

161519



Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE KULLANIM
DERECELERİNİN KİMİ ETMENLER BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Musa Tufan YILDIRIM
01708118

Tez Danışmanı: Dr. Aybars ERÖZDEN

İstanbul, 2005

ÖNSÖZ

Bu tezin araştırma, oluşum ve düzenleme gibi tüm safhalarında her türlü destek ve yardımlarını benden esirgemeyen sayın tez danışmanım Doç.Dr. Aybars Erözden'e teşekkür ederim.

Çalışmamın yürütülmesi için okulun kapılarını açan Tuzla Behiye-Dr.Nevhiz Işıl Anadolu Lisesi yöneticileri, yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma ve sormacaları yanıtlayan değerli öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans çalışmam boyunca her türlü desteğini benden esirgemeyen sevgili eşim Nalan Yıldırım'a teşekkür ederim.



ÖZ

Öğrenme stratejileri dil öğrenimiye ilgili araştırmaların ana konularından birisi haline gelmiştir. Araştırmacılar, öğrenme stratejilerini keşfetmenin daha iyi bir eğitim ve öğretim sağlayacağı konusunda birleşmişlerdir. Bu hem öğrencinin kendini tanıyarak kendisine uygun şekilde çalışabilmesini hem de öğretmenin karşısındakine daha fazla yardımcı olabilmelerini sağlayacaktır. Uygun öğrenme stratejilerini kullanabilen öğrenciler hem daha iyi öğrenebilecek hem de kendi kendine çalışabilecektir.

Bu araştırmanın amacı ise 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. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan bir artalan sormacası da Oxford'un sormacasıyla birlikte uygulanmıştır. Verileri değerlendirmede ise SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) veri değerlendirme programı sürüm 10 kullanılmıştır.

Bu çalışmanın önermeleri şöyle özetlenebilir: Bu alanda dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen diğer değişkenleri de içeren daha fazla çalışmalar yapılarak iyi bir izlence hazırlanmalı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

ABSTRACT

Learner strategies has become a major focus of foreign language learning research. Many researchers have agreed with the idea that exploring learner strategies may lead to a better teaching and learning which would help learners to discover themselves and study according to their needs, and teachers to recognize the needs of a learner. The learner with the capacity of using appropriate learner strategies may learn better and autonomously.

The purpose of this study was to investigate the use of language learning strategies used by a group of high school students. The data of the research was provided by 146 Anatolian high school students from Istanbul. Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (SILL) consisting of 50 questions was the primary instrument. A background questionnaire consisting of 8 questions developed by the researcher of this study was administered together with the SILL. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Version 10.0 was used to analyze the data.

The recommendations of this study are as follows: More research in this area should be encouraged; studies involving a wider range of different high schools are strongly recommended; other variables influencing the use of language learning strategies should be explored; and a well-designed program is necessary for developing students' language learning strategies.



İçindekiler

Önsöz	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
İçindekiler	v
Çizelgeler dizini	vii

1.GİRİŞ: Dil Öğrenme Stratejileri	1
1.1. Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Tarihçesi	2
1.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri	4
1.3. Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Yapılan Araştırmalar	6
1.3.1 Dil Öğrenme Stratejileri Araştırılırken Kullanılan Yaklaşımlar	7
1.3.2 Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması	9
1.3.3. Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri	21
1.3.4 Dil Öğrenme Stratejilerinin Seçimini Etkileyen Etmenler	25
1.3.4.1 Yaş	26
1.3.4.2 Cinsiyet	26
1.3.4.3 Dil Yeterliği	30
1.3.4.4 Güdüleme	33
1.3.4.5 Öğrenme Aşaması	35
1.3.4.6 Dili Öğrenme Süresi	36
2. ARAŞTIRMA	40
2.1. Konu	41
2.2.Amaç	41
2.3. Erek / Denek Kitle Özellikleri	42
2.4. Ölçülecek Özellikler / Değişkenler	48
2.5. Araştırmanın Tasarlanması	49
2.6. Veri Toplama Yolları	49
2.7. Ölçme Aracı	50
2.8. Araştırmanın Yürütülmesi	54
2.9. BULGULAR	55
2.9.1. Birinci araştırma Sorusu	66
2.9.1.1. Birinci Yokluk Varsayımı	66
2.9.1.2. İkinci Yokluk Varsayımı	68
2.9.1.3. Üçüncü Yokluk Varsayımı	70
2.9.1.4. Dördüncü Yokluk Varsayımı	73
2.9.1.5. Beşinci Yokluk Varsayımı	75

2.9.1.6. Altıncı Yokluk Varsayımı	78
2.9.1.7. Yedinci Yokluk Varsayımı	81
2.9.1.8. Sekizinci Yokluk Varsayımı	83
2.9.1.9. Dokuzuncu Yokluk varsayımı	86
2.9.2. İkinci Araştırma Sorusu	88
2.9.2.1. Onuncu Yokluk Varsayımı	88
2.9.3. Üçüncü Araştırma Sorusu	90
2.9.3.1. Onbirinci Yokluk Varsayımı	90
2.9.3.2. Onikinci Yokluk Varsayımı	92
2.9.3.3. Onüçüncü Yokluk Varsayımı	93
2.10. Değerlendirme/ Yorum	94
3. SONUÇ: Çözüm ve Öneriler	101
Kaynakça / Göndermeler	121



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1	Strateji Değerlendirme Yöntemlerinin Kuvvetli ve Zayıf Yanları	8
Çizelge 2	Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı	43
Çizelge 3	Sınıflara Göre Öğrenci Dağılımı	44
Çizelge 4	Yaşlarına Göre Öğrenci Dağılımı	44
Çizelge 5	Şubelerine Göre Öğrenci Dağılımı	45
Çizelge 6	İngilizce Eğitim Sürelerine Göre Öğrenci Dağılımı	45
Çizelge 7	İngilizce Dersleri Dışında İngilizce Çalışma Sürelerine Göre Öğrenci Dağılımı	46
Çizelge 8	İngilizce Karne Notlarına Göre Öğrenci Dağılımı	47
Çizelge 9	Karşılaştırmalı İngilizce Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı	47
Çizelge 10	İngilizce öğrenme düzeyindeki motivasyon durumuna göre öğrenci Dağılımı	48
Çizelge 11	SILL’de Yer Alan 6 Strateji Ulamının ve 50 Maddenin İç Tutarlılıkları	59
Çizelge 12	Denekler Tarafından En Sık Kullanılan On Strateji	61
Çizelge 13	Denekler Tarafından En Az Kullanılan On Strateji	63
Çizelge 14	SILL’de Yer Alan 6 Strateji Ulamının Ortalama ve Ölçünlü Sapması	65
Çizelge 15	Cinsiyete göre Strateji Kullanım Ortalamaları, Standard Sapmaları ve Strateji Ulamı kullanımında Cinsiyetin Etkisine Dair t ölçüm sonuçları	67

Çizelge 16	Yaşa (n=146) Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	68
Çizelge 17	Strateji Ulamı Kullanımında Yaşın Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) sonuçları	69
Çizelge 18	İngilizce Öğrenme Sürelerine Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	71
Çizelge 19	Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Öğrenme Yılıının Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) sonuçları	72
Çizelge 20	İngilizce Karne Notuna Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	73
Çizelge 21	Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Öğrenme Yılıının Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) sonuçları	75
Çizelge 22	İngilizce Dersleri Dışında Haftalık İngilizce Çalışma Saatlerinin Strateji Ulamı Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	76
Çizelge 23	Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Dersleri Dışında Çalışma Süresinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları	77
Çizelge 24	Öğrencilerin Kendilerini Gördükleri Yeterlik Düzeyine Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	79
Çizelge 25	Strateji Ulamı Kullanımıyla Öğrencilerin Kendilerini Gördükleri Yeterlik Düzeyinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları	80
Çizelge 26	Öğrencilerin Güddü Düzeylerine Göre Strateji Ulamı Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	81
Çizelge 27	Strateji Ulamı Kullanımında Öğrencilerin Güddü Düzeyinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları	82
Çizelge 28	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Göre Strateji Ulamı Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	83
Çizelge 29	Strateji Ulamı Kullanımında Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları	84
Çizelge 30	Strateji Ulamı Kullanımında Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Sheffe Ölçüm Sonuçları	84

Çizelge 31	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine(Fen ile TM) Göre Strateji Ulaşım Kullanım Ortalamaları ve Standard Sapmaları	87
Çizelge 32	Dil Öğrenim Stratejileri Kullanımı ile Dokuz Bağımsız Değişken Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Katsayının İstatistiksel Anlamlılığı	89
Çizelge 33	Dokuz Bağımsız Değişkenin Hangisinin En Etkili Olduğuna Dair Çoklu Regresyon Çözümlemesi Sonuçları	91
Çizelge 34	Sadece Fen ve Türkçe-Matematik Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile Dokuz Bağımsız Değişken Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Katsayının Sayıl Anlamlılığı	93
Çizelge 35	Sadece Fen ve Türkçe-Matematik Bölümlerinde Okuyanların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımına Yedi Bağımsız Değişkenin Etkisi.	94



1.GİRİŞ: Dil Öğrenme Stratejileri

Yabancı dil öğrenimi izlenice, yöntembilim, öğrenme süreci, dinleme, konuşma, yazma gibi pek çok yönü olan karmaşık bir süreçtir. 1970'lerden beri öğrenme stratejileri ve öğrenci ayrılıkları ikinci dil olarak ve/veya yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi araştırmalarının ana konusu olmuştur (Rubin 1987). Bu değişiklik ise pek çok araştırmacının, öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde bilgi sahibi olmanın getireceği yararları ayırmamış olmalarındandır.

