunu gösterir ki, öğrenme stratejileri, öğrencilerin zihinsel şema yapılarıyla yeni bilgileri sentezleyerek , giderek daha zengin ve kompleks bir şemaya ulaşmalarına yardımcı olur. Dilde yeterli olmaya yaklaştıkça dil öğrenenler, ikinci ya da yabancı dilin modellerine ve çevreleyen kültüre dair kendi algılarını geliştirirler.Öğrenenin, yetenek, tutum, motivasyon, kişilik, genel bilişsel stil gibi farklı özelliklerine rağmen öğrenme stratejileri rahatlıkla öğretilbilir (Oxford, Nyikos,1990).

Ernesto Macaro (2001), öğrenen stratejileri ve öğrenme stratejileri arasında bir ayırım yapmaktadır. Öğrenen stratejileri görevlerle ilgili tüm dil becerisine yardımcı olacak öğrenenler tarafından kullanılanlardır ve bunlar öğrenen görüşünü öğrenme sürecinde aktif katılımcı olarak vurgulamaktadır ve öğrenme stratejileri yeni bir şey öğrenmek üzere öğrenen tarafından kullanılan stratejilerdir. Bu ayrımı kullanırken öğrenen stratejilerinin öğrenme stratejilerini çoğu kez kapsayacağını dikkate almaktadır.

Tablo 2.1: Dil Öğrenme Stratejileri

<i>O' Malley and Chamot (1990)</i>	<i>Oxford (1990)</i>
<p>Üstbilişsel Stratejiler : Yürütücü fonksiyonu ifade eder ve planlama- izleme-değerlendirme aktivitelerini içerir.</p> <p>Bilişsel Stratejiler: Belirli öğrenme görevleriyle sınırlıdır ve öğrenme materyalinin daha dolaysızca kullanımını içerir.</p>	<p>Doğrudan Stratejiler: Doğrudan hedef dile dahi zihinsel süreci içerir. Bilişsel stratejiler, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini anlamlandırmaları için kullandıkları zihinsel stratejilerdir. Bellek stratejileri, bilginin saklanması için kullanılır, ve <i>dengeleme stratejileri</i> öğrenenin eksik bilgilerini tamamlamasını ve iletişime devam etmesini sağlar.</p>
<p>Sosyoduyuşsal Stratejiler : Sosyal arabuluculuk ve diğerleriyle anlaşmaya dayalıdır.</p>	<p>Dolaylı Stratejiler: Direkt olarak hedef dili kapsamadan dil öğrenmeyi destekler ve yönetir.<i>Üstbilişsel stratejiler</i> öğrenmeleri düzenlemeye yardımcı olur. <i>Sosyal Stratejiler</i> hedef dilde iletişimin artmasını sağlarken <i>Duyuşsal Stratejiler</i> öğrenenin güven gibi duygusal gereksinimleriyle ilgilidir.</p>

Kaynak : Fandiño , 2007

Chamot ve O'Malley (1994) öğrenme stratejilerinin aşağıdaki sebeplerle önemli olduğunu ileri sürmektedir;

* Stratejiler öğrenmenin altını çizen dinamik süreçleri temsil etmektedir.

* Aktif öğrenenler daha iyi öğrenenlerdir.

* Stratejiler öğrenilebilir.

* Akademik dil öğrenimi öğrenme stratejileri ile daha etkilidir.

İnsanlar doğduklarında her şeyi anlamazlar fakat anlayabilmek için her şeyi öğrenmek zorundadırlar. Örneğin İngilizce öğrenmeyi ele aldığımızda, herkes anlayamaz ancak yerli konuşmacılar bu dili çok iyi kullanır. Bu durum sadece İngilizce’de değil, diğer konularda da vardır. Sonuç olarak öğrenme süreci boyunca, bazı insanların her şeyi ya da pek çok konuyu çok hızlı ve iyi bir şekilde öğrendiği görülebilirken, bazıları öğrenmede problem yaşayabilirler. Bunun için, pek çok araştırmacı kişilerin nasıl öğrendiğini, bir şeyi öğrenmede kişiyi neyin başarılı kıldığını, ve neden bazılarının öğrenmelerinin diğerlerinden daha etkili olduğunu anlamaya çalışır.(Lee, 2010) Dili kullanma stratejileri aslında geri getirme, tekrar, iletişim stratejilerini içerir. Dil öğrenmenin ve dil kullanma stratejilerinin tanımının kapsamının geniş olmasının sebebi, net olarak dil öğrenmeye odaklı eylemleri ve görünürde öğrenmenin temel amaç olmadığı ancak öğrenmeye oldukça yardımcı olan eylemleri kapsamasıdır. Buna karşın dil öğrenme stratejileri, öğrenenlere, hedef dile yönelik bilgilerini geliştirmede açık bir amaca sahiptir (Cohen ,1996).

Çalışma becerileri, kişinin düşünmesinin ve öğrenmesinin kendi farkındalığı olan üstbilgin süreçleridir. Geri adım atan ve düşünme ve öğrenmelerini gözlemleyebilen öğrenenler ne yapmaları gerektiğini hesaplayacakları ve bulacakları stratejileri kullanabilmektedirler (Anderson, 2002).

Stratejik Öğrenenler aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

- Birşeyler yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmek
- Yüksek benlik saygısı edinmek
- Daha fazla sorumluluk sahibi olmak
- İşlerinin tamamlanmasını sağlamak ve doğruluğunu iyileştirmek
- Öğrenmeyle daha meşgul olmak

- Performansı arttırmak (Beckman, 2002).

Üstbilişsel, bilişsel ve sosyal / duyuşsal stratejiler, dil ve iletişim yeterliğini geliştirebilmek için aktif, öz yönlendirmeli eylemler için araç olarak değerlendirilirler. Tüm stratejilere bakacak olursak, öğrenmeyi kolaylaştırmada her grubun kendi fonksiyonu olduğunu görebiliriz. Üstbilişsel stratejiler, öğrenenler kontrolü alıp nasıl öğrendiklerini izleyeceklerinden, , öğrenme sürecinin tamamında faydalıdır. Öyleyse ; üstbilişsel stratejiler bilişsel stratejiler sadece dilde değil herhangi bir öğrenme türü için iyi olabilir ve kullanılabilir. Bu arada bilişsel stratejiler, öğrenenlerin dil görevleriyle başa çıkabilmek için kullanacakları en uygun stratejilerle ve belirli dil becerilerini çalışmayla daha yakından ilişkilidir. Sosyal/Duyuşsal Stratejiler daha çok özgüven ve işbirliğine dair duyguları geliştirmede rol sahibi oldukları düşünülen duygular ve öz-kontrolle ilgilidir. Yine, üstbilişsel stratejiler gibi sosyal /duyuşsal stratejiler bağlamına bakılmaksızın tüm öğrenmelere dahil edilebilir (Thi Thu Ha, 2008).

2.3.1 Doğrudan Öğrenme Stratejileri

Martinez (1996)'e göre eğer öğrenme stratejilerinin öğrenmeye katkıda bulunduğu gerçeğinde uzlaşırsak ve çok sayıda stratejinin varlığını kabul edersek, bu stratejilerin yabancı dil öğrenme ve öğretmede önemli bir faktör oldukları sonucuna ulaşılabilir ve stratejilere yönelik bazı özellikleri şöyle listeler:

- a) Stratejiler, dil öğrenmeyi destekleyip kolaylaştırması açısından , önemli bir rol oynar.
- b) Öğrenenlerin bizzat kendileri, stratejilerden direkt olarak etkilendikleri için strateji seçimi ve kullanımı açısından asıl araçlardır.
- c) Dil öğrenme, genel olarak öğrenmede olduğu gibi, içselleştirilmeli ve stratejiler aslında, öğrenmenin kompleks süreciyle başa çıkabilmek için, öğrenenler tarafından kullanılan teknikler ya da problem çözme yöntemleridir.
- d) Öğrenme stratejileri, her zaman insan tarafından gözlemlenemez. Bu bazen neden yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak farkında olmamasını açıklar.
- e) Stratejiler esnektir ve onların öğretilbileceği, denetimlerinde öğrenenlerin eğitilebileceğini düşünmek makuldür ve bunun bir sonucu olarak, “strateji eğitimi” ve “öğrenen eğitimi”nden, öğretmenler tarafından, öğrenenleri kendi stratejilerinin varlığından haberdar etmek için ve uygulamada onları eğitmek için kullanılan teknikler

olarak bahsetmek mümkündür (Oxford'dan aktaran Hismanoğlu, 2000). Oxford öğrenme stratejilerinin amacının iletişimsel yeterliğin gelişimine yönelik olduğunu düşünür. Oxford dil öğrenme stratejilerini iki temel sınıfa ayırır: doğrudan ve dolaylı, bu stratejiler daha sonra altı alt gruba bölünmüştür. Oxford sisteminde, üstbilişsel stratejiler, öğrenenlere öğrenmelerini düzenlemede yardımcı olur. Duyuşsal stratejiler, öğrenenlerin özgüven gibi duygusal ihtiyaçlarıyla ilgiliyken, sosyal stratejiler hedef dilde etkileşimin artmasını sağlar. Bilişsel stratejiler öğrenenlerin öğrenmelerini anlamalandırmaları için kullandıkları zihinsel stratejilerdir, bellek stratejileri bilgiyi saklamada kullanılır ve telafi stratejileri ise iletişimi sürdürmede öğrenenlerin bilgi eksikliklerini tamamlamalarına yardım eder.

Oxford'un dil öğrenme stratejileri taksonomisi aşağıdaki gibidir:

- DOĞRUDAN ÖĞRENME STRATEJİLERİ

** I. Bellek Stratejileri*

- A. Zihinsel Bağlantılar Oluşturmak
- B. İmge ve Sesleri Kullanmak
- C. Yeniden Gözden Geçirmek
- D. Harekete Geçmek

** II. Bilişsel Stratejiler*

- A. Pratik Yapmak
- B. Mesaj alma ve iletme stratejileri
- C. Analiz etme ve akıl yürütme
- D. Girdi ve Çıktıyı yapılandırma

** III. Telafi Stratejileri*

- A. Gerekçeli tahmin
- B. Okuma ve yazma sınırlıklarının üstesinden gelme (Oxford'dan akt. Hismanoğlu, 2000).

(Samida,2011) doğrudan stratejilerin öğrencilere bilgiyi zihinde saklama ve geri getirebilmede yararlı olduğunu ve bu stratejilerin, bilgide bir eksiklik olduğu zaman bile dili kullanabilmelerini sağladığını düşünür.

1) Bellek Stratejileri :

Bellek stratejileri bir şeyleri sıraya koymak, ilişkilendirmek ve gözden geçirmek gibi basit ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkelere kelime öğrenirken zorluk yaşandığında başvurulur. Kelimeler ve sözcük grupları görsel imgelerle ilişkilendirilip zihinde saklanabilir ve iletişim için geri getirilebilir. Pek çok öğrenen görsel imgelerden yararlanır ancak bazıları kelimeleri ve sözcük gruplarını, ses hareket ve dokunuşla ilişkilendirmeyi kolay bulur. Bellek stratejilerine en çok sıklıkla dil öğrenmenin başlangıç aşamasında başvurulur. Öğrenenler daha yüksek bir yeterlik düzeyine geldikçe, bellek stratejilerinden daha az bahsedilir. Bu kullanımın durduğu anlamına gelmez, kullanım farkındalığı azalır. (Samida,2011).

2) Bilişsel Stratejiler:

Bunlar belki de dil öğrenenler arasında en popüler stratejilerdir. Hedef dil tekrar , analiz ve özetlemeyle kullanılır. Bu grubun dört ögesi vardır: pratik, mesaj alma ve gönderme, analiz ve gerekçelendirme, girdi ve çıktıyı yapılandırmadır. Bu grupta tekrarlar, sesler ve yazıyla çalışarak, ve kalıpları kullanma yoluyla pratik yapmak en önemli ögedir. Öğrenenler gözden geçirme ve taramayla ana fikri bulmaya çalıştığı zaman, mesaj alma-gönderme ögesinden yararlanılır. Her kelimeyi kontrol etmek şart değildir. Yetişkin öğrenenler sıklıkla analiz etme ve gerekçelendirme stratejilerini kullanırlar. Bunlar hedef dildeki ifadenin anlamını kavrama ve aynı zamanda yeni ifadeler oluşturmada kullanılır (Samida,2011).

Ellis (1997) bilişsel stratejilerin, öğrenme materyallerini dönüştürme, sentezleme ve analizde işe koşulduğunu ve örnek olarak hedef dilin bilinen öğelerini yeni bir şekilde biraraya getirerek anlamlı bir cümle oluşturmayı verir.

3) Telafi Stratejileri :

Öğrenenler telafi stratejilerini hedef dille ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarında o dili kavramak için kullanırlar. Bu stratejiler gramer ve kelime bilgisi eksikliklerini telafi eder. Öğrenenler yeni kelimeleri ve ifadeleri bilmedikleri zaman anlamı tahmin ederler. Öğrenen tahmin yoluyla bilgiyi yorumlamak için kendi yaşam

tecrübesine başvurur. Telafi stratejileri hem de gramer bilgisi eksik olduğunda türetme için kullanılır. Öğrenen bir kelimenin dilek kipindeki halini bilmiyorsa, mesajı iletebilmek için farklı bir yapı kullanılabilir. Hedef dile ait kısmi bilgiyle nasıl tahmin yapılabileceğine bir örnek olarak konuşma içerisinde geçen kürek, çimen, biçme makinası gibi kelimeleri farkedenden birinin bahçe işlerinden bahsedildiğini anlaması verilebilir (Samida,2011).

2.3.2 Dolaylı Öğrenme Stratejileri

(Hismanoğlu, 2000) Oxford'un dil öğrenme stratejileri taksonomisinde dolaylı öğrenme stratejilerinin aşağıdaki gibi sınıflandığını belirtir.

-DOLAYLI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

I. Üstbilişsel Stratejiler

- A. Öğrenmeye Yoğunlaşma
- B. Öğrenmeyi Düzenleme ve Planlama
- C. Öğrenmeyi değerlendirme

II. Duyuşsal Stratejiler

- A. Kaygıyı azaltmak
- B. Kendini cesaretlendirmek
- C. Hisleri Kontrol Etmek

III. Sosyal Stratejiler

- A. Sorular sormak
- B. Başkalarıyla işbirliği içinde olmak
- C. Empati kurmak (Oxford'dan akt. Hismanoğlu, 2000).

(Samida,2011) dolaylı öğrenme stratejilerinin doğrudan öğrenme stratejileriyle birlikte yararlı olduğuna, öğrenenlerin öğrenmelerini düzenlemelerini sağladığına, doğrudan katılım olmaksızın dil öğrenmeyi destekleyip yönetmeleri bakımından dolaylı stratejiler olarak adlandırıldığına dikkat çeker .

Üstbilişsel Stratejiler :

Stenberg'e göre, problem çözüme ve karar vermede yönetici süreçler, bir ya da bir dizi görevin nasıl yapılacağı ve bunların kesin olarak düzgün bir şekilde yapılmasında devrededir. Üstbilişsel stratejiler bilişsel mekanizmanın da ötesine geçerek öğrenenlere öğrenmelerini koordine etme fırsatı tanır. Bu onların dil öğrenmeyi verimli bir şekilde planlamalarını sağlar. Yeni kelimeler, kurallar ve yazma sistemi öğrenenin kafasını karıştırır ve bu stratejiler, başarılı bir şekilde dil öğrenmek için etkili hale gelir. Bu grubun üç dizi stratejisi vardır ve bunlar: Öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme – planlama ve öğrenmeyi değerlendirmedir. Öğrenmeyi merkeze almanın amacı dikkatin bazı dil aktivitelerine ve becerilerine verilmesini sağlayabilecek şekilde öğrenene odaklanmaktır. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenenlerin enerji ve çabalarından maksimum yarar elde etmesini sağlar. Öğrenmeyi değerlendirme, hataların denetimi ve ilerleyişin takibinde yaşanan problemler konusunda öğrenenlere yardımcı olur (Stenberg, 1986).

Araştırmalar şunu göstermiştir ki, bilişsel stratejilerle karşılaştırıldığında , öğrenenler üstbilişsel stratejileri daha az tutarlılıkla kullanmaktadır. Öğrenmeyi düzenleme ve planlamaya ait bir örnek olarak, hedef dilde haber dinlemek isteyen birinin sürece öncelikle, programda hangi konuların ele alınacağını belirleyerek başlaması verilebilir. Birçok haber programında politika ve ekonomiye dair bölümler yer alır. Öğrenen haber dinlemeden önce konuyla ilgili kelimelere bakarak hazırlanabilir (Samida,2011). Üstbilişsel öğretime ilişkin pek çok yaklaşım olmakla birlikte, en etkili olanı, öğrenene bilişsel süreçlerin ve stratejilerin bilgisini(üstbilişsel bilgi olarak kullanılacak) vermeyi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle uygulamayı ve çabalarının sonuçlarını değerlendirmeyi (üstbilişsel düzenlemeyi geliştirir) kapsar. (Livingston, 1996). Üstbilişsel stratejiler amaca ve eldeki zamana bağlı olarak, örneğin bir metni okumaya, test etmeye ve gözden geçirmeye nasıl yaklaşılacağını planlamayı içerir. (Devine, 1993) .

Auerbach ve Paxton (1997) stratejik okumanın sadece, okuma sırasında, belirli bir amaç için çalışmak gibi üstbilişsel stratejiler aktif olarak kullanıldığında etkili olabileceğini savunur.

Öğretmenler öğrencilere aşağıdaki sorulara düşünerek cevap vermelerini sorarak strateji kullanımlarını değerlendirmeye yardımcı olabilmektedirler: (1) Neyi başarmaya

çalışıyorum? (2) Hangi stratejileri kullanıyorum? (3) Bunları ne kadar iyi kullanıyorum? (4) Daha başka ne yapabilirim? Bu dört soruya cevap vermek ikinci dil öğrenenin öğrenme döngüsü yoluyla düşünmesine olanak tanıyarak üstbilgin önceki tüm yönlerini dahil edecektir.

Belirli stratejileri seçmek ve kullanmak hangi stratejilerin kullanılacağı sorusuyla ilgili iken hazırlanma ve planlama ne başarılacağını tanımlamayla ilişkilidir. Üçüncü soru strateji kullanımını gözlemlemeye denk düşerken dördüncü soru stratejilerin düzenlenmesi ile ilgilidir. Tüm döngü üstbilgin bu aşamasında değerlendirilmektedir (Anderson, 2002).

Duyuşsal Stratejiler :

Duygu, tutum, motivasyon ve değerler gibi duyuşsal faktörler , öğrenmeyi önemli bir şekilde etkiler. Bu grupta üç strateji yer alır. Kaygıyı Azaltma, Kendini Cesaretlendirme ve Hisleri Kontrol Etme. İyi dil öğrenenler öğrenmeye karşı his ve duygularını kontrol ederken öğrenmeyi aksatan olumsuz hisleri de farkeder. Öğretmenler sınıfta, öğrencilere daha çok sorumluluk verip, doğal iletişim miktarını artırarak ve duyuşsal stratejileri öğreterek sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturabilir. Kaygı hem yararlı hem de zararlı olabilir. Bir dereceye kadar, kaygının, öğrenenlerin performanslarından en yüksek düzeyde yarar elde etmesini sağladığından, yararlı olduğu düşünülmektedir. Aşırı kaygı ise öğrenmeyi engelleyerek tam tersi etki yapmaktadır. Kaygı sıklıkla, üzüntü, öfke, güvensizlik, korku, kendinden şüphe etme şeklinde kendini gösterir. Yüksek kaygı oluşturan yaygın bir durum, akranlar ve öğretmen önünde, hazırlıksız olarak performans göstermektir. Öğrenenlerin kaygı düzeyini nasıl azaltacaklarına dair bir örnek olarak hedef dilde pratik yapmadan önce bir kaç dakika, en çok sevdikleri müziği dinlemeleri verilebilir (Samida,2011).

Sosyal Stratejiler :

Sosyal stratejiler bir dili öğrenmede çok önemlidir, çünkü dil iletişim için kullanılır ve iletişim insanlar arasında gerçekleşir. Bu grubun da üç stratejisi vardır: Sorular Sorma, Diğer Kişilerle İşbirliği İçinde Olma ve Empati Kurma. Bu stratejiler arasında, anlama ulaşmaya en yakın ve en yararlı olan soru sormadır. Konuşmada kişiye

partnerinin yanıt vermesini sağladığı gibi ilgi ve katılımı gösterir. Başkalarıyla işbirliği içinde olma yarışı ortadan kaldırır ve takım ruhu oluşturur. Araştırmalara göre, işbirlikli öğrenme, öz saygı, özgüven ve başarıda sürat düzeylerini yükseltir. Öğrenenler, eğitim kurumlarında rekabetin yoğun bir şekilde vurgulanması sebebiyle, doğal olarak işbirlikli öğrenme stratejilerini kullanamamaktadırlar. Bazen, rekabet, diğerlerinden daha iyi performans sergilemek için, yoğun bir istek meydana getirir ancak çoğunlukla kaygı ve başarısızlık korkusuyla sonuçlanır. Kıyaslama ve yarışmaya yönelik tutumlarını işbirlikli öğrenmeyle değiştirmeleri konusunda öğrenenlere yardımcı olmak önemlidir. Empatinin iletişimdeki yeri büyüktür. Empati, bir başkasının bakış açısını anlayabilmek için, bireyin kendini diğer kişinin yerine koymasındır. Kültürel anlayışı geliştirmek, diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin farkında olabilmek için, öğrenenler sosyal stratejileri kullanabilirler ve dil öğrenmede, diğer kişilerle birlikte birşey yaparak işbirlikli öğrenme stratejisini kullanabilirler. Bir arkadaşla hedef dilde günlük olarak telefon konuşması yapmak, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik pratik yapmaktır (Samida,2011).

Griffiths (2004)' e göre; dil öğrenme stratejisi teorisi pek çok güncel dil öğrenme ve öğretme teorisiyle birlikte rahatlıkla işler, bunun yanında da çok çeşitli farklı yöntem ve yaklaşımla kolayca uyum sağlar. Örneğin, bellek stratejileri ve bilişsel stratejiler, dilbilgisi –çeviri yöntemine bağlı olan kelime ve gramer bilgisinin geliştirilmesi sürecine dahildir. Bellek stratejileri ve bilişsel stratejilerden dil- işitimi yöntemi daha etkili kılmada da yararlanılabilir. Hatalardan öğrenme bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımını içerir. Telafi stratejileri ve sosyal stratejiler de kolayca iletişimsel yeterlik kuramı ve iletişimsel dil öğretme yaklaşımıyla birlikte kullanılabilir. Telkin gibi yöntemler de duyuşsal stratejileri içerir. Öğrenme stratejisi kuramının diğer kuram, yöntem ve yaklaşımlarla birlikte böyle kolayca işlemesi gerçeği, bu kuramın çağdaş eklettik programın değerli bir bileşeni olma potansiyeline sahip olduğu anlamına gelir.

2.4 BİLİŞSEL FARKINDALIK NEDİR?

Bilişsel farkındalık kişinin kendi düşünceleri üzerine nasıl düşündüğüdür. (Harris & Hodges, 1995). Üstbiliş, kişinin kendini tanıyarak öğrenme biçiminin ne olduğunu fark edip buna göre eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenlemesidir. Öyleyse

üstbiliş stratejilerini kullanmanın birinci şartı, kişinin kendisini tanımasıdır. (Özbay, Bahar, 2012). Bilişsel farkındalık kuramı bilişsel öz bilgiyle yani bireylerin kendi düşünceleri hakkında ne bildikleriyle ilgilenir (Kellogg, 1994). Üstbiliş böylece bilişsel olarak yansıtma ile iç içedir, olayları ya da meseleleri keşfedip düşünce ve duygulara eşleştirmenin aktif bir sürecidir” (Kerka, 2002). Bilişsel farkındalığın neden önemli olduğuna dair günlük hayattan bir örnek verecek olursak; sınava hazırlanan bir öğrenci düşünelim, vakit gece yarısını çoktan geçmiş ve de öğrenci yorgun, öğrencinin bu durumda vermesi gereken karar, uyuyabilmesi için sınava yeterince çalışıp çalışmadığını ya da kahve içerek çalışmaya devam etmesi gerekip gerekmediğini tayin edebilmesidir. Öğrencinin materyali genel olarak iyice öğrendiğine ya da öğrenemediyse çalışması için neyin gerektiğine karar vermesi sadece kahve içmesini etkilemez, çalışma davranışını ve sonuçta sınav performansını etkiler (Nelson’dan aktaran Perfect and Schwartz, 2002:1).

2.4.1 Biliş ve Üstbiliş İlişkisi

Bilişsel farkındalık (üstbiliş) nedir ? Bilişsel ve üstbilişsel stratejileri karşılaştırıldığında *üstbilişsel stratejilerin* öğrenme süreci üzerinde düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, kavrama ve uygulamanın yönetimini ve dil aktivitesi tamamlandığında öğrenmenin öz-değerlendirmesini kapsadığını ve *bilişsel stratejilerin* ise bireysel öğrenme eylemleriyle daha doğrudan ilişkili olduğunu , öğrenme materyallerinin direkt olarak şekillendirilip kullanılmasını gerektirdiği görülür.(O’Malley, Chamot, Stewner-Mazaneres, Russo and Kupper’den aktaran Carrell, Gajdusek, Wise, 2002) .Vandergrift (2005)’ e göre motivasyon düzeylerinden en çok etkilenen stratejiler bilişsel ve üstbilişsel stratejilerdir. Schmidt and Watanabe, eğer kişi bir diğer dili öğrenmenin değerine, gerek araçsal gerek içsel sebeplerle olsun, inanırsa, amaca ulaşmak için kişiden çeşitli bilişsel ve üstbilişsel stratejilere başvurmasının beklenebileceği görüşündedir (Schmidt and Watanabe’den aktaran Vandergrift, 2005). Kirsh (2005) üstbilişsel araçların öğrencilere bazı stratejiler sağlayarak onları daha aktif bilgi işleyicileri yapacağını ya da onların öğrenme aktivitelerini gözlemlemelerine ve kontrol etmelerine izin vereceğini ileri sürmüştür.

Flavell (1979) üstbilişsel bilginin çoğunlukla , bilişsel etkinliklerin sonuç ve sürecini, hangi faktörlerin ve değişkenlerin ne şekilde etkilediğine dair bilgiden oluştuğunu belirtir ve şöyle devam eder. Bu faktör ve değişkenlerin üç temel kategorisi

vardır. Kişi, görev ve strateji. Kişi kategorisi, bilişsel işlemciler olarak kendiniz ve diğer kişiler hakkında düşünebileceğiniz herşeyi kapsar. Bu daha sonra bireye ait, bireyler arası farklar ve bilişsel genel olgular şeklinde alt kategorilendirilebilir. Birinci ve ikinci alt kategoriye örnek olarak sırasıyla, (a) birçok şeyi okumaktan çok dinleyerek daha iyi öğrenebildiğiniz ve (b) arkadaşlarınızdan birinin diğerinden sosyal olarak daha duyarlı olması verilebilir. Wenden, kişilerin farkındalık ve algılarını dikkate aldığımızda ,iyi ve kötü öğrenenleri ayırt etmede bilişsel karmaşıklığın daha iyi bir resmini elde edebileceğimizi ve başarısız öğrenenlerin genellikle, öğrenme görevleri konusunda daha az farkında olduklarını belirtir. (Wenden'dan aktaran Goh, 1997). Bilişsel farkındalık , bilişsel amaçlara ulaşabilmek için , aktif izlemeyi, neticesinde düzenlemeyi ve bilişsel süreçlerin organize edilmesini içerir (Phakiti,2003). Üstbilişsel stratejiler pek çok konu alanına yayılabilirken, bilişsel stratejiler üstbilişsel stratejilerden , bir konu alanıyla (İngilizce yabancı dil gibi) kapsanabilmesi bakımından fark gösterir. (Schraw, 1998). Bilişsel stratejiler, sınanan kişinin ,dili ve dünya bilgisini kullanmak ve verilen görevleri tamamlamak için , süregelen zihinsel aktiviteleridir (Bachman, 1990). Dünya bilgisi , görevlerle ilişkilendirilebilecek ekonomi , işletme, çevre ve fen bilimi gibi alanların genel bilgisidir. Tüm bu bilgiler, üstbilişsel stratejilerle kullanılmaya hazır olarak hafızadaki bilginin etki alanında yer alır (Bachman and Palmer, 1996). Bilişsel stratejilere tahmin etmek, çevirmek, özetlemek, önceki bilgi ve deneyimle bağlantı kurmak , gramer kurallarına uymak ve bağlamdan anlam çıkarmak örnek verilebilir. (e.g., O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Graham (1997) bilişsel farkındalığın düşünme üzerine düşünme olarak adlandırıldığını bilişsel bir hedefin karşılanıp karşılanmadığını kontrol etmeyi içerdiğini, bilişsel stratejilerin,bireye , bir metni anlayabilmek gibi özel bir amacı gerçekleştirmesinde yardımcı olmak için kullanılırken, üstbilişsel stratejilerin metnin anlaşılma derecesini değerlendirmek için kişinin kendine soru sorması gibi, ulaşılan hedefin sağlamlığını belirlemede kullanıldığını söyler ve üstbilişsel deneyimlerin genellikle bilişsel bir aktivitenin öncesinde ya da sonrasında geldiğini, genellikle, okunan bir şeyi anlamama gibi kavramada aksaklık olunca devreye girdiğini, böyle bir çıkmazdaki kişinin durumdaki aksaklığı gidermeye çalıştığı için, üstbilişsel stratejileri harekete geçireceğine inanıldığını söyler . Gagné (1985), üstbilişin yüksek düzeyde bilişsel süreç olduğunu ve aynı zamanda yönergelerin nihai amacı olduğunu ileri sürmüştür.

Araştırmacılar üstbilişle ilgili yirmi yıldan fazla bir süredir çalışmaktadırlar (Roberts & Erdos, 1993). Pek çok kişi , biliş ve üstbiliş farkının, bilişsel becerilerin bir görevi uygulamada ve üstbilişin bir görevin nasıl uygulanacağını anlayabilmede gerekli olmasından kaynaklandığına inanırlar (Garner, 1987).

O'Malley ve Chamot (1990)' a göre bilişsel (örn; tercüme etmek ve analiz etmek) ve üstbilişsel stratejiler genellikle birlikte kullanılmaktadır ve birbirlerini desteklemektedirler (Livingston, 1996). Paris ve Winograd (1990, p. 25) üstbiliş, bilişsel araçlar yoluyla problem çözmeyi geliştirmenin bir yoludur (Wenden, 1991, p. 25). Bilişsel kategori alma, kodlama, anlama ve bilgi saklama ile ilgili stratejileri kapsamaktadır. Üstbiliş, öz-yönetim, öz-düzenleme ya da öz-yönelim stratejileri öğrenenlerin kendi öğrenmelerini denetledikleri ve yönettikleri stratejilerdir.

2.4.2 İngilizce Öğrenme ve Bilişsel Farkındalık (Üstbiliş)

Saracaloğlu ve Çoğmen (2010) öğrencilerin, kendi gelişim evrelerine uygun becerileri yerine getirebilmelerinin akademik başarıları için önem taşıdığına vurgu yapar ve üniversite öğrencilerinin okuduklarını anlamalarının yüksek düzeyde olmasının okuduğunu anlama süreçlerini iyi bilmelerine ve takip etmelerine bağlı olduğunu belirterek üst biliş ve üst bilişsel stratejilerle üniversite öğrencilerinin farkındalığının artırılmasının önemli olduğunu söyler. Bilişsel farkındalığın neden önemli olduğuna dair günlük hayattan bir örnek verecek olursak; sınava hazırlanan bir öğrenci düşünelim, vakit gece yarısını çoktan geçmiş ve de öğrenci yorgun, öğrencinin bu durumda vermesi gereken karar, uyuyabilmesi için sınava yeterince çalışıp çalışmadığını ya da kahve içerek çalışmaya devam etmesi gerekip gerekmediğini tayin edebilmesidir. Öğrencinin materyali genel olarak iyice öğrendiğine ya da öğrenemediyse çalışması için neyin gerektiğine karar vermesi sadece kahve içmesini etkilemez, çalışma davranışını ve sonuçta sınav performansını etkiler (Nelson'dan aktaran Perfect and Schwartz, 2002). Kişinin bilişsel farkındalık düzeyine göre, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenme etkililiğinin bireyden bireye değişebileceği söylenebilir.

Üstbilişin üç yönü vardır. İlki kişisel farkındalık. Etkili öğrenmeye ilişkin ilk aşama öğrencinin gerek görsel gerek işitsel ya da kinestetik olsun kişinin kendi öğrenme

tarzını bilmesidir. Kişi bireysel öğrenme tarzını bilirse, bilgiyi daha etkili yönlendirmesine yardımcı olacak önlemleri alabilir. Örneğin, öğrenci hafızasının zayıf olduğunu bilirse, bunu not tutma ve not çalışması ile telafi etme gerekliliğinin farkında olacaklardır. İkinci aşama dillerin nasıl kazanıldığına dair daha fazlasını açığa çıkarmaktadır. Dil edinimi hem bilgiyi bilmeyi hem de bunun nasıl kullanılacağını bilmeyi kapsayan karmaşık bir süreçtir. Öğrenciler sadece derse katılmakla dili öğreneceklerine inanırlarsa, amaçlarına ulaşmaları mümkün olmayacaktır. Ancak öğrenciler derse aktif katılmanın ve her aktivitede görev almanın gerekliliğine dair bilinçli olsalar, daha etkili ve başarılı olma şansına sahip olacaklardır. Son aşama etkili öğrenme için hazırlanma ve planlama aşamasıdır. Öğrenme amaçlarının neler olduğu açıkça ifade edilirse, öğrenciler bu amaçlara daha kolay ulaşabileceklerinden öğrenme amaçlarının düzenlenmesi çok önemlidir. Bir öğretmen üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacağını bilirse, günlük sınıf aktivitelerine bu stratejilerin kullanımı ile açık öğretimini birleştirmesi gerekir. Strateji öğretiminde ilk adım öğrencilerin kendilerini ve kendi öğrenme tarzlarını bilmelerine yardımcı olmaktır (Naznean, 2009).

Üst-biliş fikri iki tür biliş arasındaki ayrıma dayanmaktadır: birincil ve ikincil. “Birincil Biliş” bazı niteliği olan bazı nesnelere ilk izlenimini ya da muhakeme boyutuna dair bazı nesnelere yansıtılmasını içermektedir ((McGuire & McGuire’den aktaran 1991 Briñol, Petty ve Rucker). Birincil düşünceler “bu çiçek kırmızı” ya da “bugün çok mutlu hissediyorum” gibi doğrudan biliş seviyesinde meydana gelenlerdir. Birincil düşüncenin ardından kişiler «ikincil bilişler» ya da ilk seviye düşünceleri yansıtan düşünceler üretebilir (örneğin, “bu çiçek gerçekten kırmızı mı ya da pembe olabilir mi?”, “bugün nasıl hissettiğime dair çok emin değilim”). Dolayısıyla daha önceki literatür ile tutarlı olarak üst-biliş ikinci sıra düşünceler ya da kişinin primer düşünceleri ya da düşünce durumuna dair düşünceler olarak tanımlanmıştır (Briñol, Petty ve Rucker, 2006). Üstbilişsel teori iki araştırma alanına bölünmektedir: bilgi ve süreç. Üstbilişsel bilgi genelde zihnin nasıl çalıştığını anlama ve özelde zihnimizin nasıl çalıştığını anlamayı içerir. Düşünce planlama, izleme ve düzenleme süreci genellikle iki seviyeli etkileşimi içeren özel süreç olarak bilinmektedir: bir seviye de yaratıcı, birleştirici, düşünceli zihin varken, bunların dışında görevi sürdürmeye çalışma gayretidir (Flavell’den aktaran Louca,2008). Temelde kavram sadece herhangi bir

bilişsellikten ziyade herhangi bir psikolojiyi içermesi bakımından genişletilmektedir. Örneğin kişi bir bilişsel duruma dair kendi duygu ve isteklerinin bilincine ya da bilgisine sahipse (örneğin sınav kâğıdında problem çözerken endişesinin farkında olma), bu üst-biliş olarak kabul edilebilir. Aslında yakın zamanlı bir literatür bilişsel alan yaratarak duygusal olma terimi ile bunu tamamlamaktadır, - bilişsel sürece eşlik eden duygular ve kişinin bunları izleme yeteneğinin yanı sıra bilişsel alışkanlıkların alanına atıfta bulunmaktadır (Ματσαγγούρας'dan aktaran Louca 2008).

Veenman, Hout-Wolters, & Afflerbach (2006) Eğer üstbiliş görev performansını düzenlemek için bir dizi öz-eğitim olarak düşünülmüş ise o halde biliş de bu öz-eğitimlerin bir aracıdır. Bu bilişsel aktiviteler sırasıyla üstbilişe bağlıdır, örneğin, izleme, gözlemlene ve değerlendirme süreçleri. Üstbilişsel ve bilişsel aktivitelerin bu döngüsel süreci üstbilişin değerlendirmesinde bunları çözmeyi zorlaştırmaktadır. Bazen üstbiliş öğrencilerin “bu benim için çok zor, hadi adım adım yapalım” gibi ya da “bekle, bu kelimenin ne anlama geldiğini bilmiyom” gibi sözlü öz-eğitimlerinde gözlemlenebilir. Üstbiliş bununla birlikte görev performansı sırasında her zaman açık olarak duyulmaz ya da görünmez. Bunun yerine bazı bilişsel aktivitelerden yorumlanabilir. Örneğin, planlama için öz-eğitim açık olarak dile getirilmemesine rağmen adım adım bir şeyleri yapmak planlı davranışın bir göstergesi olabilir. İleriki çalışma, açık olarak dile getirilen üstbilişsel bilgi ile öz-eğitim ve üstbilişin göstergesi olan bilişsel aktiviteler ve tam olarak bilişsel aktiviteler arasındaki farkları daha fazla açıklamalıdır.

Türkiye’de üstbiliş ile ilgili olarak ilk araştırmalardan biri Yüzbaşıoğlu (1991) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin düşünceleriyle bağlantılı olarak ve üstbiliş stratejileri kullanma durumları araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin inançları hakkında bilgi edinmek üzere uygulanan anket sonuçları ve öğrencilerin kullandıkları üstbiliş stratejileri belirlemek için öğrencilerle yapılan görüşmelerin karşılaştırılması sonucunda, üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin dil öğrenimi konusundaki inançlarından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kendilerine karşı olumlu bir bakışı olan öğrencilerin, öğrenmeye daha geniş bir bakış açısıyla yaklaştıkları ve üstbiliş bir strateji olan öğrenmenin izlenmesi stratejisini daha etkili bir şekilde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin,

üstbiliş düşünmeye dayalı sorunları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kendi kendilerini değerlendirme, yönetme ve yönlendirme konularında zorluk çekmekte ve yoğun olarak öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Doğan,2013).

Tablo 2.2: Bilişsel Farkındalık Bileşenlerinin Sınıflandırılması

Üstbilişsel Bileşen	Tür	Terim Bilim	Kaynak
Bilişsel Bilgi	Kişinin öğrenen olarak kendine ilişkin bilgisi ve bilişi etkileyen faktörler	Kişi ve Görev Bilgisi	Flavell, 1979
		Kendini Değerlendirme	Paris & Winograd, 1990
		Bilgi felsefesi kavrama	Kuhn & Dean, 2004
		Açıklayıcı Bilgi	Cross & Paris, 1988 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995
	Strateji bilgisiyle birlikte bilişin farkındalığı ve denetimi	İşlemsel Bilgi	Cross & Paris, 1988 Kuhn & Dean, 2004 Schraw et al., 2006
		Strateji Bilgisi	Flavell, 1979
	Bir stratejinin ne zaman ve ne için kullanılması gerektiği bilgisi	Durumsal Bilgi	Schraw et al., 2006

Bilişsel Düzenleme	Uygun stratejilerin belirlenmesi, seçimi, kaynakların paylaşılması	Planlama	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009
	Kavrama ve görev performansı ile ilgilenmek ve farkında olmak	İzleme ya da düzenleme	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009
		Bilişsel Deneyimler	Flavell, 1979
	Kişinin öğrenme süreçlerini ve ürünlerini değerlendirmesi, öğrenme hedeflerini gözden geçirerek düzenlemesi	Değerlendirme	Cross & Paris, 1988 Paris & Winograd, 1990 Schraw et al., 2006 Schraw & Moshman, 1995 Whitebread et al., 2009

Kaynak: Emily, 2011

2.5 ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER

Mumford (1986) etkili yöneticinin öğrenmeyi öğrenmiş olan kişi olmasının gerekli olduğunu söylemektedir. Flavell (1987),’ e göre üstbiliş, bilişsel nesnelere hakkında bilgi ve biliş olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kavram bilişsel olmaktan ziyade psikolojik her şeyi kapsayacak şekilde genişletilebilir. Üstbilişsel bilgi basit bir biçimde, içerik alanına ait olan toplam bilgi tabanının bir kısmı olarak düşünülebilir. Üstbilişsel bilgi üç kategori ile alt bölümlere ayrılabilir: insan değişkenleri bilgisi, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri. Cohen (1996) ,stratejilerin aynı zamanda bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal ya da sosyal (yukarıda tanımlandığı gibi) olup olmadıklarına göre birbirlerinden ayrıldıklarını söyler. Burke (2007)’ye göre “Üstbiliş düşünme ötesindedir (üst + biliş) ve aktif farkındalık ile kişinin kendi düşünme süreçlerinin bilgisidir. Üstbilişsel beceriler bazen “kendi kendini yönetme becerileri” olarak tanımlanmaktadır. Turner (1989) öğrencilerin aktif ve bağımsız öğrenciler olmadaki başarısızlıklarının sebebinin bazen üstbilişsel farkındalıklarının ve stratejilerinin yetersiz oluşu sebebinin göstermiştir. Nisbet ve Shucksmith (1986) başarılı öğrenme için soru sormayı, planlamayı, izlemeyi, kontrol etmeyi, düzeltmeler yapmayı ve kendi kendini test etmeyi kapsayan altı strateji ileri sürmektedir.