Oxford (1990a) dil öğrenme stratejilerinin dil öğreniminde çok çeşitli yararları olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, uygun öğrenme stratejilerinin iyi bir dil edinimiyle kuvvetli bir biçimde ilgili olduğudur. Öğrenciler ve öğretmenler, öğrenme stratejilerinin en uygun nasıl kullanıldığını bilirlerse, bundan her ikisi de yarar sağlayacaktır. İkincisi ise, bu stratejileri uygun biçimde kullanabilen öğrencilerin kendi başlarına çalışabilmeleridir. En son olarak da diğer öğrenci niteliklerinden ayrı olarak öğrenme stratejilerinin öğretilebilir olması söylenebilir. Pek çok araştırmacı (örn. O'Malley ve Chamot 1990; Nyikos ve Oxford 1993; Ellis 1997) dil öğrenme stratejileri üzerinde çalışmanın kayda değer yararları olduğu konusunda birleşmiştir.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çok sayıda araştırma başarılı dil öğrencilerinin niteliklerini ortaya koymuştur (örn. Rubin 1975; Stern 1975; Bialystok 1981). Bu çalışmalar yanında kimi çalışmalar da dil öğrenme stratejileri kullanımının çoğunlukla bireyin artalanına bağlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin Politzer (1983) dil öğrenme süresinin dil öğrenme stratejileri kullanımında ana etken olduğunu bulmuştur. Oxford, Nyikos ve Ehrman (1988) kadınların erkeklerden daha fazla dil öğrenme

stratejileri kullandığını ortaya çıkarmıştır. O'Malley ve Chamot (1990) ekin sel artalanın da dil öğrenme stratejileri seçiminde etkili olduğunu bulmuştur.

1.1. Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Tarihçesi

Oxford (1990a:8)'a göre strateji sözcüğü savaşıma veya komuta etme sanatı anlamına gelen eski Yunan sözcüğü *strategia*'dan türemiştir. Anlamı savaşta askerlerin, gemilerin ve uçakların en iyi biçimde kullanılmasıdır. Strateji teriminin rekabete yönelik olarak kullanımı daha sonraları genişlemiş, bu terim çatışmaya yönelik alanların dışında da kullanılmaya başlanmıştır. Yakın zamana kadar strateji kavramı eğitimde kullanılmamış olduğundan, öğrenme stratejilerinin tanımı üzerinde bir görüş birliği yoktur.

Weinstein ve Mayer (1986:315) öğrenme stratejilerini kabaca “öğrencinin düzenleme sürecini etkilemekle görevli, öğrenme boyunca kullanılan davranışlar ve düşünceler” olarak tanımlamışlardır. Daha sonraları ise Mayer (1988:11) öğrenme stratejilerinin tanımını sınırlandırarak “öğrencinin bilgiyi nasıl bir süreçten geçireceğini etkilemeye yönelik davranışları” demiştir.

Pek çok araştırmacı öğrenme stratejilerini hemen hemen birbirine yakın bir biçimde tanımlasa da bu tanımlar öğrenme stratejilerinin bilişsel bilimlerdeki kökenini yansıtmaktadır: İnsanlar bilgiyi bir süreçten geçirirler ve öğrenim de bilgiyi elde etme sürecidir(Lessard-Clouston 1997). İçerik ve bağlam ne olursa olsun öğrenme stratejileri öğrenimde yer alırlar. Eğitimde bunlar matematik, fen, tarih, dil ve diğer konular olabilir. Bu çalışmadaki kuramsal bilgiler özellikle yabancı dil eğitiminde kullanılan dil öğrenme stratejileri üzerine olacaktır.

Ellis (1994) ve Bremer'e göre dil öğrenme stratejilerinin uygun bir biçimde tanımlanması konusunda da büyük bir tartışma vardır ve hala bir görüş birliğine varılamamıştır. İkinci dil/yabancı dil eğitimi alanında uzmanlar tarafından çok sayıda tanımlamalar yapılmıştır. Rigney (1978) dil öğrenme stratejilerini çoğunlukla bilinçli olarak atılan adımlar olarak nitelenmiştir. Tarone (1983) ise dil öğrenme stratejilerini erek dildeki toplumdil ve dil yetisini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmak ve bunları aradil yetisiyle birleştirmek olarak tanımlamıştır.

Daha sonraları ise Rubin (1987:22) öğrenme stratejilerini "...öğrencinin oluşturduğu ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen dil dizgesinin gelişmesine yardım eden stratejiler" olarak tanımlamıştır. O'Malley ve Chamot (1990:1) öğrenme stratejilerini "bireylerin anlamalarına, öğrenmelerine veya yeni bilginin kalıcı olmasına yardım eden özel düşünceler veya davranışlar" olarak belirtmiştir.

Oxford (1992/1993:4) öğrenme stratejilerini, "öğrencilerin (çoğunlukla bilinçli olarak) ikinci yabancı dillerini geliştirmek maksadıyla kullandıkları belirli hareketler, davranışlar veya teknikler olarak tanımlamıştır. Bu stratejiler öğrenmeyi, öğrenileni korumayı, anımsamayı ve yeni dil kullanımını kolaylaştırabilir. Stratejiler aynı zamanda iletişim yeteneğinin geliştirilmesi için gerekli olan kendi kendine harekete geçmek için kullanılan araçlardır". Cohen(1998:4) ise öğrenme stratejilerini, "öğrenciler tarafından bilinçli olarak seçilen ve böylece ikinci yabancı veya yabancı dilin kullanımını belleğe alma (*storage*), bellekte tutmak için süreçten geçirme (*retention*), anımsama (*recall*) ve o dil hakkındaki bilgiyi kullanarak öğrenimi arttırabilecek süreçler" olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlamalardan, üründen sürece doğru bir geçiş olduğu görülebilir. Önceleri dil öğrenme stratejilerinin sonuçlarına bakılırken artık bu stratejilerin kullanımındaki

süreçlere ve bu stratejilerin ne gibi özelliklere sahip bulunduğuna yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Reid (1995) dil öğrenme stratejilerinin öğrenim biçemlerinden çok ayrı olduğunu bildirirse de bireyin dil öğrenim biçemiyle genelde kullandığı veya yeğlediği dil öğrenme stratejileri arasında kimi ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Onun öğrenme stratejileri tanımı ise öğrenenin “ yeni bilgi ve becerileri kavramada, süreçten geçirmede ve kalıcı hale getirmede kullandığı doğal, alışlagelmiş ve yeğlenen yollar” şeklindedir (Reid, 1995:viii).

1.2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Özellikleri

Yapılmış olan çalışmalarda öğrenim ve dil öğrenme stratejilerinin tanımları üzerinde bir görüş birliğine varılamasa da dil öğrenme stratejilerinin kimi ortak özellikleri bulunmuştur. Bu bölümden başlayarak verilecek olan dört özellik Wenden ve Rubin (1987), Chamot ve O'Malley (1994) ve Lessard-Clouston (1997)' in çalışmalarından derlenmiştir.

Bunlardan ilki öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından oluşturulduğudur. Stratejiler dil öğrencileri tarafından atılan adımlardır. İkincisi , öğrencilerin ikinci veya yabancı dildeki dört dil becerisinin geliştirilmesinde dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenimini arttırdığı ve dil becerisi geliştirmeye yardımcı olduğudur. Üçüncüsü ise , dil öğrenme stratejilerinin davranışlar, öğrenmeye yönelik adımlar ve teknikler gibi gözlemlenebilir olduğu kadar, düşünceler veya kavrayışsal süreçler gibi ayırd edilemeyen yanları da olabilir. Dördüncü ve son olarak da dil öğrenme stratejileri, sözcük bilgisi veya dilbilgisi kuralları gibi bilgi ve bellek kullanımını gerektirmektedirler.

Yukarda sözedilen özelliklerin yanında Oxford (1990a) dil öğrenme stratejilerinin sorun odaklı olduğunu belirtmiştir. Stratejiler öğrencilerin sorun çözmede, verilen görevleri yapmada ve ereğe ulaşmada kullandıkları araçlardır. Öğrencilerin dili etkileşimde bulunarak öğrenmek istediklerinden toplumsal stratejiler kullanması, buna örnek olarak verilebilir.

Dil öğrenme stratejilerinin değişik biçimlerde kullanılabiliyor olması, Oxford (1990a) tarafından ortaya konulan diğer bir özelliktir. Ona göre öğrenciler değişik stratejileri kestirilebilir bir biçimde kullanmaktadırlar, ancak her öğrenci değişik ve kendine özgü olduğundan stratejiler kesin veya kestirilebilir bir biçimde bulunmazlar. Öğrencilerin dili öğrenmede bellek stratejilerini kullanırken kiminin biçimler veya sesler kullanması, kiminin ise belleklerinde olayı değişik biçimlerde canlandırması buna örnek olarak verilebilir.

Oxford (1990a) tarafından ortaya konulan diğer bir özellik ise, dil öğrenme stratejilerinin öğrencinin pek çok özelliklerini de içermesidir. Stratejiler sadece bilişsel işlevleri değil aynı zamanda üstbilişsel, duygusal ve toplumsal işlevleri de kapsayabilir.

Oxford (2001:166) tüm dil öğrenme stratejilerinin strateji zinciri olarak adlandırılabilir *denetimli, erek amaçlı, bağımsız olma ve kendine yetmeyle* ilişkili olduğunu söylemiştir. Erek belirlemek bireyi dil öğrenmeye yönelik olarak harekete geçirmekte ve böylece bireyin ereğe nasıl yöneleceğini belirlemesini sağlamaktadır. Sürecin başlamasıyla bireyler yavaş yavaş kendi kendilerine karar verebilen hale gelmektedirler. Bu gerçekleştiğinde, öğrenciler artık derslik dışında kendilerini yönlendirecek bir öğretmene sürekli olarak gereksinim duymaz, giderek kendilerine güven duymaya, öğrenime daha çok katılmaya ve yeterlik kazanmaya başlarlar.

Oxford (1990a,2001:12) tarafından sözedilen diğ er bir özellik ise dil öğrenme stratejilerinin  ğretilabilir olmasıdır.  ğrenici biçemlerinin ve kişiliklerinin tersine, dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi kolaydır ve strateji eğitimiyle var olan stratejiler değiştirilebilir. Oxford  ğrenme stratejileri eğitiminin, öğrencilerin “daha bilinçli strateji kullanmasına ve uygun strateji seçiminde daha yetenekli olmasına” yol açacağını belirtmiştir.

Oxford(1990a) tarafından sözedilen son özellik ise dil öğrenme stratejilerinin dil  ğretmenlerinin görev alanını geni lettiğidir. Geleneksel eğitim dizgesinde öğretmenlerin baskın ve öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söyleyen bir rolü vardır. Oxford  ğretmenlerin sürekli olarak baskın kişiler olarak gösterilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin görevleri geni letilmeli ve ayrılımlatı malıdır. Öğretmenler en iyi eğitimi sağlayacak biçimde yaratıcı olmaya yönlendirilmelidirler. Öğretmenler  ğrencilerin öğrenme stratejilerini belirleyebilmek, bu stratejiler üzerine eğitim verebilmek ve onların daha bağımsız öğrenciler olmalarına yardım edebilmek gibi özelliklere sahip olmalıdırlar. Oxford  ğretmenin rolü genişledikçe, daha etkili bir öğrenim olacağına inanmaktadır. Böyle bir süreçte hem öğretmenler hem de öğrenciler kendilerini daha başarılı duyumsayacaklardır.

1.3. Dil  ğrenme Stratejileri  zerine Yapılan Araştırmalar

Rubin’e göre (1987), Carton ikinci dil alanında  ğrenmestrategileri araştırmasını ilk başlatan kişi olarak gösterilebilir. Bu yüzden öğrenme stratejileri araştırmalarının Aaron Carton’un ilk çalışması olan *Yabancı Dil  alı malarında “Anlam  ıkarma Yöntemi”* ni yayınladığı 1966 yılına kadar uzanmakta olduğu söylenebilir. Bu

çalışmasında Carton öğrenme stratejilerinin öğrencinin yeteneklerine göre değişebildiğini bulmuştur. Öğrencinin uygun stratejiyi kullanabilmesi çıkarım yapabilme yeteneğine göre değişiklik gösterebilmektedir. Çıkarım yapılırken kullanılacak; bilginin yeterliliği için tarama, doğrulama ve sınama; doğru kestirebilme olasılığını değerlendirme ve daha sonra gelen bilgiye dayanarak daha iyi kestirebilme gibi üç yöntem önermiştir.

1.3.1 Dil Öğrenme Stratejileri Araştırılırken Kullanılan Yaklaşımlar

Dil öğrenme stratejileri pek çok biçimde ölçülebilir. Oxford ve Crookall(1989)' a göre pek çok araştırmacı önceleri değişik dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmak için derslik ortamındaki pek çok öğrenci etkinliği gözlemlemiştir(örn. Rubin 1975; Stern 1975). Kimi araştırmacılar, sınıflar öğrencilerin davranışsal stratejileri uygulamalarına elvermediği için bu yaklaşımı çok verimli bulmamışlardır(Rubin 1981). Naimann, Frohlich, Stern ve Todesco (1978), Cohen ve Apek(1981) derslik gözlemlemeyi, öğrenme stratejileri hakkında bilgi vermekten yoksun bir araç olarak değerlendirmişlerdir.

Oxford(1993) her yöntemin Çizelge 1'de de gösterildiği gibi güçlü ve zayıf yanları olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 1

Strateji Değerlendirme Yöntemlerinin Kuvvetli ve Zayıf Yanları

Değerlendirme Yöntemi	Kuvvetli Yanı	Zayıf Yanı
Gözlem yapma	Soru sorma ya da diğerleriyle çalışma gibi belli başlı dil öğrenme stratejilerini belirlemeye uygun	Çözümleme ve akıl yürütme gibi içsel süreçleri belirlemek için yeterli değil.
Görüşme veya tartışma	Tipik öğrenme davranışını tartışırken ortaya çıkan önemli stratejileri belirlemeyi sağlar	Sonuçları tarafsız olarak değerlendirmek zordur.
Yüksek sesle düşünme	Öğrencilerin bir öğrenme etkinliği sırasında ne yaptığını kesin olarak anlamayı sağlar.	Yüksek sesle düşünme süreçleri maliyetli ve zaman alıcıdır.
Günlük tutma	Öğrencilere kullandıkları stratejileri özgürce, kendi sözcükleriyle anlatma şansı verir.	Küme davranışlarını net bir biçimde belirlemek bireysel olarak yapıldığından zordur.
Acık uçlu strateji incelemesi	Günlüklerde de olduğu gibi kendini anlatma özgürlüğü verir.	Araştırmacıların kümelerin sayıl çözümlemesini yapmasını zorlaştırır.
Planlanmış (Structured) strateji incelemesi	İstatistiksel çalışma ve küme özetleri için çok uygundur.	Öğrencilere kendi düşüncelerini belirtme şansı vermez.

Daha sonraları dil öğrenme stratejileri çalışmalarında diğer yöntemler kullanılmıştır. Oxford (1989a; 1993), Ellis (1994) ve Bremner(1990)'e göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini ölçmek için kullanılan yöntemler içerisinde gözlem ve görüşme (*interview*) (örn. Naiman v.d. 1978); gözlem, öğrenci raporları (*student self report*) ve günlükler (örn. Rubin,1981); denetimli olarak yapılan kendi duygularını anlatma alan araştırmaları (*structured self report surveys*) (örn. Politzer ve McGroarty,1985 ; Oxford ve Nyikos, 1989); görüşmeler (örn. Parkinson ve Howell-Richardson,1990) ve yüksek sesle düşünme (*think aloud*) etkinlikleri (örn. Vann ve Abraham,1990) yer almaktadır.

Son zamanlarda ise yönetsel amaçlara yönelik ve öğrenci grubunun çözümlemesini ve/veya karşılaştırmasını yapmaya yönelik Oxford'un (1990a) SILL sormacası gibi nicel yöntem kullanımına doğru bir eğilim görülmektedir (örn. Griffiths 2003). Green ve Oxford'a (1995) göre dünya çapında yaklaşık 8000 öğrenci SILL kullanılarak yapılan araştırmalarda yer almıştır.

1.3.2 Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması

Oxford (1993), Cohen (1998) ve Bremner'e (1999) göre pek çok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini değişik ölçütlere ve yaklaşımlara göre sınıflandırmaya çalışmıştır. İlk olarak pek çok araştırmacı derslik içinde gözlenen dil öğrenme stratejilerini bir araya getirmeye çalışmış, stratejileri genel kümelerle ayırmak uğraşısına ise girilmemiştir.

Rubin'in (1975) çalışması buna örnek olarak verilebilir. Rubin California ve Hawaii'deki derslik gözlemlerinden sonra iyi dil öğrencileri tarafından izlenen stratejilerin bir dizelgesini çıkarmıştır:

1. İyi dil öğrencileri isteklidirler ve doğru kestirebilirler. Anlamadıklarında veya emin olmadıklarında kestirirler.
2. Diğer insanlarla iletişimde bulunarak öğrenmeye çalışırlar.
3. Hata yapmaktan korkmadıkları için konuşmaktan çekinmezler.
4. Gelen bir iletiyi çözümlemeye ve daha önceki bilgileriyle birleştirmeye çalışırlar.
5. Her bir konuşma fırsatını değerlendirir ve alıştırma yapma fırsatını kaçırmazlar.
6. Kendi konuşmalarını ve diğerlerinin konuşmalarını dikkatle izlerler.
7. İletilerini daha anlamlı hale getirmeye çalışırlar.

Stern (1975) derslik gözlemlerine ve sezgilerine (*intuition*) dayanarak ikinci dil ediminde ve edincinde iyi dil öğrencileri tarafından kullanılan stratejilerin dizelgesini yapmıştır:

1. Dil öğrenimlerini daha etkili kılmak için kendi seçtikleri dil stratejilerinin ne olduğunu bulmaya çalışırlar.
2. Öğretmenlere çok bağlı değillerdir. Öğrenme sürecinde “öğrenme etkinliğine etkin bir yaklaşım” sergilerler(syf.312).
3. Çok hata yapsalar da, yeni dili öğrenmekten ve kullanmaktan korkmaz, hatalarından öğrenmeye çalışırlar.
4. İkinci dil öğrenimini kolaylaştırmak için ana dillerini nasıl kullanacaklarını bilirler.
5. Emin olmadıkları durumlarda kestirirler.

6. İletiyi sürekli olarak çözümler, önceki bilgileriyle eşleştirir ve anlamını bulmaya çalışırlar.
7. İkinci dilde öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla her fırsatta alıştırmaya yapma fırsatını kollarlar.
8. Dili gerçek ortamlarda kullanmaya çalışırlar.
9. “Sakıngan, kendi kendini eleştiren ve dil kullanımı konusunda duyarlıdır” (syf.315).
10. Anadil konuşurlarıyla konuşmaya çalışırlar.

Stern tarafından bulunulan stratejiler Rubin’in bulduklarına benzemektedir.

İkisinin arasındaki ayrım Rubin’in iyi dil öğrencilerinin doğru kestirenler olduğunu ve çekingen olmadıklarını belirtmesidir. Stern iyi dil öğrencilerini etken, olumlu ve iyi sezgileri sayesinde yaratıcı olarak tanımlamıştır. Stern tarafından sözedilen diğer bir özellik ise iyi dil öğrencilerinin aradillerini bir dizge olarak görmeleridir. Diğer bir deyişle onlar ikinci dil öğrenimlerini daha iyi hale getirmek için birinci dillerini nasıl kullanacaklarını bilmektedirler. Sonraki çalışmalarda, yüzlerce değişik dil öğrenme stratejisinin tanımlanabildiği ve bir araya getirildiği geniş sınıflandırmalar yapılmaya çalışmıştır.