Darling-Hammond, Austin, Cheung, ve Martin (2008) aşağıdaki etkili üstbilişsel stratejileri listelemiştir:

Sonuçları tahmin etme – öğrencilerin problem çözmede ne tür bilgiye ihtiyaç duyabilecekleri anlamalarına yardımcı olmaktadır.

İş değerlendirme – çalışmalarını içerisinde kendi güçlerinin ve zayıflıklarının nerede olduklarını belirleyecek çalışmanın gözden geçirilmesi.

Öğretmen tarafından sorgulama – Öğretmen çalışan öğrencilerine sormaktadır. “Şu anda ne çalışıyorsun? , Neden onun üzerinde çalışıyorsun? ve “O sana nasıl yardımcı oluyor?”

Kendini değerlendirme – Öğrenciler öğrenmelerini yansıtmaktadırlar ve bir şeyleri nasıl daha iyi öğrendiklerini belirlemektedirler.

Kendi kendini sorgulama – Öğrenciler öğrenirken kendi bilgilerini kontrol edecek sorular kullanmaktadırlar.

Stratejileri seçme – Öğrenciler verilen görev için hangi stratejilerin faydalı olduğuna karar vermektedirler.

Yönlü ve amaçlı düşünmeyi kullanma– Öğrenciler belirli bir düşünme sırasını takip eden bilinçli bir seçim yapmaktadırlar.

Söylem kullanma – Öğrenciler görüşlerini birbirleriyle ve öğretmenleriyle tartışmaktadırlar.

Eleştiri yapma – Öğrenciler yapıcı bir şekilde çalışmalarını hakkında diğer öğrencilere geri bildirimde bulunmaktadırlar.

Gözden geçirme – Öğrenciler geri bildirim aldıktan sonra çalışmalarını gözden geçirmektedirler.

Üstbiliş bilişsel görevleri başarmak için kullanılan kasıtlı, planlı, maksatlı, hedef odaklı ve geleceğe yönelik zihinsel süreçtir. (Flavell, 1971).

Üstbilişsel stratejiler iki ilişkili stratejiden oluşmaktadır: a) izleme b) planlama stratejileri. Planlama sınavlarının stratejileri önizleme eylemi ya da ne yapılması gerektiğine ilişkin yönergeleri tamamlayacak görevlerin gözden geçirmesidir. Kendi düşünme süreçlerinin düzenlenmesine yöneliktirler. (Kluwe, 1982: 212) Adey & Shayer (1994) şu şekilde yorumlamıştır: “Düşünmenin dili, üst-öğrenmeye aracılık etmektedir.” Doganay (1997) üstbilişi öğrenmenin her aşamasında yer alan ve öğrenci davranışlarını yansıtan bir düşünme süreci olarak tanımlamaktadır (de Carvalho and Yuzawa, 2001). Öte yandan, bilişin düzenlenmesi verilen bir görevi yerine getirmek için gerekli olan eylemlerle etkili bağlantı sağlayan bilginin yöntemsel tarafı ile ilgilidir ve planlamayı, izlemeyi ve performansın doğrulanmasını kapsamaktadır.

Camillo (2011)'ya göre üstbilişsel olarak öğrenenler farkında olmakta, organize yapmakta ve kendi kendini yönetme yoluyla öğrenmelerini değerlendirmektedirler. Araştırmacılar öğrenmenin daha etkili ve kararlı olmasına yardım eden planlama, seçme, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin kullanımını ileri sürmektedirler. Demir ve Doğanay (2009)'a göre öğrenme yoğun olarak öz yönetimsel becerileri gerektirir ve kişinin ne bildiğini, ne bilmediğini değerlendirmesi, ne bilmek istediğine karar vermesi, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasında ve öğrencinin aktif olarak dış çevreyle etkileşime girerek kendi öğrenmesini

düzenlemesinde bilişsel farkındalık etkindir bu sebeple öz-yönetim becerileri bilişsel farkındalık becerileri kapsamındadır.

2.5.1 Planlama Stratejisi

Özsoy (2008) öğrencilerin plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenleme konusunda artan bir sorumluluğa sahip olmaları gerektiğini belirtir ve öğrenenler için öğrenmenin başkası tarafından planlandığı ve gözlemlendiği durumlarda kendi kendini yönlendirebilmelerinin zor olduğuna dikkat çekerek öğrenme aktiviteleri için plan yapmanın öğretilbileceğini söyler.

Tablo 2.3: Planlama Stratejileri

Planlama Stratejileri	Kaynak	İngilizce'deki Asıl Uygulama
1. Hedef Belirleme	Chamot et al (1999)	Dinleme/ Okuma hedeflerine karar verme ve onları hatırlama tutma
2. Seçimsel Olarak Dikkati Yönlendirme	Chamot et al (1999)	Hususi bir bilgi ya da bölümlere odaklanmayı belirleme
3.Önceki bilgiyle bağ kurmak	Chamot et al (1999) Huitt (1997)	Konu hakkında yardımcı olabilecek, önceden neyin bilindiğini belirlemek
4.Karşılaşılabilen problemleri belirlemek	Kujawa & Huske (1995)	Karşılaşılması muhtemel dilsel ya da bilgisel problemleri düşünmek
5.Dikkat bozucu unsurları elemeyi amaçlama	Chamot et al (1999); Halt (2000)	Fiziksel, zihinsel ve çevresel dikkat bozucuları elemeye karar verme.
6.Engellerle karşılaşmaya hazır olmak	Kujawa & Huske (1995)	Öğretimin, dersin ve materyalin kişisel olarak kavranmasının erkenden kontrolü ve gerekliyse ek bilgi almak isteme.
7. Sonuçları / cevapları tahmin etme	Chamot et al (1999); Mitchell (1995)	Dinleme/ Okuma'dan ne anlaşılacağına ve soruların cevaplarına dair tahminlerde bulunma
8.Gelecek bilgiyi tahmin etmek	Huitt (1997)	İlk önce ve sonra meydana gelecek olay ya da bilgiyi tahmin etme

9.Görev için stratejiler belirleme	Huitt (1997); Mitchell (1995)	Öğrenmeye yardımcı olan aktivite ve davranışları belirlemek
10. Çalışmayı düzenlemek	Kujawa & Huske (1995)	Bir görevi tamamlayabilmek için ilk önce ve sonra ne yapılacağını sıralamak

Kaynak: Danuwong, 2006

2.5.2 İzleme Stratejisi

İzleme, öğrenme sürecinin nasıl gittiğini takip etmekten ve sürece müdahale edecek uygun önlemleri almaktan oluşmaktadır (Flavell 1981, 272).

Tablo 2.4: İzleme Stratejileri

İzleme Stratejileri	Kaynak	İngilizce'deki Asıl Uygulama
1. Kavramayı kontrol etme	Chamot et al (1999); Huitt (1997)	Materyalin olumlu olup olmadığını düzenli olarak kontrol etme.
2. İlerlemeyi kontrol etme	Huitt (1997); Mitchell (1995)	Yapılan işin uygun düzeyde olup olmadığını ve ne kadar iyi olduğunu kontrol etmek.
3. Eksiklikleri /Engelleri belirleme	Huitt (1997); Mitchell (1995)	Doğru yolun izlenip izlenmediğini ve eksiklik/ engelleri kontrol etmek
4) Önceki alakalı bilgiyi arama	Huitt (1997)	Henüz öğrenilen bilgiyle/olayla alakalı fonoloji,fonolojik bölmeler,kelimeler, gramer, sözdizimi, dünya ve stratejiler hakkında bilinen bilgiyi araştırmak
5) Gerekli bilginin geri getirilmesini kontrol etme	Huitt (1997)	İhtiyaç duyulan bilginin elde edilmesini doğrulamak
6) Dikkati kontrol etme	Halter (2000)	Dikkatin öğrenmeye verilip verilmediğini kontrol etmek
7) Kullanılan stratejinin uygunluğunu kontrol etme	Kujawa & Huske (1995)	Kullanılan stratejinin uygun olup olmadığını sormak
8) Bilginin önemini kontrol etme	Kujawa & Huske (1995)	Hangi bilginin önemli olduğunu ve hatırlanması gerektiğini sormak
9) Diğer konularla bağlantıyı kontrol etme	Mitchell (1995)	Bir bilginin diğer bilgilerle bağlantısını araştırmak
10)Tahminlerin/ cevapların doğruluğunu kabul etme	Chamot et al (1999)	Geri getirilen bilgiyi, tahmin ve yanıtların doğruluğunu sağlamak için kullanmak

Kaynak: Danuwong, 2006

2.5.3 Problem Çözme Stratejisi

Problem çözme stratejileri kavramadaki başarısızlığı giderme ihtiyacı oluştuğunda uygulanmaktadır. Bunları stratejik olarak uygulamak öğrencilerin ne zaman ve neden bunları uyguladığını ve daha önemlisi verilen sürede hangi stratejileri uygulayacaklarını bilmeleri anlamına gelmektedir (Muodumugo, 2009).

Tablo 2.5 : Problem Çözme Stratejileri

Problem Çözme Stratejileri	Kaynak	İngilizce'deki Asıl Uygulama
1.Planı yeniden gözden geçirme	Huitt (1997)	Eğer beklentileri karşılamıyorsa planı yeniden gözden geçirme
2.Farklı kaynaklara ulaşma	Chamot et al (1999); Huitt (1997)	Farklı türde kaynakları kullanmak, örn. grafikler, tablolar, anahtar kavramlar, taslak ve /veya sözlükler ders kitapları gibi referans materyalleri, CD ROM, bilgisayar programları,veritabanları ve internet
3.Problemleri dikkate almamak	(A reviewer's comment)	Problemleri dikkate almamak
4. Açıklığa kavuşturma	Chamot et al (1999)	Açıklama, ispat, ya da örnekler isteyerek konunun açıkça anlaşılmasını sağlamak
5.Önceki bilgiyle bağ kurma	Chamot et al (1999)	Duyulan , okunan ve görüleni, bilinen yada öğrenilenlerle ilişkilendirerek kavrama problemlerini aşmaya çalışmak.
6.Akran desteği almak	Chamot et al (1999); Huitt (1997)	Akranlardan yardım almak
7. Alternatifleri denemek	Chamot et al (1999)	Bir engeli aşmak için farklı yollar kullanmak
8. Tahminde bulunma	Chamot et al (1999)	Bilinmeyen kelimelerin/fikirlerin anlamlarını tahmin etmek eğer doğru değilse, bilinenle alakalı bağlantılı konuşmaların anlamını tahmin etmek.
9.Mantık-muhakeme	Chamot et al (1999); Huitt (1997)	Öğrenmek için,örn. problem durumunun sonucunu düşünerek geçmiş deneyim ve bilgileri kullanmak.

10.Kendini Cesaretlendirme	Chamot et al (1999)	Çabayı sürdürüleceğine ve problem çözülüp görev tamamlanmıncaya kadar daha çok gayret göstereceğine dair kendine söz verme
----------------------------	---------------------	--

Kaynak: Danuwong, 2006

2.5.4 Değerlendirme Stratejisi

Üstbiliş kapsamında ele alınan stratejilerden değerlendirme, kişinin kendi öğrenme süreci ve bu süreç sonunda ne kadar öğrenme gerçekleştiği üzerine düşünmesini ve önceki - sonraki öğrenme durumlarını kıyaslayarak bir kanıya varmasını ifade eder.

Tablo 2.6 : Değerlendirme Stratejileri

Değerlendirme Stratejileri	Kaynak	İngilizce'deki Asıl Uygulama
1.Amaca ulaşıp ulaşılamadığını değerlendirmek	Chamot et al (1999)	Amaca ulaşıp ulaşılamadığına karar verme
2.Strateji kullanımını değerlendirmek	Chamot et al (1999)	Stratejinin nasıl kullanıldığını ve etkililiğini değerlendirme
3.Konu alanında uygulanabilirlik	Mitchell (1995); Huitt (1997); Kujawa & Huske (1995)	Bir konu alanındaki diğer içeriklerde öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini düşünme
4.Farklı alanda uygulanabilirlik	Huitt (1997); Mitchell (1995)	Bilgi ve stratejilerin farklı alanlardaki benzer durumlara nasıl uygulanabileceğini düşünme
5.Farklı uygun strateji aramak	Huitt (1997); Kujawa & Huske (1995); Mitchell (1995)	Bir durumda yardımcı olabilecek diğer stratejiler üzerine düşünme
6.Fikirleri/Dersleri Özetlemek	Chamot et al (1999)	Fikirlerin /derslerin zihinsel, sözlü ve yazılı özetini yapmak
7.Ne kadar öğrenildiğini değerlendirmek	Huitt (1997); Kujawa & Huske (1995)	Dinlediğinizi/ okuduğunuzu ne kadar anladığınızı değerlendirmek
8.Tahminlerin/Yanıtların doğruluğunu değerlendirmek	Chamot et al (1999)	Tahminlerin/Yanıtların doğru olup olmadığını değerlendirmek
9.Yeni bilgiyi eski bilgiyle	Huitt (1997);	Henüz edinilen bilginin zaten

karşılaştırmak	Kujawa & Huske (1995)	bilineni destekleğine ya da bilinenle çeliştiğine karar verme
10.Öğrenmenin ne işe yarayacağını değerlendirmek	(from the interviews at the pilot study phase)	Öğrenmenin gelecekte kullanımı için faydasını ve güvenilirliğini değerlendirmek.

Kaynak: Danuwong, 2006

2.6 ÖZ-DÜZENLEME

Zimmerman (2001) öz-düzenleyici öğrenmenin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yönelik sistematikleştirilmiş düşünceleri ve davranışlarından sonuçlandığını ileri sürer. Son zamanlarda öz-düzenleyici öğrenme yoluyla üstbilis, öğrenenlerin akademik başarı ve performansları üzerinde ön plan çıkan etkilere sahip bir araştırma alanı olarak gözlemlenmiştir.(Ruban & Reis, 2006).

Flavell (1979) Üstbilisel kavramının üstbilisel deneyimler ve üstbilisel bilgiyi ; üstbilisel kontrolün de izleme, öz-düzenleme ve planlama süreçlerini kapsadığını belirtir.Performanslarını doğru bir şekilde gözlemleyen ve değerlendiren öğrenciler en iyi çalışma sonuçlarına ulaşmak için çalışma stratejilerini sürdürerek ve değiştirerek uygun şekilde hareket edebilmektedirler (Hartman, 2001).

Anlatma, detaylandırma ve organizasyonel stratejiler gibi farklı bilişsel stratejiler öğrenmedeki aktif bilişsel uğraşı geliştirmek için bulunmuştur ve daha yüksek seviyede başarı düzeyleri ile sonuçlanmaktadır (Weinstein & Mayer,1986).

Zimmerman (1998) öz-düzenlemeyi üç aşamadan oluşacak şekilde kavramlaştırdı: öngörü, performans kontrolü ve öz-yansıtma Öngörü aşaması gerçek performansın önünde yer almaktadır ve amaç oluşturma ve örnekleme gibi eylem aşaması için süreç ile ilgilidir. Performans kontrol aşaması öğrenme sırasında oluşan süreci kapsamaktadır ve sosyal karşılaştırma, geri bildirim ve öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi dikkati ve eylemi etkilemektedir. Performanstan sonra gerçekleşen öz-yansıtma aşamasında öğrenenler hedef gelişimlerini değerlendirerek ve gerekli olan stratejileri düzenleyerek çabalarına yanıt vermektedirler. İnsanlar eğer kendi performanslarına, performansın gerçekleştiği koşullara , bunların sonucunda şimdiki ve uzak etkilere yeterince dikkat etmezlerse, kendi motivasyonlarını ve eylemlerini iyi bir şekilde etkileyemezler.Sonuç olarak öz- düzenlemede başarı kısmen bağlılık, tutarlılık

ve kendini-izlemeye bağlıdır (Bandura,1991). Öz-düzenleme hem de, düşünmeyi ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla, bireyin bilişsel stratejileri bilinçli olarak kullanmasıdır (Gündoğdu,2010).

2.7 ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Halpern (2008) eleştirel düşünmeye çalışırken öğrencilerin zaman ve zihinsel çaba sarfetmekle ilgili kararlar alıp, doğruluğu sağlayarak, hedefe yönelik gelişme olup olmadığını kontrol ederek düşünme süreçlerini izlemeleri gerektiğini belirtir ve değerlendirilebilmelerini, ne kadar etkili olduklarına ilişkin geribildirim yapılabilmesini üstbilişsel izleme becerilerinin açık ve aleni olmasıyla ilişkilendirir ve şu önerilerde bulunur: Birkaç açık rehberlik sorusu genellikle kapalı süreci açık hale dönüştürmenin bir yolu olarak kullanılabilir. Örneğin, öğrencilere incelemeleri için bir problem ya da tez verilebilir ve ardından çalışmaya başlamadan önce aşağıdaki sorular sorulabilir: (a) Bu problem ne kadar gayret ve süre gerektirir? (b) Bu problem ya da tez hakkında halihazırda ne biliyorsunuz? (c) Bu problem ya da tez hakkında geniş çaplı ve dikkatli düşünme ile uğraşmanın amacı ya da sebebi nedir? (d) Bu problemi çözmek ve bir sonuca ulaşmanın ne kadar zor olacağını düşünüyorsunuz? (e) Hedefe ulaştığınızı nasıl bileceksiniz? (f) Problem çözümünde ya da tezi analiz ederken hangi eleştirel düşünme becerileri faydalı olabilir? Öğrencilerden problem ya da tez üzerinde çalışırken, hedefe yönelik gelişmelerini değerlendirmeleri istenmelidir. (g) Çözümüne yönelik hareket ediyor musunuz? Son olarak, çalışma tamamlandığında, öğrencilerden problemin ne kadar iyi çözüldüğünü tahmin etmeleri istenmelidir. İyi yapılandırılmış sorular öğrencilerin öğrenmelerini yansıtmasına yardımcı olacak ve ileride faydalı olabilecek içgörüler sağlayacaktır (Halpern, 2008).

Öğrencilerin akademik olan ve olmayan konularda başarıyı edinebilmelerinde düşünme süreçlerini nasıl kullanabileceklerini ve yönetebileceklerini öğrenmeleri çok daha önemlidir (Ashman ve Conway'den aktaran Duman,2008:146). Bu da öğrenciyi merkeze alarak , onların bilgiyi yapılandırıp düşüncelerini geliştirebilmeleri ve daha iyi şekilde öğrenebilmeleri adına dikkate alınması gereken bir unsurdur.Emily (2011) eleştirel düşünmeyle bilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi atıflarla şöyle tartışır: Flavell (1979) ve Martinez (2006) üstbilişin eleştirel düşünmeyi kapsadığını ileri sürer.

Örneğin, Flavell, mesaj kaynağının eleştirel değerlendirmesi, uyarıcı niteliği, ve girdilerle makul bir şekilde başa çıkılması için gereken olası çıktılar mantıklı kararlar almayı sağlar diyerek üstbilginin tanımında eleştirel düşünmenin de yer alması gerektiğini belirtir. Martinez eleştirel düşünmeyi , “fikirlerin özellikle anlamlı olup olmadığını sorgulayarak niteliksel olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlar ve problem çözme ve üstbelleğe ek olarak üstbilginin üç bileşeninden biri olarak değerlendirir (p. 697).Kuhn (1999) eleştirel düşünmeyle üstbilgiyi aynı olarak değerlendirir ve benzer olarak , Hennessey (1999) eleştirel düşünme tanımlarında genel olarak yer alan becerilere oldukça benzeyen üstbilgisel becerileri belirleyerek şöyle listelemiştir :

- İnaçların kaynağını dikkate almak
- Karşıt düşünceleri değerlendirmek için birinin düşüncelerini geçici olarak paranteze almak
- Birinin düşünceleriyle, o düşünceleri destekleyen ya da desteklemeyen olgular arasındaki ilişkiyi dikkate almak
- Kişinin kendi düşüncelerini açık bir şekilde dikkate almak
- Birinin düşüncelerindeki tutarlılığı ve genellenebilirliği değerlendirmek.

Schraw ve arkadaşları ise öğrenme çevremizi anlama ve kontrol etme yeteneğimiz olarak tanımladıkları öz- düzenlemeli öğrenmenin üstbilgi ve eleştirel düşünmeyi kapsadığını belirtir. (s. 111). Öz-düzenlemeli öğrenme eleştirel düşünmeyi kapsayan üstbilgi, mptivasyonu ve bilgi içerir. (2006). En azından üstbilginin eleştirel düşünmeyi, birinin düşünce niteliğini izlemenin kişinin iyi nitelikte (eleştirel) düşünmesine zemin sağlaması açısından desteklediği kabul edilebilir (Akt.Emily ,2011). Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) Soru sormayı ve neden aramayı eleştiren düşünen birey özellikleri arasında kabul etmektedir. Schoen (1983) Düşünmenin iyileştirmesi için bir temel olarak hizmet edebilen başarılı bir pedagoji öğrencilerin bilgiyi organize etme ve sunabilme yoluyla görüşleri birleştirmelidir ve bu yolla bu fikirler değişecek ve yeni bilgi ortaya çıktığında direnç değişmektedir. Magno (2010) da bu ifadelerle makalesinde yer vererek, bilgideki artmanın eleştirel düşünmeye atfedilebileceği ve bilgiyi organize etme sürecinin bir üstbilgisel faktör olabileceği yorumunu yapar.

Tablo 2.7 : Düşünme Süreci Bileşenleri

Verileri Ölçme	Karşılaştırma
Mantık kurallarını uygulama	Yorumlama
Projeleri tasararlama	Sınıflama
Geçerli sonuçlar çıkarma	Karar verme
Varsayımları ortaya koyma	Tasararlama
Toplama ve organize etme	Eleştirme
Analiz yapma ve veri toplama	Genelleme
Hipotez kurma	Özetleme

Kaynak: Clark & Starr,1991, akt. Semerci.

Magno (2010), Choy and Cheah (2009) tarafından yürütölen bir çalışmayı, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık arasındaki ilişki bazında şöyle analiz etmiştir:

Choy ve Cheah (2009) tarafından gerçekleştirölen çalışma üstbiliş ile eleştirel düşünme arasında açık bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Nitel bir yaklaşım kullanarak, öğretmenin materyalleri etkili bir şekilde öğrenmeleri için üstbiliş gibi yol gösterme sağladığında eleştirel düşünmenin öğrenciler arasında sınıf içerisinde teşvik edildiğini bulmuşlardır. Belirli stratejiler teknikleri, teşvikleri, başlıkları ve anahtar kelimeleri kapsamaktadır. Buna ek olarak, daha yardımcı bir çevre yapılandırmasının eleştirel düşünmeyi kolaylaştırabileceğini bulmuşlardır. Bu bilişsel stratejiler ve çevresel yapılandırma öğrencilere eleştirel düşünmelerini geliştirecek belirli üstbilişsel stratejileri öğretmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile analiz süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

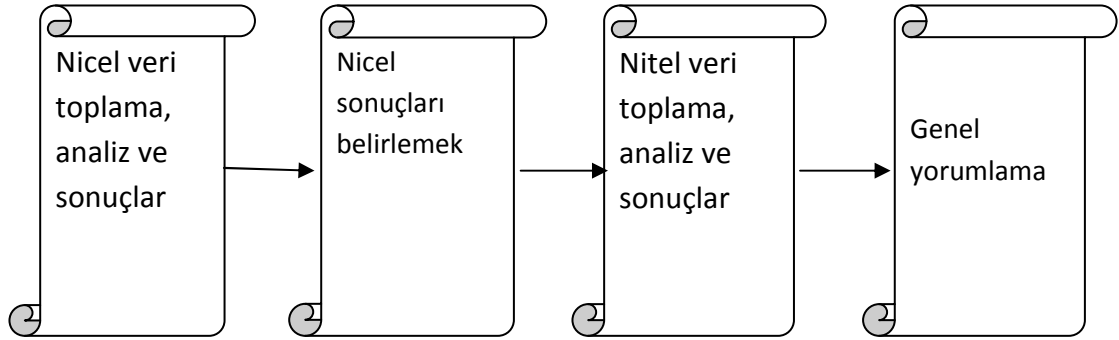
Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) nicel araştırmada araştırmacının olay ve olgulara dışarıdan bakarak nesnel bir tavır geliştirdiğini, nitel araştırmada ise araştırmacının olay ve olguları yakından izleyerek katılımcı bir rol üstlendiğini belirtmektedir. Bu araştırmada bulguları zenginleştirmek ve ulaşılan bu bulguların birbirini desteklemesini sağlamak için nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırma, tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı ilişkisel tarama yaklaşımıdır (Karasar,1984). Bu araştırma korelasyonel ve karşılaştırma türünde ilişkisel tarama modelindedir. Korelasyon araştırma modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999). Bu araştırmanın nitel yönü için öğrencilere, İngilizce öğrenme sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini, öz- düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini tasvir edebilmek için sorular yöneltilerek görüşleri alınmış ayrıca hazırlık sınıfı öğrencilerinin derslere katılımı da gözlemlenmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımların ikisine de ihtiyacı ortaya çıkaran literatürdeki eksiklikler araştırmacıyı karma yöntemde amaç ve araştırma soruları geliştirmeye yöneltir.(Cresswell ve Clark, 2007). Araştırmacı ilgili literatür bazında sorularını yapılandırırken şunları dikkate alır:

Nitel, nicel ve karma araştırma öncesi konu hakkında neler bilinmektedir?

Ne bilinmemektedir? Hangi bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır?

İhtiyaç duyulan bilgiye ulaşmada tek tür soru ve yöntem yetersiz midir?

Hangi teoriler ve kavramsal çerçeveler konu üzerinde düşünmeyi canlandırmaktadır?
Teorinin boyutları oluşturulup test edilmeli midir? (Clark ve Badie, 2010)



Şekil 3.1: Açıklayıcı Ardışık Araştırma Deseni Karma Metotlar

Kaynak : Hodkin's , 2008, 184.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini nicel veriler yönünden, Aydın YDYO bünyesinde, il merkezinde, Söke ve Nazilli İlçelerinde bulunan İngilizce Hazırlık Eğitimi verilen birimlerdeki tüm öğrenciler oluştururken, nitel veri toplama yöntemleriyle de desteklenen bu araştırmada iki aşamalı örneklem seçimi yapılmıştır.

3.2.1 Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Aydın İl Merkezi'nde bulunan Yabancı Diller Yüksek Okulu 1. ve 2. öğretim İngilizce hazırlık birimlerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Yabancı Diller Yüksek Okulunda Öğrenim Gören Öğrenciler bölümlerine göre sınıflandırılmıştır:

Araştırmada örneklem olarak, Aydın İl Merkezi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören tüm 1.(gündüz) ve 2.(gece) öğretim kapsamındaki öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma katılan ve kendilerinden elde edilen verilerin analiz sürecine dahil edildiği öğrenci sayısı 608'dir.

Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler

Örneklemedeki katılımcıların bölüm, cinsiyet yaş ve öğretim türüne göre dağılımı ise şöyledir:

	<i>Frekans (n=608)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	284	46.7
Erkek	324	53.3
<i>Yaş</i>		
18 Yaşından Az	97	16.0
19 - 20 Yaş Aralığı	416	68.4
21 - 22 Yaş Aralığı	79	13.0
23 Yaşından Fazla	16	2.6
<i>Katılımcıların Okudukları Bölümler</i>		
Aşçılık	74	12.2
Gıda Mühendisliği	40	6.6
İnşaat Mühendisliği	27	4.4
Konaklama İşletmeciliği	122	20.1
Makine Mühendisliği	36	5.9
Seyahat İşletmeciliği	106	17.4
Turizm Rehberliği	60	9.9
Turizm ve Otel İşletmeciliği	55	9.0
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	88	14.5
<i>Öğretim Türü</i>		
1. Öğretim	345	56.7
2. Öğretim	263	43.3

Katılımcıların %20.1'i konaklama işletmeciliği, %17.4'ü seyahat işletmeciliği ve %14.5'i yiyecek ve içecek işletmeciliği bölümlerinde okumaktadırlar. Ankete katılan kişilerin %56.7'si 1. öğretimde, %43.3'ü 2. öğretimde okumaktadırlar.

3.2.2 Nitel Veriler İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Nitel araştırma için amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar tüm arasınavlardan (4) alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci ile görüşme yapılmış; aynı örnekleme yöntemi yoluyla okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla, en düşük not ortalamasına sahip sınıf belirlenerek gözlem yoluyla inceleme yapılmıştır.

Balcı (2005) amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacının kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullandığını ve örnekleme araştırmanın amacına en uygun olanları aldığını söyler. Yıldırım ve Şimşek (2011) aşırı veya aykırı durum örnekleme tekniğinin derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasına olanak sağladığını, bu yöntemin tek bir durum üzerinde çalışma yaparken de kullanılabileceğini belirtir ve aşırı veya aykırı durumların normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilmesinin, araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamızı sağlamanın önemli olduğunu söyler. 101 ve 202 numaralı sınıflar, bir ders haftası içerisinde gözlemlenmek üzere sınıf not ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir.

Tablo 3.1 : Merkez YDYO 1. ve 2. Öğretim 4 Arasınan Puan Ortalaması Bazında Sıralı Liste (Görüşme Yapılan Öğrenciler)

Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler (10)					
İsim	Cinsiyet	Ortalama	Bölüm	Öğretim Türü	Şube
Y1	Erkek	25,6	Turizm ve Otelcilik Konaklama İşletmeciliği	İkinci Öğretim	206
Y2	Kadın	24,8	Gıda Mühendisliği	Birinci Öğretim	101
Y3	Erkek	24,8	Makine Mühendisliği	Birinci Öğretim	101
Y4	Erkek	24,8	Makine Mühendisliği	Birinci Öğretim	101
Y5	Kadın	24,8	Gıda Mühendisliği	Birinci Öğretim	101
Y6	Erkek	24,4	Makine Mühendisliği	Birinci Öğretim	101
Y7	Erkek	24,4	Seyahat Acenteciliği İşletmesi	İkinci Öğretim	211
Y8	Erkek	24	Turizm Rehberliği	İkinci Öğretim	213
Y9	Erkek	23,6	Yiyecek İçecek İşletmeciliği	İkinci Öğretim	210
Y10	Erkek	23,6	Seyahat İşletmeciliği	İkinci Öğretim	210
Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler (10)					
İsim	Cinsiyet	Ortalama	Bölüm	Öğretim Türü	Şube
D1	Erkek	5,6	Turizm ve Seyahat	Birinci Öğretim	114
D2	Erkek	7,2	Aşçılık	Birinci Öğretim	115
D3	Erkek	7,6	Aşçılık	İkinci Öğretim	205
D4	Erkek	7,6	Turizm ve Seyahat	İkinci Öğretim	214
D5	Erkek	8	Turizm ve Seyahat	Birinci Öğretim	111
D6	Kadın	8,4	Turizm ve Seyahat	Birinci Öğretim	116
D7	Erkek	8,8	Turizm ve Seyahat	Birinci Öğretim	116
D8	Erkek	8,8	Yiyecek İçecek İşletmeciliği	İkinci Öğretim	210
D9	Kadın	8,8	Seyahat İşletmeciliği	İkinci Öğretim	211
D10	Kadın	8,8	Turizm ve Seyahat	İkinci Öğretim	202

3.3 Veri Toplama Aracı

Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenme sürecindeki bilişsel farkındalık, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik verileri toplamak amacıyla literatür incelenmiş ve araştırmada kullanılacak üç farklı ölçek belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara dört bölümden oluşan bir ölçeğe aracı uygulanmıştır. Ölçeklerin ilk bölümünde demografik özellikleri ölçen sınıflayıcı ölçekle ölçülmüş değişkenler yer almaktadır ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin cinsiyet, bölüm, öğretim türü (birinci- ikinci)ne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümünde öz-düzenleyici öğrenme düzeyini ölçmek üzere 41 maddeden oluşan 5 li likert ölçeği sunulmuştur.

Ölçeğe aracının üçüncü bölümünde dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 50 maddeden oluşan DÖS ölçeği yer alırken, son bölümde ise 55 maddeden oluşan ve 6 lı likert biçiminde hazırlanmış eleştirel düşünme ölçeği yer almaktadır. Daha önce geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış olan üç farklı ölçeğe aracıyla Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli Sümer Yerleşkesi'nde bulunan Doğu Koordinatörlüğü ve Söke İşletme Fakültesi Yerleşkesi'nde bulunan Batı Koordinatörlüğü'nde bulunan Yabancı Dil (İngilizce) Hazırlık sınıfı öğrencilerine ön uygulama yapılmış ve geçerlik güvenirlik analizi tekrar yapılarak, madde çıkarılmamasına karar verilen ölçeklerin asıl uygulaması Aydın il merkezinde bulunan YDYO İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Turan (2009) tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği” ; Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe formunun dil eşdeğerlik geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”; Semerci (2000) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” öğrencilere yönelik veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğe uygulamasına ek olarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğine ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form

kullanılarak öğrencilerle görüşme yapılmış ve dersler katılımsız gözlem yoluyla incelenmiştir.

3.3.1 Ölçekler

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri : Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe formunun dil eşdeğerlik geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)” için araştırmacılar (DÖSE)’nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesini amaçlamışlardır ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İTÜ, BÜ, Maltepe Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, İ. Bilgi Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesinin aralarında bulunduğu toplam yedi üniversitenin hazırlık sınıfı programına devam eden 768 öğrenciden oluşan çalışma grubuna uygulanmıştır. DÖSE’nin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları sonucunda 5., 12. ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ile .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde pozitif ve anlamlı değerlere ulaşılmıştır. Envanterin yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizi altı temel boyut altında 47 maddeli yapı ortaya koymuştur. Envanterin bütününe iç tutarlık güvenirligi .92 alpha katsayısıdır. Bulgular, alt ölçek maddelerinin iç tutarlık güvenirliginin .27- .62 arasında değişen madde-toplam korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alt ölçeklerin dış tutarlık güvenirligi için yapılan test-tekrar test tekniği bulguları ise .67- .82 arasında korelasyon değeri almıştır. Hsiao ve Oxford’un (2002) araştırma sonuçlarına göre Dil Öğrenme Stratejilerinin sistematik olarak sınıflandırılabilir olduğu; DÖSE’nin genel olarak altı temel boyutta toplanmasının daha tutarlı ve açıklayıcı olduğu ortaya koymuştur. Bunlar ; Bellek, Bilişsel, Telafi, Üstbiliş, Duyuşsal ve Sosyal stratejiler alt boyutlarıdır. DÖSE iki temel boyut altında yer alan altı alt boyutta bulunan dil öğrenme stratejilerinden, bireyin daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Anketin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 5 arasında değişmekte, elde edilen sürekli puanlar ise

kişilerin temel boyut altında yer alan dil öğrenme stratejilerini gruplandırmak için de kullanılmaktadır. DÖSE Türkiye’de yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda da kullanılmıştır DÖSE’nin 50 maddeli Türkçe formunun bütünü için iç tutarlılık güvenirliği .92 alpha katsayısı iken 47 maddeli formun alpha katsayısı da .92’dir. Bu sonuçlar Tercanlıoğlu’nun (2004) ve Altan’ın (2004) araştırmasını doğrular niteliktedir. Tercanlıoğlu (2004) araştırmasında DÖSE’nin bütünü için iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .89 olduğunu ifade etmiştir. Yine Türkiye’de yapılan bir başka araştırma ise Altan’ın (2004) DÖSE’nin güvenirliğini .94 alfa katsayısı olarak bulmuştur. Araştırmada DÖSE’nin alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .59 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur. Hsiao (1995) yaptığı araştırmada DÖSE’nin alt ölçeklerin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .72 ile .76 arasında değiştiğini aktarmıştır.

Bu sonuçlar Hsiao’nun (1995) araştırması ile aynı doğrultuda çıkmıştır. Aynı kişilerden elde edilen Türkçe ve İngilizce uygulama arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre alt ölçekler için sırasıyla: 1. boyut .65, 2. boyut .70, 3. boyut .65, 4. boyut .77, 5. boyut .71, 6. boyut .68. şeklindedir. Tüm alt ölçeklerde pozitif ve anlamlı ($p=.00$ ve $.01$) değerler bulunmuştur. Alt ölçeklerin korelasyon katsayısı ortalaması ise .69’dur. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın kabul edilebilir düzeyde olduğu ve formlarda dil eşdeğerliğinin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. DÖSE’nin 47 ve 50 maddelik iç tutarlık güvenirlik katsayıları açısından birbiriyle aynı değerleri aldığı (.92 alpha katsayısı), 50 maddelik envanterin güvenirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Cesur ve Fer, 2007).

Eleştirel Düşünme Ölçeği : Semerci (2000) “Eleştirel Düşünme Ölçeği” ni Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi , 1997-1998 öğretim yılında üçüncü sınıf öğrencilerini araştırma evrenine alarak geliştirmiştir. Ölçek likert tipi bir dereceleme ölçeğidir, derecelendirmesi 1’den 6’ya kadar ve (1) “katılmıyorum”dan (en olumsuzdan) (6) “tamamen katılıyorum”a (en olumluya) doğrudur. Bu şekilde düzenlenmesindeki amaç, ölçeği cevaplayanları sınırlamamak, hangi derecenin kendileri için daha uygun olacağına katılımcıların kendilerinin karar verebilmelerine olanak sağlamaktır. Literatür incelemesi sonucunda 150 maddeli olarak hazırlanan ölçek uzman görüşleriyle 102 maddeye indirilmiş 200 öğrenci üzerinde ön-denemesi yapıldıktan sonra ölçek için faktör analizi çalışmaları yapılmış ve 55 maddeden oluşan son hali verilmiştir.Faktör analiz süreci şöyle açıklanmıştır:

Bartlett Testi (Bartlett Test of Sphericity) “korelasyon matrisi birim matrisine eşittir” hipotezini test eden bir analizdir. Hipotez reddediliyorsa, değişkenler arasında bir korelasyon olduğu kabul edilir.

Faktör analizi yapılırken Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri de hesaplanır. Bu değer, faktör analizinin iyi olup olmadığı hakkında bilgi verir. Küçük KMO değeri faktör analizinin iyi olmadığını ifade eder.

Faktör analizi sonunda maddelerin ölçeğe alınmasında faktör yükü en az 0.30 olması gerektiğinden, bu çalışmada, faktör yükü 0.35’ten aşağı olan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Elli beş (55) maddelik Ölçeğin KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) değeri 0.75, Bartlett test değeri 7145.41, Cronbach Alfa değeri ise 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin içi tutarlık katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır ve 0.90 olarak bulunduğundan ölçeğin güvenilirliği yüksektir denilebilir (Semerci, 2000).

Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği:

Araştırmada kullanılan bu ölçek Turan (2009) tarafından geliştirilmiş, 41 madde içeren likert tipi bir ölçektir. Ölçekte seçenekler, (1) “kesinlikle katılmıyorum”, (2) “katılıyorum”, (3) “karasızım”, (4) “katılıyorum” ve (5) “kesinlikle katılıyorum” olarak düzenlenmiş olan ölçekten alınabilecek puanlar 41’den 205’e kadar değişmektedir. Ölçek geliştirilirken birinci adım olarak ölçülecek özellik tanımlanmış, kuramsal çalışmalar ve 5 öğrenci ile kendi kendine öğrenme süreci hakkında görüşme yapılarak elde edilen verilerle ölçekte kullanılabilecek 95 denemelik ifade yazılmıştır. İkinci adım olarak deneme ölçeğinin düzenlenmesi yapılmış, ölçekte yer alan ifadeler dil ve anlaşılabilirlik yönünden gözden geçirilmiş, 2 uzman kişi ifadeleri incelemiş ve anlaşılması zor olan ifadeleri çıkararak 64 önermeden oluşan bir denemelik ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin bu halini 12 uzman kişi kapsam geçerliği açısından incelemiş, ölçek uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiş, önerilen ifadeler eklenmiş ve bazı ifadeler olumsuz hale dönüştürülmüştür. Bu düzenlemeden sonra 12’si olumsuz ifade olan 66 önermeden oluşan bir ölçek deneme uygulaması için hazır hale gelmiştir. Üçüncü adım olarak deneme uygulaması yapılmış ve uygulama 5 ayrı tıp fakültesinde yürütülmüştür. Deneme uygulamasına %49’u kadın, %51’i erkek ve %75,3’ü Türkçe ve % 24,7’si İngilizce dilinde öğrenim gören 908 öğrenci katılmıştır. Dördüncü adım olarak 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. Ölçekte kalan 41 madde öz değeri 1,5’den büyük olan 4 faktör altında toplanmıştır. Ölçekteki her madde likert tipi 5 seçenekten oluşmaktadır. Seçeneklerin birden beşe doğru puan dağılımı yapılmış, olumlu ve olumsuz ifadelere dikkat edilerek beş puan üzerinden öz düzenleyici öğrenme becerisini gösterecek şekilde her madde puanlanmıştır. Bireylerin aldığı madde puanları toplanarak ölçek puanları hesaplanmıştır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmakta, bu boyutlar güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme, strateji kullanımı ve değerlendirme ve öğrenmede bağımlılıktır. Beşinci adım olarak ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Önceden uygulanmış olan açıklayıcı 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 önermeler tek tek incelendiğinde bu yapıda birbiri ile ilgili olmayan önermelerin bir araya geldiği ve bir önermeden oluşan yapıların bulunduğu görülmüştür. Bunun üzerine daha az, ancak açıklanabilir faktör sayısına ulaşmak için öz değer yükselttilerek 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 önermeden oluşmaktadır. Ölçekteki ikinci boyut planlama ve amaç belirleme olup 8 önermeden oluşmaktadır. Ölçekteki üçüncü boyut strateji kullanımı ve değerlendirme olup 19 önermeden oluşmaktadır. Ölçekteki dördüncü boyut öğrenmede bağımlılık olup 7 önermeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Alt boyutlar için Cronbach alfa 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, güvenirlik çalışması yapılmış olup güvenirlik katsayıları ölçeğin tümü ve alt boyutları için sırasıyla, 0,85, 0,70, 0,75, 0,84 ve 0,70 bulunmuştur (Çelik ,2012).