Rubin(1981) daha sonra yaptığı bir araştırmada, stratejilerin dolaylı veya dolaysız olarak sınıflandırılmasını önermiştir. Rubin’e göre dolaysız stratejiler dil öğreniminde doğrudan doğruya etkili olan stratejilerdir. Bu stratejiler sınıflandırma/doğrulama (sözcüğün nasıl kullanıldığına ilişkin örnek isteme), kestirme/tümevarımlı çıkarımda bulunma (kestirirken bağlamdan yararlanma), tümdengelimli usamlama (dilbilgisi kurallarını uygulama) , alıştırmaya yapma (sözcüklerin değişik biçimlerini kullanma),

ezberleme (sözcükleri birbiriyle eşleştirme) ve denetleme (sesletimini kendi kendine düzeltme) olarak sayılabilirler. Dolaylı stratejileri öğrenciler tarafından öğrenmeyi en iyi biçimde gerçekleştirmek maksadıyla öğrenme ortamları oluşturmak için kullanılırlar. Dolaylı stratejiler, alıştırma yapma fırsatları yaratma (anadil konuşurlarıyla konuşma) ve dolaylı anlatma; eşanlamlı ve eşasılı sözcükleri kullanma, el hareketleri kullanma gibi üretim oyunlarında bulunmayı kapsar.

Rubin (1987) daha sonraları daha önceki çalışmasıyla bu çalışmasını birleştirmiş ve stratejilerin sınıflandırılmasını yaparak üç tür strateji ortaya koymuştur: Öğrenme stratejileri (bilişsel ve üstbilişsel stratejiler de içinde), iletişim stratejileri ve toplumsal stratejiler.

O'Malley, Chamot, Stewner-Manzares, Kupper ve Russo (1985a) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen başlangıç ve orta düzeyde bulunan 70 öğrenciyle öğrenme stratejileri kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Lise öğrencileriyle küçük topluluklar halinde görüşmeler yapılmış ve araştırmacılar tarafından derslik gözlemlerinde bulunulmuştur. Araştırmacılar öğrenciler tarafından kullanılan 26 strateji bulmuşlardır. Bulunan stratejiler bilişsel, üstbilişsel ve toplumsal/duygusal olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır. O'Malley ve Chamot'un (1990) çalışmasında da , ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin stratejileri bu üç ana kümede toplanmıştır.

O'Malley ve Chamot (1990), O'Malley v.d. (1985a), O'Malley, Chamot, Stewner-Manzarenes, Russo ve Kupper'a (1985b) göre üstbilişsel stratejiler; konu üzerinde yoğunlaşma (*directed attention*) , dikkatini belli bir yöne verme (*selective attention*), kendini yönlendirme (*self-management*), geciktirilmiş üretim (*delayed production*) ve kendini değerlendirmeyi (*self evaluation*) içermektedir. Bu stratejiler

öğrencilerin dil öğrenimlerini planlamalarına, denetlemelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Bilişsel stratejiler ise yineleme, daha önceki bilgilerle eşleştirme (*resourcing*), fiziksel tepki verme (*physical response*) , çevirme, kümeleme (*grouping*), not alma, tümevarım, yeniden düşünme (*recombination*),düşleme (*imagery*), işitsel temsil (*auditory representation*) , anahtar sözcük kullanma (*key word*), bağlamlama (*contextualization*), bilgiyi işleme (*elaboration*), aktarım yapma ve çıkarımda bulunmayı içerir. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenmek istediklerini (*content material*) değişik yöntemler kullanarak öğrenmelerine olanak sağlar.

Toplumsal/duygusal stratejiler kendi kendine konuşmayı, işbirliğine girmeyi (*cooperation*), kendi kendine pekiştirimde bulunmayı(*self reinforcement*) ve doğru anlama için soru sormayı içerir. Bu stratejiler sayesinde öğrenciler derslik arkadaşlarıyla etkileşimde bulunabilir ve konunun içeriğini daha rahat anlayabilir.

Oxford (1986,1990b) daha önce iyi dil öğrenme stratejileri üzerine genel olarak veya dört dil becerisi üzerine yapılan (örn. Stern,1975;Rubin,1975,1981;Naiman ve diğer,1978) çalışmaları temel alan dil öğrenme stratejileri sınıflandırması (*taxonomy*) geliştirmiş ve dil öğrenme stratejilerini dolaylı ve dolaysız stratejiler olmak üzere ikiye ayırmıştır. Oxford'a (1990b:71) göre dolaysız dil öğrenme stratejileri “doğrudan doğruya konunun içeriğini kapsar”. Bu tanımdan “tüm dolaysız stratejilerin kavrayışsal bir süreç gerektirdiği” anlaşılmaktadır(Oxford,1990a:37). Dolaylı dil öğrenme stratejileri ise “konunun içeriğiyle doğrudan doğruya ilintili olmasa da dil öğrenimi için gereklidirler” (Oxford,1990b:71).

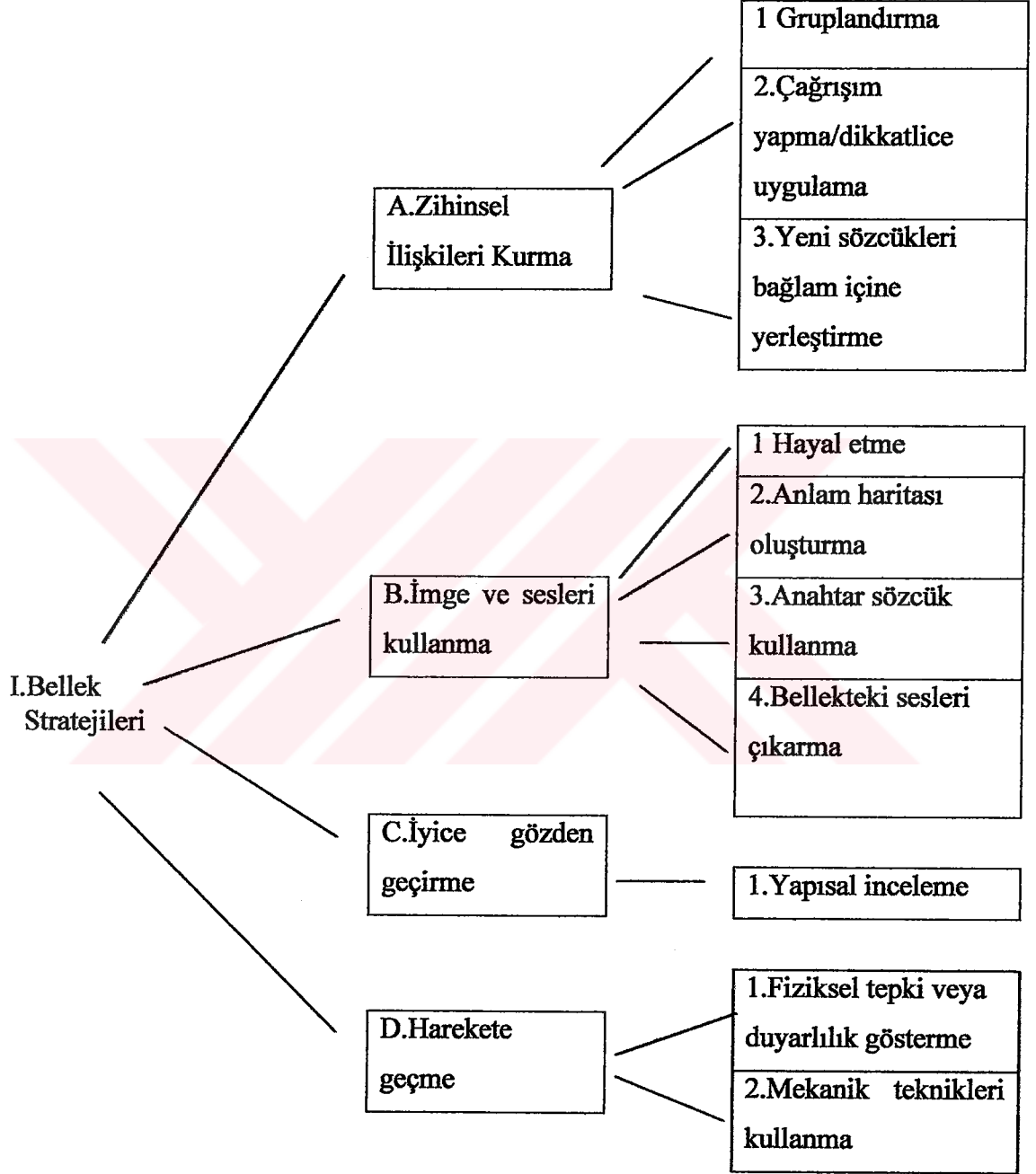
Dolaysız stratejiler daha sonra bellek, bilişsel ve ödün stratejileri olmak üzere üç alt kümeye ayrılmışlardır. Sınıflandırma (*grouping*) , çağrışım (associating) ve tasvir etme (*using imagery*) gibi bellek stratejilerinin “öğrencilerin yeni bilgiyi belleklerinde saklama ve yeniden anımsamalarına yardım etme” gibi çok özel işlevleri vardır. Oxford’a (1990a:37) göre önemli şeyleri belirleme, çözümleme ve iletinin özetini çıkarma gibi bilişsel öğrenme stratejileri, “öğrencilere yeni dili pek çok yöntem kullanarak anlama ve üretme olanağı verirken; kestirim ve eşanlamlı sözcükleri kullanma gibi ödün stratejileri ise “öğrencilere eksikleri olmalarına karşın dili kullanma olanağı” vermektedir.