Boyutların içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach Alpha değerleri kullanılmıştır. Güvenilirlik katsayılarının 0,665 ile 0,872 arasında oldukları görülmektedir. Öz – düzenleyici öğrenme ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısı ise 0.888 olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla, araştırmada kullanılan ölçeklerin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

3.3.2 Yapılandırılmamış Gözlemler

Nicel veri toplama teknikleri arasında yer alan gözlem tekniği, aynı zamanda nitel veri toplama teknikleri arasında da yer almaktadır. Görüşme tekniği ile veri toplama sürecinde , toplanan verilerin geçerliği ve güvenilirliği konusunda araştırmacıda şüphe oluşmuşsa, bu durumda gözlem yapılması uygun olur. Araştırmacı araştırma konusu ile ilgili olarak gerekli gördüğü her türlü ortamdan , kişisel haklar ve etik ihlaller yapmadığı sürece gözlem tekniği ile veri toplayabilir. (Tanrıöğen,2011: 147)

101 ve 202 sınıflar, bir ders haftası içerisinde gözlemlenmek üzere sınıf not ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir.

- 101 numaralı sınıf, okulda tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları(32) içerisinde en yüksek not ortalamasına (23,4142857) sahiptir.
- 202 numaralı sınıf ise tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları(32) içinde ve düşük not ortalaması kapsamında değerlendirildiğinde; sondan ikinci sırada (10,7809524) , ve sadece ikinci öğretim sınıfları (14) içinde kapsamında değerlendirildiğinde en düşük ortalamaya sahip olarak son sırada yer almaktadır.

Gözlem için belirlenen iki sınıf hususunda şu kriterler esas alındı;

- a) Bir sınıfın birinci öğretime, diğer sınıfın ikinci öğretime ait olması,
- b) Belirlenen iki sınıfın da, aynı hafta içerisinde aynı ders konularını işlemeleri ve eşit öğrenme durumlarında gözlemlenmeleri
- c) Bir sınıfın okulda en yüksek not ortalamasına, diğer sınıfın en düşük not ortalamasına sahip olması
- d) Söz konusu sınıflarda, bir ders haftasının tüm günlerinde aralıksız gözlem yapılabilmesi için, ders sorumlusu okutman öğretim elemanlarının gözlem yapılması için gönüllü olması,

Belirlenen kriterler doğrultusunda gözlemlenmek üzere birinci öğretim için 101 ve ikinci öğretim için 202 numaralı sınıflar seçildi.

3.3.3 Görüşme Formları

Görüşme, (1) kaynak kişilerden iyi bildiği konulara ilişkin ya da kendi kişisel nitelikleriyle ilgili olabildiğince objektif bilgiler toplama, (2) kişiden, gözlenmesi olanaksız davranışları, tutum ve düşünceleri konusunda sözel bilgiler alma, (3) bireyin kişilik örüntüsünü, zihinsel, duygusal ve sosyal niteliklerini tanıma ve teşhis etme, (4) kişinin davranışlarını değiştirme ve düzeltme amacıyla yapılabilir (Özgüven, 1992). Aydın İl Merkezi YDYO tüm gündüz ve gece öğretiminde İngilizce eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencileri arasından amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci seçilerek, öğrencilerin İngilizce öğrenirken süreçlerini nasıl çalıştıklarına ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak görüşme yapılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması, gözlem ve görüşmelerin yapılması 2012- 2013 öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara geçmeden önce araştırmacı, ve ilgili okutman öğretim elemanları ölçeklerin samimiyetle doldurulmasının önemini açıklamıştır. Ölçeklerin yanıtlanması için 1 ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerin yanıtlanması beklenen ölçekler öğrenci sınıf listelerine göre hangi sınıfta kaç tane kayıtlı öğrenci varsa, o sayıda ölçek, her bir sınıf için ayrı bir zarfta toplanmıştır. Yanıtlanan ölçekler uygulandığı gün içerisinde zarflarla düzenli olarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel yönü için, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda ders yapılmayan bir sınıf belirlenmiş ve ilgili öğrenciler söz konusu sınıfa çağrılarak yarı yapılandırılmış sorularla fikirleri alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Amaç, Kapsam ve Yöntem

Araştırmada kullanılacak ölçeklerin ön uygulaması Aydın Nazilli ve Söke ilçelerinde bulunan Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapılmış ve güvenilirlik analizi yapılmıştır, güvenilirlik düzeyleri yüksek olan ölçeklerin asıl uygulaması da Aydın Merkez YDYO İngilizce hazırlık sınıfları öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleyici öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara dört bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk bölümünde demografik özellikleri ölçen sınıflayıcı ölçekle ölçülmüş değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümünde öz-düzenleyici öğrenme düzeyini ölçmek üzere 41 maddeden oluşan 5 li likert ölçek sunulmuştur.

Anket formunun üçüncü bölümünde dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 50 maddeden oluşan DÖS Envanteri yer alırken, son bölümde ise 55 maddeden oluşan ve 6 lı likert biçiminde hazırlanmış eleştirel düşünme ölçeği yer almaktadır.

Alanda ölçek ön uygulaması sonucu elde edilen veri seti SPSS 18.0 paket programında analiz edilmiştir. 41 maddeden oluşan öz-düzenleyici öğrenme ölçeğine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alfa değeri %89,4 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değere bakılarak ölçeğin yüksek düzey güvenilir olduğu söylenebilir. Madde toplam korelasyonları 0,010 ile 0,752 arasında değişen değerler almıştır. Alfa değerini kayda değer biçimde düşüren ve analiz dışı bırakılması gereken bir maddeye rastlanmamıştır. 50 maddeden oluşan DÖS envanterinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alfa değeri %92,9 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu değere bakılarak ölçeğin yüksek düzey güvenilir olduğu söylenebilir. 55 maddeden oluşan eleştirel düşünme ölçeğine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alfa değeri %93,7 olarak belirlenmiştir. Ön uygulama verileri analizi sonrasında ölçek asıl uygulaması ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin analizi SPSS 18.0 programı ile yapılmıştır. Bütün testler sosyal bilimlerde tercih edilen 0.05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sonrası öncelikle çözümlenmelerde kullanılacak testlerin parametrik veya non-parametrik olacağına karar verilmiştir.

Bunun için, görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov - Smirnov testi ile test edilmiştir. Test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2: Normal Dağılım Testi

Kolmogorov – Smirnov Test	
N	608
Kolmogorov – Smirnov Z	0.926
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.358

Test sonucuna göre ölçek gruplarının normal dağılım gösterdiği ($p > 0,05$) görülmektedir. Çözümlenmeler parametrik teknikler kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın nitel yönü için ise, amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, karşılaştırma yaparak yorumlayabilmek amacıyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci ile görüşme yapılmış; aynı örnekleme yöntemi yoluyla okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla, en düşük not ortalamasına sahip sınıf belirlenerek gözlem yoluyla inceleme yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmacıdan beklenen yalnızca veri toplamak ve bunları mantıklı bir şekilde sunmak değildir. Araştırmacının verilerden elde ettiği bulguları bilimsel bir titizlikle tanımlamasının yanı sıra, yorumlaması, uygulamaya ve daha sonraki araştırmalara yönelik çıkarımlarda bulunması gerekir (Yıldırım ve Şimşek (2011).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.1 Nicel Analizle Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmanın genel amacına ulaşmak için DÖS envanteri, öz-düzenleme ölçeği alt boyutları ve eleştirel düşünme ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir ve nicel verilerin analizinde su alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Dil öğrenme stratejileri cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öz-Düzenleyici öğrenme cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Eleştirel düşünme cinsiyete, öğretim türüne ve bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Öz-Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Arasındaki İlişki Nedir?

4.1.1 Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Tablo 4.1: Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p																																
Bellek Stratejileri	Kadın	284	3.38	0.76	0.336	3.649	0.000																																
	Erkek	324	3.16	0.75				Bilişsel Stratejiler	Kadın	284	3.07	0.72	0.247	-2.719	0.007	Erkek	324	3.24	0.74	Telafi Stratejileri	Kadın	284	3.08	0.86	0.105	-1.616	0.107	Erkek	324	3.19	0.87	Üstbiliş Stratejileri	Kadın	284	3.40	0.82	0.381	-1.178	0.239
Bilişsel Stratejiler	Kadın	284	3.07	0.72	0.247	-2.719	0.007																																
	Erkek	324	3.24	0.74				Telafi Stratejileri	Kadın	284	3.08	0.86	0.105	-1.616	0.107	Erkek	324	3.19	0.87	Üstbiliş Stratejileri	Kadın	284	3.40	0.82	0.381	-1.178	0.239	Erkek	324	3.48	0.83								
Telafi Stratejileri	Kadın	284	3.08	0.86	0.105	-1.616	0.107																																
	Erkek	324	3.19	0.87				Üstbiliş Stratejileri	Kadın	284	3.40	0.82	0.381	-1.178	0.239	Erkek	324	3.48	0.83																				
Üstbiliş Stratejileri	Kadın	284	3.40	0.82	0.381	-1.178	0.239																																
	Erkek	324	3.48	0.83																																			

Duyuşsal Stratejiler	Kadın	284	2.68	0.76	1.700	-2.930	0.004
	Erkek	324	2.86	0.80			
Sosyal Stratejiler	Kadın	284	3.45	0.75	0.057	0.337	0.736
	Erkek	324	3.43	0.74			
Genel Durum	Kadın	284	3.19	0.57	0.191	-1.134	0.257
	Erkek	324	3.25	0.58			

Tablo 4.1 incelendiğinde dil öğrenme stratejilerinin bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre, bellek stratejilerinde kadınlar lehine, bilişsel ve duyuşsal stratejilerde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır. Demirel(2012)'in araştırmasına göre dil öğrenme stratejilerini kadınlar erkeklere oranla daha fazla kullanmaktadır. Araştırmamızda dil öğrenme stratejileri envanterinin bellek strateji kullanımlarını ölçen davranışlardan İngilizce'de bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurmak, yeni öğrenilen kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanmak, yeni öğrenilen kelimeleri hatırlayabilmek için kelimenin telaffuzuyla akla getirilen bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurmak gibi bellek destekleyici ipuçları kullanma, yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabilceği bir sahneyi ya da durumu akılda canlandırarak hatırlamak, yeni kelimeleri akılda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendirmek, yeni öğrenilen kelimeleri küçük kartlara yazmak, yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihinde canlandırmak, İngilizce dersinde öğrenilenleri sık sık tekrar etmek, yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklına getirerek hatırlama stratejilerini kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha sık olarak kullanmaktadır. Erkek öğrenciler ise bilişsel ve duyuşsal stratejiler kapsamındaki yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlama, anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışma, bildiği kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanma, İngilizce sohbetleri başlatma, televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlemek, İngilizce okumaktan hoşlanma, İngilizce metin okuma, yazma, yeni öğrenilen İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de arama davranışlarını kadın öğrencilerden daha çok sıklıkta ve yine erkek öğrenciler duyuşsal stratejiler kapsamındaki İngilizce'yi kullanırken tedirgin ve kaygılı olunan anlarda rahatlamaya çalışma, yanlış yapma kaygısına rağmen İngilizce konuşmaya gayret etme, İngilizce

çalışırken ve kullanırken gergin ve kaygılı olduğunun farkına varma şeklindeki davranışları kadın öğrencilerden daha çok sıklıkla kullanmaktadır.

4.1.2 Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Türüne Göre Farklılığı

Tablo 4.2 : Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p
Bellek Stratejileri	1. Öğretim	345	3.25	0.77	0.385	-0.745	0.456
	2. Öğretim	263	3.29	0.73			
Bilişsel Stratejiler	1. Öğretim	345	3.15	0.75	0.264	-0.512	0.609
	2. Öğretim	263	3.18	0.72			
Telafi Stratejileri	1. Öğretim	345	3.12	0.83	3.523	-0.770	0.442
	2. Öğretim	263	3.17	0.91			
Üstbiliş Stratejileri	1. Öğretim	345	3.42	0.83	0.010	-0.805	0.421
	2. Öğretim	263	3.48	0.82			
Duyuşsal Stratejiler	1. Öğretim	345	2.75	0.78	0.093	-0.800	0.424
	2. Öğretim	263	2.80	0.80			
Sosyal Stratejiler	1. Öğretim	345	3.38	0.75	2.461	-2.096	0.036
	2. Öğretim	263	3.51	0.74			
Genel Durum	1. Öğretim	345	3.20	0.57	0.007	-1.169	0.243
	2. Öğretim	263	3.25	0.58			

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretim türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri boyutlarından olan sosyal stratejiler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İkinci öğretimde okuyan öğrencilerin kişinin herhangi bir şeyi anlamadığında karşıdaki kişiden söylediklerini tekrar etmesini istemesi, konuşurken karşıdaki kişinin kendi yanlışlarını düzeltmesini istemesi, okulda arkadaşlarıyla İngilizce konuşması, ihtiyaç duyulduğunda İngilizce konuşan kişilerden yardım istemesi, derste İngilizce sorular sormaya gayret etmesi ve İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışması şeklindeki dil öğrenme stratejileri envanterinin sosyal stratejiler kapsamındaki davranışları birinci öğretimde okuyan öğrencilere göre daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

4.1.3 Dil Öğrenme Stratejileri nin Bölüme Göre Farklılığı

Tablo 4.3 : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı

ANOVA Sonuçları									
Grup	Bölüm	N	\bar{X}	SH_x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bellek Stratejileri	Aşçılık	74	3.17	0.72	G. Arası	14.003	1.750	3.122	0.002
	Gıda Müh.	40	3.36	0.76	Grup İçi	335.802	0.561		
	İnşaat Müh.	27	3.12	0.58	Toplam	349.805			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.33	0.71					
	Makine Müh.	36	2.94	0.70					
	Seyahat İşl.	106	3.28	0.79					
	Turizm Reh.	60	3.61	0.80					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.17	0.86					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.20	0.69					
Toplam	608	3.27	0.75						
Bilişsel Stratejiler	Aşçılık	74	2.89	0.72	G. Arası	18.481	2.310	4.380	0.000
	Gıda Müh.	40	3.16	0.57	Grup İçi	315.961	0.527		
	İnşaat Müh.	27	3.37	0.70	Toplam	334.442			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.15	0.69					
	Makine Müh.	36	3.20	0.69					
	Seyahat İşl.	106	3.18	0.79					
	Turizm Reh.	60	3.57	0.68					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.14	0.83					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.02	0.72					
Toplam	608	3.16	0.74						
Telafi Stratejileri	Aşçılık	74	3.01	0.76	G. Arası	9.222	1.153	1.522	0.146
	Gıda Müh.	40	3.34	0.73	Grup İçi	453.646	0.757		
	İnşaat Müh.	27	3.27	0.87	Toplam	462.868			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.17	0.85					
	Makine Müh.	36	3.07	0.91					
	Seyahat İşl.	106	3.14	0.87					
	Turizm Reh.	60	3.39	0.84					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.01	0.98					

	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.03	0.93					
Toplam		608	3.14	0.87					
Üstbiliş Stratejileri	Aşçılık	74	3.05	0.83	G. Arası	26.128	3.266	5.005	0.000
	Gıda Müh.	40	3.34	0.76	Grup İçi	390.906	0.653		
	İnşaat Müh.	27	3.60	0.87	Toplam	417.034			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.53	0.70					
	Makine Müh.	36	3.30	0.75					
	Seyahat İşl.	106	3.52	0.85					
	Turizm Reh.	60	3.84	0.75					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.52	0.91					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.30	0.84					
	Toplam		608	3.44	0.82				
Duyuşsal Stratejiler	Aşçılık	74	2.82	0.80	G. Arası	8.530	1.066	1.714	0.092
	Gıda Müh.	40	2.53	0.74	Grup İçi	372.657	0.622		
	İnşaat Müh.	27	2.90	0.95	Toplam	381.187			
	Konaklama İşletmeciliği	122	2.84	0.76					
	Makine Müh.	36	2.71	0.77					
	Seyahat İşl.	106	2.92	0.80					
	Turizm Reh.	60	2.75	0.81					
	Turizm ve Otel İşl.	55	2.76	0.80					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	2.60	0.74					
	Toplam		608	2.78	0.79				
Sosyal Stratejiler	Aşçılık	74	3.26	0.74	G. Arası	11.314	1.414	2.560	0.009
	Gıda Müh.	40	3.20	0.84	Grup İçi	330.853	0.552		
	İnşaat Müh.	27	3.26	0.82	Toplam	342.167			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.60	0.65					
	Makine Müh.	36	3.29	0.84					
	Seyahat İşl.	106	3.51	0.70					
	Turizm Reh.	60	3.37	0.71					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.44	0.86					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.53	0.73					
	Toplam		608	3.44	0.75				
Genel Durum	Aşçılık	74	3.02	0.57	G.	9.507	1.188	3.673	0.000

					Arası		
	Gıda Müh.	40	3.18	0.51	Grup İçi	193.782	0.324
	İnşaat Müh.	27	3.30	0.58	Toplam	203.289	
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.28	0.48			
	Makine Müh.	36	3.12	0.57			
	Seyahat İşl.	106	3.27	0.63			
	Turizm Reh.	60	3.49	0.54			
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.20	0.68			
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.12	0.54			
	Toplam	608	3.22	0.57			

Bölüm türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri boyutlarından olan bellek, bilişsel, üstbiliş ve sosyal stratejiler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bölüm türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri arasında da anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$).

DOS_Genel_Ort

LSD Bölümler Çoklu Karşılaştırma

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Aşçılık	Gıda mühendisliği	-,16121	,11162	,149	-,3804	,0580	
	İnşaat mühendisliği	-,27363*	,12788	,033	-,5248	-,0225	
	Konaklama İşletmeciliği	-,25648*	,08381	,002	-,4211	-,0919	
	Makina mühendisliği	-,09307	,11558	,421	-,3201	,1339	
	Seyahat İşletmeciliği	-,24906*	,08616	,004	-,4183	-,0798	
	Turizm Rehberliği	-,47052*	,09881	,000	-,6646	-,2765	
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,17886	,10126	,078	-,3777	,0200	
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,10065	,08971	,262	-,2768	,0755	
	Gıda mühendisliği	Aşçılık	,16121	,11162	,149	-,0580	,3804
		İnşaat mühendisliği	-,11242	,14167	,428	-,3906	,1658

	Konaklama İşletmeciliği	-,09527	,10363	,358	-,2988	,1083
	Makina mühendisliği	,06814	,13067	,602	-,1885	,3248
	Seyahat İşletmeciliği	-,08785	,10554	,406	-,2951	,1194
	Turizm Rehberliği	-,30931*	,11610	,008	-,5373	-,0813
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,01765	,11819	,881	-,2498	,2145
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,06056	,10846	,577	-,1525	,2736
İnşaat mühendisliği	Aşçılık	,27363*	,12788	,033	,0225	,5248
	Gıda mühendisliği	,11242	,14167	,428	-,1658	,3906
	Konaklama İşletmeciliği	,01714	,12097	,887	-,2204	,2547
	Makina mühendisliği	,18056	,14480	,213	-,1038	,4649
	Seyahat İşletmeciliği	,02457	,12261	,841	-,2162	,2654
	Turizm Rehberliği	-,19690	,13181	,136	-,4558	,0620
	Turizm ve otel işletmeciliği	,09477	,13366	,479	-,1677	,3573
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,17298	,12513	,167	-,0728	,4187
	Konaklama İşletmeciliği	Aşçılık	,25648*	,08381	,002	,0919
Gıda mühendisliği		,09527	,10363	,358	-,1083	,2988
İnşaat mühendisliği		-,01714	,12097	,887	-,2547	,2204
Makina mühendisliği		,16341	,10788	,130	-,0485	,3753
Seyahat İşletmeciliği		,00743	,07552	,922	-,1409	,1557
Turizm Rehberliği		-,21404*	,08969	,017	-,3902	-,0379
Turizm ve otel işletmeciliği		,07763	,09238	,401	-,1038	,2591
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği		,15584	,07955	,051	-,0004	,3121
Makina mühendisliği		Aşçılık	,09307	,11558	,421	-,1339
	Gıda mühendisliği	-,06814	,13067	,602	-,3248	,1885
	İnşaat mühendisliği	-,18056	,14480	,213	-,4649	,1038

	Konaklama İşletmeciliği	-,16341	,10788	,130	-,3753	,0485
	Seyahat İşletmeciliği	-,15598	,10972	,156	-,3715	,0595
	Turizm Rehberliği	-,37745*	,11991	,002	-,6129	-,1420
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,08578	,12194	,482	-,3253	,1537
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,00758	,11253	,946	-,2286	,2134
Seyahat İşletmeciliği	Aşçılık	,24906*	,08616	,004	,0798	,4183
	Gıda mühendisliği	,08785	,10554	,406	-,1194	,2951
	İnşaat mühendisliği	-,02457	,12261	,841	-,2654	,2162
	Konaklama İşletmeciliği	-,00743	,07552	,922	-,1557	,1409
	Makina mühendisliği	,15598	,10972	,156	-,0595	,3715
	Turizm Rehberliği	-,22147*	,09189	,016	-,4019	-,0410
	Turizm ve otel işletmeciliği	,07020	,09452	,458	-,1154	,2558
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,14841	,08203	,071	-,0127	,3095
Turizm Rehberliği	Aşçılık	,47052*	,09881	,000	,2765	,6646
	Gıda mühendisliği	,30931*	,11610	,008	,0813	,5373
	İnşaat mühendisliği	,19690	,13181	,136	-,0620	,4558
	Konaklama İşletmeciliği	,21404*	,08969	,017	,0379	,3902
	Makina mühendisliği	,37745*	,11991	,002	,1420	,6129
	Seyahat İşletmeciliği	,22147*	,09189	,016	,0410	,4019
	Turizm ve otel işletmeciliği	,29167*	,10618	,006	,0831	,5002
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,36988*	,09523	,000	,1829	,5569
Turizm ve otel işletmeciliği	Aşçılık	,17886	,10126	,078	-,0200	,3777
	Gıda mühendisliği	,01765	,11819	,881	-,2145	,2498
	İnşaat mühendisliği	-,09477	,13366	,479	-,3573	,1677
	Konaklama İşletmeciliği	-,07763	,09238	,401	-,2591	,1038

	Makina mühendisliği	,08578	,12194	,482	-,1537	,3253
	Seyahat İşletmeciliği	-,07020	,09452	,458	-,2558	,1154
	Turizm Rehberliği	-,29167*	,10618	,006	-,5002	-,0831
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,07821	,09777	,424	-,1138	,2702
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	Aşçılık	,10065	,08971	,262	-,0755	,2768
	Gıda mühendisliği	-,06056	,10846	,577	-,2736	,1525
	İnşaat mühendisliği	-,17298	,12513	,167	-,4187	,0728
	Konaklama İşletmeciliği	-,15584	,07955	,051	-,3121	,0004
	Makina mühendisliği	,00758	,11253	,946	-,2134	,2286
	Seyahat İşletmeciliği	-,14841	,08203	,071	-,3095	,0127
	Turizm Rehberliği	-,36988*	,09523	,000	-,5569	-,1829
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,07821	,09777	,424	-,2702	,1138

Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, dil öğrenme stratejileri bakımından anlamlı fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri, İnşaat Mühendisliği, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Gıda Mühendisliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya, Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden de daha düşük ortalamaya sahiptir.

- Makina Mühendisliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği Bölümü Öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya, Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden de daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Turizm Rehberliği bölümü öğrencileri, Aşçılık, Konaklama İşletmeciliği, Makina mühendisliği, Seyahat İşletmeciliği, Turizm ve Otel işletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.

4.1.4 Öz- Düzenleyici Öğrenmenin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Tablo 4.4: Öz – Düzenleyici Öğrenmenin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p																																												
Planlama ve Amaç Belirleme	Kadın	284	3.91	0.64	4.298	4.345	0.000																																												
	Erkek	324	3.67	0.72				Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Kadın	284	3.74	0.55	5.932	2.453	0.014	Erkek	324	3.63	0.62	Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Kadın	284	4.10	0.56	4.212	1.341	0.180	Erkek	324	4.04	0.63	Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	284	4.06	0.41	5.791	-0.251	0.802	Erkek	324	4.07	0.46	Genel Durum	Kadın	284	3.93	0.41	9.247	3.204	0.001
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Kadın	284	3.74	0.55	5.932	2.453	0.014																																												
	Erkek	324	3.63	0.62				Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Kadın	284	4.10	0.56	4.212	1.341	0.180	Erkek	324	4.04	0.63	Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	284	4.06	0.41	5.791	-0.251	0.802	Erkek	324	4.07	0.46	Genel Durum	Kadın	284	3.93	0.41	9.247	3.204	0.001	Erkek	324	3.81	0.46								
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Kadın	284	4.10	0.56	4.212	1.341	0.180																																												
	Erkek	324	4.04	0.63				Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	284	4.06	0.41	5.791	-0.251	0.802	Erkek	324	4.07	0.46	Genel Durum	Kadın	284	3.93	0.41	9.247	3.204	0.001	Erkek	324	3.81	0.46																				
Öğrenmede Bağımlılık	Kadın	284	4.06	0.41	5.791	-0.251	0.802																																												
	Erkek	324	4.07	0.46				Genel Durum	Kadın	284	3.93	0.41	9.247	3.204	0.001	Erkek	324	3.81	0.46																																
Genel Durum	Kadın	284	3.93	0.41	9.247	3.204	0.001																																												
	Erkek	324	3.81	0.46																																															

Tablo 4.4 incelendiğinde, öz- düzenleyici öğrenme boyutlarından planlama ve amaç belirleme boyutu ile strateji kullanımı ve değerlendirme boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte olduğu görülmektedir.

Planlama ve amaç belirleme boyutu ile strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu ortalama değerleri incelendiğinde, her iki boyutta da kadınların daha yüksek sahip ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Başka bir anlatımla erkeklere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Turan (2009)'ın araştırmasında planlama ve amaç belirleme alt boyutunda kadınlar lehine fark ortaya çıkmıştır. Zimmerman ve Martinez-Pons (1990) tarafından yapılan araştırmada da planlama ve amaç belirlemede kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan araştırma eldeki çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Gömleksiz ve Demiralp (2012)'in araştırmasında öz-düzenleyici öğrenme ölçeği planlama ve amaç belirleme boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Bu durum farklı örneklem grubu üzerinde yapılmış olmasından kaynaklanabilir.

4.1.5 Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretim Türüne Göre Farklılığı

Tablo 4.5 : Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Öğretim Türüne Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p
Planlama ve Amaç Belirleme	1. Öğretim	345	3.77	0.68	0.410	-0.489	0.625
	2. Öğretim	263	3.79	0.71			
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	1. Öğretim	345	3.66	0.57	2.450	-1.177	0.240
	2. Öğretim	263	3.71	0.62			
Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	1. Öğretim	345	4.06	0.61	0.003	-0.515	0.606
	2. Öğretim	263	4.08	0.59			
Öğrenmede Bağımlılık	1. Öğretim	345	4.02	0.43	0.425	-2.545	0.011
	2. Öğretim	263	4.12	0.44			
Genel Durum	1. Öğretim	345	3.85	0.43	0.694	-1.366	0.172
	2. Öğretim	263	3.90	0.46			

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğretim türü değişkeni ile öz – düzenleyici öğrenme boyutlarından olan öğrenmede bağımlılık arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İkinci öğretimde okuyan öğrencilerin birinci öğretimdeki öğrencilere göre çalışmaya nasıl başlayacağını belirlemede sorun yaşama, bir konuyu nasıl çalışmalarını gerektiğini belirlemede güçlük çekme, öğreneceği önemli bilgiyi kendisine çevresindeki kişilerin söylemesini bekleme, bir problemi çözerken güçlük yaşadığında başkasının çözmesini isteme, öğrenmeden asıl sorumlu olan kişinin eğitmen olduğunu düşünme, nasıl çalışacağını birinin kendisine söylemesini bekleme, öğrenirken yapması gerekenleri çevresindekilerin kendisine söylemesini bekleme şeklindeki öz düzenleyici öğrenme ölçeğinin öğrenmede bağımlılık alt boyutu kapsamındaki davranışları daha çok göstermeleri sebebiyle öğrenmede bağımlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.6 Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Bölüm Türüne Göre Farklılığı

Tablo 4.6 : Öz- Düzenleyici Öğrenmenin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Grup	Bölüm	N	\bar{X}	SH _X	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Planlama ve Amaç Belirleme	Aşçılık	74	3.67	0.73	G. Arası	4.770	0.596	1.239	0.274
	Gıda Müh.	40	3.70	0.71		Grup İçi	288.346		
	İnşaat Müh.	27	3.85	0.72	Toplam		293.116		
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.91	0.55					
	Makine Müh.	36	3.59	0.56					
	Seyahat İşl.	106	3.81	0.65					
	Turizm Reh.	60	3.79	0.84					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.79	0.66					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.73	0.79					
	Toplam	608	3.78	0.69					
Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	Aşçılık	74	3.56	0.64	G. Arası	6.235	0.779	2.203	0.026
	Gıda Müh.	40	3.63	0.58		Grup İçi	211.924		
	İnşaat Müh.	27	3.81	0.59	Toplam		218.159		
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.75	0.54					
	Makine Müh.	36	3.47	0.48					

	Seyahat İşl.	106	3.80	0.58					
	Turizm Reh.	60	3.74	0.54					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.65	0.65					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.59	0.66					
	Toplam	608	3.68	0.59					
Güdüleme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	Aşçılık	74	3.84	0.69	G. Arası	9.958	1.245	3.502	0.001
	Gıda Müh.	40	4.16	0.63	Grup İçi	212.942	0.355		
	İnşaat Müh.	27	4.19	0.50	Toplam	222.901			
	Konaklama İşletmeciliği	122	4.13	0.53					
	Makine Müh.	36	3.94	0.51					
	Seyahat İşl.	106	4.17	0.58					
	Turizm Reh.	60	4.24	0.57					
	Turizm ve Otel İşl.	55	4.02	0.58					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.95	0.66					
	Toplam	608	4.07	0.60					
Öğrenmede Bağlılık	Aşçılık	74	4.06	0.39	G. Arası	2.340	0.292	1.490	0.158
	Gıda Müh.	40	3.98	0.41	Grup İçi	117.597	0.196		
	İnşaat Müh.	27	3.87	0.54	Toplam	119.937			
	Konaklama İşletmeciliği	122	4.07	0.43					
	Makine Müh.	36	3.95	0.51					
	Seyahat İşl.	106	4.11	0.43					
	Turizm Reh.	60	4.12	0.49					
	Turizm ve Otel İşl.	55	4.09	0.50					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	4.11	0.37					
	Toplam	608	4.06	0.44					
Genel Durum	Aşçılık	74	3.75	0.44	G. Arası	3.848	0.481	2.452	0.013
	Gıda Müh.	40	3.83	0.45	Grup İçi	117.493	0.196		
	İnşaat Müh.	27	3.91	0.45	Toplam	121.341			
	Konaklama İşletmeciliği	122	3.94	0.38					
	Makine Müh.	36	3.70	0.37					
	Seyahat İşl.	106	3.95	0.45					
	Turizm Reh.	60	3.94	0.46					
	Turizm ve Otel İşl.	55	3.85	0.45					

Otel İşl.			
Yiyecek ve İçecek İşl.	88	3.81	0.50
Toplam	608	3.87	0.44

Bölüm türü değişkeni ile öz – düzenleyici öğrenme boyutlarından olan strateji kullanımı ve değerlendirme ile güdülenme ve öğrenme için harekete geçme arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

ÖDÖ_GeneI_Ort

LSD Bölümler Çoklu Karşılaştırma

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Aşçılık	Gıda mühendisliği	-,07852	,08692	,367	-,2492	,0922	
	İnşaat mühendisliği	-,16057	,09958	,107	-,3561	,0350	
	Konaklama İşletmeciliği	-,18267*	,06526	,005	-,3108	-,0545	
	Makina mühendisliği	,05367	,09000	,551	-,1231	,2304	
	Seyahat İşletmeciliği	-,18994*	,06709	,005	-,3217	-,0582	
	Turizm Rehberliği	-,18427*	,07694	,017	-,3354	-,0332	
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,10187	,07885	,197	-,2567	,0530	
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,05814	,06985	,406	-,1953	,0790	
	Konaklama İşletmeciliği	Aşçılık	,18267*	,06526	,005	,0545	,3108
		Gıda mühendisliği	,10415	,08069	,197	-,0543	,2626
İnşaat mühendisliği		,02210	,09419	,815	-,1629	,2071	
Makina mühendisliği		,23634*	,08400	,005	,0714	,4013	
Seyahat İşletmeciliği		-,00726	,05881	,902	-,1228	,1082	
Turizm Rehberliği		-,00159	,06983	,982	-,1387	,1356	
Turizm ve otel işletmeciliği		,08080	,07193	,262	-,0605	,2221	
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği		,12453*	,06194	,045	,0029	,2462	
Makina	Aşçılık	-,05367	,09000	,551	-,2304	,1231	

mühendisliği	Gıda mühendisliği	-,13218	,10175	,194	-,3320	,0676
	İnşaat mühendisliği	-,21424	,11275	,058	-,4357	,0072
	Konaklama	-,23634*	,08400	,005	-,4013	-,0714
	İşletmeciliği					
	Seyahat İşletmeciliği	-,24360*	,08543	,005	-,4114	-,0758
	Turizm Rehberliği	-,23793*	,09337	,011	-,4213	-,0546
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,15554	,09495	,102	-,3420	,0309
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,11181	,08762	,202	-,2839	,0603
	Seyahat İşletmeciliği	Aşçılık	,18994*	,06709	,005	,0582
	Gıda mühendisliği	,11142	,08218	,176	-,0500	,2728
	İnşaat mühendisliği	,02936	,09547	,759	-,1581	,2169
	Konaklama	,00726	,05881	,902	-,1082	,1228
	İşletmeciliği					
	Makina mühendisliği	,24360*	,08543	,005	,0758	,4114
	Turizm Rehberliği	,00567	,07155	,937	-,1349	,1462
	Turizm ve otel işletmeciliği	,08806	,07360	,232	-,0565	,2326
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,13179*	,06387	,039	,0064	,2572
Turizm Rehberliği	Aşçılık	,18427*	,07694	,017	,0332	,3354
	Gıda mühendisliği	,10575	,09040	,243	-,0718	,2833
	İnşaat mühendisliği	,02369	,10263	,818	-,1779	,2253
	Konaklama	,00159	,06983	,982	-,1356	,1387
	İşletmeciliği					
	Makina mühendisliği	,23793*	,09337	,011	,0546	,4213
	Seyahat İşletmeciliği	-,00567	,07155	,937	-,1462	,1349
	Turizm ve otel işletmeciliği	,08239	,08268	,319	-,0800	,2448
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	,12612	,07415	,089	-,0195	,2717
Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	Aşçılık	,05814	,06985	,406	-,0790	,1953
	Gıda mühendisliği	-,02038	,08446	,809	-,1862	,1455
	İnşaat mühendisliği	-,10243	,09744	,294	-,2938	,0889

Konaklama İşletmeciliği	-,12453*	,06194	,045	-,2462	-,0029
Makina mühendisliği	,11181	,08762	,202	-,0603	,2839
Seyahat İşletmeciliği	-,13179*	,06387	,039	-,2572	-,0064
Turizm Rehberliği	-,12612	,07415	,089	-,2717	,0195
Turizm ve otel işletmeciliği	-,04373	,07613	,566	-,1932	,1058

Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerileri bakımından anlamlı fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümü öğrencileri, Aşçılık, Makina Mühendisliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Makina Mühendisliği Bölümü Öğrencileri Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği bölümü öğrencileri, Aşçılık, Makina Mühendisliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencileri Aşçılık ve Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümü öğrencileri Konaklama İşletmeciliği ile Seyahat İşletmeciliği Bölümlerindeki öğrencilerden öz-düzenleyici öğrenme becerileri bakımından daha düşük ortalamaya sahiptir.

4.1.7 Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Tablo 4.7: Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p
Eleştirel Düşünme Ölçeği	Kadın	284	4.63	0.63	0.995	3.227	0.001
	Erkek	324	4.46	0.65			

Tablo 4.7 incelendiğinde eleştirel düşünme becerileri yönünden kadınlar lehine anlamlı fark görülmektedir. Kadınların erkeklere göre hiçbirşeyi dış görünüşüne göre değerlendirmeme, karar vermeden önce yeterli veri toplama, gerektiğinde esnek davranabilme, kişilerle tartışırken hislerini anlayabilme, herhangi bir yazı okunduğunda anafikri çabucak bulabilme, karar vermeden önce düşünceleri kontrol edebilme, duyguların farkında olma, herhangi bir işe başlamadan önce düşünüp plan yapma, herhangi bir olayın nedenlerini araştırma, kararlardan önce uygun verileri toplama derslere ve çalışmalara dikkati yoğunlaştırma, problemleri neden ve sonuçlarıyla objektif olarak analiz etme, öğrenilenleri diğer alanlar uygulamaya, kendine güvenme, olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inme, çalışmalarda kendini motive edebilme, bilgi ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilme, bir kalıba bağlı kaldığını farkettiğinde bunu aşmaya çalışma, herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade etme, problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanma şeklindeki araştırmada kullanılan kritik düşünme ölçeği kapsamındaki davranışları bakımından daha eleştirel düşündükleri söylenebilir. Ay ve Akgöl (2008)'ün çalışmasında da kadın öğrencilerin eleştirel düşünme gücü erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

4.1.8 Eleştirel Düşünmenin Öğretim Türüne Göre Farklılığı

Tablo 4.8 : Eleştirel Düşünme Ölçeğinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	p
Eleştirel Düşünme Ölçeği	1. Öğretim	345	4.50	0.66	0.261	-1.520	0.129
	2. Öğretim	263	4.58	0.62			

Tablo 4.8 incelendiğinde eleştirel düşünme açısından öğretim türüne göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

4.1.9 Eleştirel Düşünme'nin Bölüme Göre Farklılığı

Tablo 4.9 : Eleştirel Düşünme Ölçeği'nin Bölüm Türü Değişkenine Göre Farklılığı

Grup	Bölüm	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Eleştirel Düşünme Ölçeği	Aşçılık	74	4.24	0.71	G. Arası	12.621	1.578	3.901	0.001
	Gıda Müh.	40	4.50	0.72	Grup İçi	242.254	0.404		
	İnşaat Müh.	27	4.35	0.67	Toplam	254.875			
	Konaklama İşletmeciliği	122	4.62	0.54					
	Makine Müh.	36	4.36	0.59					
	Seyahat İşl.	106	4.63	0.63					
	Turizm Reh.	60	4.59	0.72					
	Turizm ve Otel İşl.	55	4.53	0.67					
	Yiyecek ve İçecek İşl.	88	4.69	0.55					
	Toplam	608	4.54	0.64					

Bölüm türü değişkeni ile eleştirel düşünme ölçeği arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

KDO_Genel_Ort

LSD

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Aşçılık	Gıda mühendisliği	-,25963*	,12480	,038	-,5047	-,0145
	İnşaat mühendisliği	-,10523	,14298	,462	-,3860	,1756
	Konaklama	-,38072*	,09370	,000	-,5647	-,1967
	İşletmeciliği					
	Makina mühendisliği	-,11350	,12923	,380	-,3673	,1403
	Seyahat İşletmeciliği	-,38849*	,09634	,000	-,5777	-,1993
	Turizm Rehberliği	-,34445*	,11048	,002	-,5614	-,1275
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,28520*	,11322	,012	-,5076	-,0628
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,44575*	,10030	,000	-,6427	-,2488
Gıda mühendisliği	Aşçılık	,25963*	,12480	,038	,0145	,5047
	İnşaat mühendisliği	,15440	,15840	,330	-,1567	,4655
	Konaklama	-,12109	,11587	,296	-,3487	,1065
	İşletmeciliği					
	Makina mühendisliği	,14613	,14610	,318	-,1408	,4331
	Seyahat İşletmeciliği	-,12886	,11801	,275	-,3606	,1029
	Turizm Rehberliği	-,08482	,12981	,514	-,3398	,1701
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,02557	,13215	,847	-,2851	,2340
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,18612	,12127	,125	-,4243	,0520
İnşaat mühendisliği	Aşçılık	,10523	,14298	,462	-,1756	,3860
	Gıda mühendisliği	-,15440	,15840	,330	-,4655	,1567
	Konaklama	-,27549*	,13526	,042	-,5411	-,0099
	İşletmeciliği					
	Makina mühendisliği	-,00827	,16190	,959	-,3262	,3097
	Seyahat İşletmeciliği	-,28326*	,13709	,039	-,5525	-,0140
	Turizm Rehberliği	-,23922	,14738	,105	-,5287	,0502
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,17997	,14944	,229	-,4735	,1135
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,34052*	,13991	,015	-,6153	-,0657

Konaklama İşletmeciliği	Aşçılık	,38072*	,09370	,000	,1967	,5647
	Gıda mühendisliği	,12109	,11587	,296	-,1065	,3487
	İnşaat mühendisliği	,27549*	,13526	,042	,0099	,5411
	Makina mühendisliği	,26722*	,12062	,027	,0303	,5041
	Seyahat İşletmeciliği	-,00777	,08444	,927	-,1736	,1581
	Turizm Rehberliği	,03627	,10028	,718	-,1607	,2332
	Turizm ve otel işletmeciliği	,09552	,10329	,355	-,1073	,2984
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,06503	,08894	,465	-,2397	,1096
Makina mühendisliği	Aşçılık	,11350	,12923	,380	-,1403	,3673
	Gıda mühendisliği	-,14613	,14610	,318	-,4331	,1408
	İnşaat mühendisliği	,00827	,16190	,959	-,3097	,3262
	Konaklama İşletmeciliği	-,26722*	,12062	,027	-,5041	-,0303
	Seyahat İşletmeciliği	-,27499*	,12268	,025	-,5159	-,0341
	Turizm Rehberliği	-,23095	,13407	,085	-,4943	,0324
	Turizm ve otel işletmeciliği	-,17170	,13634	,208	-,4395	,0961
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,33225*	,12582	,008	-,5793	-,0852
Seyahat İşletmeciliği	Aşçılık	,38849*	,09634	,000	,1993	,5777
	Gıda mühendisliği	,12886	,11801	,275	-,1029	,3606
	İnşaat mühendisliği	,28326*	,13709	,039	,0140	,5525
	Konaklama İşletmeciliği	,00777	,08444	,927	-,1581	,1736
	Makina mühendisliği	,27499*	,12268	,025	,0341	,5159
	Turizm Rehberliği	,04404	,10274	,668	-,1577	,2458
	Turizm ve otel işletmeciliği	,10329	,10568	,329	-,1043	,3108
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,05726	,09171	,533	-,2374	,1229
Turizm Rehberliği	Aşçılık	,34445*	,11048	,002	,1275	,5614
	Gıda mühendisliği	,08482	,12981	,514	-,1701	,3398
	İnşaat mühendisliği	,23922	,14738	,105	-,0502	,5287
	Konaklama İşletmeciliği	-,03627	,10028	,718	-,2332	,1607
	Makina mühendisliği	,23095	,13407	,085	-,0324	,4943
	Seyahat İşletmeciliği	-,04404	,10274	,668	-,2458	,1577

	Turizm ve otel işletmeciliği	,05925	,11872	,618	-,1739	,2924
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,10130	,10647	,342	-,3104	,1078
Turizm ve otel işletmeciliği	Aşçılık	,28520*	,11322	,012	,0628	,5076
	Gıda mühendisliği	,02557	,13215	,847	-,2340	,2851
	İnşaat mühendisliği	,17997	,14944	,229	-,1135	,4735
	Konaklama İşletmeciliği	-,09552	,10329	,355	-,2984	,1073
	Makina mühendisliği	,17170	,13634	,208	-,0961	,4395
	Seyahat İşletmeciliği	-,10329	,10568	,329	-,3108	,1043
	Turizm Rehberliği	-,05925	,11872	,618	-,2924	,1739
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	-,16055	,10931	,142	-,3752	,0541
	Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği	Aşçılık	,44575*	,10030	,000	,2488
Gıda mühendisliği		,18612	,12127	,125	-,0520	,4243
İnşaat mühendisliği		,34052*	,13991	,015	,0657	,6153
Konaklama İşletmeciliği		,06503	,08894	,465	-,1096	,2397
Makina mühendisliği		,33225*	,12582	,008	,0852	,5793
Seyahat İşletmeciliği		,05726	,09171	,533	-,1229	,2374
Turizm Rehberliği		,10130	,10647	,342	-,1078	,3104
Turizm ve otel işletmeciliği		,16055	,10931	,142	-,0541	,3752

Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri, Gıda Mühendisliği, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği, Turizm Rehberliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Gıda Mühendisliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

- İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencileri, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler, Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Makine Mühendisliği bölümündeki öğrenciler, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği Bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler, Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm Rehberliği bölümündeki öğrenciler Aşçılık bölümündeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler, Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

4.1.10 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Öz-Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Arasındaki İlişki

Tablo 4.10: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları, Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Korelasyon Tablosu

Boyutlar	O	S.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
	rt.	S.											
1. Bellek Stratejileri	3.	0.	1										
	27	75											
2. Bilişsel Stratejileri	3.	0.	0.52	1									
	16	74	3**										
3. Telif Stratejileri	3.	0.	0.26	0.34	1								
	14	87	2**	9**									
4. Üstbiliş Stratejileri	3.	0.	0.49	0.73	0.25	1							
	44	82	1**	8**	8**								
5. Duyuşsal Stratejileri	2.	0.	0.33	0.40	0.32	0.47	1						
	78	79	9**	8**	6**	6**							
6. Sosyal Stratejileri	3.	0.	0.30	0.38	0.24	0.50	0.43	1					
	44	75	6**	3**	4**	9**	7**						
7. Eleştirel Düşünme Ölçeği	4.	0.	0.34	0.41	0.15	0.48	0.19	0.31	1				
	54	64	1**	0**	2**	2**	9**	3**					
8. Öz-Düzenleme Ölçeği	3.	0.	0.32	0.28	0.05	0.38	0.16	0.19	0.47	1			

Planlama ve Amaç Belirleme	78	69	0**	3**	5	1**	7**	0**	3**				
9. Strateji Kullanımı ve Değerlendirme	3.	0.	0.37	0.38	0.13	0.43	0.23	0.30	0.45	0.61	1		
10. Güdülenme ve Öğrenme İçin Harekete Geçme	4.	0.	0.29	0.36	0.18	0.40	0.20	0.21	0.51	0.58	0.55	1	
11. Öğrenmede Bağımlılık	4.	0.	-0.30	0.13	0.02	0.08	-	-	0.22	0.08	0.03	0.10	1
	06	44		0**	0	6*	0.04	0.00	6**	5*	9	5**	
							5	2					

* Pearson Korelasyonu $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Pearson Korelasyonu $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.10 ile sonuçları ortaya konulan korelasyon analizi araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönüne ve kuvvetine ilişkin fikir vermektedir. Tabloya göre, boyutların ortalamaları 2.78 ile 4.45 arasında, standart sapmaları ise 0.59 ile 0.87 arasında değişmektedir.

Öz – Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin boyutu olan öğrenmede bağımlılık ile Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt boyutları olan bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aynı zamanda, öğrenmede

bağımlılık boyutunun strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamaktadır.

Korelasyon analizi sonucuna göre değişkenler arasında tespit edilen anlamlı ilişkiler aşağıda belirtilmektedir.

- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.341$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan bilişsel stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.410$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan telafi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.152$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan üstbiliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.482$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan duyuşsal stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.199$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile dil öğrenme stratejileri envanteri boyutu olan sosyal stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.313$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile öz – düzenleyici öğrenme ölçeği boyutu olan planlama ve amaç belirleme arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.473$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile öz – düzenleyici öğrenme ölçeği boyutu olan strateji kullanımı ve değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.454$).

- Eleştirel düşünme ölçeği ile öz–düzenleyici öğrenme ölçeği boyutu olan güdülenme ve öğrenme için harekete geçme arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.519$).
- Eleştirel düşünme ölçeği ile öz – düzenleyici öğrenme ölçeği boyutu olan öğrenmede bağımlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.226$).
- Bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.523$).
- Telafi stratejileri ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.262$).
- Üstbiliş stratejileri ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.491$).
- Duyuşsal stratejiler ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.339$).
- Sosyal stratejiler ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.306$).
- Planlama ve amaç belirleme ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.320$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.376$).
- Planlama ve amaç belirleme ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.320$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.297$).

- Planlama ve amaç belirleme ile bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.283$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.382$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.365$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile telafi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.133$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile telafi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.188$).
- Planlama ve amaç belirleme ile üstbiliş stratejileri stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.381$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile üstbiliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.430$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile üstbiliş stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.400$).
- Planlama ve amaç belirleme ile duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.167$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.235$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile duyuşsal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.200$).

- Planlama ve amaç belirleme ile sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.190$).
- Strateji kullanımı ve değerlendirme ile sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.308$).
- Güdülenme ve öğrenme için harekete geçme ile sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.219$).

Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerine uygulanan ölçme araçlarının birbirleriyle ilişkisi incelendiğinde, tespit edilen tüm anlamlı ilişkiler pozitif yönde olmakla birlikte, birbirleriyle en yüksek ilişkili olanlar: bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri ($p < 0.01$ $r = 0.523$) ve eleştirel düşünme ölçeği ile öz düzenleyici öğrenme ölçeği alt boyutlarından güdülenme ve öğrenme için harekete geçmedir. ($p < 0.01$ $r = 0.519$). Başka bir ifadeyle bilişsel stratejileri kullanımındaki artış bellek stratejileri kullanımını; eleştirel düşünme becerilerindeki artış ise bir öz düzenleyici öğrenme alt boyutu olan güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeyi artırmaktadır. Bilişsel stratejiler ve bellek stratejileri dil öğrenme stratejileri envanterinin alt boyutlarıdır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan dil öğrenme stratejileri envanterinin bilişsel strateji kullanımlarını ölçen davranışlar, yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlamak, anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışmak, bildiği kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanmak, İngilizce sohbetleri başlatmak, televizyonda İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlemek, İngilizce okumaktan hoşlanmak, İngilizce metin okumak, yazmak, yeni öğrenilen İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe’de aramak şeklindedir. Öğrencilerin dil öğrenme strateji envanterinin bellek strateji kullanımlarını ölçen davranışlar ise İngilizce’de bilinenlerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurmak, yeni öğrenilen kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanmak, yeni öğrenilen kelimeleri hatırlayabilmek için kelimenin telaffuzuyla akla getirilen bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurmak gibi bellek destekleyici ipuçları kullanma, yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu akılda canlandırarak hatırlamak, yeni kelimeleri akılda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendirmek, yeni öğrenilen kelimeleri küçük kartlara yazmak, yeni

kelimeleri vücut dili kullanarak zihinde canlandırmak, İngilizce dersinde öğrenilenleri sık sık tekrar etmek, yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığı yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklına getirerek hatırlama şeklindedir. Araştırmamızda Yabancı Diller Yüksek Okulu öğrencilerin bellek stratejileri kullanımlarındaki artış bilişsel strateji kullanımlarını, bilişsel strateji kullanımlarındaki artış da bellek stratejilerini kullanma sıklıklarını artırmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini ölçen davranışlar araştırmada kullanılan ölçekte tek boyuttadır ve hiçbirşeyi dış görünüşüne göre değerlendirmemek, karar vermeden önce yeterli veri toplamak, gerektiğinde esnek davranabilmek, kişilerle tartışırken hislerini anlayabilmek, herhangi bir yazı okunduğunda anafikri çabucak bulabilmek, karar vermeden önce düşünceleri kontrol edebilmek, duyguların farkında olmak, herhangi bir işe başlamadan önce düşünüp plan yapmak, herhangi bir olayın nedenlerini araştırmak, kararlardan önce uygun verileri toplamak, derslere ve çalışmalara dikkati yoğunlaştırmak, problemleri neden ve sonuçlarıyla objektif olarak analiz etmek, öğrenilenleri diğer alanlara uygulamak , kendine güvenmek, olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inmek, çalışmalarda kendini motive edebilmek , bilgi ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilmek, bir kalıba bağlı kaldığını farkettiğinde bunu aşmaya çalışmak, herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade etmek, problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanmak şeklindedir. Öz düzenleyici öğrenme ölçeği alt boyutlarından güdülenme ve öğrenme için harekete geçme kapsamındaki davranışlar, meraklar doğrultusunda öğrenmek için harekete geçmek, yeni şeyler öğrenmeyi sağlayacak olanakları araştırmak, bir problemle karşılaşıldığında problemi çözmek için harekete geçmek, yeni şeyler öğrenmek için olanakları zorlamak, görülen okunan şeylerin nedenlerini merak etmek, çevrede olup bitenleri dikkatle incelemek, çevrede gözlenenlerden kendine yeni öğrenme görevleri çıkarmak şeklindedir. Görüldüğü gibi eleştirel düşünmeyi belirlemeye yönelik davranışlar ile güdülenme ve öğrenme için harekete geçmeyi ölçen davranışlar birbirine paralellik göstermektedir. Yabancı Diller Yüksek Okulu Öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerindeki artış, öz-düzenleyici öğrenme ölçeği alt boyutu olan güdülenme ve öğrenme için harekete geçme davranışlarını artırmaktadır.

4.2 Nitel Analizle Elde Edilen Bulgu Ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

4.2.1 YDYO Hazırlık Sınıfları Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerilerine Dair Davranışlarına İlişkin Gözlem Bulgu ve Yorumlar

GÖZLEM FORMU

Amaç: Aydın Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin derse katılımlarının ve İngilizce'yi etkili olarak öğrenme çabalarının ve çalışma alışkanlıklarının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Gözlem yapılmak üzere, sınıflar aşağıdaki açıklamalar kapsamında belirlenmiştir.

- 101 ve 202 sınıflar, bir ders haftası içerisinde gözlemlenmek üzere sınıf not ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir.
- 101 numaralı sınıf, okulda tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları içerisinde en yüksek not ortalamasına (23) sahiptir.
- 202 numaralı sınıf ise tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları içinde en düşük not ortalaması kapsamında değerlendirildiğinde birinci sıradadır (11) .
- Gözlem için belirlenen iki sınıf için şu kriterler esas alındı;
 - a) Bir sınıfın birinci öğretime, diğer sınıfın ikinci öğretime ait olması
 - b) Bir sınıfın okulda en yüksek not ortalamasına, diğer sınıfın en düşük not ortalamasına sahip olması
 - c) Gözlem yapılacak sınıflarda, bir ders haftasının tüm günlerinde aralıksız gözlem yapılabilmesi için, ders sorumlusu okutman öğretim elemanlarının için gönüllü olması,

Bu kriterler doğrultusunda gözlemlenmek üzere birinci öğretim için 101 ve ikinci öğretim için 202 numaralı sınıflar seçildi.

Veri Toplama: Aydın Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin derse katılımlarını ve İngilizce 'yi etkili olarak öğrenme

çabalarını somutlaştırabilmek için gözlem sırasında öğrencilerin derse nasıl katılım gösterdiği dikkate alınmıştır.

Aşağıda verilen kodlara göre gözlem verileri analiz edilmiştir. (*DÖS Envanterinden, Öz-Düzenleme ve Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeklerindenden yararlanılmıştır ve derste gözlemlenebilecek eleştirel davranışlar olarak dikkate alınmıştır*)

Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri	Öz-Düzenleme Becerileri	Eleştirel Düşünme Becerileri
1. Doğrudan Stratejiler		
a. Bellek Stratejileri - Zihinsel bağ kurmak - Tekrar etmek b. Bilişsel Stratejiler - Pratik yapmak - Analiz etmek c. Telafi Stratejileri - Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak		- Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - Derslerde tartışmalara katılmak
2. Dolaylı Stratejiler		
d. Üstbilmiş (Bilişsel Farkındalık) Stratejileri - Planlama - Problem çözme - İzleme - Değerlendirme e. Duyuşsal Stratejiler - Endişeyi azaltmak - Kendini cesaretlendirmek - Duygulara hakim olmak ve kontrol etmek f. Sosyal Stratejiler - Sorular sormak ve istekte bulunmak - İşbirliği yapmak	- Bir konuyu tam öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek - Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - Elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması	- Bilgiler arasındaki zıtlıkları bulmak - Daha iyi anlamak için sorular sormak - Bir ödev hazırlarken gerekli olan bilgilere ulaşmaya çalışmak - Düşüncelerini açıkça ifade etmek

Gözlem ve görüşme notları araştırmacı ve YDYO İngilizce hazırlık sınıflarında okutman olarak görev yapmış uzman bir araştırmacı tarafından da incelenmiş görüş birliği sağlanarak veri analiz süreci tamamlanmıştır. Gözlem sonucu elde edilen veriler, bilgisayara aktarılıp, okunan her bir olgu, dil öğrenme stratejileri , öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerinden uygun olanlarıyla eşleştirilmiş ve not ortalamaları baz alınarak seçilen en başarılı ve en başarısız sınıflar arasında karşılaştırmalı yorumlar yapabilmek amacıyla , dil öğrenme stratejileri , öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerileri görülme sıklığına göre sınıflandırılmış ve görselleştirilmiştir.

Tablo 4.10 : Gözlem Notlarına İlişkin Dil Öğrenme Stratejileri, Öz-Düzenleme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin , Gözlemlenen Sınıflara Göre Dağılım Tablosu

En Başarılı Sınıf	En Başarısız Sınıf
- DÖS: Doğrudan stratejiler: Sosyal Stratejiler: Sorular sormak ve istekte bulunmak	- DÖS: Doğrudan St.: Bellek St. Zihinsel Bağ kurmak
- DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bellek stratejileri zihinsel bağ kurmak/ tekrar etmek	- DÖS: Dolaylı St. Sosyal St.: Sorular sormak
- DÖS: Dolaylı Stratejiler: Duyuşsal Stratejiler : Endişeyi azaltmak-kendini cesaretlendirmek	- DÖS: Doğrudan St.: Telafi St.: Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak
- DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bellek stratejileri zihinsel bağ kurmak - tekrar etmek	- DÖS: Doğrudan St.: Bilişsel St: Pratik yapmak
- DÖS: Sosyal Stratejiler-Sorular sorma	- DÖS: Dolaylı St. Sosyal St.: Sorular sormak
- DÖS: Dolaylı Stratejiler : duyuşsal stratejiler: kaygıyı azaltmak-kendini cesaretlendirmek/	- DÖS: Doğrudan St.: Bilişsel St: Pratik yapmak
- DÖS: Dolaylı st.: Sos. St.: Soru sormak	- DÖS: bellek st.:tekrar etmek
- DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma	- DÖS: Dolaylı St: Duyuşsal St.: Endişeyi azaltmak
- DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma	- DÖS: Dolaylı Stratejiler: Problem Çözme
- DÖS: Dolaylı st :Sosyal Stratejiler: sorular sormak	- DÖS: Dolaylı St. Sosyal St.: Sorular sormak
- DÖS: Doğrudan St: Bilişsel St: Pratik Yapma	- DÖS: Doğrudan St.: Telafi St.: Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak
- DÖS: Doğ.St.:Bilişsel St. Pratik yapmak	- DÖS: Doğrudan Stratejiler: Bellek Stratejileri: Zihinsel bağ kurmak- tekrar etmek
- DÖS: Duyuşsal Stratejiler: Endişeyi azaltmak	

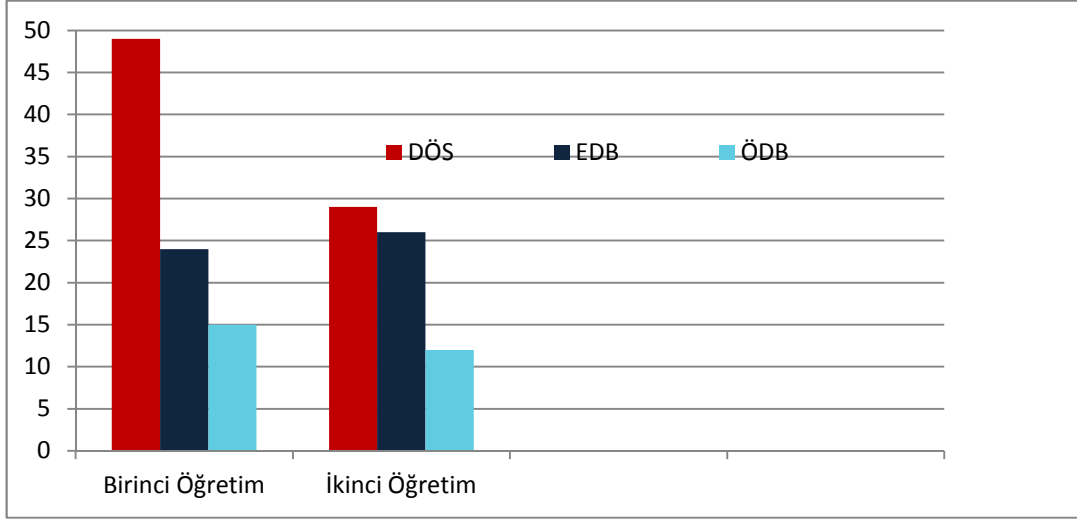
<ul style="list-style-type: none"> - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Dolaylı Stratejiler : duyuşsal stratejiler:: Endişeyi azaltmak- Kendini Cesaretlendirmek - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma (Konuşma Pratiği) - DÖS: Duyuşsal Stratejiler: Endişeyi azaltmak- Kendini Cesaretlendirmek - DÖS: Dolaylı St. Üstbiliş St. :Değerlendirme - DÖS: Doğrudan St.: Telafi St.: Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak - DÖS: Doğrudan St. Bilişsel Stratejiler: Pratik Yapmak - DÖS: Dolaylı St.: Duyuşsal St.: Endişeyi azaltmak - DÖS: dolaylı st. :sosyal st: sorular sormak - DÖS: Dolaylı st: Sosyal Stratejiler:Soru sormak - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Dolaylı st.: Sosyal Stratejiler: işbirliği yapmak - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Dolaylı St.: Duyuşsal St : Kendini Cesaretlendirmek - DÖS: Dolaylı Stratejiler :Duyuşsal Stratejiler: Endişeyi azaltmak- Kendini Cesaretlendirmek - DÖS: Dolaylı st.: sosyal st.: Sorular sormak - DÖS: Doğrudan st. bilişsel st.: pratik yapmak - DÖS: Dolaylı st.: Sosyal Stratejiler :Soru sormak - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma (konuşma pratiği) - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma 	<ul style="list-style-type: none"> - DÖS: Dolaylı St. : Duyuşsal St: Endişeyi azaltma, cesaretlendirme - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Bellek Stratejileri: Zihinsel bağ kurmak- tekrar etmek - DÖS: Dolaylı St./ Duyuşsal St.: Endişeyi azaltmak –cesaretlendirmek - DÖS: Doğrudan St.: Bilişsel St.: Pratik yapmak - DÖS: Dolaylı Stratejiler: Duyuşsal St.:endişeyi azaltmak-cesaretlendirmek - DÖS: Dolaylı St: Duyuşsal St.: cesaretlendirmek - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Bellek Stratejileri: Zihinsel bağ kurmak- tekrar etmek - DÖS: Doğrudan St.: Bellek St. zihinsel bağ kurmak - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Telafi St.: Tahminde bulunmak - DÖS: Dolaylı St: Üstbiliş St. : İzleme – değerlendirme - DÖS: Dolaylı st :Sosyal Stratejiler: sorular sormak - DÖS: Duyuşsal St. : Endişeyi azaltmak - DÖS: Doğrudan St. : Bellek St.: Zihinsel bağ kurmak - DÖS: Dolaylı St. Endişeyi azaltmak –Kendini cesaretlendirmek - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Telafi St.: Tahminde bulunmak - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Bellek St.: Zihinsel bağ kurmak- tekrar etmek - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Telafi St.: Tahminde bulunmak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek
---	--

<ul style="list-style-type: none"> - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Dolaylı St. Üstbiliş: Problem çözme - DÖS: Bellek stratejileri zihinsel bağ kurmak/tekrar etmek - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Doğrudan Stratejiler: Telafi St.: Tahminde Bulunma - DÖS: Dolaylı St. : Sosyal St.: Soru sorma - DÖS : Bellek stratejileri zihinsel bağ kurmak/tekrar etmek - DÖS: Dolaylı St. : Sosyal St. : Soru sorma - DÖS: Doğrudan Stratejiler : Bilişsel St.: Pratik Yapma - DÖS: Dolaylı St. : Sosyal St.: Soru sorma - DÖS: Doğrudan St. Telafi St. Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak - EDB: Derslerde tartışmalara katılmak - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Bilgiler arasındaki zıtlıkları bulmak – bir ödev hazırlarken gerekli olan bilgilere ulaşmaya çalışmak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini 	<ul style="list-style-type: none"> - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Daha iyi anlamak için sorular sormak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırma - EDB: Daha iyi anlamak için sorular sormak / - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Daha iyi anlamak için sorular sormak / - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Daha iyi anlamak için sorular sormak - EDB: bir ödev hazırlarken gerekli bilgilere ulaşmaya çalışmak. - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: düşüncelerini açıkça ifade etmek - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Bir konuyu tam öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek
---	---

<p>yoğunlaştırmak</p> <ul style="list-style-type: none"> - EDB: düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: Derslerde tartışmalara katılmak - EDB: Daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: bir ödev hazırlarken gerekli olan bilgilere ulaşmaya çalışmak - EDB : Derslerde tartışmalara katılmak - EDB : Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: derslerde tartışmalara katılmak - EDB: Derslerde tartışmalara katılma - EDB: derslerde tartışmalara katılmak - EDB: daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: daha iyi anlamak için soru sormak - EDB: derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - EDB: daha iyi anlamak için soru sorma - EDB: Düşüncelerini açıkça ifade etmek - EDB: Daha iyi anlamak için soru sormak - EDB : Derslere ve çalışmalara dikkatini yoğunlaştırmak - ÖDB : Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB : öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak- elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak-elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Bir konuyu tam öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek 	<ul style="list-style-type: none"> - ÖDB: Elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Bir konunun tam olarak öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak-Elde edilen bilginin yeni problem durumuna aktarımı - ÖDB: Bir konuyu tam öğrenip öğrenmediğini kontrol etmek - ÖDB: öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - ÖDB: Elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması – Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştırmak - ÖDB: Elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması - ÖDB: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak 	
<p>Birinci Öğretim</p> <p>DÖS: 49</p> <p>EDB: 24</p> <p>ÖDB: 15</p> <p><i>TOPLAM: 88</i></p> <p>İkinci Öğretim</p> <p>DÖS: 29</p> <p>EDB: 26</p> <p>ÖDB: 12</p> <p><i>TOPLAM: 67</i></p>	

Şekil 4.1 : Gözlem Bulgularına İlişkin Grafik



Adnan Menderes Üniversitesi Aydın İl Merkezi'nde bulunan Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda bir ders haftası içerisinde gözlemlenmek üzere iki sınıf not ortalamaları esas alınarak belirlenmiştir.

- 101 numaralı sınıf , okulda tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları(32) içerisinde en yüksek not ortalamasına (23,4142857) sahiptir.
- 202 numaralı sınıf ise tüm 1. ve 2. öğretim sınıfları(32) içinde ve düşük not ortalaması kapsamında değerlendirildiğinde ; sondan ikinci sırada (10,7809524) , ve sadece ikinci öğretim sınıfları (14) içinde kapsamında değerlendirildiğinde en düşük ortalamaya sahip olarak son sırada yer almaktadır.
- Gözlem için belirlenen iki sınıf için şu kriterler esas alındı;
 - a) Bir sınıfın birinci öğretime, diğer sınıfın ikinci öğretime ait olması,
 - b) Belirlenen iki sınıfın da , aynı hafta içerisinde aynı ders konularını işlemeleri ve eşit öğrenme durumlarında gözlemlenmeleri
 - c) Bir sınıfın okulda en yüksek not ortalamasına, diğer sınıfın en düşük not ortalamasına sahip olması
 - d) Söz konusu sınıflarda, bir ders haftasının tüm günlerinde aralıksız gözlem yapılabilmesi için, ders sorumlusu okutman öğretim elemanlarının gözlem yapılması için gönüllü olması,

Bu kriterler doğrultusunda gözlemlenmek üzere birinci öğretim için 101 ve ikinci öğretim için 202 numaralı sınıflar seçildi, gözlem yapılan sınıflardaki

öğrencilerin derslerde okutman öğretim elemanlarıyla etkileşimleri, derse katılımlarına ilişkin elde edilen tüm veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek ortak görüş doğrultusunda dil öğrenme stratejileri, öz- düzenleme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinin her birinin kapsamıyla örtüşen öğrenci davranışları, DÖS, EDB ve ÖDB başlıkları ve alt başlıklarıyla eşleştirilip, seçilen iki sınıf arasında benzerlik ya da farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla da her bir sınıfta DÖS, EDB ve ÖDB nin ne kadar tekrarladığı incelenip, iki gözlem grubu ve bu gruplardaki gözlem konusu DÖS, EDB ve ÖDB nin tekrarlamaları bir grafikte görselleştirilmiştir. Gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre, dil öğrenme stratejileri kapsamındaki davranışlar iki grupta da en yüksek oranda gözlemlenmiştir. Her iki grupta oransal olarak ikinci sırada eleştirel düşünme ve üçüncü sırada da öz-düzenleme becerilerine ait davranışlar gözlemlenmiş; not ortalamaları bazında ortalaması en yüksek sınıf ve ortalaması en düşük sınıf arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak dil öğrenme stratejileri kapsamındaki, kendini cesaretlendirmek, sorular sormak, pratik yapmak zihinsel bağ kurmak, problem çözme ,tahminde bulunmaya dayalı davranışlar, not ortalaması en yüksek sınıfta (birinci öğretim), not ortalaması en düşük sınıftaki(ikinci öğretim) öğrencilere oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.2 YDYO Hazırlık Sınıfları Öğrencileri İngilizce Öğrenirken Nasıl Çalışmakta Olduklarına İlişkin Görüşme Bulgu ve Yorumları

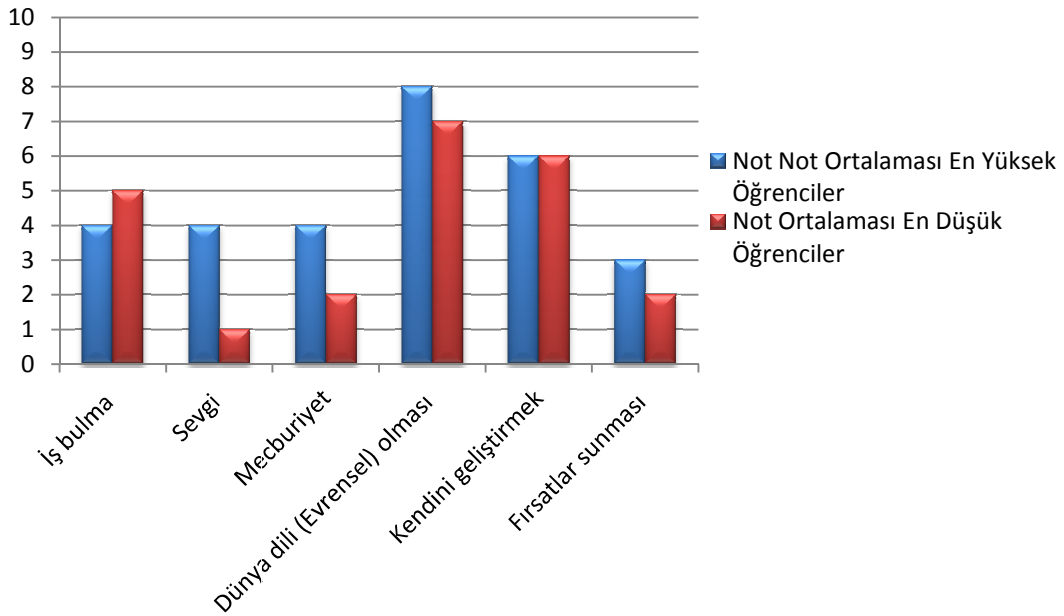
Aydın İl Merkezi YDYO birinci ve ikinci öğretimde öğretiminde İngilizce eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencileri arasından amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla, yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci seçilerek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde nasıl bir çalışma yolu izlediklerine ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik,araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak görüşme yapılmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

- İngilizce öğrenme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Niçin İngilizce öğreniyoruz?
- İngilizceyi tam olarak öğrenme konusunda kararlı mısınız? Yoksa belli bir yerde bırakmayı mı düşünüyorsunuz?

- İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için yeterli çaba gösterdiğinizize inanıyor musunuz?
- İngilizce öğrenmek için özel zaman ve çaba harcıyor musunuz? Bu konuda bireysel olarak neler yaptığınızı anlatır mısınız?
- İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için planlı çalışıyor musunuz? Nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
- İnsanlar İngilizceyi öğrenirken belli yöntemler kullanıyor.Örn; okuma,yazma,dinleme..vb. Siz hangi yöntemi kendinize yakın buluyorsunuz? Bu yöntemi nasıl belirlediniz? Birisi mi önerdi? Başka derslerde de bunu uyguluyor musunuz?
- İngilizce öğrenirken zorlanma yaşadığınızda ne tür önlemler alıyorsunuz? Örn; Öğretmene danışmak, kurslara gitmek, İngilizce bilen yakınlarla danışmak, tekrar etmek vb.
- Öğrendiklerinizi günlük yaşama aktarabiliyor musunuz? Tv izlemek, gazete okumak, internette İngilizce kaynaklar okumak vb.
- Belleğinizi güçlü mü zayıf mı buluyorsunuz? Sizce bellek ile İngilizce öğrenimi arasında nasıl bir ilişki var?
- İngilizce kelimeleri ezberleyerek mi, anlamlandırarak mı yoksa günlük hayatta kullanarak mı daha etkili öğreniyorsunuz? Bunlara örnek verebilir misiniz?
- İngilizce öğrenirken ve öğrendiklerinizi uygulamanız gerektiğinde kaygı /korku yaşar mısınız? Hangi durumlarda kaygı/ korku yaşarsınız? Kaygı düzeyiniz sizi nasıl etkiler? Aşırı kaygı durumlarıyla nasıl baş edersiniz? Yaşadığınız somut bir durumu anlatır mısınız? Nasıl olmuştu?
- İngilizce öğrenme sürecinde kendinizi sorguluyor musunuz? Yaptıklarınızı gözden geçirip daha iyi performans için başka neler yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?
- Kendi amaçlarınız mı yoksa başkasının teşviki mi size İngilizce öğrenmede daha iyi motivasyon sağlar?

Tablo 4. 11: İngilizce Öğrenme Amacı

1.	İngilizce Öğrenme Amacı	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
1.1.	İş bulma	Y2, Y5, Y6, Y9,	D1, D3, D5, D8, D9,
1.2.	Sevgi	Y3, Y5, Y8, Y9,	D9
1.3.	Mecburiyet (zorunda olduğunu düşünmek)	Y1, Y2, Y6, Y8	D3, D6
1.4.	Dünya dili (Evrensel) olması	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y9,	D2, D3, D4, D5, D7, D8, D10
1.5.	Kendini geliştirmek, meslekte başarılı olmak	Y2, Y3, Y5, Y6, Y9, Y10	D1, D3, D4, D5, D8, D9,
1.6.	Fırsatlar sunması(yurt dışı eğitim vb.)	Y1, Y6, Y9,	D5, D8

Şekil 4.2 : İngilizce Öğrenme Amacı

1) İngilizce Öğrenme Amacı

İngilizce öğrenme amaçlarına yönelik sorumuza verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde not ortalaması en yüksek ve en düşük hazırlık sınıfı öğrencilerinin tümü İngilizce'yi birinci sırada ve en yüksek oranda dünya dili (evrensel dil) olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlama oranlarına bakıldığında iki grup öğrenci arasında belirgin bir fark yoktur. Öğrencilerin tümü ikinci sırada İngilizce'yi kendini geliştirmek ve meslekte başarılı olmak için öğrenmek istemektedir. Yanıtlarına göre iki grupta şu öğelerde belirgin fark vardır: Not ortalaması en yüksek öğrenciler İngilizce'yi, not

ortalaması en düşük öğrencilerden daha yüksek oranda sevmektedir ve not ortalaması en yüksek öğrenciler İngilizce’yi not ortalaması en düşük öğrencilerden daha yüksek oranda mecburi olarak öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedir. Aralarında çarpıcı bir fark olmamakla birlikte iki gruptaki öğrenciler de İngilizce öğrenmenin fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler (Y)	
Y1	<i>Dünyanın birçok yerinde konuşulduğu için, en yaygın dil olduğu için ve ileride yurtdışında yaşamayı düşündüğüm için İngilizce öğrenmek zorundayım.</i>
Y2	<i>İngilizce Dünya ‘da önemli ve evrensel bir dil, iş ve ticaret için öğrenilmesinin okur-yazar düzeyinde zorunlu olduğunu düşünüyorum.</i>
Y3	<i>İngilizce dünya çapında en çok konuşulan ve global bir dil olduğu için öğrenilmeli.Hatta ülkemizde artık tek başına İngilizce bilmek bile yetmemekte. Gelişen dünyada ne kadar kitleye erişebilirsiniz işiniz o kadar kolaylaşıyor.</i>
Y4	<i>Dünya çapında konuşulan bir dildir İngilizce, keza Çince de dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olsa da İngilizce ,öğrenilmesi daha kolay olduğu için Çince’yi geçmektedir. Ayrıca İngilizce günlük yaşantıya adapte olmuştur.Birçok mekan adı, internet vb. Alanlarda sıkça karşımıza çıktığı gibi , Türkçe’de birebir anlamını karşılayamadığımız kelimeleri etmek almak gibi kelimeler ekleyip Türkçeleştirebiliyoruz. Örn: “Ajite etmek” . İngilizce çok karşılaşıldığı ve kolay olduğu için bu kadar popüler olmuştur.</i>
Y5	<i>İngilizce tüm dünyada en çok konuşulan dillerden biri. İş alanında ve eğitimde gerekli. Öğrenmesi kolay ve eğlenceli bir dil. Dünyayla iletişimi kolaylaştırıyor.</i>
Y6	<i>İnsanların iletişim kurmasının en kolay yolu dildir. Farklı renkten farklı uluslardan, kültürlerden bireylerin birbirini anlayabilmesi için ortak bir paydaya sahip olmaları gerekir. Bu ortak payda ise dildir. Günümüzde neredeyse her ülkede yabancı dil olarak ilk İngilizce eğitimi verilmektedir. Sosyal hayatta ve iş yaşamında bize en güncel bilgileri ulaştırabilecek kaynak da İngilizce’dir. Dolayısıyla her birey İngilizce öğrenmek zorundadır.</i>
Y7	<i>İngilizce dünya çapında bir dil olduğu için öğrenilmesi gerekmektedir. Bir Japon,</i>

	<i>Fransız veya Alman'la konuşabileceğiniz ortak tek dil İngilizce'dir. Kısacası evrensel bir dil olduğu için öğrenmeliyiz.</i>
Y8	<i>İngilizce'yi aslında yabancı dil olarak değil de öğrenilmesi mecburi ikinci bir dil olarak gördüğümünden dolayı önemli, İngilizce'den korkmayı, hata yapmaktan korkmayı bıraktığımızda eğlenceli bir dil aslında.</i>
Y9	<i>Dünya genelinde konuşulan ve geçerli sayılan dil İngilizce, ülkemizde de kaliteli bir iş yaşamı için gerekli olması , kendimizi geliştirmek için gerekli olmasından dolayı ve severek, araştırarak öğreniyorum.</i>
Y10	<i>Eğer kişinin kendini geliştirmek gibi bir amacı varsa, buna dil öğrenerek başlamalı diye düşünüyorum. Bu sadece İngilizce öğrenmekle sınırlı kalmayıp bütün diller için geçerlidir. Batının gelişimine herkes gibi bizim de ayak uydurmamız gerekir. Ne de olsa bir dil bir insan, iki dil iki insandır.</i>

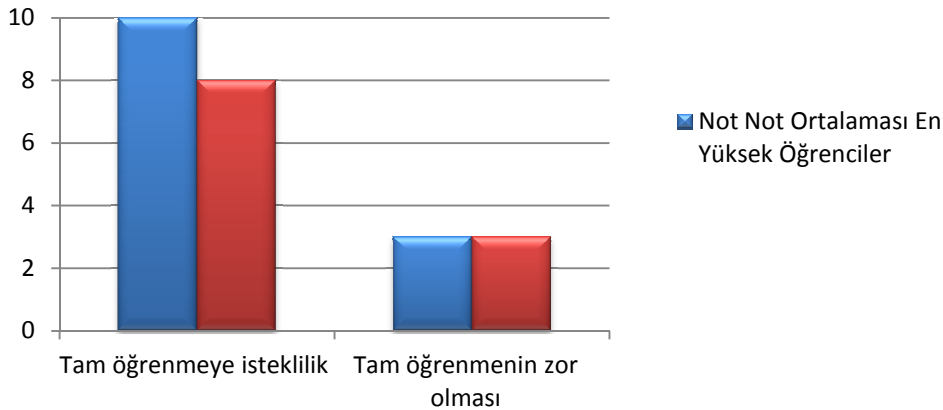
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler (D)	
D1	<i>İleride bana yardımı çok olacağı için İngilizce öğrenmek istiyorum. İş hayatında , mutfakta bana çok yararlı olacak İngilizce.</i>
D2	<i>Dünya dili olduğu için ve turizmde insanların kullandığı bir dil olduğu için İngilizce öğrenmek lazım.</i>
D3	<i>İngilizce şu an dünyamızdaki bütün insanların ortak konuştuğu dil olarak kabul edilmekte. İşe girerken bile artık İngilizce biliyor musun diye sorulmuyor, biliniyor olarak kabul ediliyor. Şu anki dünyamızda bir insanın gelişmesi için İngilizce bilmek şart.</i>
D4	<i>Dil öğrenimi, dünya etkileşimini ve insanlar arasındaki iletişimi hızlandırmak ve kişilerin ufkunu genişletmek için gereklidir.</i>
D5	<i>Turistlerle konuşmak için, Azerbaycanlıyım, Rusça biliyorum, İngilizce'yi bir yıldır öğreniyorum ancak zor geliyor.Dünyanın %70'i İngilizce konuşuyor, uluslararası dillerden en önemlisi olarak ve başta İngilizce geliyor. Gelişmişlik dili, yurtdışına çıkınca yararlı olacak, işte faydalı olacak, bir dil bir insan iki dil iki insan, zararı yok, faydası var.</i>
D6	<i>İngilizce öğrenmek bölümümün bir gereği, bunu bilerek geldim, öğrenmek zorundayım. İngilizce'de reading kolay writing zor bence.</i>

D7	<i>Bölümüm turizm olduğundan yabancı dil önemlidir. Ayrıca İngilizce bir dünya dilidir.Farklı ırktaki bir insanla iletişim kurmak için önemlidir.</i>
D8	<i>En başta seçmiş olduğunuz meslekte dil öğrenme çok önemli tüm insanlarla ya da birçoğuyla ortak anlaşabileceğimiz dil İngilizce, hem bunun için hem de akademik eğitim için İngilizce çok önemli bir dildir.</i>
D9	<i>Farklı bir dil öğrenmek güzel bir duygu ancak kendinizi hazır hissetmeniz gerekli. Günümüzde özellikle eğitim iş ve kendini geliştirmek açısından önemli bir yere sahip. Okuduğum bölüm kesinlikle yabancı dil olmadan yapılacak bir meslek değil. Bu yüzden İngilizce ve farklı diller öğrenmek şart ama bunu bir sene içinde öğrenemeyeceğimi biliyorum sadece bana verilen derslerle değil konuşarak ve yurtdışına giderek de geliştirmem gerekli.</i>
D10	<i>İngilizce dünyanın ortak dili, benim içinse turizm bölümü öğrencisi olduğum için gerekli, yabancılarla iletişim kurmak ve onlara kendimi daha rahat ifade edebilmek için önemli.</i>

Tablo 4.12:İngilizce’yi Tam Olarak Öğrenmede Kararlılık

2. İngilizceyi tam öğrenmede kararlılık	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
2.1. Tam öğrenmeye isteklilik	Y1, Y2,Y3, Y4, Y5,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10	D1, D3,D4, D5, D6,D7,D9,D10
2.2. Tam öğrenmenin zor veya mümkün olmaması	Y3, Y7,Y8,	D5,D8,

Şekil 4.3 : İngilizce’yi Tam Olarak Öğrenmede Kararlılık



2) İngilizce'yi tam öğrenmede kararlılık

Katılımcılar tarafından verilen yanıtların dağılımına bakıldığında iki grupta da öğrencilerin neredeyse tamamının İngilizce'yi tam olarak öğrenmeye istekli oldukları görülmektedir. Yine de ,iki grupta da az da olsa tam olarak öğrenmenin zor olduğunu düşünen eşit sayıda öğrenci vardır..Bu soruya verilen yanıtlar not ortalaması en yüksek ve en düşük öğrenciler arasında belirgin bir fark oluşturmamıştır.