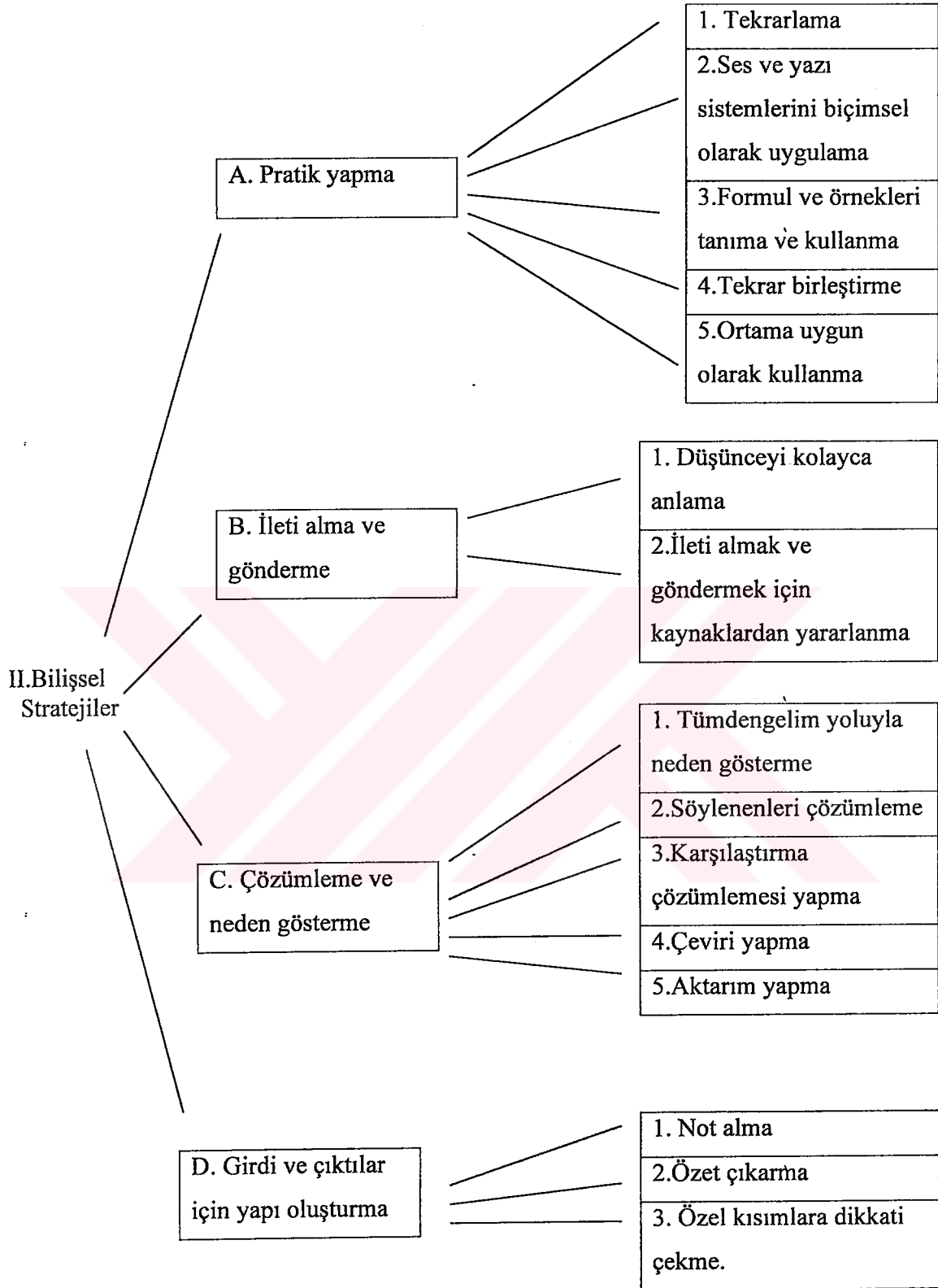
Dolaysız stratejilerde olduğu gibi dolaylı stratejiler de üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejiler olmak üzere üç kümeye ayrılırlar. Bu stratejiler öğrencilere kendi bilişsellerini (*cognition*), kendi öğrenimlerini planlama, düzenleme, odaklama (*focusing*) ve değerlendirme olanağı verir. Derin nefes alma, denetleme dizelgesi kullanma gibi duygusal stratejiler, öğrencilerin dille ilgili duygularını, güdülerini ve davranışlarını denetlemelerine yardımcı olur. Soru sorma, diğerleriyle işbirliği yapma gibi toplumsal stratejiler ise söylem içerisinde, diğer stratejilerle birlikte öğrenmeye yardımcı olur(Oxford,1990a). Örneğin öğrencilerin bir konuyu çalışırken önemli şeyleri belirleme ve çözümleme, bilişsel öğrenme stratejileri kullanırken soru sorma ve diğerleriyle işbirliği yapma toplumsal stratejilerini de kullanması dolaylı ve dolaysız stratejilerin birbiriyle nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir.

Oxford (1990: 18-21), 62 stratejiyi içeren geniş öğrenme stratejileri sistemini Şekil 1’de olduğu biçimde göstermiştir.

DOLAYSIZ STRATEJİLER

(Bellek, Bilişsel ve Ödün Stratejileri)





A Zekice tahminde
bulunma.

- | |
|---------------------------------|
| 1.Dilsel ipuçlarını kullanma |
| 2.Diğer ipuçlarından yararlanma |