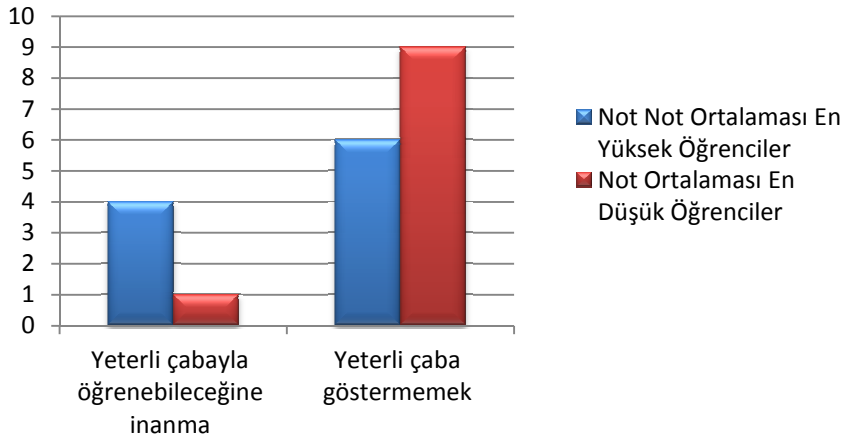
En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler (Y)	
Y1	<i>İngilizceyi tam olarak öğrenme konusunda kararlıyım, ana dilim gibi konuşmak istiyorum.</i>
Y2	<i>Eğitimi alacağım bölüm %100 İngilizce eğitim verdiği için tam olarak öğrenmek istiyorum. İngilizce bilmek bir mühendis için iyi olacaktır bence.</i>
Y3	<i>Bir dili tam olarak öğrenmenin mümkün olmadığına inanıyorum. Anadilim Türkçe'de bile bilmediğim kelimeler, deyimler var ancak İngilizce konusunda gidebildiğim kadar ileri gitmek istiyorum. Bunun bir zorunluluk olduğunu düşünmüyorum ancak bu dili sevdiğim için öğrendiğim her kelime aklımda kalıp beni mutlu ediyor.</i>
Y4	<i>Öğrenebildiğim kadar öğreneceğim. Sonuçta bu bir dil. "Bu kadarı bana yeter" diye birşey demek yanlış olur. "Yazar olmak" gibi bir Kadınıl elmaya sahibim. Bu sebeple İngilizce'mi olabildiğince ilerleteceğim.</i>
Y5	<i>Eğitimim için tam anlamıyla öğrenmem gerekiyor ama Türkçe bir bölüm okusaydım da tam anlamıyla öğrenmek isterdim. Yapım gereği başladığım işi bitirmek istiyorum.</i>
Y6	<i>Bölümümün %100 İngilizce olması sebebiyle İngilizce seviyemi hergün artırmak zorundayım. Kesinlikle kararlıyım.</i>
Y7	<i>İstese de tam anlamıyla öğrenemeyiz zaten. Türkçe'yi bile tam anlamıyla bilmediğimize inanıyorum.Bu nedenle öğrenebildiğimiz en üst seviyede öğrenmeye çalışıyoruz.</i>
Y8	<i>İngilizceyi ana dilim gibi konuşuncaya kadar bırakmayı düşünmüyorum ancak hiçbir dili %100 öğrenemeyiz. Eğer fırsatım olursa yurtdışı eğitim programlarına katılarak biraz daha geliştirebilirim.</i>
Y9	<i>Tam olarak öğrenmekte kararlıyım çünkü birşey ya tam yapılmalı ya da hiç yapılmamalıdır.</i>
Y10	<i>Kesinlikle kararlıyım. Hatta İngilizce'den sonra İspanyolca ve Portekizce'yi de etkin bir biçimde kullanacağım. Hiçbir zaman yaptığım bir işi yarım bırakmamışımdır.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler (D)	
D1	<i>İngilizce'nin her kelimesini öğrenmeyi düşünüyorum çünkü iş hayatında ve dünya mutfağında bana çok yararı olacak.</i>
D2	<i>Belirli bir yerde bırakmayı düşünüyorum. Mesleki İngilizce benim için yeterli olur.</i>
D3	<i>İngilizceyi tabiki anadilim gibi iyi bilip turistlerle kolayca anlaşmak isterim. Zaten mesleğim gereği İngilizce'yi iyi bilmem gerekiyor. Belli bir yerde bırakmayı düşünmüyorum.</i>
D4	<i>Evet tam öğrenmeye kararlıyım fakat zaman ne gösterir bilemem. Bu şartlardan memnun değilim, yurtdışı İngilizce Öğrenme programı olsa daha iyi, İngilizceyi yabancı yerlilerle daha iyi öğrenebilirim. Okul gibi hissetmiyorum buraya geldiğime pişman oldum. Okul şehirden dışlanmış gibi geliyor. Çevre karışık, pazar vb.</i>
D5	<i>Tam olarak öğrenmek istiyorum, şimdi zor geldiğinden tam öğrenemiyorum ama yazın geliştireceğim, hedefim yazın 3 ay özel olarak İngilizce dersi almak, Azerbaycan'da öğreneceğim, notlarım çok düşük, kalabilirim derste, zor gelmesinde kendimin de payı var, ilk başlarda fazla ilgilenmedim, şimdi pişmanım ama çok geç, Türkçe'yi de %80 biliyorum zaten yabancı dille yabancı dil alıyorum.</i>
D6	<i>Tam olarak öğrenmek isterim, İngilizce'yi konuşmak isterim. Cuma günleri ek ders alıp sınıfta geride kaldığımız konuları işliyoruz. Eksiklik bırakmamaya çalışıyorum. Readingte kelimeleri bilmediğimden.</i>
D7	<i>Tam olarak öğrenmeyi düşünüyorum. Yarıda bırakmak bir insanın dış görünüşüne bakıp onun hakkında yorum yapmak gibi olur. Benim de mesleğim gereği tamamen öğrenmem lazım.</i>
D8	<i>Hiç kimse o dilin yerlisi kadar iyi öğrenemez sonradan öğrendiği bir dili. Bizim mesleğimizde galiba zoru başarma adına bir iş yapıyor. Gramer olmasa belki çok daha iyi öğrenmeye çalışabilirim ama gramer buna engel oluyor ve öğrenme isteğimizi kırıyor.</i>
D9	<i>İngilizce'yi tam olarak öğrenmek istiyorum, hem işim açısından hem de yeni öğrenmeye başlasam da sonuna kadar öğrenmek isteyeceğimi biliyorum. Mesleğimi yaptığım sürece ve kendim öğrenmek istediğim için öğrenmeyi bırakmak istemiyorum.</i>
D10	<i>İngilizceyi tam olarak öğrenmekte kararlıyım çünkü bu benim işim için önemli. İşim gereği birçok yeri ziyaret etmeyi düşünüyorum bunun için kendimi İngilizcede daha iyi ifade etmeliyim. Belli bir yerde bırakmayı düşünmüyorum, elimden gelenin fazlasını yapıp öğreneceğim.</i>

Tablo 4.13 :Yeterli Çabayla İngilizce'nin Etkili Bir Şekilde Öğrenilebilmesi

3. Yeterli çaba gösterildiği takdirde İngilizce'nin etkili bir şekilde öğrenilebilmesi	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
3.1. Yeterli çabayla öğrenebileceğine inanma	Y1, Y5, Y7, Y8,	D10
3.2. Yeterli çaba göstermemek	Y2,Y3,Y4,Y6, Y9, Y10	D1, D2,D3, D4, D5,D6,D7,D8,D9

Şekil 4.4 : Yeterli Çabayla İngilizce'nin Etkili Bir Şekilde Öğrenilebilmesi



3) Yeterli çaba gösterildiği takdirde İngilizce'nin etkili bir şekilde öğrenilebilmesi

Bulgulara göre, not ortalaması en düşük öğrencilerin neredeyse tamamı İngilizce'yi etkili bir şekilde öğrenebilmek için yeterli çaba göstermediğini belirtirken , not ortalaması en yüksek öğrencilerin de yarısından fazlası yeterli çaba göstermediğini söylemiştir. Yeterli çaba ile İngilizce'yi etkili bir şekilde öğrenebileceğine inanan sayısı, not ortalaması en yüksek öğrencilerde, not ortalaması en düşük gruptaki öğrencilere kıyasla daha fazladır. İki gruptaki öğrencilerin çoğunun yeterli çaba göstermediklerine

ilişkin yorumlarıyla, iki grupta da az sayıda öğrencinin yeterli çabayla öğrenebileceğine inanması birbiriyle tutarlı görünmektedir.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Evet inanıyorum, mümkün olduğunca İngilizce konuşmaya çalışıyorum.</i>
Y2	<i>Yeterli çaba gösterdiğime inanmıyorum. Sanırım altyapıma güveniyorum ve okulda çaba sarf ettirecek seviyede ,en azından mühendislik için, eğitim aldığımızı düşünmüyorum.</i>
Y3	<i>Birşeyler deniyorum fakat tamamen kendimi adadığımı söyleyemem. Aslında sürekli İngilizce öğrenme halindeyim. Okulda derslerle sınırlı kalmıyor.Müzik dinlerken, dizi ,film izlerken sürekli kelime ve cümle yakalamaya çalışıyorum. Kafamdan Türkçe cümle uydurup, İngilizce'ye çevirmeyi deniyorum. Şu anki İngilizce seviyem bana şimdilik yeter ama daha iyi olmam lazım.</i>
Y4	<i>Ben yeteri kadar çabaladığıma inanıyorum. Şimdilik okuldaki eğitimin yeterli olduğunu düşündüğüm için fazladan bir gayrette bulunmuyorum. Okuldaki eğitim bir yere kadar yetecek. O aşamadan sonra biraz daha gayret göstermem gerekiyor.</i>
Y5	<i>Yeterli çaba gösterdiğime inanıyorum çünkü İngilizce'yi her yerde kullanmaya çalışıyorum. Etrafımdaki eşyaların isimlerini düşünüyorum, çevirebildiğim cümleleri İngilizce'ye çevirmeye çalışıyorum.Başka bir dilde İngilizce öğrendiysem bunun İngilizcesini de öğreniyorum.</i>
Y6	<i>Tamamen olmasa da çabaladığıma inanıyorum.</i>
Y7	<i>Evet düşünüyorum. Bunun için yurt dışına gittim , seyahat amaçlı olarak İrlanda, Yunan adaları ve Thailand'a gittim. Turist rehberliği de yapıyorum, yaz sezonlarında tatil köylerinde ve seyahat acentelerinde çalışıyorum.</i>
Y8	<i>Öğrenmek için yeterli çabayı gösterdiğime inanıyorum ama eğer kendimi ifade edemediğim ya da açıklayamadığım bir durumla karşı karşıya kalırsam o konuyla ilgili herşeyi öğrenene kadar peşini bırakmam. Online oyunlarda, yabancı haber , forum sitelerinde geçirdiğim zamanın elbette katkısı vardır.</i>
Y9	<i>Kesinlikle hayır. Çünkü bence dil öğrenmenin %40'ını bilgi, çalışma, %60'ını da pratik yapmak oluşturuyor. Bizim burda şuan için yeterli imkanımız yok ve tam anlamıyla öğrendiğimizi düşünmüyorum.</i>
Y10	<i>Aslına bakarsanız hayır, kendi sınırlarımı o kadar zorladığımı söyleyemem. Hazırlık sınıfı sadece göze sürme gibi bir olay olduğu için burada kimsenin %100 aktif bir İngilizce öğrenebileceğini düşünmüyorum.</i>

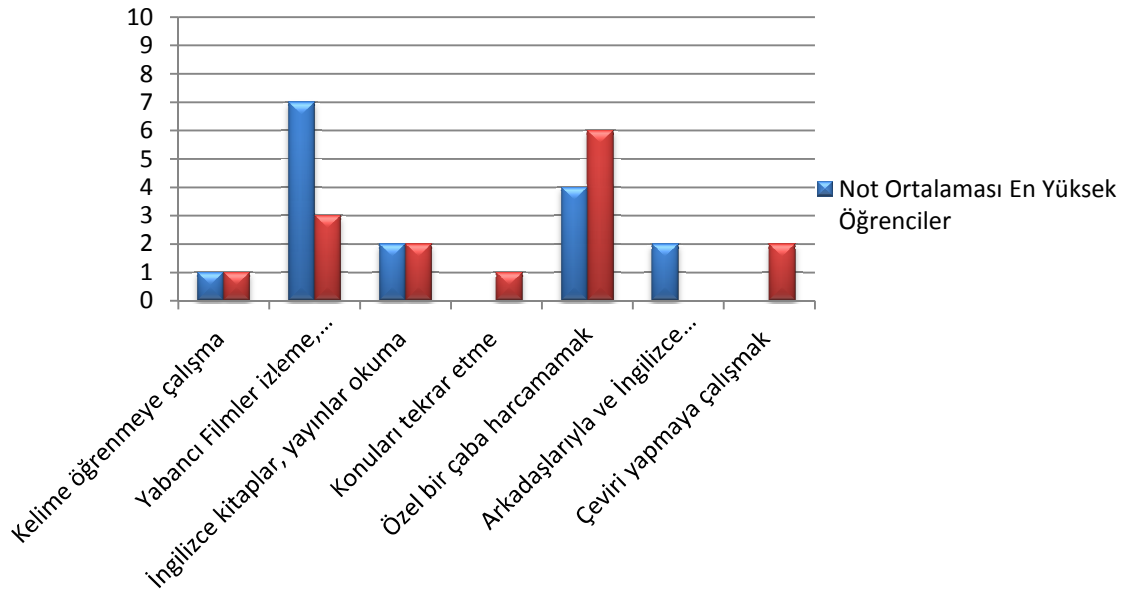
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler (D)	
D1	<i>Hayır inanmıyorum çünkü canım istediğinde çalışıyorum.</i>
D2	<i>Ben Almanca eğitim veren bir liseden mezun oldum hani dört yıl boyunca hiç İngilizce görmeyen birine kalkıp tekrar İngilizce eğitim vermeye çalıştıkları için çaba göstermiyorum. Almanca'yı da tekrar görmediğim için unutmaya başladım. İngilizce'den nefret ettim. Dersler monoton geçiyor.</i>
D3	<i>İngilizce öğrenmeyi, iyi konuşmayı, iyi bir gramerimin olmasını çok istiyorum. Ama şartlar gereği okulumuzda haftanın beş gününde de İngilizce olması beni biraz bunaltıyor. Buraya gelirken çok meraklı geldim, burda biraz fazla İngilizce gördüğüm için yeterli çabayı gösteremediğimi düşünüyorum. İlk iki aydan sonra sıkılmaya başladım, haftada 28 saat İngilizce, her hafta sınav, çok sıkı bir program var, ilk quizden sonra düşük not alınca pes ettim, çok bunaldım.</i>
D4	<i>Kendi adıma hayır.</i>
D5	<i>O kadar da çaba göstermiyorum, 1. Dönem tatile çıkmadan önce çabaladım ama faydası olmadı, 1. Dönem sonrası tatil 40 gündü ve ben 40 günü değerlendirmedim, huzursuz da oluyordum aslında bu huzursuzluk şimdi de var.</i>
D6	<i>Çok fazla çaba gösterdiğime inanmıyorum, çok çalıştığım, üzerinde çok durduğum konularda kaygıyla bildiklerimi de unutuyorum. Azar azar daha düzenli çalışsam daha çok tekrar yapsam etkili olabilir.</i>
D7	<i>İnanmıyorum, çünkü daha önce İngilizce görmedim. İlk defa görüyorum ve bu da benim konulara adapte olmamı engelliyor. Farklı birşey olmasından dolayı çaba gösteremiyorum.</i>
D8	<i>İngilizce'yi tam olarak öğrenme konusunda bende bir motivasyon eksikliği var. Düz liseden geldim ve arkadaşlara göre gerideyim ve her geçen gün biraz daha geriye gidiyorum bu da benim çalışmama engel oluyor ve tabiki de gramere boğulmuş İngilizce beni sıkıyor.</i>
D9	<i>Şu an için yeterli çaba gösterdiğimi düşünmüyorum. Farklı bir şehir, öğrenci hayatı, bunun getirdiği sıkıntılar biraz derslerinizi etkiliyor. Bunlar bir düzene oturduktan sonra artık İngilizce öğrenmemek için hiçbir nedenim kalmayacak.</i>
D10	<i>Evet inanıyorum. Fakat bir yerlerde hata yaptığımı da düşünmüyor değilim. Ya hatayı yapan benim ya da hocaların öğretiş biçimleri ama ben elimden gelenin fazlasını yapıyorum.</i>

Tablo 4.14 İngilizce'ye Özel Zaman Ayırmak Ve Çaba Sarfetmek, Bireysel Olarak Yapılanlar

4. İngilizce'ye özel zaman ayırmak ve çaba sarfetmek, bireysel olarak yapılanlar	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
4.1. Kelime öğrenmeye çalışma	Y1	D5
4.2. Yabancı Filmler izleme, Dinleyerek öğrenme (İngilizce şarkılar, yabancı kanallardaki programlar vb.) , Bilgisayar oynama	Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y9, Y10	D4, D5, D10
4.3. İngilizce kitaplar, yayınlar okuma	Y8, Y9	D1, D10
4.4. Konuları tekrar etme		D6

4.5. Özel bir çaba harcadığını düşünmeyenler	Y4, Y7,Y8,Y10 (yük olarak görmediklerini ifade ettiler aslında)	D1, D2, D3, D4,D7,D8,
4.6. Arkadaşlarıyla ya da İngilizce bilenlerle konuşmaya çalışmak- İnternette yabancılarla İngilizce sohbetler yapma	Y7, Y9	---
4.7. Çeviri yapmaya çalışmak	---	D5 , D7
4.8. Hiçbir şekilde özel zaman ve çaba harcamamak	---	D2,D7

Şekil 4.5: İngilizce'ye Özel Zaman Ayırmak Ve Çaba Sarf etmek, Bireysel Olarak Yapılanlar



4) İngilizce'ye özel zaman ayırmak ve çaba sarf etmek, bireysel olarak yapılanlar

Öğrencilere İngilizce'yi öğrenirken bireysel olarak neler yaptığına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, iki gruptaki öğrenciler de oranlamada ilk sırada yabancı filmler izleme, dinleyerek öğrenme (İngilizce şarkılar, yabancı kanallardaki programlar, bilgisayar oynama gibi etkinliklerde bulduklarını belirtmişlerdir. Not ortalaması en yüksek öğrencilerde bu yönde yanıt veren öğrencilerin sayısı diğer gruptakilerden daha fazladır. Bunların dışında her iki gruptaki öğrenciler de, oranlamamın ikinci sırasında özel bir çaba harcamadıklarını ileri sürmüşlerdir. Not ortalamaları en düşük öğrencilerde bu sayı yarıdan fazla iken, not ortalaması en düşük öğrencilerde bu sayı yarıdan azdır. Soruya verilen yanıtlardaki diğer etkinlikler iki grup arasında belirgin bir fark oluşturmamakla birlikte not ortalaması en düşük öğrencilerden

iki tanesi hiçbir şekilde çaba göstermediklerini; aynı grptan iki diğer öğrenci çeviri yapmaya çalıştığını, diğer iki tanesi İngilizce kitap ve yayınlar okumaya çalıştıklarını, birer tanesi de kelime öğrenmeye çalışıp konuları tekrar etme yoluna gittiklerini söylediler. Not ortalaması en yüksek öğrencilere bakıldığında az sayılarda da olsa arkadaşlarıyla ya da İngilizce bilenlerle konuşmaya ve İnternette yabancılarla İngilizce sohbet etmeye çalıştıklarını, İngilizce kitaplar –yayınlar okuduklarını ve kelime öğrenmeye çalıştıklarını belirttiler.

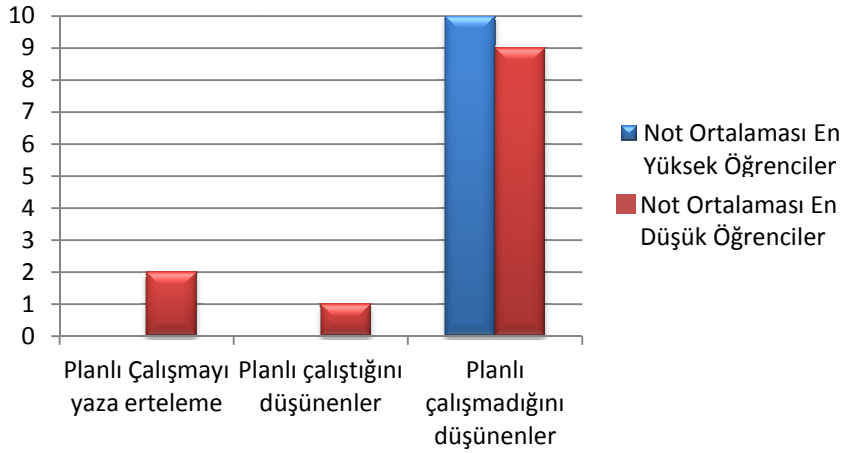
En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>İngilizcesi iyi olan arkadaşlarımla sık sık İngilizce konuşuyorum. Yabancı müzik dinleyip film ve diziler izliyorum. Mümkün olduğunca çok kelime öğrenmeye çalışıyorum.</i>
Y2	<i>İngilizce dizi, film izleyip karaoke yapıyorum. Düzenli olmasa da speaking kurslarına katılıyorum. Özel bir çabam yok, genel olarak iyi vakit geçirmek için bunu yapıyorum.</i>
Y3	<i>Ben İngilizceyi seviyorum ve özel zaman harcamasam bile sürekli bir öğrenme halindeyim bunu bir yük olarak görmedim hiç.</i>
Y4	<i>Şu an için özel zaman veya çaba harcamıyorum. İngilizcemin şimdiki seviyede olmasının nedeni zamanında oynadığım bilgisayar oyunları ve izlediğim yabancı diziler. Fakat onları da İngilizce öğrenmek için yapmıyordum. Bir tür yan etki oldu, iyi oldu çok da güzel oldu ☺</i>
Y5	<i>Ders dışında müzik dinleyerek, film izleyerek ve kitap okuyarak İngilizcemi ilerletmeye çalışıyorum.</i>
Y6	<i>Elimden geldiğince yabancı dizi, film ve Tv showları takip ediyorum.</i>
Y7	<i>Hayır harcamıyorum çünkü günlük hayatta yaptığım şeyler yeterli oluyor. Zaten yabancı arkadaşlarımla İngilizce iletişim kuruyorum.</i>
Y8	<i>Şu anda özel bir çaba sarfetmiyorum önceden takip ettiğim site ve forumları takip ediyorum. İlğimi çeken konularda yabancı makaleler okumayı seviyorum ama bunu İngilizcemi geliştirmek için değil, merak ettiğim için yapıyorum.</i>
Y9	<i>Elimden geldiğince özel bir çaba harcıyorum. Mesela; altyazılı dizileri takip ediyorum, müzik dinliyorum, kitap okuyorum , yurtdışından bir kaç arkadaşımınla konuşuyorum, yaz aylarında turistik beldelerde geçici olarak çalışıyorum.</i>
Y10	<i>Hayır, bireysel çaba ve zamanımı yurtta ödev yaparak veya ders tekrarı yaparak harcamıyorum. Kendi özel yöntemlerim var. Kimse inanmasa da İngilizce'yi başkalarından daha iyi bilmemin sebebi yabancı film ve dizi izlemek olmuştur. Hem eğlenceli bir aktivite olup, hem de listening dediğimiz olayı ileri derecede geliştiriyor.</i>
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler (D)	
D1	<i>İngilizceyi öğrenmek için çok çaba harcamıyorum. Çünkü okul arkadaşlarımla dolaşyorum, ama yazları çalışırken İngilizce ile ilgili şeyleri okuyorum.</i>
D2	<i>Hayır , hem de hiç çalışmıyorum açıkçası hazırlık sınıfı boşa zaman harcamak için yapılmış bir sistemdir. Hazırlık sınıfı okumak yerine biran önce kendi bölümümden başlamak isterdim.</i>
D3	<i>İngilizce öğrenmek için özel bir zaman ayırmıyorum fakat, günlük yaptığım rutin işleri İngilizce olarak düşünmeye çalışıyorum. Böyle çalışmanın daha yararlı olacağını düşünüyorum.</i>
D4	<i>İngilizceyi öğrenmek adına yaptığım etkinlikler, yabancı müzik, film, dizi gibi görsel</i>

	ve duyuşsal etkinliklerdir. Fakat çaba harcamak ayrı bir kategoriye girer. Bu da yurtdışı eğitimi gibi faktörler olabilir.
D5	<i>Hergün sabah 8’de geliyorum okula, istersem gelmeyebilirim, devamsızlık yapma hakkım var ama geliyorum.Ara sıra Azerbaycan’dan getirdiğim İngilizce kitabıyla çalışıyorum. Evde ders oratmum yok. Kuşadasında akrabalarla oturuyordum ve hergün 1 saat yolculuk yapıp okuls gelip gidiyordum.Aydın’da arkadaşlarla eve çıktım ama evde düzen yok, Kuşadası’nda evin 2. Katı bana aitti. 3 kişiyiz onlar pek çalışmadığı için ben de olumsuz etkileniyorum. Tasarım kolejinin bitirdim ve şimdi seçtiğim alan çok farklı, turizm, tabi isteyerek geldim yine de. Kuşadası eğitimim 4 yıllık çok isteyerek geldim, mutluyum bunun için İngilizceyi öğrenmeyi hedefliyorum. Grameimi geliştirmek için şu aşamada geç kaldığımı düşünüyorum ancak hiç olmazsa kelime bilgim artsın diye sözlük ve internet kullanıyorum, grameri birisi bana güzelce anlatsa öğrenebilirim, bir şarkıyı dinleyip yabancı sözlerine bakıyorum, şarkıda karşıma çıkan cümlelerin çevirisini yapıyorum. Önce Azerice’ye sonra da Türkçe’ye. En çok da kelimeye odaklanıyorum çalışırken.</i>
D6	Ev arkadaşlarımla aynı bölümdeyiz, birlikte eve gittiğimizde birlikte çalışıyoruz, birbirimize soru soruyoruz, bu kadar.
D7	<i>Özel çabalarım hiç olmadı, okulda öğrendiklerimle yetiniyorum.</i>
D8	Hayır çabalamıyorum belki çabalarsam birşeyler değişecek ama bir kere koparsa tekrar bağlamak biraz zor oluyor. Buraya ilk geldiğimde dersler başlamadan birşeyler yapmaya çalışıyordum dersler başlayıp geri ama çok geri olduğumu görünce çalışma şevkim gitti.
D9	<i>İlk başlarda evet harcadım,ilk gördüğüm anlamını bilmediğim yabancı kelimeleri not alıp anlamlarını buluyordum.Bir yandan eksikliklerimi tamamlamaya çalışıyordum.</i>
D10	İngilizce öğrenmek için okulda gördüğüm dersler dışında İngilizce kursuna da gidiyorum. Açıkçasını söylemek gerekirse kursun daha iyi olduğunu düşünüyorum. Bireysel olarak, anlayabildiğim kadar İngilizce kitap okuyor, film izliyor ve müzik dinliyorum.

Tablo 4.15 : Planlı Çalışma

5.	Planlı çalışma	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
5.1.	Planlı çalışmayı yaza erteleme	—	D5, D9
5.2.	Planlı çalışma yaptığını düşünenler	—	D10
5.3.	Planlı bir çalışma yaptığını düşünmeme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9

Şekil 4.6 : Planlı Çalışma



5) Planlı çalışma

Görüşme katılımcısı öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çalışmalarını planlayıp planlamadıklarını incelediğimizde, not ortalaması en yüksek ve en düşük olan iki grupta da öğrencilerin neredeyse tamamı planlı çalışmayı uygulamaya geçirmediklerini belirtmişlerdir. Planlı çalışmama konusunda aralarında belirgin bir fark yoktur. Not ortalaması en yüksek gruptaki öğrencilerin tamamı planlı çalışmadığını söylerken, diğer gruptaki öğrencilerden birisi planlı çalıştığını düşünürken , aynı gruptan iki öğrenci planlı çalışmayı yaza ertelediğini belirtmiştir.

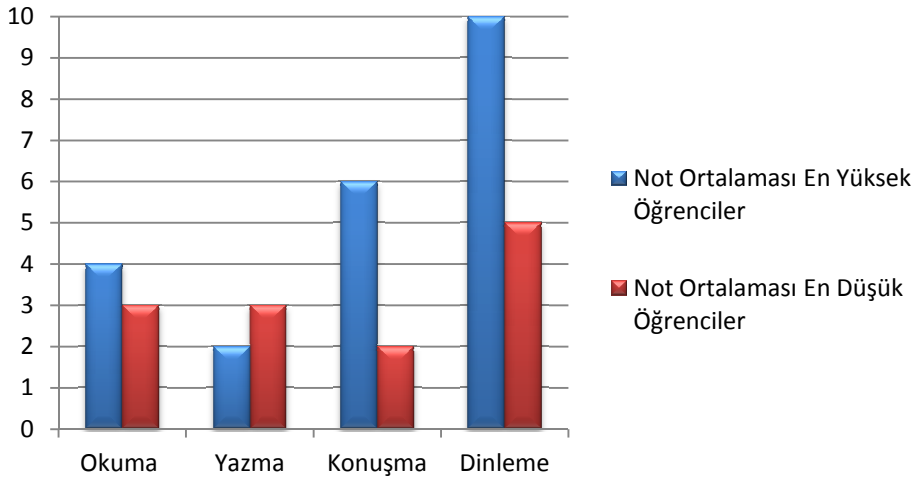
En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Planlı bir çalışma yapmıyorum, sadece bir çok İngilizce şey okuyup, dinliyorum.</i>
Y2	<i>Hayatım boyunca planlı çalışmadım, içimden gelmiyor, uyuşuk bir insanım.</i>
Y3	<i>Planlı çalıştığım söylenemez. Bunu bir göreve dönüştürmekten hep kaçındım çünkü öyle yaptığımda bunu bir yük olarak görürüm ve bu beni kısıtlar.</i>
Y4	<i>Okula devamlı gelmeye çalışıyorum. Bu aşamada okula devamlı gelmemin yeteceğini düşünüyorum. İleriye dönük olarak ,akademik tez vb. Yazımında yardımcı olması için İngilizce kitap okuyorum.</i>
Y5	<i>Planlı bir şekilde çalışmıyorum. İngilizce metinleri her zaman anlamaya çalışıyorum, arkadaşlarımla İngilizce konuşuyorum bu yeterli oluyor.</i>
Y6	<i>Planlı çalıştığımı sanmıyorum sebebi ise kendi üşengeçliğim.</i>
Y7	<i>Açıkçası planlı bir çalışma yapmıyorum. Doğrusunu söylemek gerekirse derslerime bile düzenli çalışmıyorum. İyi notlar almamın sebebi tamamen altyapım.</i>

Y8	<i>Hayatımın hiçbir döneminde çok düzenli ve planlı bir öğrenci olmadım ve sanırım şu an da değilim © Ders çalışmaktan ve planlı yapılan işlerden çok çabuk sıkılırım.</i>
Y9	<i>Planlı bir şekilde çalışmıyorum. Fırsat buldukça İngilizceyle ilgileniyorum, uğraşıyorum.</i>
Y10	<i>Plan yaptığımı söyleyemeyeceğim, belki her hafta çıkan dizilerin yeni bölümlerini beklemeyi plan olarak sayabiliriz. Plan yapmamamın sebebi olarak gerek duymadığımı söyleyebilirim.Süreç kendiliğinden gelişiyor.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>İngilizce'ye yazın iş yaparken çalışıyorum. Küçük kağıtlara yazarak çalışıyorum ve sınavlar için kitaptaki önemli yerleri bulup boş kağıtlara yazıyorum. Genelde yabancı film izleyip hikaye gibi şeyler okuyorum.</i>
D2	<i>Hayır planlı çalışmıyorum, kimse çalışmıyor. Okul çevresinin de etkisi var bunda, düzenli bir çevre yok bu da çalışma düzenini etkiliyor.</i>
D3	<i>Şu anki bilgilerimle yapabildiğim tek plan hikaye kitabı okuyarak okumamı geliştirmek. Bilmediğim kelimelerin anlamlarını okuyarak tahmin etmeye çalışıyorum.</i>
D4	<i>Planlı çalışmalarım yok ama düzenli aralıklarla yabancı film izlemek gibi aktiviteler yapıp, pratik kazanma adına çalışmalar yapıyorum.</i>
D5	<i>Şu anda hiçbir planım yok, Mayıs bitsin, memlekete döneyim, çalışmak için yazın hergün iki saat yeter, hem burdaki derslerden de birşeyler kapmışımdır, daha kolay olur, 29 Mayıs'ta sınav, vize herşey bitiyor. Azerbaycan'dan getirdiğim kitapla burdaki kitapları karşılaştırarak çalışıyorum. Bugünden itibaren finale kadar çok çalışacağım, kelime öğreneceğim, ezberleyerek boş değil ama, bir konuda görerek, kitabı 1. dönemki konulardan başlayarak öğreneceğim.</i>
D6	<i>Sadece anlamadığım konuları çalışıyorum diğerlerinin üstünde çok fazla durmuyorum, bu yüzden çok da planlı çalıştığım söylenemez.</i>
D7	<i>Hayır, planlı çalışmıyorum, burdaki dersler yerine bölüm dersleri alsak, İngilizce derslerini bölüm derslerimizle birlikte alsak daha iyi.</i>
D8	<i>Hayır , plan yapmıyorum .</i>
D9	<i>Hayır şu an için yapmıyorum, çünkü derslerimde şu an için başarılı değilim, kurtarabileceğimi düşünmüyorum bu yüzden yazın bütün günlerimi İngilizce öğrenmek için harcayacağım.</i>
D10	<i>Evet planlı çalışıyorum, ilk olarak o gün içinde gördüğüm kelimeleri tekrar yazıp tekrar ettikten sonra bana verilen ödevleri yapıyorum.Bu yaptıklarım kurs için. Daha sonra seviyemdeki bütün kelimeleri öğrenmeye çalışıyorum. Başarılı oluyor muyum, orası muamma.</i>

Tablo 4.16 : İngilizce Öğrenirken Kullanılan Yöntemler

6. İngilizce öğrenirken kullanılan yöntemler	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
6.1. Okuma	Y3, Y4,Y5,Y8	D1, D4, D9
6.2. Yazma	Y4, Y5 ,	D1, D8,D9
6.3. Konuşma	Y2, Y3,Y4, Y5, Y6, Y9	D2, D5,
6.4. Dinleme	Y1, Y2,Y3,Y4,Y5,Y6,Y7, Y8, Y9,Y10	D4, D5, D6,D7,D10

Şekil 4.7 : İngilizce Öğrenirken Kullanılan Yöntemler

6) İngilizce öğrenirken kullanılan yöntemler

Öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken hangi yöntemleri kullandıklarına yönelik kendilerine yöneltilen soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde , iki grupta da öğrenciler en yüksek oranda dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dinlemeyi not ortalaması en düşük öğrencilerin yarısı, not ortalaması en yüksek öğrencilerin tamamı tercih etmektedir. Öğrenciler bu becerilerini genellikle yabancı şarkı dinleyip , film izleyerek geliştirmeye çalışmaktadırlar. İki grup arasında belirgin fark olduğu sonucuna ulaşılan bir diğer yöntem ise konuşmadır. Not ortalaması en yüksek olan grupta konuşma yöntemini izlediğini belirten öğrenciler, diğer gruptaki aynı yöntemi izleyen

öğrencilerin sayısına oranla üç kat daha fazladır. Okuma ve yazma tercihleri bakımından iki grupta da öğrencilerin sayısı yarıyı geçememiştir ve iki grup arasında belirgin bir fark yoktur.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Genelde dinleyerek daha iyi öğreniyorum,küçüklüğümde beri İngilizce şarkı dinleyip ve film izliyorum.Kulak dolgunluğum daha iyi oluyor ve farklı aksanlara alışıyorum. Bunları herhangi biri önermedi, kendim belirledim.</i>
Y2	<i>Speaking kurslarına babamın önerisiyle katıldım. Daha çok müzik dinliyorum ve film izliyorum.</i>
Y3	<i>İngilizce yöntemleri belli. Dinleme, okuma, konuşma . Ben mümkün olduğunca bu dili hayatımın bir parçası yapıyorum. Normal metinleri dinlemektense dizilerden ve şarkılardan yararlanıyorum. Öylesine bir kitap okumaktansa sevdiğim haber, müzik sinema sitelerini takip ediyorum. Bu yöntemler diğer derslerde çok etkili olmayacağından sadece İngilizce öğrenirken kullanıyorum.</i>
Y4	<i>İngilizcemi bilgisayar oyunları ve dizilerle geliştirdim. Okuma ve dinlemenin listening ve speaking üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Writing öğrenmek için yazarak çalışılmalı tabi. PC oyunlarıyla tarih, fizik gibi başka dersler de geliştirilebilir.</i>
Y5	<i>Bütün yöntemleri kullanmaya çalışıyorum, okuma, yazma, dinleme, konuşma. Bu yöntemleri diğer derslerde de uyguluyorum bu şekilde daha rahat öğreniyorum. Yöntemleri kendim buldum.</i>
Y6	<i>Dilde önemli olanın dinleme ve konuşma olduğunu düşünüyorum. Sadece bilgi birikiminin yetersiz olduğu kanısındayım.</i>
Y7	<i>Altyazılı filmler İngilizce öğrenmekte oldukça etkili oluyor. Film seyretmeyi sevdiğim için bu yöntemi kullanıyorum.</i>
Y8	<i>İngilizce öğrenirken okuma ve dinlemeyi daha çok kullanıyorum. Ama eğer uygun ortam bulabilseydim,konuşarak öğrenmeyi tercih ederdim. Çünkü bir dilde ne bildiğiniz ne kadar düzgün ve akıcı konuşabildiğinizle orantılıdır bence.</i>
Y9	<i>Herkes aynı şekilde öğrenemez, benim de kendimi rahat hissettiğim birkaç yöntem var. Örneğin konuşarak öğrenmenin en etkili yöntem olduğunu düşünüyorum. Dinlemek de kullandığım diğer yöntem.</i>
Y10	<i>Dizi ve film izlemek, yabancı şarkı dinlemek, kullandığım yöntemlerden biri, birkaç da hafıza numarasıyla kelime bilgimi artırıyorum.Kimse bana bu şekilde çalış ve öğren demedi. Çocukluğumda evde yalnız kalmalarım kendi geliştirdiğim yöntemlerdir.</i>

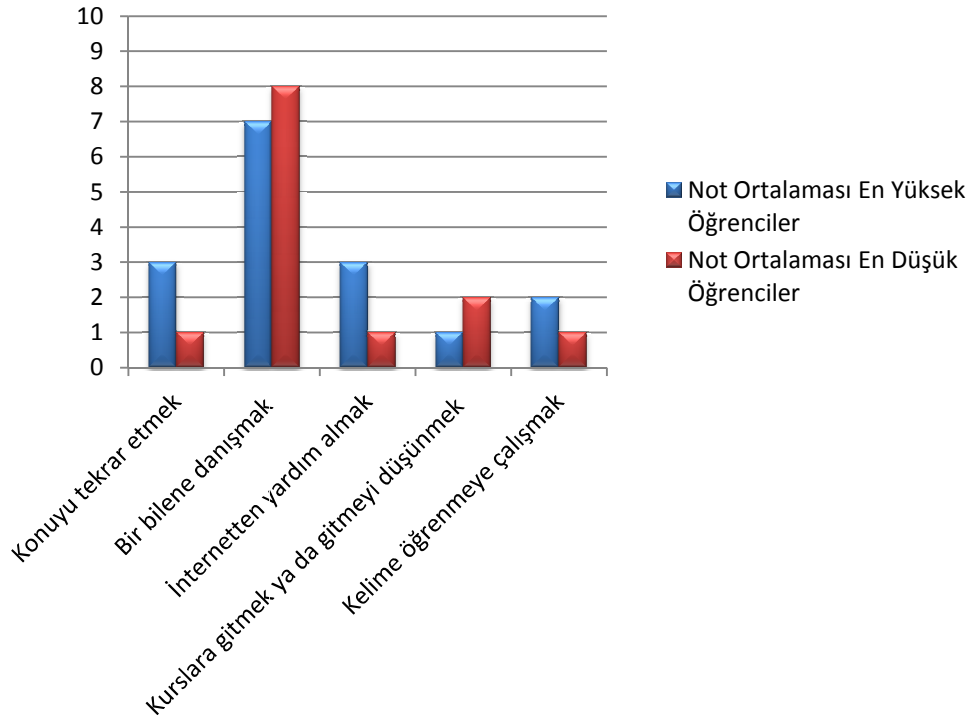
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(İ)	
D1	<i>Kitap okuyarak ve küçük notlar alarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum, bu yöntemi kendim buldum ve genelde yararını görüyorum.</i>
D2	<i>Turizmcisi olduğum için insanlarla diyalog kurarak yapıyorum. Böylesi daha etkili.</i>
D3	<i>İngilizce öğrenirken yöntem kullanmak çok mantıklı. Çünkü hepsi ezbere dayalı. Ben küçük not kağıtlarının bir tarafına kelimenin İngilizcesini, bir tarafına Türkçesini yazıyorum. Kağıdın hangi yüzü elime gelirse arka yüzdeki dilde kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışıyorum. Bu yöntemi bana amcamın eşi önerdi. “Ben öyle yapıyorum, sen de yap, çok etkili bir yöntem” dedi. Onun önerisiyle bunu yapmaya başladım. Kelime dağarcığım oldukça gelişti nerdeyse her gün bunu yapıyorum.</i>
D4	<i>Okuma ve dinleme yapıyorum genellikle bu yöntemleri okulumuz hocalarından öğrendik.</i>
D5	<i>En etkili konuşmak, İngilizce konuşabilecek ortamın olması önemli, Rusça’da biliyorum mesela ama konuşacak ortam olmadığı için neredeyse unutuluyor. Ortam çok önemli. Amerika’da 3-4 ay konuşarak burada bir yılda öğrenmem gerekenleri öğrenebilirim, zorlanınca konuşuyor insan, buraya geldikten sonra Türkçem oldukça gelişti. Derslerde okutman hocaların konuşmalarının çoğunu anlıyorum. Konuşma ve dinlemede iyiyim. Kalsam bile buradaki eğitimden pek çok şey aldım. Sınav notlarım düşük, sıkıntım en çok gramerde, konuşma pratiğim çok yok, aslında konuşabilirim ama gramersiz, gramer konusu birçok şeyi zorlaştırıyor. Kurallara takılmak zor geliyor. Kendim belirledim konuşmanın etkili olduğunu, bunu sınavdan anladım, düşük not aldığım halde konuşma becerilerim iyiydi, notu yüksek olduğu halde konuşması benden düşük arkadaşlarım vardı.</i>
D6	<i>En çok dinlemeyi kendime yakın buluyorum. Dinlemede notlarım iyi, duyduklarımı anlayabiliyorum. Notlarım okuma ve yazmada daha düşük, konuşma da pek iyi değil. Kitaplarla verilen clderde sürekli dinleme aktivitelerine çalışıyorum. Böyle çalışmak kendi yöntemim.</i>
D7	<i>Dinleme yöntemini yakın buluyorum çünkü dinlediklerimi daha çok hatırlıyorum.</i>
D8	<i>İngilizceyi etkili öğrenmek oluyor mu bilmiyorum ama derste ufak notlar tutuyorum. Bilmediğim kelime ve cümlelere, soru kalıplarıyla ilgili. Vakit buldukça da bakmaya çalışıyorum bu notlara. İngilizce bir nevi ezber olduğu için ezber olan derslerde böyle yapıyor ve öğreniyordum bu da İngilizce’ye de geçti.</i>
D9	<i>Ben en çok yazmayı ve okumayı kendime yakın buluyorum bugüne kadar diğer derslerimde de bu metodu uyguladım.</i>
D10	<i>Dinleyerek daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. Bu yöntemi kimse bana önermedi ben kendi kendime buna kanaat getirdim. İkinci olarak da yazarak tekrar etmiş olduğum için yazma bana daha yakın.</i>

Tablo 4.17 : Dil Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşandığında Alınan Önlemler

7. Dil öğrenme sürecinde zorluk yaşandığında alınan önlemler	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	En Düşük Öğrenciler
7.1. Konuyu tekrar etmek	Y1, Y3, Y4	D5
7.2. Öğretim elemanına arkadaşlarına, veya bir bilene danışmak	Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y9, Y10	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9,

7.3.	İnternette yardım almak	Y4, Y6, Y8,	D1
7.4.	Kurslara gitmek, özel ders almak ya da gitmeyi düşünmek	Y10	D5, D10
7.5.	Zorluk yaşamamak için kelime öğrenmeye ağırlık vermek	Y2, Y9	D1

Şekil 4.8 : Dil Öğrenme Sürecinde Zorluk Yaşandığında Alınan Önlemler



7) Dil öğrenme sürecinde zorluk yaşandığında alınan önlemler

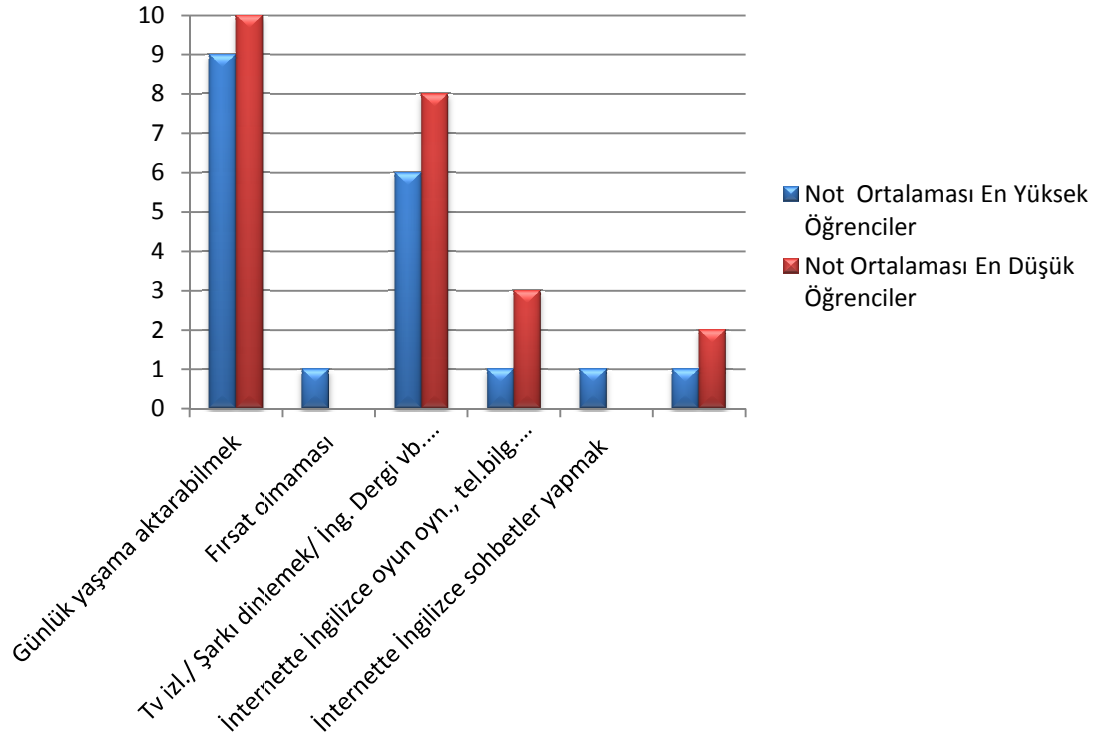
Öğrencilere zorluk yaşadıklarında, bu zorluklarla nasıl başa çıktıkları sorulduğunda, iki gruptaki öğrenciler en yüksek oranda öğretim elemanına ya da bir bilen danıştıklarını belirtmişlerdir. Danışma konusunda iki grup arasında sayıca belirgin bir fark görülmemiştir. Danışma haricinde öğrencilerin dil öğrenmede zorluk yaşamamak için aldıkları önlemler, iki grupta da yarıdan az sayıda tercih edilmelerine rağmen konuyu tekrar etmek, internette yardım almak ve kelime öğrenmeye ağırlık vermeye çalışmak şeklinde olmuştur. Bu önlemler açısından da iki grup arasında belirgin bir fark yoktur.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Herhangi bir İngilizce konusunda zorlandığımda konuyu tekrar ederim. Biraz tekrar edersem kendi kendime öğrenebiliyorum.</i>
Y2	<i>Ders esnasında öğretmene danışmaya çalışıyorum. Çok kafama takılan şeyler, örneğin bilmediğim kelimeler olursa önce kendim sözlükten bakıyorum bulamazsam babamın yardımını alıyorum.</i>
Y3	Gramer konusunda tekrar yapmak çok önemli. Ben ufak detayları atlayabiliyorsunuz. Bu yüzden liseden kalma gramer notlarım hala duruyor. Onun dışında hocalarıma ve bilgisine güvendiğim arkadaşlarıma danışıyorum.
Y4	<i>Tekrar ediyorum, İngilizce bilen yakınlarıma soruyorum en son çare olarak öğretmene soruyorum. Olur da öğretmen de açıklayamazsa internette araştırıyorum.</i>
Y5	<i>Genellikle kendim araştırıyorum. Bu şekilde de anlamazsam İngilizce bilen birine danışıyorum.</i>
Y6	<i>Genelde bilgilerin doğruluğunu internet üzerinden kontrol ediyorum. Özellikle İngilizce forum sitelerinde vakit geçiriyorum.</i>
Y7	<i>Genelde zorlanmıyorum, fakat zorlandığım kelimeler olabiliyor bunların İngilizce eş anlamlılarına bakıyorum ve öyle öğreniyorum. Türkçelerine baktığım zaman aklıma gelmiyor.</i>
Y8	<i>İngilizce öğretmeni olan arkadaşlarıma ve google' a danışıyorum. Sanırım en etkili olan internettir.</i>
Y9	<i>Ortamına göre değişiklik gösterebiliyor. Mutlaka telefonumda İngilizce sözlük bulunur. Anlamadığım kelimeyi çeviririm. Okul ortamında anlamadığım konu olunca önce kendim üsteler, sonra alıştırma yapmaya çalışırım.Eğer olmazsa hocama sorarım yoksa bilen bir tanıdığma.</i>
Y10	<i>Kibirlik tarzı olmasın ama zorlanma yaşadığı söyleyemem lakin yine de öyle bir an gelirse, bilen birine sormak ya da etkili bir kursa gitmek güzel bir önlem şeklidir.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Ben bilmediğim kelimeler olunca ya internete bakıyorum ya da arkadaşlarıma sorarak öğreniyorum.</i>
D2	<i>İngilizce bilen arkadaşlarıma bilmediğim konuları soruyorum, sınavda yararı oluyor.</i>
D3	<i>Eğer okuldaysam öğretmenime danışıyorum zorlandığım yerlerde, evdeysen en yakınlarımdaki bir bilene danışıyorum. Abimin İngilizcesi iyi ve o da burda benimle aynı okulda okuyor. Turizmci okuyor, bu onun ikinci üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden DGS ile geldi.</i>
D4	<i>Öğretmenlere danışıyorum.</i>
D5	<i>Öğretmenlerden özel ders almak, tekrar etmek, İngilizce filmler, en çok da altyazılı belgeler izlemek, İngilizce konuşulmalı bir de.</i>
D6	<i>Anlamadığım birşeyler olunca hocalarıma soruyorum, ev arkadaşlarımla birlikte çalışıyorum.</i>
D7	<i>İngilizce bilen arkadaşlarıma sorup öğrenmeye çalışıyorum.</i>
D8	<i>Bilmediğim bir konu ya da ders başlığını ilk başta arkadaşlarıma soruyorum onlar yardımcı olamıyorsa öğretmenlerimize gidip soruyorum.</i>
D9	<i>Genelde takıldığım zamanlarda İngilizce bilen arkadaşlarıma soruyorum ileride İngilizce kursuna gitmeyi düşünüyorum.</i>
D10	<i>Okuldaki İngilizce'nin bana pek bir şey kattığını düşünmediğim için kursa gidiyorum.</i>

Tablo 4.18 : Öğrenilenleri Günlük Yaşama Aktarabilmek

8. Öğrenilenleri günlük yaşama aktarabilmek	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
8.1. Öğrendiklerini günlük yaşama aktarabildiğini düşünmek	Y1, Y2,Y3,Y4,Y5, Y6, Y7, Y8,Y9	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10
8.2. Öğrendiklerini günlük yaşama aktarma için fırsat olmadığını düşünmek	Y10	
8.3. Tv izlemek/ Yabancı şarkı dinlemek/ İngilizce dergi- kitap okumak	Y1, Y2,Y4, Y5, Y8, Y9	D1, D2, D5, D6,D7, D8, D9,D10
8.4. İnternette İngilizce destekli oyunlar oynamak, telefonu bilgisayarını İngilizce modunda kullanmak	Y4	D2, D3, D8
8.5. İnternette İngilizce sohbetler yapmak	Y7	-
8.6. Yabancılarla veya arkadaşlarla konuşmaya çalışmak	Y1	D1, D10

Şekil 4.9 : Öğrenilenleri Günlük Yaşama Aktarabilmek

8) Öğrenilenleri günlük yaşama aktarabilmek

Katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı, iki grupta da kendilerini İngilizcede öğrendiklerini günlük yaşama aktarabiliyor olarak değerlendirmişlerdir ve aralarında belirgin bir fark yoktur. Not ortalaması en yüksek ve en düşük olan iki grup öğrenci , öğrendiklerini günlük yaşama en yüksek oranda olmak üzere, iki grupta da öğrencilerin yarısından çoğu televizyon izleyerek, şarkı dinleyerek , İngilizce dergi – kitap okuyarak aktardıklarını söylemişlerdir. Az sayılarda olsalar da iki grupta da öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşama aktarmayı internette İngilizce destekli oyunlar oynamak, telefonu bilgisayarı İngilizce modunda kullanmak, internette İngilizce sohbetler yapmak, yabancılarla veya arkadaşlarla konuşmaya çalışmak suretiyle gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Not ortalaması en yüksek gruptan bir öğrenci de çevrede İngilizce konuşan birileri pek olmadığı için, öğrendiklerini günlük yaşama aktarmasının zor olduğunu ve bunun da yurtdışına taşınmasının bir sebebi olduğunu söylemiştir.

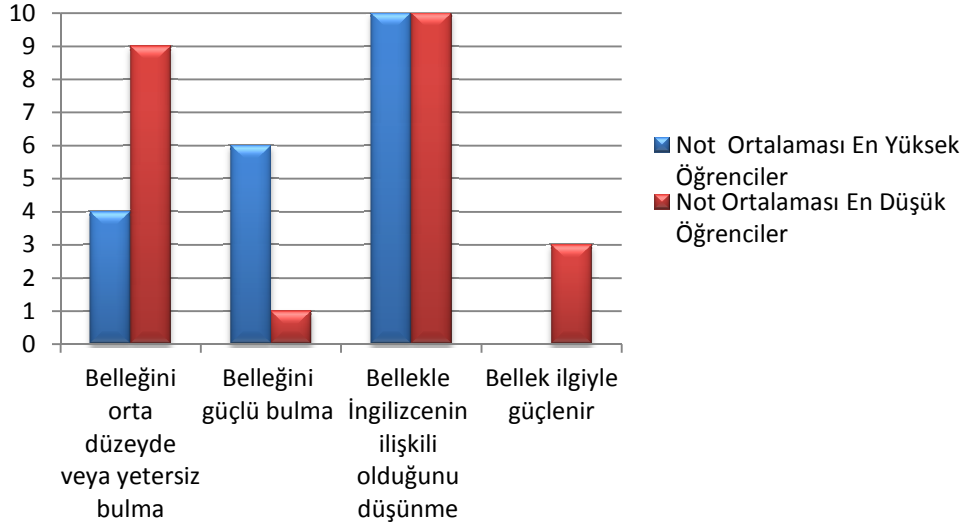
En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	Daha önceki sorularda dediğim gibi, İngilizce kitap okuyup, filmler izleyip başkalarıyla konuşabiliyorum.
Y2	<i>Karikatür okuyorum ve dizi izliyorum. Böyle daha kolay anlayabiliyorum sanırım.</i>
Y3	<i>Evet mümkün olduğunca hayatıma entegre etmeye çalışıyorum.</i>
Y4	<i>İnternette İngilizce araştırma yapıyorum, yapabiliyorum. Herhangi bir konuda wikipediadan ya da yabancı forumlardan yardım alabiliyorum. İmkanım olmadığı için yapamıyorum ama eskiden, geçen sene beta oyunları test edip feedbacklerde bulunuyordum.</i>
Y5	<i>İngilizceyi hayatımın her alanında kullanmaya çalışıyorum. Genelde yabancı dizi ve filmler izlerim.</i>
Y6	<i>Evet, günlük alışkanlıklarımın üzerinde İngilizce'nin etkisi büyük.</i>
Y7	<i>Evet birçok yabancı arkadaşım var, onlarla internet üzerinden konuşuyoruz.</i>
Y8	<i>Evet aktarabiliyorum, İngilizce çok zor olmayan makaleler okuyorum bazen.</i>
Y9	<i>Öğrendiğim, bildiğim şeyler günlük yaşamda karşıma sıkça çıkar, İngilizce'yi mümkün olduğunca günlük hayatımda kullanmaya özen gösteririm. Örneğin müzik dinlerken sözlerini anlamaya çalışmak gibi. Yeni öğrendiğim kelimeleri cümle içinde kullanırım.</i>
Y10	<i>Etrafımda yani sosyal çevremde İngilizce konuşan birileri olmadığı için günlük yaşama aktarmam pek zor oluyor. Yurtdışına taşınma isteğimin nedenlerinden biri de budur zaten.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Ben genelde İngilizce film izleyip, hikayeler okuyorum ve genelde okuduğum hikayeleri arkadaşlarıma İngilizce anlatmaya çalışıyorum.</i>
D2	<i>Genelde oyunlarda ve İngilizce dizi izlerken işime yarıyor.</i>
D3	<i>Tabiki, günlük yaptığım işleri İngilizce olarak düşünmeye çalışıyorum. Kafamda İngilizce olarak yaşadıklarımı hikayeleştiriyorum. Ayrıca tab forum da İngilizce modunda çalışıyor.</i>
D4	<i>Sık olmasa da nadir olarak öğrendiklerimi günlük yaşama aktarmaya çalışıyorum.</i>
D5	<i>Günlük yaşamda çoğunlukla kullanıyorum İngilizce filmler, belgesellerle vb.</i>
D6	<i>Okulda yabancı videolar izliyorum. Pek İngilizce konuşmuyorum çünkü fazla kelime bilmiyorum. Aslında hikaye kitabı alıp okusam okuma için faydalı olur ama düzensiz çalıştığımdan okuyamıyorum. Bir eksiklik varsa bunu kendime bağlıyorum.</i>
D7	<i>İngilizce filmler izlemeye çalışıyorum fakat bir süre sonra sıkılıp bırakıyorum, bazen de gıda ürünlerinin üzerindeki yazıları okuyup çevirmeye çalışıyorum.</i>
D8	<i>Bu her zaman aklıma gelmese de aklıma geldiğinde mesela bir film izliyorsam onun altyazılı olanını bulup onu izliyorum, kullandığım elektronik eşyaları telefon bilgisayar gibi, bunları İngilizce modunda kullanıyorum.</i>
D9	<i>Evet biraz TV'de İngilizce yayın kanalı izlediğimde ne söylediklerini anlayabiliyorum.</i>
D10	<i>Öğrendiklerimi günlük yaşama arkadaşlarımla kısa cümlelerle konuşarak aktarmaya çalışıyorum. Tabi bunun yanı sıra hikaye kitapları okuyup, İngilizce filmler izliyorum ve şarkılar dinliyorum.</i>

Tablo 4.19 : Bellek Gücü / Bellek ve İngilizce Öğrenme Arasındaki İlişki

9. Bellek gücü/ Bellek ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişki	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
9.1. Belleğini orta düzeyde veya yetersiz bulma	Y1, Y4, Y6, Y9	D1,D2, D3, D4, D6, D7, D8,D9,D10
9.2. Belleğini güçlü bulma	Y2, Y3, Y5,Y7, Y8, Y10	D5
9.3. Bellekle İngilizce öğrenmenin ilişkili olduğunu düşünme	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7,Y8, Y9, Y10	D1,D2, D3, D4,D5 D6, D7, D8,D9,D10
9.4. İlgi ve alakaya bağlı olarak belleğin güçlü ve zayıf olma durumunun değişeceği düşüncesi	-	D3,D4, D9

Şekil 4.10 : Bellek Gücü / Bellek ve İngilizce Öğrenme Arasındaki İlişki



9) Bellek gücü/ Bellek ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişki

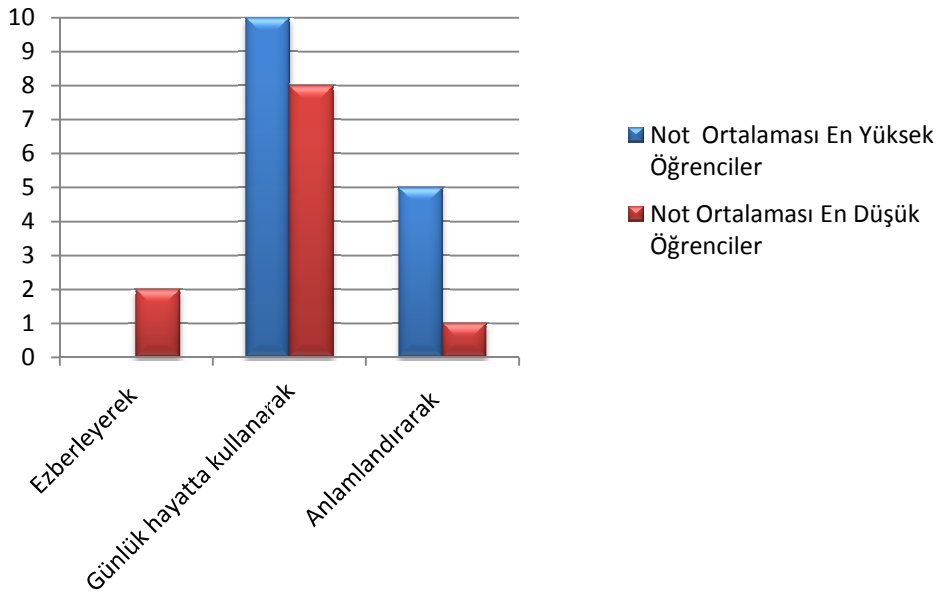
Katılımcıların bellek gücü ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişkiye dair görüşleri incelendiğinde iki gruptaki öğrencilerin tamamı ilişkili olduğunu ve en çok da kelime bilgisiyle alakalı olduğunu düşünmektedir. Not ortalaması en yüksek öğrencilerin yarıdan fazlası belleğini güçlü bulurken, not ortalaması en düşük olan grupta yalnızca bir öğrenci belleğinin güçlü olduğunu belirtmiştir. Aynı gruptaki diğer dokuz öğrenci ise belleğini orta düzeyde güçlü veya yetersiz bulmaktadır, not ortalaması en yüksek öğrenci grubunda ise belleğini orta seviyede ya da yetersiz bulan öğrenci sayısı yarıdan azdır. Not ortalaması en düşük öğrenci grubundaki 3 öğrenci de belleğin ilgiye bağlı olarak güçlü olup olmayacağını düşünmektedir.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Belleğim çok güçlü veya zayıf değil, sadece sürekli İngilizce ile uğraştığım için göz ve kulak dolgunluğum var. Bence belleği zayıf olan insanlar sürekli tekrar edip, İngilizceyi kullanarak belleklerini güçlendirebilirler.</i>
Y2	<i>Kelime dağarcığı açısından önemli tabiki. Belleğim güçlüdür fakat bazı sağlık sorunlarım nedeniyle zayıfladı şu aralar.</i>
Y3	<i>Ezber yeteneğime güvenmişimdir. İngilizce’de kelime bilgisi çok önemli olduğundan ezber yapmak da önemli, yoksa yarı yolda kalabilirsiniz.</i>
Y4	<i>Belleğimi zayıf buluyorum genel olarak, İngilizce ‘de bellek önemlidir. Özellikle vocabulary kısmında. Gramerden çok kelime bilgisini önemli buluyorum. Doğru kelimeleri çekimsiz bir şekilde sıralarsak karşımızdaki ile anlaşabiliriz bence. Bellek eşittir kelime bilgisi.</i>
Y5	<i>Güçlü bir hafızam vardır. İngilizce öğrenmek için gerekli bir özellik. Özellikle kelimeleri hatırlamada önemli.</i>
Y6	<i>Çok iyi bir hafızam yok ancak kötü olduğunu da sanmıyorum. Yabancı dil öğrenmede kesinlikle hafızanın önemli bir yeri var. Öğrendiğinizi hatırlamadan konuşamazsınız.</i>
Y7	<i>Evet belleğimi güçlü buluyorum. Bana göre İngilizcenin iki aşaması var, birisi gramer bilgisi, diğeri ise kelime hazinesi, bunları birleştirdiğimiz zaman zaten ortaya İngilizce çıkıyor.</i>
Y8	<i>Her ne kadar öğretmenlerimiz bazı şeyleri ezberlememiz gerektiğini düşünse de aslında bazı bilgiler kullana kullana kalıcı oluyor, evet hafızam iyidir.</i>
Y9	<i>Bence belleğimin güçlü olup olmadığını söylemek mümkün değil galiba, ben öğrendiklerimin aklımda kalıcı olabilmesi için pratik (uygulama) yaparak çalışırım. Kelimelerin akılda kalabilmesi için belleğin güçlü olması gerekir.</i>
Y10	<i>İnsanların hafızası, yani normal insanların hafızası bir gardroptur. Gördükleri veya işittikleri bilgileri o karanlık dolaba atarlar ve kişi birşey hatırlamaya çalıştığı zaman dolabı açtığında ilk göreceği şey gereksiz bilgiler yığını olur,örneğin çocuklukta yaşanmış bir trajedi, üzücü bir olay. Benim farklı bir yöntemim var, buna hafıza sarayı “memory palace” denir. Kişi saklayacağı bilgiyi alır ve yarattığı büyük muhteşem sarayda belirgin bir yere koyar ve ne zaman bilgiye ulaşmak istese gittiği yerde onu görür, asla unutmaz. Lakin şu ana kadar hafıza sarayını benim kadar etkin bir biçimde kullananı görmedim.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	Belleğimin zayıf olduğunu düşünüyorum, özellikle İngilizce kelimeleri hatırlamada güçlük yaşıyorum, bu diğer derslerde de böyle, çözüm için pek bir çaba harcamadım, ancak ilgi duyduğum konuları öğrenirken hafızamın daha iyi olduğunu düşünüyorum.
D2	Belleğim güçlü, evet işime yarıyor, İngilizce oyunlarda gördüğümü derste uyguluyorum.
D3	<i>İnsanın belleğinin yoğunlaştığı noktalar vardır okul dışında da. Aklı orda olan bir insan için İngilizce'yi öğrenmek bana göre güçleşir. Çünkü İngilizce tamamen ezber gerektiren bir ders. Öğrenmek için ilk önce hepsini ezberlemek lazım.</i>
D4	Bellek sevilen derste güçlü, sevilmeyen derste zayıftır. Bu bizlerin İngilizceyi ne kadar sevip sevmediğine bağlı, ilgi önemli bir konu.
D5	<i>Bana göre hafızam çok iyi, odaklanıp, tekrarladığım, iyice çalıştığım konuları dilde kolay hatırlıyorum, kelimeler için de aynı şey geçerli.</i>
D6	Orta seviyede belleğim var, iyi çalışırsam zaten öğrenebilirim, belleğin güçlü olması iyi çalışmaya bağlı, örneğin konular işlenmeden önce bilmediğim kelimelerin anlamlarını sözlükten bulup derse hazırlıklı gelmeye çalışırım genelde, derslerde hoca sorunca kelimelerin anlamlarını hemen bilmek güzel oluyor.
D7	<i>Birinin bana söylediklerini çabuk hatırlamıyorum, ama dinleyerek öğrendiğimde, ses kaydı gibi, oradaki kalıpları unutmuyorum.</i>
D8	Benim belleğim zayıf mesela derste anlıyorum ve örnekleri çözüyorum, deneme sınavı (quiz) ya da vize geldiğinde öğrendiğim konular bir anda uçuyor, sanki hiç görmemiş gibi oluyorum.
D9	<i>Belleğimi orta seviyede buluyorum ancak gerçekten istediğim şeyi unutmam, İngilizce öğrenmek için belleğin çok önemi var.</i>
D10	Benim için öğrenene kadar çok sıkıntı var ama öğrendikten sonra asla unutmam öğrendiğim şeyi. Yani belleğimi zayıf buluyorum. Beynimizdeki dil öğrenme ile ilgili bölümler İngilizce öğrenmemize yardım eder.

Tablo 4.20 : İngilizce Kelimeleri Etkili Öğrenme Yolları

10.	İngilizce kelimeleri etkili öğrenme yolları	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
10.1.	Ezberleyerek	–	D1, D6
10.2.	Günlük Hayatta Kullanarak	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	D2, D3, D4, D5, D7, D8, D9, D10
10.3.	Anlamlandırarak	Y3, Y4, Y5, Y9, Y10	D5

Şekil 4.11 : İngilizce Kelimeleri Etkili Öğrenme Yolları

10) İngilizce kelimeleri etkili öğrenme yolları

Katılımcı iki gruptaki öğrencilerin neredeyse tamamı kelimeleri günlük hayatta kullanarak etkili şekilde öğrenmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Not ortalamasının en yüksek öğrencilerin yarısı, not ortalaması en düşük öğrencilerin de yalnızca bir tanesi kelimeleri anlamlandırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aynı gruptan iki öğrenci kelimeleri ezberleme yoluna gittiklerini söylemişlerdir.

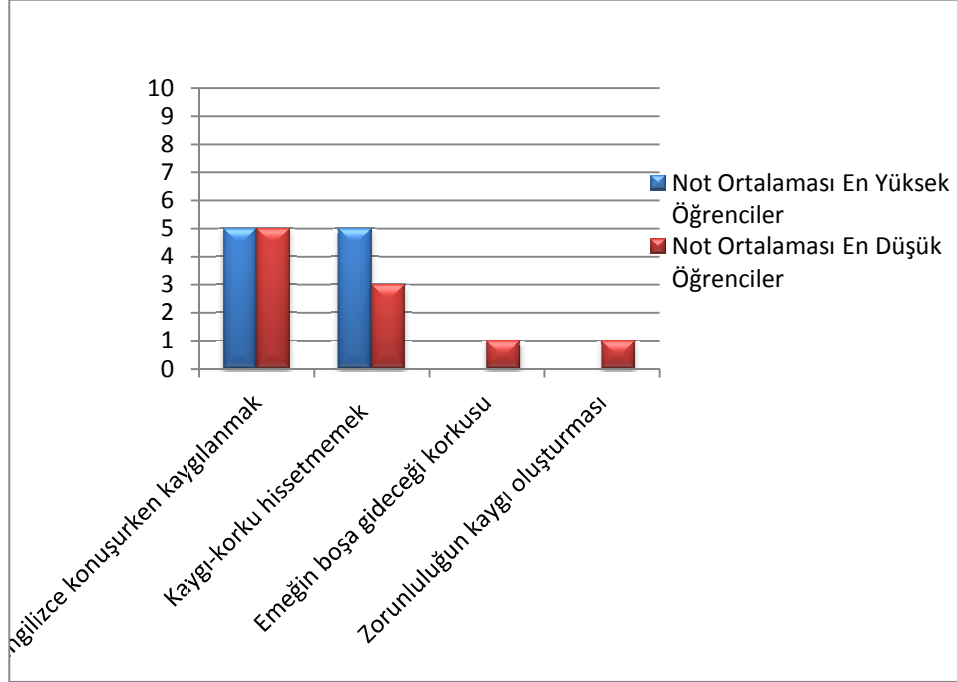
En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Günlük hayatta kullanarak daha iyi öğreniyorum, arkadaşlarımla mümkün olduğunca İngilizce konuşuyorum, internet üzerinden veya dışarıda karşılaştığım yabancılarla da konuşarak İngilizcem geliştireyorum.</i>
Y2	<i>Günlük hayatta kullanarak sanırım, bazı kelimeleri de kelime köküne bağlı olarak ezberliyorum.</i>
Y3	<i>Anlamlandırma cidden çok etkili. Ancak içlerinde en zoru da o. Çok alakasız bir şeyle eşleştirirseniz yanlış şeyler öğrenebilirsiniz. Bu yöntemle yıllar önce öğrendiğim bazı kelimeleri hala aklımda tutuyorum. Örneğin “desert” ile “dessert” kelimeleri çok karışır. Desert-çöl, dessert-tatlı anlamına gelir. Dessert kelimesinde iki tane “s” tatlı kelimesinde de iki tane “t” olduğu için böyle anlamladırıyorum.</i>
Y4	<i>Anlamlandırarak ve günlük hayatta kullanarak. Günlük hayatta kullanırdan kastım sık sık karşıma çıkmasıdır.Anlamlandırmayı ise kelimenin yazılışı veya okunuşunu, saçma da olsa, herhangi bir şeyi çağrıştırarak yapıyorum. Misal: so(L)=(L)eft</i>
Y5	<i>Anlamlandırmak ve günlük hayatta kullanmak daha etkili oluyor benim için. Hayatım boyunca ezber yapamadım ezberlersem kelimeler birbirine karışıyor.</i>
Y6	<i>Ezberledikten sonra günlük hayatta kullanmanın en verimli yöntem olduğuna inanıyorum.Pratik olmadan kalıcılık olamaz.</i>
Y7	<i>Günlük hayatta kullanmak daha etkili oluyor , çünkü günlük hayatta kullanırken hem o atmosferde olup hem de konuşunca akılda daha kalıcı oluyor ayrıca konuştuğunuz kişilerle bilgi alışverişi yaparak genel kültür de kazanmış oluyorsunuz.</i>
Y8	<i>Yeni öğrendiğim kelimeleri genelde günlük hayatta kullanarak kalıcı hale getiriyorum. Kötü tarafı ezberlemediğim için okunuşunu bilip yazamadığım çok kelime olması.</i>
Y9	<i>Kelimeleri anlamlandırarak daha etkili öğreniyorum.Bir kelimenin ve aklımdaki ona yakın kelimelerin, türemiş kelimelerin anlamını bildiğim zaman kelimeleri ezberlememe gerek kalmıyor.</i>
Y10	<i>Anlamlandırarak diyebilirim, yine “hafıza sarayı” metodundan bir örnek vereceğim. Örneğin; kelimemiz “brainstorming” olsun, bir saray yaratın, bu eviniz olur,bildiğiniz bir mekan olur. Yaratınız mı? Güzel, şimdi o evde ya da sarayda buzdolabının yanına gidip buzlucu açın, içine gerçek bir insan beyni koyun. Kapağını kapatın.Tekrar açtığınızda içinde donmuş bir insan beyni göreceksiniz Brain storming-beyin fırtınası- donmuş bir beyin bağlantılı.</i>

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Yazarak ve ezber yaparak çalışırsam daha kalıcı oluyor.</i>
D2	<i>Günlük hayatta kullanarak, çalışırken turistlerle iletişime geçebiliyorum, bazen alt yazılı İngilizce filmler izliyorum.</i>
D3	<i>Ben İngilizce kelimeleri ezberlemek için günlük hayatımda kullanıyorum. Böylece akılda daha kalıcı oluyor. Mesela yemek yerken, tv seyrederken, dışarı çıkacakken gibi.</i>
D4	<i>İngilizce öğrendiklerim, günlük hayatta kullanarak daha kalıcı oluyor.</i>
D5	<i>Anlamlandırıyorum, film, şarkıyla, internette, günlük hayatta kullanarak, bir kelimeyi öğrenince aklımda kalır ve başka bir konuda da aynı kelimeyi görsem yeterli olur.</i>
D6	<i>Öğrendiklerimi tekrar edersem öğreniyorum bu bir çeşit ezber gibi, çok farklı bir yol izlemiyorum. Düzenli tekrar yapıyorum. Bu yolun etkili olduğunu gördüğümünden başka yollara pek ihtiyaç duymuyorum.</i>
D7	<i>Günlük hayatta kullanarak, oda arkadaşlarımla İngilizce konuşarak.</i>
D8	<i>İngilizcede öğrendiklerimi günlük hayatta tekrarlamak bence kalıcılığı artırıyor ve unutmamızı engelliyor. Arkadaşlarımla İngilizce diyaloglar kurup öğrendiğimiz bilgileri kullanmak kalıcılığı sağlıyor.</i>
D9	<i>Günlük hayatta kullanarak kelimeleri daha etkili öğreniyorum,örneğin arkadaşlarımla İngilizce konuşuyorum.</i>
D10	<i>Ezberleyip günlük yaşamda kullanarak. Örneğin diyelim ki bugün temizlikle ilgili birşey öğrendim, onu cümle içinde kullanarak daha iyi öğreniyorum.</i>

Tablo 4.21 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kaygı / Korku Durumları

11. İngilizce öğrenme sürecinde kaygı/ korku durumları	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
11.1. Yabancı biriyle ya da İngilizce bilen biriyle konuşurken (pratikte) kaygılı olmak	Y3, Y4, Y5, Y6, Y9	D1, D2, D6, D8, D10
11.2. Kaygı-korku hissetmemek	Y1, Y2, Y7, Y8, Y10	D3, D4, D7,
11.3. Sınav kaygısı -İngilizce öğrenmek için verilen emeklerin (maddi-manevi) boşa gideceği endişesi	-	D5
11.4. Zorunlu öğrenmelerin kaygıya sebep olması	-	D9

Şekil 4.12 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kaygı / Korku Durumları



11) İngilizce öğrenme sürecinde kaygı/ korku durumları

Katılımcıların cevapları incelendiğinde not ortalaması en yüksek öğrencilerin yarısı İngilizce konuşurken kaygılandığını ve diğer yarısı da kaygı- korku hissetmediğini belirtmiştir. Aynı şekilde not ortalaması en düşük öğrencilerin yarısı da İngilizce konuşurken kaygılandığını söylemiştir. Aynı gruptaki üç öğrenci kaygı korku hissetmediğini, bir tanesi emeğinin boşa gideceği korkusunu taşıdığını, ve bir öğrenci de zorunlu öğrenmelerin kendinde kaygıya sebep olduğunu belirtmiştir.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Öğrendiklerimi kullanırken herhangi bir kaygı yaşamıyorum, sadece bazen bildiğim birkaç kelimeyi unutuyorum ona da hemen sözlükten bakarak devam ediyorum.</i>
Y2	<i>Herhangi bir kaygı yaşamıyorum. Sınavlarım çok rahat giriyorum, bence böylesi çok daha iyi oluyor.</i>
Y3	<i>Konuşma konusunda sıkıntı yaşıyordum. Geçen dönem hayatımda ilk kez konuşma sınavına girdim ve cidden gergindim. Konuşma bir dili öğrenmenin en zor aşaması. Gergin olduğumda genelde kendimi motive ederim. Sınavın sonucu kötü değildi hatta 100 aldım ancak tam istediğim gibi değildi. Çok daha iyi olabilirdim.</i>
Y4	<i>Korkudan ziyade aşırı heyecanlanırım, yeteri kadar yabancı ile konuşmamam. Bu heyecan sınıftaki speaking dersinde geçmiyor malesef. İnsanların başka dilde daha az utandığını düşünüyorum. Yaşanmış olaya örnek olarak, Büyükada’da Algerian bir turistle karşılaşmıştım. “How are you?” sorusunu cevaplama bir dakika sürdü. İlkokul 4’ten beri gördüğümüz soru-cevap “fine, thanks and you?” diyemedim. “İyiyim” dedim, sonra farkettim Türkçe konuştuğumu, düzelttim.</i>
Y5	<i>Konuşurken kaygı yaşıyorum çünkü yanlış yaptığım zaman aklımda yanlış kalır gibi</i>

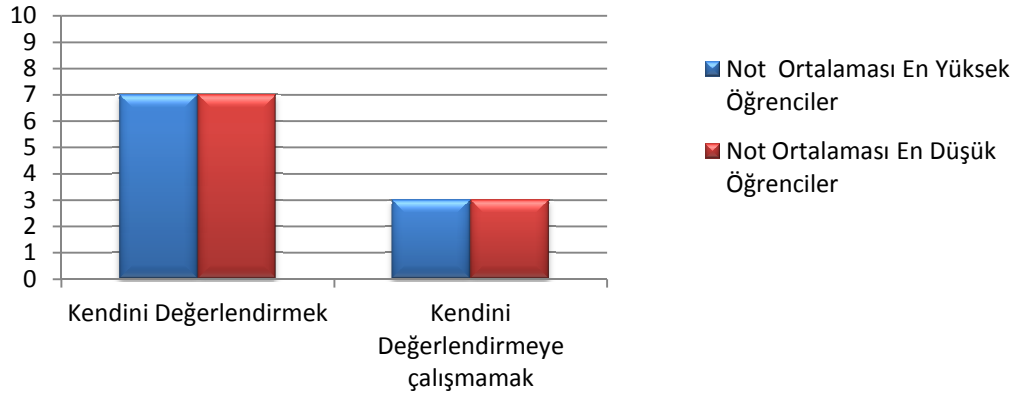
	<i>geliyor.</i>
Y6	Öğrendiklerimi uygulamada sadece akıcılık kaygısı yaşıyorum.
Y7	<i>Kaygı ve korku yaşamıyorum çünkü konuştuğum her kişiye İngilizce'yi tam olarak bilmediğimi söylüyorum. Fakat biraz konuştuktan sonra İngilizce'yi gerçekten iyi konuştuğumu söylüyorlar. Diyaloglar hep bu tarzda oluyor.</i>
Y8	İngilizce'den korkmayı bırakalı çok uzun zaman oldu. Çünkü hata yapmaktan korkmazsanız özgüveninizle daha çabuk ve hızlı öğrenirsiniz.
Y9	<i>İngilizce'yi öğrenirken de uygularken de bir kaygı- korku yaşamam. Ama ne zaman bir turistle karşılaşsam pratiğimin yetersiz olmasından dolayı kaygı korku yaşarım, acaba beni anlamış mıdır, doğru ifade edebilmiş miyimdir, diye düşünerek.</i>
Y10	Ashına bakarsanız hayır. Kaygı ve korku yaşamam. Çünkü nasıl kendi dilimizi konuşurken kaygılanmıyor veya korkmuyorsam, İngilizce konuşurken de kaygılanmam gerekmez. Bunun geldiği yer de eğitim sistemimizde öğrenci öğretmen ilişkisinde , öğretmenin yanlış yapıldığında öğrenciyi cezalandırmak için yarattığı korkudur.