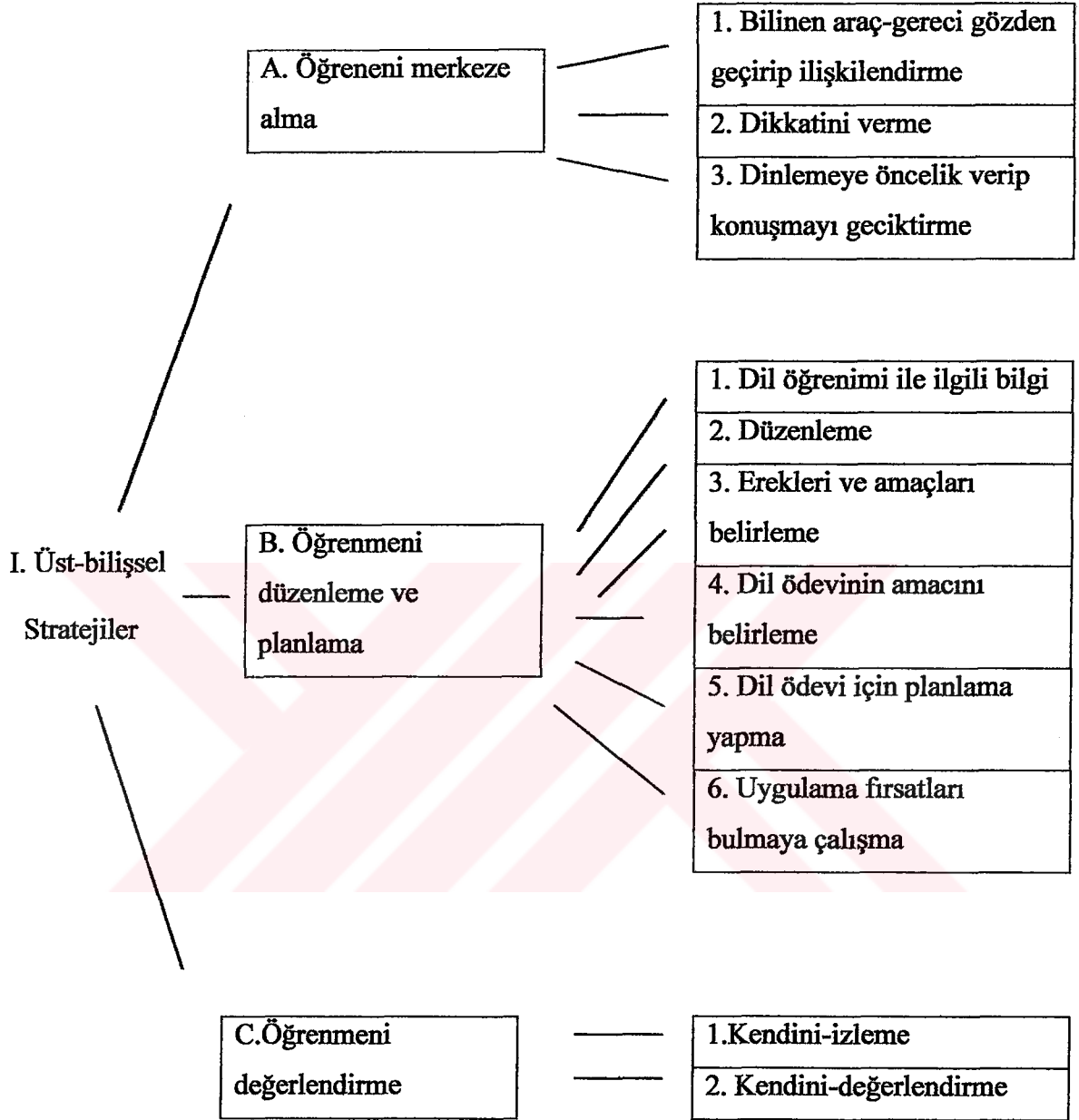
III.Ödün

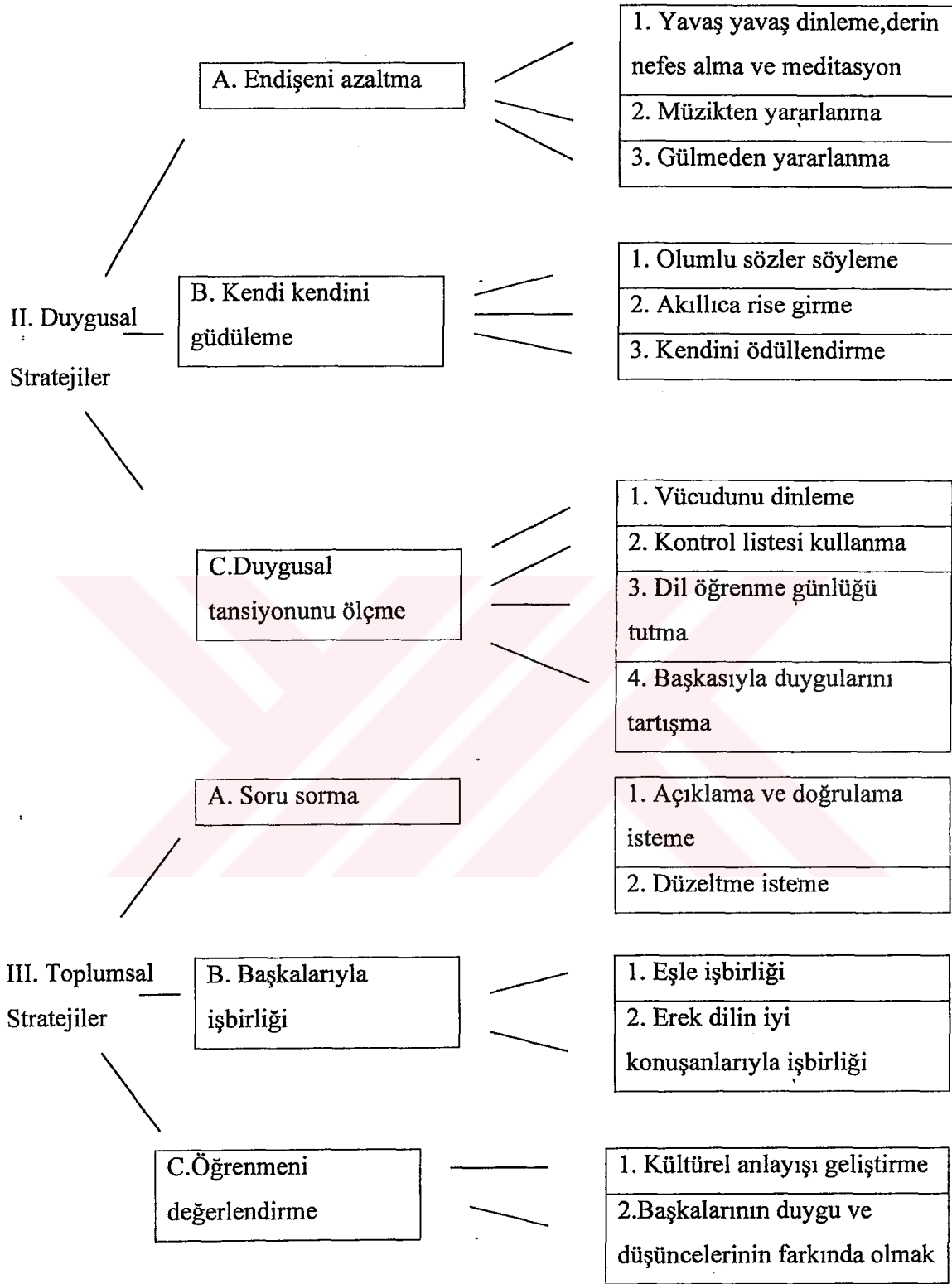
Stratejileri

B.Konuşma ve
yazmadaki sınırlılıkların
üstesinden gelme

- | |
|---|
| 1.Anadile geçme |
| 2.Yardım alma |
| 3.Mimik ve yüz hareketlerinden yararlanma |
| 4. İletişimden kısmen veya tamamen kaçınma |
| 5. Konuyu seçme |
| 6. İletiyi düzeltme veya ona yakın tahminde bulunma |
| 7.Söcükler türetme |
| 8.Dolambaçlı yollardan veya eş anlamlardan yararlanma |

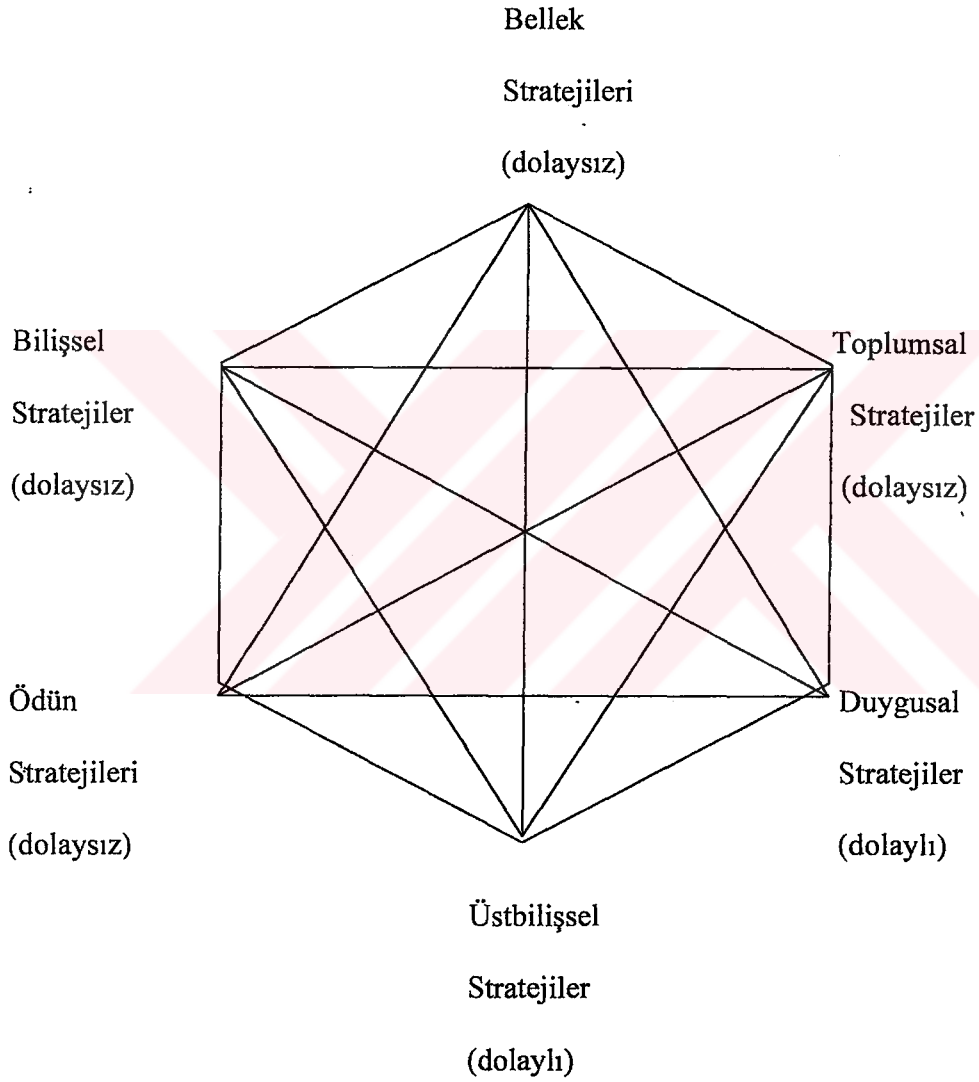
DOLAYLI STRATEJİLER
(Üst-bilişsel,Duygusal ve Toplumsal)





Şekil 1. Tüm stratejileri gösteren strateji sistem çizelgesi(Oxford,1990a:18-21)

Oxford'a (1990a) göre, bu altı strateji kümesi (üçü dolaylı üçü dolaysız) birbiriyle ilintilidir. Bunlar birbirlerini destekler, iletişimde bulunur ve yardımcı olur. Sekil 1 dolaylı ve dolaysız stratejilerin altı küme içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerini göstermektedir.



Sekil 1. Dolaylı ve Dolaysız Stratejiler arası ilişkiler. (Oxford,1990a:15)

O'Malley'in ve Oxford'un sınıflandırmaları karşılaştırıldığında, her iki sınıflandırmanın da birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Örneğin O'Malley'in üstbilişsel stratejileri Oxford'un üstbilişsel stratejilerinin benzeridir. Bir diğer benzer husus da Oxford'un bilişsel ve bellek stratejilerinin O'Malley'in bilişsel stratejileri altında sınıflandırılabilmesidir.

1.3.3. Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri

Rubin (1975) ve Stern (1975) başarılı öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri üzerinde ilk defa çalışma yapan araştırmacılar. Carton'un (1966) çalışmasını temel alarak, Rubin ve Stern başarılı öğrencilerin stratejilerinin başarısı düşük öğrencilere yardımcı olacağını düşünerek bu çalışmaya girişmişlerdir. Her ikisi de iyi dil öğrencileri (İkinci bölümde 1.3.2 dil öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılması başlığı altında verilmişti) tarafından kullanılan stratejilerin özet bir dizelgesini yapmışlardır.

Stern'in çıkardığı dizelgeye gönderme yaparak, Naiaman v.d.(1978) de 34 yetişkin dil öğrencisini gözlemleyerek ve orta öğretimde Fransızca öğrenen öğrencilerle görüşme yaparak iyi ikinci dil öğrencilerinin stratejilerini ortaya koyan bir dizelge geliştirmişlerdir. İyi dil öğrencileri tarafından kullanılan altı strateji ise; kendi dil tercihlerini kullanabileceği dil durumlarını seçme, dil öğrenimine etkin olarak katılma, dili hem bir kurallar düzeni hem de iletişim aracı olarak görme, dili kavrama şeklini geliştirme ve gözden geçirme, o dilde düşünmeyi öğrenme, dil öğreniminde gerekli olan şeyler yerine getirme olarak sıralanabilir.

Rubin, Stern, Naiaman v.d.'nin çalışmalarını izleyen pek çok çalışma başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları stratejileri karşılaştırma üzerine yoğunlaşmıştır. Cohen ve Aphek (1981) İsrail'de ilk defa açılmış olan bir programa katılan 19 Amerikalı öğrenci üzerine iki çalışma yapmışlardır. Bu öğrencilerin ikinci yabancı dilde (İbranice) sözcükleri nasıl öğrendiklerini ve iletişim stratejilerini nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sözcük bilgisini çoğunlukla ezberleyerek öğrendiği, hem iyi hem de kötü iletişim stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Cohen ve Aphek, dışarıdan gözlemleyen birisi için, öğrencilere soru sormadan, kullandıkları stratejileri ortaya koymanın çok zor olduğunu belirtmiş; araştırmacılara veya öğretmenlere doğru bilgiye ulaşmak için öğrenim olayının hemen arkasından öğrencilerle konuşmaları gerektiğini bildirmişlerdir.

O'Malley, Chamot v.d. (1985a,1985b) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin strateji kullanımı üzerine bir dizi çalışma yapmışlardır. Başlangıç ve orta düzeyde yer alan ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 70 lise öğrencisi ve 22 gönüllü öğretmen bu çalışmada yer almıştır. Araştırmacılar gözlemlerine ve görüşmelerine dayanarak 26 strateji ortaya çıkarmışlar; bunları da bilişsel, üstbilişsel ve toplumsal/duygusal olmak üzere üç kümede sınıflandırmışlardır. Çalışmaların sonucunda daha başarılı öğrencilerin (orta düzey ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler) başarı düzeyi düşük öğrencilere (başlangıç düzey ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler) göre daha çok strateji kullandığı ortaya çıkmıştır. Her iki düzeydeki öğrencilerin bilişsel stratejileri, üstbilişsel stratejilerden daha çok kullandıkları belirgin bir biçimde ortaya çıkmış; orta düzeydeki öğrencilerin ise üstbilişsel stratejileri başlangıç düzeydeki öğrencilerden daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Chamot ve Kupper (1989) üç yıl süren, yabancı dil öğrencilerinin (İspanyolca ve Rusça) ve onların öğretmenlerinin öğrenme stratejilerini araştıran bir projede çalışmıştır. Bu uzun proje boyunca yabancı dili öğrenirken kullanılan stratejileri tanımlayan ve sınıflandıran betimsel bir araştırma , başarılı ve düşük başarılı (*effective-ineffective*) dil öğrencilerinin strateji kullanım başlıklarını ortaya koyan uzun dönemli bir çalışma ve yabancı dil sınıflarıyla dil stratejileri eğitiminin birleştirilmesinin yapılabilirliğini araştıran ders içeriğini geliştirme çalışması yapılmıştır.

Söz konusu araştırmada, 67 öğrenci gelişigüzel olarak birinci, üçüncü, beşinci ve altıncı sınıfta olan İspanyolca öğrenen öğrencilerden seçilmiştir. Öğrenciler başarılı, orta ve başarısız (*effective, average and ineffective*) olmak üzere üç değişik çalışma düzeyinde sınıflandırılmışlardır. Her bir çalışma düzeyindeki öğrencilerle küçük topluluklar halinde görüşmeler yapılmış; öğrencilere yabancı dil öğreniminde kullandıkları teknikler ve stratejiler sorulmuş, bunlar teybe kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından veriler çözümlendiğinde bilişsel, toplumsal ve duygusal stratejiler olmak üzere üç ulam ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan diğer bir sonuç ise bütün düzeylerdeki öğrencilerin öğrenme stratejileri kullandığıdır. Başarılı öğrenciler, başlangıç düzeyindeki öğrencilerden daha fazla strateji kullanmaktadırlar(Chamot ve Kupper 1989) .

Chomat ve Kupper”ın (1989) uzun dönemli betimsel çalışmasında 27 başarılı ve 13 başarısız İspanyolca öğrencisi yer almıştır. Öğrencilere değişik etkinlikleri yerine getirirken sesli olarak düşünmeleri söylenmiş; aynı zamanda sorun çözümlemelerinde bulunurken akıllarına gelenleri de bildirmeleri istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini başarısız öğrencilere göre daha sık ve daha uygun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Başarılı öğrencilerin öğrenme etkinliğine başarısız

öğrencilerle karşılaştırıldığında daha çok kazanımda bulunma maksadıyla yaklaşmaktadırlar. Sonuçlar aynı zamanda değişik öğrenme etkinliklerinin değişik stratejilerin kullanımı gerektirdiğini de ortaya çıkarmıştır. Örneğin başarılı öğrenciler dinleme etkinliklerinde etkinlikten önce verilen soruları ne duyacaklarını kestirmede kullanmışlardır. İspanyolca yazma etkinliklerinde ise öğrenciler, İngilizce yazımında kullandıkları süreci (planlama, birleştirme ve gözden geçirme) kullanmışlardır.

Van ve Abraham (1990) başarılı ve başarısız öğrencilerin, boşluklara uygun olan fiili, tanımlığı (*article*) yerleştirme, çıkartmalı parça (*cloze passage*) ve kompozisyon yazımı gibi dört derslik etkinliğinde kullandıkları strateji ayrılıklarının ne olabileceğini anlamak için bir çalışma yapmışlardır. Eğitim ve kişilik gibi artalan değişkenlerinin strateji kullanımını nasıl etkilediğini de araştırmışlardır. Iowa Eyalet Yoğun İngilizce programlarından değişik dil artalanlarına sahip orta düzeyden ileri düzeye kadar olan değişik düzeylerde 15 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin ayrımı, “yoğun İngilizce programını bitirme süreleri” göz önünde bulundurularak belirlenmiştir(Vann ve Abraham,1990:179). Görüşmeler ve yüksek sesle düşünme yöntemiyle elde edilen veriler sonucunda başarılı ve başarısız öğrencilerin dil öğrenmede benzer stratejileri kullandıkları, ancak başarısız öğrencilerin stratejileri etkinliğe, başarılı öğrenciler kadar etkin uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun geliştirilmesi için araştırmacılar, başarısız öğrencilerin daha çok üstbilişsel strateji öğrenmesini salık vermiştir.

1.3.4 Dil Öğrenme Stratejilerinin Seçimini Etkileyen Etmenler

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımını pek çok etmen etkileyebilir. Rubin'e (1975) göre dil öğrenme stratejilerinin seçimini etkinlik, öğrenme aşaması ve yaşı, bireysel öğrenme şekli göre ve son olarak ekin sel artalan etkileyecektir. Oxford (1993/1994) ikinci dil öğrenme stratejilerinin kullanımını etkileyen en önemli etkenlerin güdülenme, cinsiyet, ekin sel artalan, davranışlar ve inanışlar, etkinliğin çeşidi, yaş ve ikinci dili öğrenme aşamasının (*stage*) ve son olarak da öğrenme biçimleri olduğunu ileri sürmüştür. Oxford (2001) daha sonra dil öğrenme ortamı, mesleğe yönelme ve dil etkinliğinin doğası gibi ikinci dil öğrenme stratejilerini etkileyen birkaç etkeni de diğerlerine eklemiştir. Tüm bu etkenlerden başka, Ehrman ve Oxford, Bremner (1999) İngilizce yeterlik düzeyinin de dil öğrenme stratejilerinin seçiminde diğer bir önemli etken olduğunu belirtmişlerdir.

Ellis (1994) strateji seçimine etki eden etmenleri inceleyen araştırmaları; öğrencinin dil öğrenimi hakkındaki düşünceleri, bireysel öğrenci ayrılıklarını anlatan öğrenci etkenleri, durumsal ve toplumsal etkenler olmak üzere üç alanda sınıflandırmıştır. Öğrenci etkenleri; yaş, güdülenme, öğrenci kişilikleri, öğrenme aşaması, öğrenme deneyimini içine alırken; durumsal ve toplumsal etkenler çalışılan dil, ortam, ekin sel artalan, etkinliğin çeşidi ve cinsiyet olmak üzere beş alt ulamda toplanmıştır.

Bundan sonraki bölümlerde yaş, cinsiyet, yeterlik, güdülenme, öğrenme aşaması ve dil öğrenme deneyimleriyle ilgili çalışmalar anlatılacaktır.

1.3.4.1 Yaş

Yaşın, dil öğrenme stratejilerine etkisi üzerine çok az araştırma yapılmıştır(Oxford,1989c). Ehrman ve Oxford'un (1995) 855 kişiyi (%55 erkek %45 kadın; %83'u işçi ve %17'si eş veya üniversitede okuma yaşına gelmiş çocuklar) kapsayan araştırması sonucunda, küçük çocukların karşılaştıkları değişik durumlarda çok çeşitli basit stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan yetişkinler ve daha büyük çocukların gelişmiş ve genel stratejileri daha değişik durumlara uygulayabilme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan başlıklar büyük çocukların ve yetişkinlerin dilbilgisi ve sözcükleri neden daha iyi öğrenebildiklerini açıklamaya yardımcı olmuştur. Scarcella ve Oxford'un (1992) Amerika Birleşik Devletlerinde ikinci dil olarak İngilizce eğitimi veren 40 kurumda yaptıkları alan araştırmasında yaşın dil öğrenmeyi gerçekleştirmeye ve dil öğrenme stratejilerini kullanmayla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Scarcella ve Oxford'un çıkardığı bir başka sonuç ise büyük çocukların sözdizimi ve biçimbilgisiyle daha çok tutulduklarından küçük çocuklara göre daha üstünlüklü olduklarıdır. Yeni dilde anadildeki gibi sesletim ve eksiksiz akıcılık açısından ise küçük çocuk olmanın bu özellikleri kazanmada daha etkin olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

1.3.4.2 Cinsiyet

Cinsiyet strateji seçimini etkileyen diğer bir dımsel etkendir (Oxford v.d.,1988;Ehrman,1990; Ehrman ve Oxford,1990; Green,1991). Pek çok çalışma, kadınların erkeklerden daha çok dil öğrenme stratejileri kullandığını ortaya koymuştur. Örneğin Politzer (1983) West Coast üniversitesinde Fransızca, Almanca ve İspanyolca

kurslarına katılan 90 öğrencinin dil öğrenme stratejilerini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Sormacada öğrencilere strateji kullanma sıklıkları sorulmuştur. Çalışmanın sonuçları dil öğrenme davranışlarıyla (derslik davranışları, etkileşim ve toplumsal davranışlar) alınan notlar ve öğretmenin değerlendirmesine göre belirlenen dil öğrenmedeki başarı arasında önemli bir sayıl eşdeşleme ortaya koymuştur. Bu çalışma aynı zamanda genel davranışlarda, $p<.05$ (yabancı dilde okurken, İngilizce'yle o yabancı dilin yapılarını karşılaştırmak için vakit harcarım), etkileşim davranışında, $p<.01$ (yabancı dili konuşurken İngilizce sözcüklerin o dildeki anlamlarını sorarım) erkek ve bayan öğrenciler arasında sayıl olarak önemli ayrılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Politzer (1983) ikinci yabancı dil öğrenilirken erkekler ve kadınların ayrı stratejiler kullandığını belirtse de, ayrılıkları ortaya koyamamıştır.