En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Genelde tedirgin olurum, çünkü yanlış söylersem karşımdaki kişinin nasıl tepki vereceğini bilemeyeceğimden tedirgin olurum ve konuşamam.</i>
D2	Kaygı korku oluyor tabiki ya karşımdaki insanın , ben konuşurken gülüp dalga geçmesinden korkuyorum.
D3	<i>İngilizce bilmekle İngilizce konuşmak, anlamak çok farklı, benim hiç kaygım olmadı. Bildiğim bir şeyi çok rahat karşı tarafa aktarabilirim.</i>
D4	Uygulamada kaygı yaşamıyorum, fakat ara ara stres oluyor, bu da hem performansı hem öğrenme eğilimini etkiliyor. Bunalmışlık hissi var ben de burası benim 26. tercihim ve ilk geldiğim de Salı günüydü, yani Pazar günü, moralim bozuldu , öyle de devam ediyor.
D5	<i>Sınavları geçememe korkusu yaşıyorum. Zahmetin boşa gitme korkusu var, tek endişem sınav için, şimdi üniversiteye kendi ülkemde devam etsem,burda kaybettiğim zamana üzülmem yani kaybettiğim zaman açısından kaygılı değilim.</i>
D6	Derslerde hoca direkt söz hakkı verince yanlış yapma kaygısı oluyor, her ne kadar hocalar bizi rahatlatırsa da sınavlarda bildiklerimi unuttuğumdan, özellikle de readin'te sıkıntı yaşıyorum.
D7	<i>Hayır, kaygı yaşamam öğrendiklerimi birine aktarma konusunda iyiyimdir.</i>
D8	Öğrenmek ve öğrendiklerimizi uygulamak arasında çok fark var, kaygı duyunca ,örn. Konuşmada öğrendiklerim bir anda gidiyor ve unutuyorum.
D9	<i>İngilizce'yi öğrenmeye başladığımda içimde hiçbir kaygı yoktu. Ancak önüme zorunlu olarak getirilen şeyleri öğrenmek ben de kaygı oluşturuyor ancak bununla ilgili büyük bir kaygı yaşamadım.</i>
D10	Evet İngilizce cümle kurmaktan ve konuşmaktan çok korkuyorum. Çünkü çoğu zaman yanlış kullanıyorum. Örneğin sınıfta birşey okurken çoğu kelimeyi yanlış okuyabiliyorum ama başaracağımı da biliyorum.

Tablo 4.22 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kendini Sorgulama, Öğrenilenleri Gözden Geçirme

12. İngilizce öğrenme sürecinde kendini sorgulama, öğrenilenleri gözden geçirme	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
12.1. Kendini değerlendirip daha iyi performans için motive olmak	Y1, Y2, Y3, Y7, Y8, Y9, Y10	D1, D3, D4, D6, D7, D9, D10
12.2. Kendini ve yaptıklarını değerlendirmeye çalışmamak	Y4, Y5, Y6	D2, D5, D8

Şekil 4.13 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Kendini Sorgulama, Öğrenilenleri Gözden Geçirme



12) İngilizce öğrenme sürecinde kendini sorgulama, öğrenilenleri gözden geçirme

İki grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğu eşit oranda olmakla birlikte İngilizce öğrenirken kendini sorguladığını bunun için genellikle daha iyi bir performans için neler yapabilecekleri üzerine düşündüklerini söylemişlerdir. Yine iki gruptaki öğrencilerden geri kalan öğrenciler de kendini değerlendirmeye çalışmadıklarını söylemişlerdir.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Evet, sorguluyorum, İngilizce'yi anadilimmiş gibi konuşmak istiyorum bazı durumlarda konuşurken takılıyorum veya aktıcı bir şekilde konuşamıyorum. Bunu düzeltmek için sürekli İngilizce konuşmam gerekiyor.</i>
Y2	<i>Daha iyi performans için kurs almam gerekiyor sanırım, tabi düzenli olarak gidersem.</i>
Y3	<i>Evet, sorguluyorum. Bu dilde cidden iyi olmak istiyorum ve elimdeki imkanları kullanmaya çalışıyorum. Daha iyi olmak için bu dili hayatıma daha fazla dahil etmeliyim. Bu konudaki en büyük adım yurtdışında yaşamak olur.</i>
Y4	<i>Kendimi sorgulamıyorum. Öğrenmek rahatlık gerektiren birşey bence.</i>
Y5	<i>Sorgulamıyorum ama İngilizceyi daha fazla kullanırsam daha iyi bir performansım olabilir.Pratik yapmam gerekiyor.</i>
Y6	<i>Pek sanmıyorum performans sorgulama konusunda isteksizim.</i>
Y7	<i>Evet genelde yaptığım birşey vardır. İki İngiliz veya İrlandalı kendi aralarında nasıl konuşuyorlar? Onlar konuşurken dinliyor ve kendi konuşmamla karşılaşıyordum.</i>
Y8	<i>Kendimi tabiki sorguluyorum ve daha iyisini yapabileceğime inanırsam elimden geleni yaparım. Ama şimdi öğrenim gördüğüm hazırlık okulu için şu anda bilgim yeterli.</i>
Y9	<i>Sorguluyorum ve bence herkesin kendini sorgulaması gerekiyor. Ne kadar bildiğini ve nelere ihtiyaç duyduğunu anlamasını kolaylaştırdığı için. Bunları bunları biliyorum ama şunları da bilmeye ihtiyacım var ki daha iyi olsun.Tek eksikğim gramerde, bütün sınavlarda gramer koşulu var, bu da başarıyı düşürebiliyor.</i>
Y10	<i>Tabi ki kendimi sorguluyorum. Bunun sonucunda kendimi zorlamadığımı farkına varıp, nasılsa daha iyisini yapmak için uygun zaman ve mekanın geleceğini biliyorum.En azından hazırlık sınıfında değil diye düşünüyorum.</i>

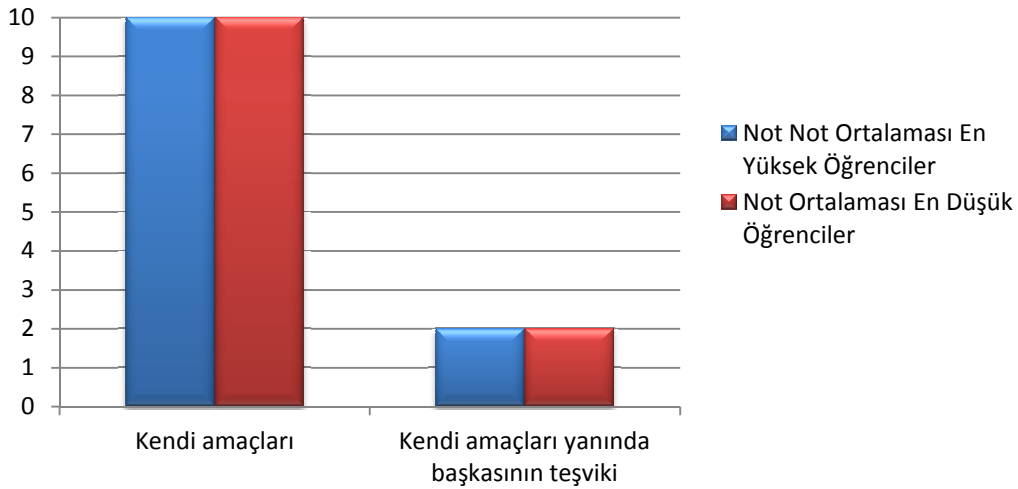
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Göz atıyorum yaptıklarına çünkü bir gelişme olmuş mu, merak ediyorum. Kimi zaman da yurtdışındaki arkadaşlarımla konuşup, onlara sorup gelişme var mı diye soruyorum.</i>
D2	<i>Kendimi sorgulamak için hiç çaba göstermedim.</i>
D3	<i>Kendimi tabiki sorguluyorum. Daha iyi performans için yapabileceğim şeyleri düşünüyorum. Yabancılarla konuşmak,İngilizce kanalları, altyazılı yabancı filmleri seyretmek gibi.</i>
D4	<i>Tabi ,öğrenme eğilimine göre çalışıp, daha iyi performans için, elimizden geleni yapıyoruz.</i>
D5	<i>Pek birşey yapmadığım için pek de yaptıklarımı gözden geçiremiyorum, mantıklı biri olduğumu düşünüyorum, eksikliklerimin sebeplerini araştırıyorum, ipin ucunu kaçırdığımı düşünüyorum ama ipin arkasından da koşuyorum, finale kadar da çok çalışmayı düşünüyorum, pek umutlu değilim ama , kalırım,</i>
D6	<i>Çok sorgulamıyorum kendimi, çok gayret edersem İngilizce'yi iyice öğrenebilirim ancak kendimden de kaynaklanıyor.Düzenli çalışmıyorum, plan yapmıyorum. Bir hafta okula gelemedim bir hafta okula gelemedim, bunu da arkadaşlarıma sorarak telafi etmeye çalıştım hiç sormayıp anlamamaktan daha iyidir.</i>
D7	<i>İngilizce öğrenirken hocaların bize yazılı olarak yaptırdıklarını sözlü olarak yaptırırsalar daha etkili olacağını düşünüyorum. Yazmadan çok konuşmaya önem verilmeli.</i>
D8	<i>Bu süreçte başarısız olmamın sebebi benim yeterli özen ve de titizliği göstermemem</i>

	<i>olabilir belki bunu yapsam olacak ama yapmıyorum ya da yapamıyorum.</i>
D9	<i>Evet her zaman sorguluyorum. Çalışmam gerektiğinin farkındayım. Eksikliklerimi farketmiş olsam bile , notlarım düşük olduğu için problemleri çözmeyi yaza bıraktım.</i>
D10	<i>Kendimi nerede yanlış yapıyorum diye defalarca sorguladım ben nerede yanlış yapıyoru diye ama bir cevap alamadım. Elbette daha iyi performans sergileyebilirim ama bunun için birinin bana yol göstermesi gerekecek.</i>

Tablo 4.23 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Amaçlar

13. İngilizce öğrenme sürecinde amaçlar	Not Ortalaması En Yüksek Öğrenciler	Not Ortalaması En Düşük Öğrenciler
13.1. Öğrencinin amaçlarını kendisinin belirlemesi	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10
13.2. Öğrencinin amaçlarını kendisinin belirlemesi yanında başkasının teşvkinin de etkili olması	Y7, Y9	D5, D6

Şekil 4.14 : İngilizce Öğrenme Sürecinde Amaçlar



13) İngilizce Öğrenme Sürecinde Amaçlar

Katılımcılara İngilizce öğrenirken motivasyonlarının nerden kaynaklandığını belirlemek üzere kişinin kendi amaçlarının mı yoksa başkasının teşvikinin mi etkili olduğuna ilişkin soru yöneltildiğinde iki gruptaki öğrencilerin tamamı öğrenmede kendi amaçları doğrultusunda hareket ettiklerini söylemişlerdir. Kendi amaçları yanında başkasının teşvikinin İngilizce öğrenmede kendisi için yararlı olduğunu düşünen

öğrenci sayısı hem not ortalaması en yüksek grupta hem de not ortalaması en düşük olan grupta , her biri için iki öğrenci olmak üzere eşit sayıdadır.

En yüksek puan ortalamasına sahip öğrenciler(Y)	
Y1	<i>Kendi amaçlarım her zaman daha iyi bir motivasyon sağlar.</i>
Y2	<i>Kendi içimden gelmesi lazım tabi, teşvik olursa evet ama zorlama olursa inadına yapmıyorum.</i>
Y3	<i>Elbette kendi amaçlarım. Bu genel bir durum, sadece İngilizce ile alakalı değil. Kişinin kendi isteği ile başarı elde etmesi daha kolay.</i>
Y4	<i>Ben kendi amaçlarımla daha iyi motive oluyorum. Yazar, yönetmen olup, yurtdışında yaşamak istiyorum. Bu yüzden İngilizce’mi geliştirebildiğim kadar geliştirmeliyim.Başkasının “yap” demesiyle yapılan iş ve insanın kendi isteği ile yaptığı iş arasında çok büyük fark vardır.</i>
Y5	<i>Kendi amaçlarım beni daha iyi motive eder.</i>
Y6	<i>İnsanın içinden gelmedikçe teşviğin faydası olacağını düşünmüyorum.</i>
Y7	<i>Eğer teşvik edecek kişi bilen bir kişiye onu dinlerim fakat bilmeyen bir kişiye kesinlikle dinlemem ve kendim birşeyler yapmaya çalışırım.</i>
Y8	<i>Kendi amaçlarım her zaman ayrı bir yeredir, sonuç olarak hayat benim hayatım, eğer ilerde iyi bir meslek ve maaş istiyorsanız sürekli motive olmuş olmalısınız</i>
Y9	<i>Kendi amaçlarım doğrultusunda hareket ediyorum, zaman zaman başka birinin teşvikinin de işe yaradığı oluyor.</i>
Y10	<i>İnsanlar kendi menfaatleri, çıkarları için çalışırlar. Eğer başkaları onları teşvik ettiğinde, teşvik edilen kişinin işine gelmiyorsa, insan yapacağı işten soğur.</i>
En düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler(D)	
D1	<i>Kendi amaçlarım çünkü kendi amaçlarımın yararlı olacağına inanıyorum.</i>
D2	<i>Kendi amaçlarım tabiki, mesleki alanda kendimi geliştirmek için öğrenmem lazım.</i>
D3	<i>Ben İngilizce’nin hayatımdaki yeri ve önemini çok iyi biliyorum. Bilsen nasıl olurum, bilmesem nasıl olurum diye kendimi sorguluyorum. Bilmem gerektiğini düşünüyorum.Bilince kendimi daha yükseklerde görüyorum. Bu yüzden kendi motivasyonumu kendim sağlıyorum.</i>
D4	<i>Tabiki kendi amaçlarım, yaptığım birşeyi sevmem önemlidir benim için. Hedeflerime gelecek kaygısıyla yoğunlaşırım. Besyo’ya gitmek gibi bir amacım var profesyonel boksörüm, kickboks yapıyorum.</i>
D5	<i>Beni %70 kendi amaçlarım, %30 da anne, baba gibi yakın çevrenin teşviki motive eder. Ben hiç yalan söyleyemem, aileme tüm notlarımı söylüyorum, onlarla dürüstçe diyalog kuruyorum onların manevi maddi, her anlamda desteği olmasa ben çoktan ülkeme dönmüştüm.2. dönemin sonuna geldiğim için gitmiyorum.</i>
D6	<i>İngilizceyi öğrenmem kendi amaçlarım için , ama kendim çalıştığımda pek iyi anlamıyorum, arkadaşlarım yardımcı olunca daha iyi anlıyorum.</i>
D7	<i>Kendi amaçlarım. Başkalarının beni teşvik etmesine gerek yok. Zaten mesleğim gereği öğrenmek zorundayım.</i>
D8	<i>İngilizce öğrenmek kişinin kendisinde biten bir durumdur, yapacağım ya da ben İngilizce’yi öğreneceğim dedikten sonra olduktan sonra herşey biter insanlar için, bu benim için de böyledir.</i>
D9	<i>Kendi amaçlarım beni daha mutlu eder, böyle daha çok motive olup daha çabuk öğrenebilirim.</i>
D10	<i>Tabiki de kendi amaçlarım, benim için en iyi olanı her daim kendim düşündüğüm için, başka birinden önce kendi kendime yaptıklarım beni motive eder.</i>

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, nicel ve nitel veri toplama araçları ile elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmektedir.

5.1.1 Sonuçlar

Araştırmanın nicel yönünde, Adnan Menderes Üniversitesi YDYO Söke ve Nazilli İlçesi Birimlerinde bulunan hazırlık sınıfları öğrencileriyle ölçek ön- uygulama çalışması gerçekleştirildikten sonra , Aydın il merkezinde bulunan YDYO'da öz-düzenleyici öğrenme ve cinsiyet; dil öğrenme stratejileri ve cinsiyet; eleştirel düşünme ve cinsiyet; öz-düzenleyici öğrenme ve öğretim türü; dil öğrenme stratejileri ve öğretim türü; eleştirel düşünme ve öğretim türü; öz-düzenleyici öğrenme ve öğrencilerin bölümleri; dil öğrenme stratejileri ve öğrencilerin bölümleri; eleştirel düşünme ve öğrencilerin bölümleri arasında anlamlı farkların olup olmadığını ve dil öğrenme stratejileri envanteri alt boyutları ,öz-düzenleme ölçeği alt boyutları ve eleştirel düşünme ölçeği arasındaki ilişkiyi öğrenmek amacıyla ; araştırmanın nitel yönünde ise YDYO'da not ortalaması en yüksek 10 öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci arasında İngilizce öğrenme sürecindeki çalışma alışkanlıkları bakımından ve okulda en yüksek not ortalamasına sahip olan sınıfla en düşük not ortalamasına sahip sınıf arasında dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri açısından benzerlik ya da fark olup olmadığını öğrenmek amacıyla elde edilen verilerin analiziyle şu sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1.1 Demografik Değişkenler Bakımından Öz-Düzenleyici Öğrenme Alt Boyutlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni ile öz – düzenleyici öğrenme boyutlarından olan planlama ve amaç belirleme ve strateji kullanımı ve değerlendirme arasında Kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu, öğretim türü değişkeni ile öz – düzenleyici öğrenme boyutlarından olan öğrenmede bağımlılık arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin öğrenmede bağımlılıklarının birinci öğretime göre daha yüksek

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölüm türü değişkeni ile öz – düzenleyici öğrenme boyutlarından olan strateji kullanımı ve değerlendirme ile güdülenme ve öğrenme için harekete geçme arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, öz-düzenleyici öğrenme becerileri bakımından anlamlı fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümünde okuyan öğrencilere göre daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümü öğrencileri , Aşçılık, Makina Mühendisliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Makina Mühendisliği Bölümü Öğrencileri Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği bölümü öğrencileri, Aşçılık, Makina Mühendisliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm Rehberliği Bölümü Öğrencileri Aşçılık ve Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümü öğrencileri Konaklama İşletmeciliği ile Seyahat İşletmeciliği Bölümlerindeki öğrencilerden öz-düzenleyici öğrenme becerileri bakımından daha düşük ortalamaya sahiptir.

5.1.1.2 Demografik Değişkenler Bakımından Dil Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar:

Dil öğrenme stratejilerinin bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejiler alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre, bellek stratejilerinde Kadınlar lehine, bilişsel ve duyuşsal stratejilerde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır. Öğretim türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri boyutlarından olan sosyal stratejilere göre ikinci öğretim lehine anlamlı fark olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bölüm türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri boyutlarından olan bellek, bilişsel, üstbiliş ve sosyal stratejiler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bölüm türü değişkeni ile dil öğrenme stratejileri arasında da anlamlı bir fark vardır ($p < 0.05$). Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, dil öğrenme stratejileri bakımından anlamlı fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri, İnşaat Mühendisliği, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Gıda Mühendisliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya, Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden de daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Makina Mühendisliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği Bölümü Öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya, Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden de daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Turizm Rehberliği bölümü öğrencileri ,Aşçılık, Konaklama İşletmeciliği, Makina mühendisliği, Seyahat İşletmeciliği, Turizm ve otel işletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümü öğrencileri Turizm Rehberliği bölümü öğrencilerinden daha düşük ortalamaya sahiptir.

5.1.1.3 Demografik Değişkenlerle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasında Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar:

Demografik değişkenlerden cinsiyetle eleştirel düşünme becerileri arasında anlamli fark olduğu görülmüş ve Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıfı öğrencileri arasında Kadınların erkeklerden daha eleştirel düşünebildiği sonucuna varılmıştır. Öğretim türü değişkeni ile eleştirel düşünme ölçeği arasında ikinci öğretimde okuyan öğrenciler lehine anlamli bir fark olduğu görülmektedir. Bölüm türü değişkeni ile eleştirel düşünme ölçeği arasında anlamli bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölümlerin ortalamalarına göre birbirleriyle aralarındaki fark analiz edildiğinde, eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamli fark bulunan bölümlerin ortalamalarına göre şöyle yorum yapılabilir:

- Aşçılık bölümü öğrencileri, Gıda Mühendisliği, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği, Turizm Rehberliği, Turizm ve Otel İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Gıda Mühendisliği bölümü öğrencileri Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- İnşaat Mühendisliği bölümü öğrencileri, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Konaklama İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler, Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Makine Mühendisliği bölümündeki öğrenciler, Konaklama İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ile Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği Bölümlerindeki öğrencilerden daha düşük ortalamaya sahiptir.
- Seyahat İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler , Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

- Turizm Rehberliği bölümündeki öğrenciler Aşçılık bölümündeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler Aşçılık bölümü öğrencilerinden daha yüksek ortalamaya sahiptir.
- Yiyecek ve İçecek İşletmeciliği bölümündeki öğrenciler, Aşçılık, İnşaat Mühendisliği ile Makina Mühendisliği bölümlerindeki öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

5.1.1.4 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları, Öz-Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları ve Eleştirel Düşünme Ölçeği Arasında İlişki Olup Olmadığına Dair Sonuçlar

Öz – Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin boyutu olan öğrenmede bağımlılık ile Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt boyutları olan bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aynı zamanda, öğrenmede bağımlılık boyutunun strateji kullanımı ve değerlendirme boyutu arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamaktadır. Korelasyon analizi sonucuna göre değişkenler arasında tespit edilen orta düzeyde anlamlı ilişkiler aşağıdaki gibidir:

- Eleştirel düşünme ölçeği ile öz – düzenleyici öğrenme ölçeği boyutu olan güdülenme ve öğrenme için harekete geçme arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.519$).
- Bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0.01$ $r = 0.523$).

5.1.1.5 YDYO’da Not ortalaması En Yüksek 10 öğrenci ile ve Not Ortalaması En Düşük 10 Öğrenci Arasında Çalışma Aışkanlıkları Bakımından Benzerlik ve Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Aydın İl Merkezi YDYO birinci ve ikinci öğretimde öğretiminde İngilizce eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencileri arasından amaçlı ya da olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden aşırı veya aykırı durum örnekleme yoluyla , yıl boyunca final sınavına kadar alınan puanlar bazında, okul genelinde not ortalaması en yüksek 10

öğrenci ile ve not ortalaması en düşük 10 öğrenci seçilerek öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecinde nasıl bir çalışma yolu izlediklerine ve farkındalıklarını belirlemeye yönelik,araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak görüşme yapılmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorular ve görüşme verilerinin analiziyle ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

İngilizce öğrenme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Niçin İngilizce öğreniyoruz?

İngilizce öğrenme amaçlarına yönelik sorumuza verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde not ortalaması en yüksek ve en düşük hazırlık sınıfı öğrencilerinin tümü İngilizce’yi birinci sırada ve en yüksek oranda dünya dili (evrensel dil) olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlama oranlarına bakıldığında iki grup öğrenci arasında belirgin bir fark yoktur. Öğrencilerin tümü ikinci sırada İngilizce’yi kendini geliştirmek ve meslekte başarılı olmak için öğrenmek istemektedir. Yanıtlarına göre iki grupta şu öğelerde belirgin fark vardır: Not ortalaması en yüksek öğrenciler İngilizce’yi, not ortalaması en düşük öğrencilerden daha yüksek oranda sevmektedir ve not ortalaması en yüksek öğrenciler İngilizce’yi not ortalaması en düşük öğrencilerden daha yüksek oranda mecburi olarak öğrenmeleri gerektiğini düşünmektedir. Aralarında çarpıcı bir fark olmamakla birlikte iki gruptaki öğrenciler de İngilizce öğrenmenin fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir.

İngilizceyi tam olarak öğrenme konusunda kararlı mısınız? Yoksa belli bir yerde bırakmayı mı düşünüyorsunuz?

Katılımcılar tarafından verilen yanıtların dağılımına bakıldığında iki grupta da öğrencilerin neredeyse tamamının İngilizce’yi tam olarak öğrenmeye istekli oldukları görülmektedir. Yine de ,iki grupta da az da olsa tam olarak öğrenmenin zor olduğunu düşünen eşit sayıda öğrenci vardır..Bu soruya verilen yanıtlar not ortalaması en yüksek ve en düşük öğrenciler arasında belirgin bir fark oluşturmamıştır.

İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için yeterli çaba gösterdiğinizize inanıyor musunuz?

Bulgulara göre, not ortalaması en düşük öğrencilerin neredeyse tamamı İngilizce’yi etkili bir şekilde öğrenebilmek için yeterli çaba göstermediğini belirtirken , not ortalaması en yüksek öğrencilerin de yarısından fazlası yeterli çaba göstermediğini söylemiştir. Yeterli çaba ile İngilizce’yi etkili bir şekilde öğrenebileceğine inanan

sayısı, not ortalaması en yüksek öğrencilerde, not ortalaması en düşük gruptaki öğrencilere kıyasla daha fazladır. İki gruptaki öğrencilerin çoğunun yeterli çaba göstermediklerine ilişkin yorumlarıyla, iki grupta da az sayıda öğrencinin yeterli çabayla öğrenebileceğine inanması birbiriyle tutarlı görünmektedir.

İngilizce öğrenmek için özel zaman ve çaba harcıyor musunuz? Bu konuda bireysel olarak neler yaptığınızı anlatır mısınız?

Öğrencilere İngilizce'yi öğrenirken bireysel olarak neler yaptığına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, iki gruptaki öğrenciler de oranlamada ilk sırada yabancı filmler izleme, dinleyerek öğrenme (İngilizce şarkılar, yabancı kanallardaki programlar vb.) ,bilgisayar oynama gibi etkinliklerde bulduklarını belirtmişlerdir. Not ortalaması en yüksek öğrencilerde bu yönde yanıt veren öğrencilerin sayısı diğer gruptakilerden daha fazladır. Bunların dışında her iki gruptaki öğrenciler de, oranlamanın ikinci sırasında özel bir çaba harcamadıklarını ileri sürmüşlerdir. Not ortalamaları en düşük öğrencilerde bu sayı yarıdan fazla iken, not ortalaması en düşük öğrencilerde bu sayı yarıdan azdır. Soruya verilen yanıtlardaki diğer etkinlikler iki grup arasında belirgin bir fark oluşturmamakla birlikte not ortalaması en düşük öğrencilerden iki tanesi hiçbir şekilde çaba göstermediklerini; aynı gruptan iki diğer öğrenci çeviri yapmaya çalıştığını , diğer iki tanesi İngilizce kitap ve yayınlar okumaya çalıştıklarını , birer tanesi de kelime öğrenmeye çalışıp konuları tekrar etme yoluna gittiklerini söylediler. Not ortalaması en yüksek öğrencilere bakıldığında az sayılarda da olsa arkadaşlarıyla ya da İngilizce bilenlerle konuşmaya ve İnternette yabancılarla İngilizce sohbet etmeye çalıştıklarını, İngilizce kitaplar –yayınlar okuduklarını ve kelime öğrenmeye çalıştıklarını belirttiler.

İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için planlı çalışıyor musunuz? Nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?

Görüşme katılımcısı öğrencilerin İngilizce öğrenmek için çalışmalarını planlayıp planlamadıklarını incelediğimizde, not ortalaması en yüksek ve en düşük olan iki grupta da öğrencilerin neredeyse tamamı planlı çalışmayı uygulamaya geçirmediklerini belirtmişlerdir. Planlı çalışmama konusunda aralarında belirgin bir fark yoktur. Not ortalaması en yüksek gruptaki öğrencilerin tamamı planlı

çalışmadığını söylerken, diğer gruptaki öğrencilerden birisi planlı çalıştığını düşünürken , aynı gruptan iki öğrenci planlı çalışmayı yaza ertelediğini belirtmiştir.

İnsanlar İngilizceyi öğrenirken belli yöntemler kullanıyor.Örn; okuma,yazma,dinleme..vb. Siz hangi yöntemi kendinize yakın buluyorsunuz? Bu yöntemi nasıl belirlediniz? Birisi mi önerdi? Başka derslerde de bunu uyguluyor musunuz?

Öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken hangi yöntemleri kullandıklarına yönelik kendilerine yöneltilen soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde, iki grupta da öğrenciler en yüksek oranda dinleme yi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Dinlemeyi not ortalaması en düşük öğrencilerin yarısı, not ortalaması en yüksek öğrencilerin tamamı tercih etmektedir. Öğrenciler bu becerilerini genellikle yabancı şarkı dinleyip, film izleyerek geliştirmeye çalışmaktadırlar. İki grup arasında belirgin fark olduğu sonucuna ulaşılan bir diğer yöntem ise konuşmadır. Not ortalaması en yüksek olan grupta konuşma yöntemini izlediğini belirten öğrenciler, diğer gruptaki aynı yöntemi izleyen öğrencilerin sayısına oranla üç kat daha fazladır. Okuma ve yazma tercihleri bakımından iki grupta da öğrencilerin sayısı yarıyı geçememiştir ve iki grup arasında belirgin bir fark yoktur.

İngilizce öğrenirken zorlanma yaşadığınızda ne tür önlemler alıyorsunuz? Örn; Öğretmene danışmak, kurslara gitmek, İngilizce bilen yakınlarla danışmak, tekrar etmek vb.

Öğrencilere zorluk yaşadıklarında, bu zorluklarla nasıl başa çıktıkları sorulduğunda, iki gruptaki öğrenciler en yüksek oranda öğretim elemanına ya da bir bilen danıştıklarını belirtmişlerdir. Danışma konusunda iki grup arasında sayıca belirgin bir fark görülmemiştir. Danışma haricinde öğrencilerin dil öğrenmede zorluk yaşamamak için aldıkları önlemler, iki grupta da yarıdan az sayıda tercih edilmelerine rağmen konuyu tekrar etmek, internetten yardım almak ve kelime öğrenmeye ağırlık vermeye çalışmak şeklinde olmuştur. Bu önlemler açısından da iki grup arasında belirgin bir fark yoktur.

Öğrendiklerinizi günlük yaşama aktarabiliyor musunuz? Tv izlemek, gazete okumak, internette İngilizce kaynaklar okumak vb.

Katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamı, iki grupta da kendilerini İngilizce’de öğrendiklerini günlük yaşama aktarabiliyor olarak değerlendirmişlerdir

ve aralarında belirgin bir fark yoktur. Not ortalaması en yüksek ve en düşük olan iki grup öğrenci, öğrendiklerini günlük yaşama en yüksek oranda olmak üzere, iki grupta da öğrencilerin yarısından çoğu televizyon izleyerek, şarkı dinleyerek, İngilizce dergi –kitap okuyarak aktardıklarını söylemişlerdir. Az sayılarda olsalar da iki grupta da öğrenciler öğrendiklerini günlük yaşama aktarmayı internette İngilizce destekli oyunlar oynamak, telefonu bilgisayarı İngilizce modunda kullanmak, internette İngilizce sohbetler yapmak, yabancılarla veya arkadaşlarla konuşmaya çalışmak suretiyle gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Not ortalaması en yüksek gruptan bir öğrenci de çevrede İngilizce konuşan birileri pek olmadığı için, öğrendiklerini günlük yaşama aktarmasının zor olduğunu ve bunun da yurtdışına taşınmasının bir sebebi olduğunu söylemiştir.

Belleğinizi güçlü mü zayıf mı buluyorsunuz? Sizce bellek ile İngilizce öğrenimi arasında nasıl bir ilişki var?

Katılımcıların bellek gücü ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişkiye dair görüşleri incelendiğinde iki gruptaki öğrencilerin tamamı ilişkili olduğunu ve en çok da kelime bilgisiyle alakalı olduğunu düşünmektedir. Not ortalaması en yüksek öğrencilerin yarısından fazlası belleğini güçlü bulurken, not ortalaması en düşük olan grupta yalnızca bir öğrenci belleğinin güçlü olduğunu belirtmiştir. Aynı gruptaki diğer dokuz öğrenci ise belleğini orta düzeyde güçlü veya yetersiz bulmaktadır, not ortalaması en yüksek öğrenci grubunda ise belleğini orta seviyede ya da yetersiz bulan öğrenci sayısı yarısından azdır. Not ortalaması en düşük öğrenci grubundaki 3 öğrenci de belleğin ilgiye bağlı olarak güçlü olup olmayacağını düşünmektedir.

İngilizce kelimeleri ezberleyerek mi, anlamlandırarak mı yoksa günlük hayatta kullanarak mı daha etkili öğreniyorsunuz? Bunlara örnek verebilir misiniz?

Katılımcı iki gruptaki öğrencilerin neredeyse tamamı kelimeleri günlük hayatta kullanarak etkili şekilde öğrenmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Not ortalamasının en yüksek öğrencilerin yarısı, not ortalaması en düşük öğrencilerin de yalnızca bir tanesi kelimeleri anlamlandırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aynı gruptan iki öğrenci kelimeleri ezberleme yoluna gittiklerini söylemişlerdir.

İngilizce öğrenirken ve öğrendiklerinizi uygulamanız gerektiğinde kaygı /korku yaşar mısınız? Hangi durumlarda kaygı/ korku yaşarsınız? Kaygı düzeyiniz sizi nasıl etkiler? Aşırı kaygı durumlarıyla nasıl baş edersiniz? Yaşadığımız somut bir durumu anlatır mısınız? Nasıl olmuştu?

Katılımcıların cevapları incelendiğinde not ortalaması en yüksek öğrencilerin yarısı İngilizce konuşurken kaygılandığını ve diğer yarısı da kaygı- korku hissetmediğini belirtmiştir. Aynı şekilde not ortalaması en düşük öğrencilerin yarısı da İngilizce konuşurken kaygılandığını söylemiştir. Aynı gruptaki üç öğrenci kaygı korku hissetmediğini, bir tanesi emeğinin boşa gideceği korkusunu taşıdığını, ve bir öğrenci de zorunlu öğrenmelerin kendinde kaygıya sebep olduğunu belirtmiştir.

İngilizce öğrenme sürecinde kendinizi sorguluyor musunuz? Yaptıklarınızı gözden geçirip daha iyi performans için başka neler yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?

İki grupta da öğrencilerin büyük çoğunluğu eşit oranda olmakla birlikte İngilizce öğrenirken kendini sorguladığını bunun için genellikle daha iyi bir performans için neler yapabilecekleri üzerine düşündüklerini söylemişlerdir. Yine iki gruptaki öğrencilerden geri kalan öğrenciler de kendini değerlendirmeye çalışmadıklarını söylemişlerdir.

Kendi amaçlarımız mı yoksa başka birinin teşviki mi size İngilizce öğrenmede daha iyi motivasyon sağlar?

Katılımcılara İngilizce öğrenirken motivasyonlarının nereden kaynaklandığını belirlemek üzere kişinin kendi amaçlarının mı yoksa başkasının teşvikinin mi etkili olduğuna ilişkin soru yöneltildiğinde iki gruptaki öğrencilerin tamamı öğrenmede kendi amaçları doğrultusunda hareket ettiklerini söylemişlerdir. Kendi amaçları yanında başkasının teşvikinin İngilizce öğrenmede kendisi için yararlı olduğunu düşünen öğrenci sayısı hem not ortalaması en yüksek grupta hem de not ortalaması en düşük olan grupta , her biri için iki öğrenci olmak üzere eşit sayıdadır.

Not Ortalaması En Yüksek Ve En Düşük Öğrencilerin Benzer Ve Farklı Özellikleri

Not ortalaması en yüksek olan öğrencilerle ortalaması en düşük olan öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilerek yorumlandıktan sonra iki grup öğrencinin benzeşen (ortak) ve farklılaşan yönleri aşağıdaki gibidir:

Ortak Özellikler:

Görüşme katılımcısı iki grup öğrenci İngilizce'yi evrensel, dünya dili olarak değerlendirmekte, İngilizce'yi iş bulmak, kendilerini geliştirmek ve mesleklerinde başarılı olmak için öğrenmeyi amaçlamaktadırlar ve İngilizce'yi tam olarak öğrenmek istemektedirler. İki grup öğrencinin bir başka ortak özelliği planlı çalışmadıklarını söylemiş olmalarıdır. Öğrenciler, İngilizce öğrenme sürecinde bir problemle karşılaştıklarında problemi okutman öğretim elemanlarına ya da bir bilene danışmak suretiyle çözmeye çalışmaktadırlar. Öğrenciler genelinde bir başka özellik ise, İngilizce'de öğrendiklerini, TV'de İngilizce filmler, programlar, diziler izleyerek, İngilizce şarkılar dinleyerek, İngilizce kitap, dergi vb. okuyarak günlük yaşama aktardıklarını söylemeleri ancak İngilizce konuşma konusuna yeterince değinmemiş olmalarıdır. Bellek (hafıza) ile kelime öğrenmenin çok yakın ilişkili olduğu ve günlük hayatta kullanarak kelime öğrenmenin etkili olması konusunda iki grup öğrenci de hemfikirdir. İki grup öğrencinin de paylaştığı bir başka özellik ise İngilizce öğrenmede başka birinin teşvikinden çok kendi amaçlarının onları harekete geçirmesidir.

Farklı Özellikler

Görüşme katılımcısı iki grup öğrencinin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara göre, analiz sonucunda öğrenciler arasında farkların da olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklardan biri not ortalaması en yüksek olan öğrencilerin İngilizce'yi diğer gruptan daha çok seviyor olmalarıdır. Bu sonuç İngilizce'ye karşı olumlu tutumun başarıyı artırması yönünde bir kanıtı destekleyebilir. Öğrenciler iki grupta da İngilizce'yi öğrenmek için yeterli çaba göstermediğini belirtse de, not ortalaması en yüksek gruptaki öğrenciler, bu konudaki çabalarını yük olarak algılamadıkları ve not ortalaması en düşük gruptaki öğrenciler ise bezginlik yaşadıkları için hiç çaba sarfetmemeleri konusunda ayrışmaktadırlar. İki grup öğrenci arasında fark

oluşturan bir başka özellik de not ortalaması en yüksek olan öğrencilerin, dinlemeye dayalı etkinlikleri diğer gruba kıyasla daha çok tercih ediyor olmalarıdır. Not ortalaması en düşük olan öğrenciler belleklerini orta seviyede ya da yetersiz olarak değerlendirirken, not ortalaması en yüksek olan öğrenciler belleklerinin güçlü olduğuna inanmaktadırlar ve kelime öğrenirken anlamlandırma yoluna not ortalaması en düşük öğrencilerden daha çok yönelmektedirler.

5.1.1.6 YDYO’da En Yüksek Not Ortalamasına Sahip Olan Sınıfla En Düşük Not Ortalamasına Sahip Sınıf Arasında Dil Öğrenme Stratejileri, Eleştirel Düşünme ve Öz-Düzenleme Becerileri Açısından Benzerlik ve Fark Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar

Gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin derslerde okutman öğretim elemanlarıyla etkileşimleri, derse katılımlarına ilişkin elde edilen tüm veriler iki araştırmacı tarafından incelenerek ortak görüş doğrultusunda dil öğrenme stratejileri, öz- düzenleme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerinin her birinin kapsamıyla örtüşen öğrenci davranışları, DÖS, EDB ve ÖDB başlıkları ve alt başlıklarıyla eşleştirilip, seçilen iki sınıf arasında benzerlik ya da farkların olup olmadığını belirlemek amacıyla da her bir sınıfta DÖS, EDB ve ÖDB nin ne kadar tekrarladığı incelenmiştir. Gözlem sonucu elde edilen bulgulara göre, dil öğrenme stratejileri kapsamındaki davranışlar iki grupta da en yüksek oranda gözlemlenmiştir. Her iki grupta ikinci sırada eleştirel düşünme ve üçüncü sırada da öz-düzenleme becerilerine ait davranışlar gözlemlenmiş; not ortalamaları bazında eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerileri konusunda ortalaması en yüksek sınıf ve ortalaması en düşük sınıf arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak dil öğrenme stratejileri kapsamındaki, kendini cesaretlendirmek, sorular sormak, pratik yapmak zihinsel bağ kurmak, problem çözme , tahminde bulunmaya dayalı davranışlar , not ortalaması en yüksek sınıfta(birinci öğretim), not ortalaması en düşük sınıftaki(ikinci öğretim) öğrencilere oranla daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.Gözlem verileri ışığında başarılı olarak seçilen sınıfta öğrenciler dil öğrenme stratejilerini diğer sınıftaki öğrencilerle karşılaştırıldığında daha çok kullanmaktadırlar.

5.1.2 Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgulardan ışığında sunulabilecek önerilere yer verilmektedir. Bu öneriler “uygulamaya ilişkin öneriler” ve “araştırmaya ilişkin öneriler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

5.1.2.1 Uygulamacılara İlişkin Öneriler

- Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Sınıflarında İngilizce eğitim almakta olan öğrenciler, bir sonraki yıl öğrenim görecekları dokuz farklı programa kayıtlıdırlar , dolayısıyla İngilizce öğrenme konusundaki hazırbuluşluk düzeylerinin farklılaşabileceği düşüncesiyle , YDYO’da öğrencilerin sınıflandırılmasında bölümler temel alınarak homojenlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum birkaç bölümle sınırlı kalmaktadır. Çünkü gelecek yıl için öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümler öğrenci sayısı bakımından birbirine denk değildir. Bunun için başarılı öğrencilerle başarısız olan öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi oldukça muhtemel olmakta, başarılı öğrencilerin sıkılmasına ve de başarısız öğrencilerin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Bu duruma bir çözüm olarak, sınıftaki tüm öğrencilere hitap eden orta düzeyde, ne zor ne de kolay bir İngilizce öğretiminin yapılması gerektiği düşünülebilir. Ancak İngilizce öğrenmek çok kapsamlı bir süreç olduğu için, başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilerin konuları özümseyerek ilerlemesi gerekir. Öğrencilerin İngilizce’de başlangıç, orta ve üst düzeyde olarak sınıflandırılması, öğretim durumlarının düzey temele alınarak daha etkili olmasına olanak sağlar ve bunun için öğrenciler YDYO’na kayıt yaptırdıklarında bir seviye tespit sınavına tabi tutularak , sınıflar oluşturulmalıdır. Böyle bir uygulamanın derslere giren okutman öğretim elemanlarına da, dersleri ne düzeyde işlemeleri gerektiği konusunda hedeflerini netleştireceğinden kolaylık sağlaması beklenmektedir.

- YDYO’da dersler çoğunlukla dört temel dil becerisi (okuma-yazma-konuşma-dinleme) ni de geliştirmeye odaklı aktiviteleri içeren ders kitaplarındaki okuma parçaları ve aktivitelerle paralel olarak işlenmektedir. Bu kitaplar “Main Course” olarak adlandırılan temel derslerde okutman rehberliğinde takip edilmektedir. Temel ders haricinde, gramer için 4 saat, okuma ve yazma becerileri için de 4 saat haftalık programda ayrıca yer almaktadır. Buna karşın konuşma ve dinleme becerileri için programda daha fazla saatin ayrılmasına gerek duyulmamıştır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, gramere çok fazla önem verildiğine, bu durumun da kendilerinde kurallara

daha çok bağı kalmaları konusunda mecburiyet hissi oluşturduğunu,İngilizce konuşmayı çok istemelerine rağmen, yeterince konuşamadıklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar sınıflarda okutman öğretim elemanlarının öğrencileri sürekli konuşmaya teşvik ettikleri ve gramer hatalarını hoşgörüyü karşılayıp dönüt verdikleri gözlemlenmiş olsa da, öğrencilerin konuşma becerilerini iyice geliştirmeye yönelik ilave dersler programa eklenebilir.

- Hazırlık sınıfını başarıyla tamamlayan ve başarısız olan öğrencilerle görüşmeler yapıp, öğretim programları düzenlenirken dikkate alınması için geribildirim alınmalı ve bir sonraki yıl YDYO hazırlık sınıflarına kayıt yaptıran öğrencilere bu geribildirimler ışığında kılavuzluk edilmelidir.
- Yabancı Dil Hazırlık Sınıflarında dersler çoğunlukla ders kitaplarına bağlı kalınarak, öğrencilerin kitaplardaki egzersiz sorularını yanıtlaması, okutman öğretim elemanları tarafından açıklamalarının yapılması şeklinde sürdürülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ilgilerini çekecek, İngilizce öğrenmeye olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilecek , motivasyon sağlayıcı öğretim durumları planlanabilir.
- Gözlem verileri analiz edildiğinde başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini başarısız öğrencilerden daha çok kullanıyor oldukları bulgusundan yola çıkılarak, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini, öz-düzenleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik, rehberlik niteliğinde bir ders öğretim programına eklenebilir. Böyle bir ders öğrencilerin dil öğrenme sürecinde farkındalıklarını artırmaya yardımcı olabilir.
- İngilizce hazırlık sınıfında eğitim gören ve İngilizce’de başarısız olan öğrencilerin okutman öğretim elemanlarından yardım almasının yanında, akran destekli öğrenmeye önem verilerek, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere İngilizce öğrenme konusunda yardımcı olması özendirilmelidir.

5.1.2.2 Araştırmacılara İlişkin Öneriler

İngilizce öğrenme süreciyle ilgili çalışma yapmayı düşünenler için şu öneriler verilebilir:

- Bu araştırma daha farklı öğretim kademelerini dahil edecek biçimde daha büyük örneklem gruplarıyla yenilenebilir.

- İngilizce hazırlık sınıfında dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri ile ilgili eğitim verilerek, bu tür bir eğitimin etkililiği test edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıknel, M. (2011) *Yabancı Dil Hazırlık Okulunda İngilizce Yeterlilik Yordayıcısı Olarak Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz-Yeterlik İnancı*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Ada, S. (2011) *Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Adey P. & Shayer M (1994) *Really Raising Standards: Cognitive intervention and academic achievement*, London: Routledge
- Allen, H., Cambell, R. (1972). *Teaching English as a second language*. Washington : MCGRAW- Hill International Book Company.
- Al Melhi, A. M. (2000). Analysis of Saudi college students' reported and actual reading strategies along with their metacognitive awareness as they read in English as a foreign language. *Dissertation Abstracts International*, vol. 60, no.7, January.
- Anderson, Neil J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics. Retrieved January 11, 2007.
- Arnold, E. (1985). *At the chalkface practical techniques in language teaching*. London: Hodder-Stoughton.
- Auerbach, E. & Paxton, D. (1997). It's not the English thing: bringing reading research into the classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Ay, Ş. , Akgöl, H. (2008) .“Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi” *Kuramsal Eğitimbilim* 1 (2), 65-75

- Aydemir, U. V. (2007) *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bursa.
- Bachman, L.F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* . Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura A (1991) *Social cognitive theory of self-regulation*. *Org Behav Hum Decis Process* 50: 248- 287.
- Beckman, Pat. (2002). *Strategy Instruction*. ERIC Digest. Reston, CA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, Council for Exceptional Children. Retrieved January 10, 2007.
- Beğen, I. (2006) *İngilizce Öğretmenlerinin Lise Sınıflarında İşledikleri Edebi Metinler Yoluyla Uyguladıkları Eleştirel Düşünce Stratejilerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Block, E. L. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Briñol, P., Petty, R. E., and Rucker, D. D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 26-33.
- Brown, A. L., Armbruster, B. B. & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In Orasanu, J. (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boekaerts, M.(1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction* Vol. 7, No. 2, pp. 161-186

- Burke, Jim (2007). Teaching English Language Arts in a 'Flat' World. In *Adolescent Literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, NH: Heinemann. pp. 165.
- Camillo, I. C. (2011). Metacognitive Strategies in Second Language Learning-A Comparative Analysis. *Brock University*, February.
- Carrell, L., Gajdusek, L., Wise T. (2002). Metacognition in basic skills instruction. H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* içinde (229-245). The Netherlands: Kluwer Academic Publishing.
- Carrell, P.L (1989) . Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 2, 121-134.
- Cesur, M.O. & Fer, S. (2007). "Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir ?". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2007. Cilt:IV, Sayı:II, 49-74
- Cesur, M. O. (2008) *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Chamot, A.U., and O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Clark, P. V. L. and Badiee, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In .Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods research* (2nd ed., pp.275-304). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cohen, A. D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues (Revised Version) Symposium on Strategies of Language Learning and Use*, Seville, Spain, December 13-16, 1994.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- Collins, Martha, and Cheek, Earl (1999). *Assessing and guiding reading instruction*. New York: McGraw Hill.
- Creswell, J.W., and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge : University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Cambridge: Macmillan Publishers Limited.
- Çakır, Y. (2012) *Türk Üniversiteleri Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Başarıları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çelik, N. (2012). *Matematik Öğretmen Adaylarının ve Matematik Öğretmenlerinin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Danuwong, C (2006), *The Role of Metacognitive Strategies in Promoting Learning English as a Foreign Language Independently*, Doktora Tezi (Edith Cowan Üniversitesi).
- Darling-Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., & Martin, D. (2008). *Thinking about thinking: Metacognition*. Retrieved January 16th, 2008 from <http://www.learner.org/resources/series172.html>

- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. London: Penguin Group.
- De Carvalho M. K. & Yuzawa, M. (2001). The effects of social cues on confidence judgments mediated by knowledge and regulation of cognition. *The Journal of Experimental Education*, 69, 325- 343.
- Demirel, M. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 141-153.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In Carson, J. & Leki, I. (Eds.), *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle.
- Djiwandono, P. I. (2006) Cooperative Listening as a Means to Promote Strategic Listening Comprehension. *English Teaching Forum*. 44.3 32-37.
- Doğan, A. (2013) Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 3
- Doganay, A. (1997). Ders dinleme sirasinda bilissel farkindalikla ilgili stratejilerin kullanimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (15), 34-42.
- Doğanay, A. , & Demir , Ö. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60)
- Duman, B. *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Ankara, 2008.
- Dül, A. (2011) Meta-cognitive strategies in developing EFL writing skills. *Contemporary Online Language Education Journal* ,1(2), 82-100.
- Ellis, R. "Second Language Acquisition." Ed. Widdowson, H.G. Oxford University Press. 1997 . 73-78.

- Emily, R. L.(2011). Metacognition: A Literature Review. Research Report.
- Fandiño, Y. J. (2007). *The explicit teaching of socioaffective language learning strategies to beginner EFL students at the Centro Colombo Americano: An action research study.* Bogota, 298 p. Master"s thesis. Division of advanced education, University of La Salle, Colombia.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development*14, 272- 78.
- Flavell, J. H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry.* *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, J. H.(1981) 'Cognitive monitoring' in *Children s Oral Communication Skills* W P Dickson(ed). New York Academic Press.
- Flavell, J.H. (1985) *Cognitive Development* ('2nd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Flavell, J.H. (1987) Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert and R.H. Kluwe (eds) *Metacognition, Motivation and Understanding.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gagne, R. M.(1985). *The conditions of learning and theory of instruction.* New York: College Publishing.
- Gallagher, Brett , A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. Southampton: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Ghasemi, Y. (2010) *İranlı ve Türk Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmedeki Bilişsel ve Bilişüstü Okuma Stratejileri*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition towards critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory and Research. *School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand Occasional Paper* . No:1
- Goh, C. (1997) Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal Volume* , 51/4 Oxford University Press, 361
- Gömleksiz, M. , Demiralp, D. (2012). “Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme k Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Gülsoy, D. (2011) *İngilizce Okutmanlarının ve Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımına ve Öğretimine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Gün, S. (2012) *Yabancı Dil Öğrenme Ortamında Belirli Dinleme Strateji ve Tekniklerinin Kullanılmasının Dinleme Becerilerinin Gelişimi Üzerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Gündoğdu, Hakan (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılıgılar,*Sosyal Bilimler* 7/1 s.57-74
- Gündoğdu, K. (2010). *International Handbook on applying self-regulated learning in different settings* “A case study: promoting self-regulated learning in early elementary grades” (ss. 261-274).

- Gürsoy, E. (2004) *Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Belirleme ve Çocuklar İçin Hazırlanmış Bir Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Hazırlama Üzerine Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53, 449-455.
- Harris, T., & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory research and practice*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Hiçyılmaz, A. (2006) *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Hismanoğlu , M . (2000) . Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching . *The Internet TESL Journal*, 6(8). Ağustos .
- Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L.(2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(2), 368-383.
- Hodgkin, S. (2008) . Telling it all : A story of women's social capital using a mixed methods approach. *of Mixed Methods Research*, 2, 296- 316
- Honey, P. and Mumford, A. (1986) *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Houtveen, A.A., & Grift, W. J. (2007). Effects of metacognition strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness & School Improvement*, 18(2), 173-190.

- Hutchinson, T. (1994). *Teacher's book*. New York: Oxford University Press.
- İpek, Ö. F. (2012) *Üniversite Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarıları*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. New Jersey : Prentice- Hall
- Karasar, N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.
- Karasar, Niyazi (1999); *Bilimsel Arastırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dagıtım, Ankara.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford.
- Kerka, S. (2002). "Journal writing as an adult learning tool," Retrieved March 25, 2013 from [http:// www.calpro-online.org/ERIC](http://www.calpro-online.org/ERIC)
- Kızılay, Y. (2011) *Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ve okuma stratejisi kullanımları*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Kirsh, D. (2005). *Metacognition, Distributed Cognition and Visual Design, in Cognition, Education, and Communication Technology* (eds.). Mahwal, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Lee, C. K. (2010) An overview of language learning strategies. *Arecls*, Vol.7, 132-152
- Livingston, J. A. (1996). *Effects of metacognitive instruction on strategy use of college students*. Unpublished manuscript, State University of New York at Buffalo.
- Louca-Papaleontiou, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. U.K.: Cambridge Scholars Press.
- Macaro, E. *Learning Strategies in foreign and second language classroom*. New York. Continuum, 2001.

- Magno, C. (2010), The Role of Metacognitive Skills in Developing Critical Thinking
Metacognition Learning Published online:31 March Springer Science+Business
Media,5:137–156
- Muodumogu, A.C. (2009). An evaluation of Benue State university students' awareness
and application of metacognitive strategies to reading: *Literacy and Reading in Nigeria*,
12, No.1.
- Naznean, A., (2009) *Metacognition and Language Learning*, Universitatea de Medicină și
Farmacie,TârguMure,available,online,athttp://www.upm.ro/facultati_departamente/stiinte_litere/conferinte/situl_integrare_europeana.html
- Nisbet J. & Shucksmith J. (1986) *Learning Strategies*, London: Routledge
- O'Malley, M.J. and Chamot, A.U. 1990: *Learning strategies in second langua acquisition*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. and Nyikos, M. (1989), Variables Affecting Choice of Language Learning
Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73: 291–300
- Özbay, M. , Bahar, M. A. (2012), İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat
Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012 s. 158-177.*
- Özçınar, N. (1996) *Orta seviyede İngilizce üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünce
yeteneklerinin artırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Özgüven, İ.E.(1992). *HKE Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı*, Ankara: Odak Ofset
Matbaacılık.

- Özmen, K. S. (2006) *Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özsoy, G. (2008), Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2008, 6(4), 713-740
- Öztürk, Ova, N. (2011) *Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri ile Fen Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş Eğilimlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Palacios Martinez , I. M. (1996). The Importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching . *Cuadernos de Filología Inglesa* , 5 (1) , 103-120
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp.15-52). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peirce, W. (2003). *Metacognition: Study strategies, monitoring, and motivation*. Retrieved h January 14,2008.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading comprehension test performance. *Language Testing* , 20(1), 26–56.
- Pressley, M. (2002) *Metacognition and self-regulated comprehension*. In A. Farstrup & S.J. d Samuels (Eds.) (3rd Ed). What research has to say about reading instruction. (pp. 291-f 309). Newark, DE:International Reading Association.
- Rivers, W., Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.

- 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.
- Samida ,D. K. (2011) . Language Learning Strategies . *Tofudi* , 2-6
- Saracaloğlu, A. ve ođmen, S. (2010), Őst Bilişsel Okuma Stratejileri Őleđi'ni Tőrkeye Uyarlama alışmaları. *Pamukkale Őniversitesi Eğitim Fakőltes Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 91- 99*
- Saracaloğlu, A. ve Yılmaz, S. (2011), Őđretmen Adaylarının Eleştirel Dőşőnme Tutumları ile Denetim Odaklarının İncelenmesi *Elementary Education Online,10 (2) ss. 468,-478*
- Schoen, D. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoonen, R. , Hulstijn, J. and Bossers, B. 1998: Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10 . *Language Learning* 48, 71-106 .
- Schraw, G. 1998: Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26, 113–25.
- Schwartz, B. L. , Perfect, T. J. (2002). *Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L.Schwartz (Eds.) Applied metacognition*. Cambridge: University Press.
- Semerci, N. (2000). Kritik Dőşőnme Őleđi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116)
- Semiz, Ő. (2011) *Bir Eğitim Programının Yőkleme İnanları, Őz-Yeterlik, Dil Őđrenme İnanışları, Başarı ve Őđrenci abası Őzerindeki Etkileri: Motivasyon Yőnőnden Risk Altındaki Yabancı Dil Őđrencileri Őzerine Bir alışma*, Doktora Tezi, g Atatőrk Őniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitőső : Erzurum.
- Sternberg, R. J. (1986b). *Intelligence applied*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

- Şen, H. (2009) *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Derslerinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri ve Elde Edilen Sonuçların Öğrencilerin Strateji Kullanma Sıklığı İle Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Tabanlıoğlu, S. (2003) *Orta Düzey Öncesi Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler f Enstitüsü: Ankara.
- Tanrıöğen, A. (2011) . *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tarakçıoğlu, B. E. (2008) *Türk Üniversitelerindeki Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrencilerinin Sınıf İçi Tartışmalarında Eleştirel Düşüncenin Sözel İfadesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Thi Thu Ha, N. (2008) Learner strategies and language learning. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 24 : 240-245
- Turner, G. Y.(1989). Promoting learning autonomy: helping students become independent learners. *Reading Horizons*, 29(2), 110-116.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vandergrift, L. (2005). *Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening* . *Applied Linguistics* 26, 70-89.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

- Wenden, A. & J. Rubin, (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall.
- Williams, E. (1989). *Reading in the language classroom*. London: Macmillan Publishers.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of Research on Teaching (3rd)*. N.Y.: Simon & Schuster Macmillan.
- Yalçın, M. (2006) *Gazi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulunda Okuyan Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Algulamalarındaki Farklar*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M. T. (2005) *Dil Öğrenme Stratejileri ve Kullanım Derecelerinin Kimi Etmenler Bakımından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Students differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.kj

EKLER LİSTESİ

Ek.1:Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Betül ALTAY
Doğum Yeri ve Tarihi : Erzurum/Merkez - 30/05/1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi EPÖ
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Yurtiçi Bildiri

Saracaloğlu A.S., Karademir Ç.A., Altay B., (11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlik Ve Özbilinç Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi ,25.05.2012

Yurtdışı Bildiri

Altay B., (GEC 2012) A Qualitative Study on Foreign Languages School Prep Class Students' Metacognitive Awareness in the Process of Learning English Language ,Sözlü ,26.09.2012 .

İş Deneyimi

2007 (Haziran-Eylül) USA New Jersey Eyaleti Stone Harbor'da Work And Travel Programı Kapsamında Bir Konfeksiyon Mağazasında Satış Elemanı
2011 Şubat Ayı İtibariyle Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi

Projeler

a) "İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerine Yönelik Bilimsel Araştırma Projesi Yürütebilme Yeterliliklerini Geliştirme Kursu", 04-08 Temmuz 2011 (Tübitak)
b) "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Sınıf İçinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar Kursu", 25-31 Ağustos 2012 (Tübitak)

Sempozyum:

XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Kuşadası, Aydın, 23-25 Mayıs, 2013

İletişim

e-posta Adresi : betulaltay@adu.edu.tr

Tarih: 10/07/2013

Ek. 2: Kullanılan Ölçme Araçları

ÖZ-DÜZENLEYİCİ ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar, ölçme araçlarında yer alan önermeleri doğru ve samimi olarak yanıtlamanız bilimsel araştırma verilerinin geçerli bir şekilde analiz edilmesini sağlayacaktır. Analiz sonuçlarına göre , sizinle görüşme yapmak için iletişime geçmemiz gerekebileceğinden ,istenen iletişim bilgilerinizi de belirtmeniz yüksek önem arz etmektedir. *Araştırmamıza destek olduğunuz için teşekkür ederiz.*

Arş.Gör. Betül ALTAY ADÜ Eğitim Programları ve Öğretim ABD Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Ek. 2.1: Bölüm I Kişisel Bilgiler

Adınız Soyadınız:		Şubemiz :	
Cinsiyetiniz:		Kadın ()	Erkek ()
Biriminiz:			
1) Söke(YDYO)		()	
2) Nazilli (YDYO)		()	
3) Aydın/Merkez (YDYO)		()	
Bölümünüz :		Email / Tel:	
Öğrenim Türünüz:			
1. Birinci Öğretim ()		2.İkinci Öğretim ()	

Ek. 2.2: Bölüm II Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin 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

Önermeler	Kesinlikle	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle
	Katılmıyorum	Katılmıyorum		Katılıyorum	Katılıyorum
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 eğitmendir	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 çözme 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 sağlamadığını 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 yargıları	1	2	3	4	5
39. Çalışmaya nasıl başlayacağımı belirlemede sorun yaşarım	1	2	3	4	5

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. 2.3: Bölüm II Dil Öğrenme Stratejileri

Envanteri

- Değerli Arkadaşlar, aşağıdaki önermelere karşılık gelen katılım derecenizi , sizi ne kadar yansıttığına bağlı olarak, 1'den 5'e kadar numaralandırılmış kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. Çalışmaya destek olduğunuz için teşekkür ederiz.

		1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren Doğru	3= Bazen Doğru	4=Sık sık doğru	5=Her zaman doğru
BÖLÜM A						
1)	İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1.	2.	3.	4.	5.
2)	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1.	2.	3.	4.	5.
3)	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1.	2.	3.	4.	5.
4)	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1.	2.	3.	4.	5.
5)	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1.	2.	3.	4.	5.
6)	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1.	2.	3.	4.	5.
7)	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1.	2.	3.	4.	5.
8)	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1.	2.	3.	4.	5.
9)	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1.	2.	3.	4.	5.
BÖLÜM B						
10)	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1.	2.	3.	4.	5.
11)	Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
12)	Anadilimde bulunmayan İngilizce'deki "th /θ / hw " gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1.	2.	3.	4.	5.
13)	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1.	2.	3.	4.	5.
14)	İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1.	2.	3.	4.	5.
15)	T.V.'de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1.	2.	3.	4.	5.
16)	İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1.	2.	3.	4.	5.
17)	İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1.	2.	3.	4.	5.
18)	İngilizce bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1.	2.	3.	4.	5.
19)	Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	1.	2.	3.	4.	5.

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz. →

20)	İngilizce'de tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
21)	İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1.	2.	3.	4.	5.
22)	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
23)	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1.	2.	3.	4.	5.
BÖLÜM C						
24)	Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
25)	İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
26)	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1.	2.	3.	4.	5.
27)	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1.	2.	3.	4.	5.
28)	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
29)	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1.	2.	3.	4.	5.
BÖLÜM D						
30)	İngilizce'mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1.	2.	3.	4.	5.
31)	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1.	2.	3.	4.	5.
32)	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1.	2.	3.	4.	5.
33)	"İngilizce'yi daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım.	1.	2.	3.	4.	5.
34)	İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1.	2.	3.	4.	5.
35)	İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1.	2.	3.	4.	5.
36)	İngilizce okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1.	2.	3.	4.	5.
37)	İngilizce'de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1.	2.	3.	4.	5.
38)	İngilizce'mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1.	2.	3.	4.	5.
BÖLÜM E						
39)	İngilizce'mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.
40)	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1.	2.	3.	4.	5.
41)	İngilizce'de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1.	2.	3.	4.	5.
42)	İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1.	2.	3.	4.	5.
43)	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1.	2.	3.	4.	5.
44)	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1.	2.	3.	4.	5.
BÖLÜM F						
45)	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1.	2.	3.	4.	5.
46)	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarını 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. 2.3: Bölüm II Eleştirel Düşünme Ölçeği

- Değerli Arkadaşlar, aşağıdaki önermelere karşılık gelen katılım derecenizi, sizi ne kadar yansıttığına bağlı olarak, 1'den 6'ya kadar numaralandırılmış kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. **Çalışmaya destek olduğunuz için teşekkür ederiz.**

		1= Tamamen Katılmıyorum					6= Tamamen Katılıyorum
1)	Hiçbirşeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
2)	Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
3)	Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
4)	Diğer kişilerle tartışırken onların hislerini anlayabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
5)	Herhangi bir yazı okuduğumda anafikri çabucak bulabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
6)	Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
7)	Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
8)	Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
9)	Duygularımın beni ne zaman ve nasıl etkilediğinin farkındayım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
10)	Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
11)	Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
12)	Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
13)	Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
14)	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
15)	Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
16)	Okuduklarımda neyin anlatıldığını kolaylıkla anlayamam.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
17)	Derslerime ve çalışmalarım karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
18)	Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
19)	Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
20)	Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
21)	Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
22)	Problemin çözümü için birden fazla çözüm yolu önerebilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
23)	Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
24)	Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
25)	Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl	1.	2.	3.	4.	5.	6.

	ulaşacağını bilirim.						
26)	Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
27)	Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
28)	Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
29)	İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
30)	Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
31)	Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
32)	Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için, onu önce parçalara ayırır, sonra tekrar birleştiririm.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
33)	Daha önce öğrendiklerimi daha sonraki tartışmalarda kullanmam.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
34)	Kendime güvenirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
35)	Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
36)	Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
37)	Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
38)	Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
39)	Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
40)	Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
41)	Hata yapmaktan korktuğum için sınıfta konuşmam.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
42)	Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
43)	Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
44)	Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
45)	Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
46)	Problemlere çözüm üretmek benim için zordur.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
47)	Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
48)	Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
49)	Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulayırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
50)	Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
51)	Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
52)	Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
53)	Çalışmalarında kendi kendimi motive edebiliyorum.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
54)	Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
55)	Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.	1.	2.	3.	4.	5.	6.

Ek.3: Görüşme Formu

Merhabalar, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisiyim ve yüksek lisans öğrencisiyim. Araştırmamda, İngilizce öğrenme sürecinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin ,bilişsel farkındalıkları, dil öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme ve öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlıyorum. Bu sebeple İngilizce öğrenirken hangi yolları izlediğiniz, nasıl çalıştığınıza dair düşüncelerinizi bizimle paylaşmanız, araştırma konumuzun derinlemesine incelenmesine yardımcı olacak ,mevcut durumu belirleyebilmede veri zenginliği sağlayacaktır. Adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını ve gizlilik esaslarına uyulacağını bilmenizi isterim, görüşme konusunda sorularınız varsa cevaplamaya hazırım ve görüşmeye katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Görüşme Saati:

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Bölüm:

Öğretim Türü: 1. Öğretim () 2. Öğretim ()

1. İngilizce öğrenme konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Niçin İngilizce öğreniyoruz?
2. İngilizceyi tam olarak öğrenme konusunda kararlı mısınız? Yoksa belli bir yerde bırakmayı mı düşünüyorsunuz?
3. İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için yeterli çaba gösterdiğinizde inanıyor musunuz?
4. İngilizce öğrenmek için özel zaman ve çaba harcıyor musunuz? Bu konuda bireysel olarak neler yaptığınızı anlatır mısınız?
5. İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmek için planlı çalışıyor musunuz? Nasıl bir planlama yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
6. İnsanlar İngilizceyi öğrenirken belli yöntemler kullanıyor.Örn; okuma,yazma,dinleme..vb. Siz hangi yöntemi kendinize yakın buluyorsunuz? Bu yöntemi nasıl belirlediniz? Birisi mi önerdi? Başka derslerde de bunu uyguluyor musunuz?
7. İngilizce öğrenirken zorlanma yaşadığınızda ne tür önlemler alıyorsunuz?Örn; Öğretmene danışmak, kurslara gitmek, İngilizce bilen yakınlarla danışmak, tekrar etmek vb.
8. Öğrendiklerinizi günlük yaşama aktarabiliyor musunuz? Tv izlemek, gazete okumak, internette İngilizce kaynaklar okumak vb.

9. Belleğinizi güçlü mü zayıf mı buluyorsunuz? Sizce bellek ile İngilizce öğrenimi arasında nasıl bir ilişki var?
10. İngilizce kelimeleri ezberleyerek mi, anlamlandırarak mı yoksa günlük hayatta kullanarak mı daha etkili öğreniyorsunuz? Bunlara örnek verebilir misiniz?
11. İngilizce öğrenirken ve öğrendiklerinizi uygulamanız gerektiğinde kaygı /korku yaşar mısınız? Hangi durumlarda kaygı/ korku yaşarsınız? Kaygı düzeyiniz sizi nasıl etkiler? Aşırı kaygı durumlarıyla nasıl baş edersiniz? Yaşadığınız somut bir durumu anlatır mısınız? Nasıl olmuştu?
12. İngilizce öğrenme sürecinde kendinizi sorguluyor musunuz? Yaptıklarınızı gözden geçirip daha iyi performans için başka neler yapabileceğinizi düşünüyor musunuz?
13. Kendi amaçlarınız mı yoksa başka birinin teşviki mi size İngilizce öğrenmede daha iyi motivasyon sağlar?
14. Eklemek istediğiniz, konu hakkında önemli bulduğunuz başka şeyler var mı? Söylemek ister misiniz?

Ek.4: Gözlem Örneği

H8 Proje için cihazına donuş yapıldı. perçeler görüntünün net olması için kapattı.
"can you look at the chart here? Ders kitabına yardımcı dvd materyalinden yararlanılıyor."

Açıklama [H8]: Co-Öğrenme:
öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırma

H9 |. begining 2. describing what happened 3. ending

In the begining well finally

This happened when so...

Öğrenciler tabloya aynı bir kutuda verilmiş sözcükleri tabloda uygun yerlere yazmaya çalışıyorlar. 2-3 dk süre verilir.

Açıklama [H9]: DÖ: Doğrudan
Stratejiler: Bilgel St.: Pratik Yapma / DÖ: elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması

"[All of a sudden, and then, anyway, in the end, the next thing I new" bu ifadelerin anlamları tek tek öğrencilere soruluyor ve anlamları açıklanıyor.]

Açıklama [H10]: DÖ: Dolaylı etki: Sosyal
Stratejiler: sorular sormak

Sınıfta ilk ders saati ve 15 öğrenci var. H11 DVD den başka görsellerle derse devam ediliyor. konu conversation phrases ^ when konuşurken. örnek boşluklu diyaloglar yanıtılıyor ve öğrencilerin uygun kelime ve phraseleri yerleştirmeleri isteniyor öğrencilere tamamlanmaları için süre veriliyor.]

Açıklama [H11]: DÖ: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak- elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması / DÖ: Doğrudan St: Bilgel St: Pratik Yapma

H12 Neredeyse tüm öğrencilerin ders kitabı var. dersle ilgilenmeyen öğrenci yok. hansı verilen alıştırmayı yapmak için çaba gösteriyor. Öğretmen bu sırada öğrencilere rehberlik yapıyor. H13 Öğrencilerden biri şu soruyu yöneltiliyor. - hocam 9 phrase var ama 10 boşluk var. öğretmen belki aynı phresi kullanmanız gereken iki yer vardır. diğerde boşluklar dolduruluyor ve H14 anlam öğrencilere sorularak katılımla olabildiğince açıklanmaya, İngilizce olarak öğretmen tarafından çoğunlukla paraphrase edilerek açıklanıyor. " (I dont believe it)tonlamış

Açıklama [H12]: DÖ: Davetlere ve çağrılara dikkatini yoğunlaştırarak/ DÖ: Doğ St: Bilgel St: Pratik yapma/ DÖ: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak- elde edilen bilginin yeni problem durumuna uygulanması

Açıklama [H13]: DÖ: Dolaylı etki: Sor St: Sorusormak / DÖ: Bilgiler arasındaki ilişkiyi bulmak - bir ödev hakkında gerekli olan bilgilere ulaşmaya çalışmak

2 DERS

After a break bu konuya devam eder. (2. Saat) öğrenci sayısının arttığı görülüyor. 3 kişi daha gelmiş İngilizce konuşulmaya devam ediliyor. FURKAN, ^ "good morning" "are you here?" kitaptan egzersizlere devam ediliyor. page 7. H15 Öğrenciler yine dersle ilgili egzersizleri yapmaya çalışıyor. derse bir öğrenci daha geldi. kalma konusunda devamsızlık hakkı sınırda. sınıfta perde hala kapalı olduğundan olsa gerek ki öğrenciler ilk derse oranla biraz yorgun gibi görünüyor. Öğretmen bir soru sorar: "volunteers", "then victims" cevaplandırmak için istekli öğrenciler oluyor.

Açıklama [H14]: Co-öğrenme:
öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırma

Açıklama [H15]: DÖ: Doğrudan
Stratejiler: Bilgel St.: Pratik Yapma

H16 Cevapları açıklanmamış kelime bırakmak istemiyor öğretmen. ve öğrencilerin isimlerini bilip. öğrencilerin isimleri ile hitap ediyor. "Murat, oğuzhan out of date" örnek olarak sorulan bir kelime ve öğrenciler neredeyse anlamı sorulan tüm kelimeleri topluca doğru yanıtladılar. öğretmen çoğunlukla İngilizce konuşuyor. telefonuyla ilgilenen bir öğrenci var. Paylaşmak isterseniz biraz düşünün ve bize yaşadığınız bir şeyi anlatın der öğretmen ve öğrencilere biraz süre verir. Öğrenciler sıra arkadaşı ile konuşmaya başladı. ya öğretmen yes if you dont wanna speak please listen your friends" | H17 oğuzhan lisede asansör vardı. kantin zeminde 2 kişi asansörle ilgili yaşadığı hikayeleri anlaşılabilir bir şekilde anlattı. Öğretmen başka bir konuşma açar ve hırsızlıkla alakalı bir mesaj gösterir. Kuvvetli bir adından uyandırdı mesaj anlattı. Öğrenciler ileri

Açıklama [H16]: DÖ: Öğrenmeyi kolaylaştıracak yollar araştırmak/ DÖ: Duyusal Stratejiler: Endüji almak

Ek.5: Araştırma İçin ADÜ Rektörlük İzin Belgesi



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı :31906847/605.01
Konu :Çalışma İzni

26.02.2013 - 1357

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül ALTAY'ın, "İngilizce Öğrenme Sürecinde Bilişsel Farkındalık: Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma" isimli tezine ilişkin evrak ekte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve söz konusu çalışmanın, Yüksekokulunuz Batı-Doğu ve Merkez Koordinatörlükleri Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile yürütülebilmesi için gereğini rica ederim.


Prof.Dr.Mustafa BİRİNCİOĞLU
Rektör

EKLER:
1-Ölçek (8 Sayfa)

15/02/2013 Memur D.ESER
15/02/2013 Şef Ö.GÜLTEKİN
15/02/2013 Yazı Kurul İşl.Md.Z.SEYHAN
15/02/2013 Gen.Sek.Yrd.Ş.GÜRLER
15/02/2013 Gen.Sek.V.N.Z.GÜRKAN

Merkez Kampus Aytepe Mevkii 09010 AYDIN
Telefon: 0 (256) 218 20 00-1357
e-posta: yazisleri@adu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:D.ESER
Faks: 0 (256) 214 66 87
Elektronik Ağ: www.adu.edu.tr



T.C. ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu

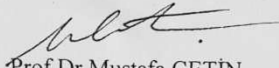
Sayı : 29659806/605.01-228
Konu : Betül ALTAY

18/06/2013

REKTÖRLÜK MAKAMINA

a) 26.02.2013 Tarih ve 605.01-1397 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Betül ALTAY; ilgi yazıda belirtilen yüksek lisans tezi anket çalışmasını Yüksekokulumuz Hazırlık Sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Bilgilerinize arz ederim.


Prof. Dr. Mustafa ÇETİN
Müdür V.

18.06.13
605.01
9709
Yazı İşleri
Sosyal Bilimler MS

Ek.6 : Fotoğraflarla Yabancı Diller Yüksek Okulu (Aydın-Merkez)





Verb structures with **inside Out**

Form	Use	Affirmative	Negative	Question
Present simple	Fact/regular habit	He works in a bank.	He doesn't work at home.	Does he work at home?
Present simple	Completed action at a specific point in time	She worked at the office.	She didn't work yesterday.	Did she work yesterday?
Present continuous	Action in progress now	I'm working now.	I'mn't working now.	Are you working now?
Present continuous	Temporary situation (not permanent)	She's working over the phone now.	She isn't working over the phone now.	Is she working over the phone now?
Future (will)	Future plans and intentions	I'm going to work tomorrow.	I'mn't going to work tomorrow.	Are you going to work tomorrow?
Future perfect	Completed action in the future	They're expected to arrive.	They haven't expected to arrive.	Have they expected to arrive?
Passive	Completed past action which happened before the another past action	He had worked at the office before he got the job.	He hadn't worked at the office before he got the job.	Had he worked at the office before he got the job?
Used to	Past habit/regular action (not permanent)	He used to work here.	He didn't use to work here.	Did he use to work here?

Modals	Affirmative	Negative	Short answer: Yes	Short answer: No
can	I can work.	I can't work.	Yes, I can.	No, I can't.
could	I could work.	I couldn't work.	Yes, I could.	No, I couldn't.
may	I may work.	I mayn't work.	Yes, I may.	No, I mayn't.
might	I might work.	I mightn't work.	Yes, I might.	No, I mightn't.
must	I must work.	I mustn't work.	Yes, I must.	No, I mustn't.
ought to	I ought to work.	I oughtn't to work.	Yes, I ought to.	No, I oughtn't to.
should	I should work.	I shouldn't work.	Yes, I should.	No, I shouldn't.
used to	I used to work.	I didn't use to work.	Yes, I used to.	No, I didn't use to.

Cambridge English Language Teaching

Irregular Verbs

Infinitive	Past simple	Past participle	Relative	First infinitive	First participle
begin	began	begun	beginning	begin	beginning
bring	brought	brought	bringing	bring	bringing
buy	bought	bought	buying	buy	buying
catch	caught	caught	catching	catch	catching
choose	chose	chosen	choosing	choose	choosing
come	came	come	coming	come	coming
do	did	done	doing	do	doing
drink	drank	drunk	drinking	drink	drinking
drive	drove	driven	driving	drive	driving
eat	ate	eaten	eating	eat	eating
fall	fell	fallen	falling	fall	falling
fight	fought	fought	fighting	fight	fighting
find	found	found	finding	find	finding
fly	flew	flown	flying	fly	flying
forget	forgot	forgot	forgetting	forget	forgetting
get	got	got	getting	get	getting
give	gave	given	giving	give	giving
go	went	gone	going	go	going
grow	grew	grown	growing	grow	growing
hang	hung	hung	hanging	hang	hanging
have	had	had	having	have	having
hear	heard	heard	hearing	hear	hearing
hold	held	held	holding	hold	holding
hurt	hurt	hurt	hurting	hurt	hurting
keep	kept	kept	keeping	keep	keeping
know	knew	known	knowing	know	knowing
leave	left	left	leaving	leave	leaving
live	lived	lived	living	live	living
lose	lost	lost	losing	lose	losing
make	made	made	making	make	making
mean	meant	meant	meaning	mean	meaning
meet	met	met	meeting	meet	meeting
pay	paid	paid	paying	pay	paying
put	put	put	putting	put	putting
read	read	read	reading	read	reading
run	ran	run	running	run	running
say	said	said	saying	say	saying
see	saw	seen	seeing	see	seeing
send	sent	sent	sending	send	sending
set	set	set	setting	set	setting
sit	sat	sat	sitting	sit	sitting
sleep	slept	slept	sleeping	sleep	sleeping
stand	stood	stood	standing	stand	standing
stop	stopped	stopped	stopping	stop	stopping
take	took	taken	taking	take	taking
teach	taught	taught	teaching	teach	teaching
tell	told	told	telling	tell	telling
think	thought	thought	thinking	think	thinking
throw	threw	thrown	throwing	throw	throwing
turn	turned	turned	turning	turn	turning
use	used	used	using	use	using
wake	woke	woken	waking	wake	waking
wear	wore	worn	wearing	wear	wearing
win	won	won	winning	win	winning
write	wrote	written	writing	write	writing

www.cambridge.org/elt/inuse





Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Merkez Yabancı Diller Yüksek Okulu



Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Merkez Yabancı Diller Yüksek Okulu