Ehrman ve Oxford (1989) A.B.D. Dış Hizmetler Kurumundaki (US Foreign Service Institute) öğrenciler, dil öğretmenleri ve profesyonel dil eğitmenlerinden oluşan 79 yetişkinin dil öğrenme stratejileri kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada SILL temel araç olarak kullanılırken, kendini değerlendirme araştırması (*a self report survey*) ve kişilik özelliklerini ortaya çıkaran Mayers-Brigs Tip Belirleyici (*Mayers-Brigs Type Indicator*) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kadınların erkeklere göre anlamı bulma ve iletme stratejileri ($p<.0006$), genel çalışma stratejileri ($p<.002$),

işlevsel alıştırma (gerçek dil kullanımı) stratejileri($p<.02$) ve kendini yönlendirme (*self management*) stratejileri ($p>.020$) gibi dört sınıfta daha çok dil öğrenme stratejileri kullandığı ortaya çıkmıştır.*

Oxford ve Nyikos (1989) Amerika'daki büyük üniversitelerden birinde 1200 üniversite öğrencisinin (erkek ve kadın sayısı hemen hemen eşit) geleneksel akademik ortamdaki strateji kullanım ayrılıklarını araştırmışlardır. Öğrencilerin çoğu lisans programına devam etmekte ve Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Almanca ve Rusça dillerinden birisini çalışmaktadırlar. Araştırmada kendini değerlendirme araştırması (*a self report survey*), SILL ve öğrencilerin cinsiyetini, güdülenme düzeyini, önceki öğrenim geçmişini, ve diğer değişkenleri ortaya çıkarmak üzere bir artalan sormacası kullanılmıştır. Strateji kullanım sıklığı üzerine olan verilerden en çok kullanılan stratejilerin dilbilgisi kurallarını uygulamak, diller arası benzerlikleri bulmak, kurallar çıkarmak ve kuralları gözden geçirmek ve de sözcükleri çözümlemek gibi kurala dayalı alıştırma stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. En az kullanılan stratejiler ise yabancı film izleme, konuşmak için anadil konuşuru arama, anadil konuşurlarını taklit etme, yabancı dilde konuşma başlatma, ve yeni dilde yazılmış gerçek gereçler okuma gibi işlevsel alıştırma stratejileridir.

Oxford ve Nyikos'un (1989) çalışması da kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok strateji kullandığını ortaya çıkarmıştır. Genel çalışma stratejileri ($p<.0001$) (*general study strategies*), biçimsel kuralların uygulanması alıştırmaları ($p<.002$)

* O'Malley vd. (1985) , kendini yönlendirme (self management) stratejileri, öğrencinin öğrenmesine yardımcı koşulları anlaması ve bu koşulların oluşması için düzenleme yapmasını içermektedir. Anlamı bulma ve iletme stratejileri ise öğrencinin karşılaştığı güçlükleri yenebilmesi için kullandığı stratejileri içermektedir. (Örn. Ana dile geçme veya yardım alma gibi.) İşlevsel alıştırma stratejileri ise öğrencinin erek dili öğrenmek için dilin gerçek kullanımına yönelik alıştırmalar yapmasıdır. Genel çalışma stratejileri ise erek dile yönelik farklı çalışmaların yapılmasıdır. (Örn: İşlevsel planlama, kendini değerlendirme, kaynak aram,tekrarlama gibi stratejilerin kullanılması.

(*formal rule related practice*), konuşmada girdi söyletim stratejileri ($p<.002$) (*conversational input elicitation strategies*) gibi stratejilerin kullanımında erkek ve kadın öğrencilerin arasında sayıl olarak önemli ayrımlıklar görölmüştür. Oxford ve Nyikos'a göre genel çalışma stratejileri çeldiricileri (*distraction*) dikkate almama, çalışmayı planlama ve zamanı iyi kullanmayı içerir. Konuşmada girdi söyletim stratejileri ise daha yavaş konuşulmasını, sesletim doğrulamasını isteme ve konuşmacının ne söyleyeceğini kestirmekten oluşmaktadır.

Green ve Oxford (1995) Mayaguez'deki Porto Rico (University of Puerto Rican) Üniversitesinde temel öncesi (prebasic), temel ve orta düzeydeki kurslara katılan 374 yabancı dil olarak / ikinci dil olarak İngilizce öğrencileri üzerine bir araştırma yapmıştır. SILL temel araç olarak kullanılırken, kendini değerlendirme araştırması ve on altı maddelik bir nüfusbilimsel alan araştırması da (*demographic survey*) uygulanmıştır. Green ve Oxford'un bu çalışması kız öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel, bellek, duygusal ve toplumsal stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Diğer bir sonuç da bellek stratejileri($p<.002$), üstbilişsel stratejiler($p<.009$), duygusal stratejiler($p<.0001$) ve toplumsal stratejilerin($p<.003$) kullanımında erkek ve kız öğrenciler arasında önemli değişiklikler bulunduğudur.

Green ve Oxford'un çalışmasının bir diğer bulgusu da bilgi kartı (*flash card*) kullanımı, İngilizce derslerinin sıklıkla yinelenmesi, sözcüklerin ve kullanım yerlerinin düzeltilmesi, okurken öncelikle özarama yapılması ve daha sonra da dikkatlice okunması, ikinci dil sözcüklerine benzer ana dil sözcüklerinin aranması, özet yapılması, beden dilinin kullanılması, dil öğrenimi hakkında bilgilere ulaşmaya çalışılması, öğrenmedeki gelişim düzeyi hakkında düşünme, bir şeyi yapabildiğinde kendini ödüllendirme,

İngilizce çalışırken rahat mı yoksa gergin mi olduğunu ölçme, karşısındakilere yavaşlamalarını veya yinelemelerini söyleme, konuşurken düzeltilmesini söyleme, İngilizce konuşanlardan yardım isteme gibi on dört stratejinin kız öğrenciler tarafından daha çok kullanıldığıdır. Sadece on beşinci maddedeki strateji (İngilizce televizyon programları izlemek ve İngilizce film izlemek) erkekler tarafından daha çok kullanılmaktadır.

1.3.4.3 Dil Yeterliği

Dil yeterliği ve strateji kullanımını araştıran pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin, Chesterfield ve Chesterfield'in (1985) okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin iki dilli bir ortamda ikinci dil öğrenme stratejileri kullanımı araştırmasında, daha çok İngilizce yeterliğe sahip çocukların daha alt düzeydekilerden daha çok strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu çocuklar tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerinin sürekli bir gelişme gösterdiği bulunmuştur. Yineleme ve ezberleme gibi stratejiler çocuklar tarafından ilk olarak yeğlenmektedir. Bunu diğer çocukların etkileşimi başlatmasına izin vermek ve son olarak da ayımsayabildiklerini göstermek ve kendi dilbilgisi hatalarını denetlemek ve izlemektir. Prokop'a (1989:40) göre "öğrencilerin değişik öğrenim etkinliklerinin gerektirdiklerini yapma anında değiştirdikleri ikinci dildeki öğrenme stratejilerinde 'doğal' bir gelişme süreci olabilir".

Politzer ve McGroarty (1985) yoğun bir kurs programında alınan notlar ve bir dizi iyi öğrenme davranışlarının arasında bulunan ilişkiyi belirlemek üzere bir sormaca kullanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme davranışları, yazarlar tarafından geliştirilen ve iyi dil öğrencilerinin davranışlarını temel alan bir davranış sormacasıyla ölçülmüştür.

Sormaca üç bolümden oluşmaktadır. Bölüm A derslik çalışması, Bölüm B bireysel çalışma, Bölüm C ise derslik dışı toplumsal etkileşim üzerine yoğunlaşmıştır. Bu yoğun programdaki öğrencilere Plaister Dinleme Sınavı (*Plaister Aural Comprehension Test (PACT)*), ve İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenen Konuşmacı Ayrıntılı İngilizce Sınavı (*the Comprehensive English Language Test for Speakers of English as a Second Language (CELT)*) ve iletişim yetisi yetenek ölçümü (*communicative competence test*) olmak üzere üç ayrı ölçüm çalışmanın başında ve sonunda yapılmıştır. “Bu üç ölçüm bir arada kullanılarak dinleme, anlama, dilbilgisi ve iletişim yeteneğini ölçmektedir” (Politzer ve McGroarty,1985:105).

Çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek lisans yapmaya hazırlık olmak üzere sekiz haftalık yoğun bir İngilizce kursu görecektir yaşları 23 ila 47 arasında değişen 37 öğrenciyi kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda alınan notlarla strateji kullanımı arasında dolaylı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ancak, çalışma alınan notlarla öğrenme davranış ölçeği sonuçları arasında bir ilişki olduğu ortaya koymuştur(Politzer ve McGroarty,1985:33). Örneğin PACT sınavının kimi maddelerinde bu ilişki açıkça görülmektedir: Başka bir öğrenci hata yaptığında doğru şeklini söylemek; Öğretmene bir anlatımın ne zaman veya kim tarafından kullanılabileceğini sormak; Sınıfta gözden kaçan sözcükler ve yapılarla ilgili alıştırma yapmak için zaman ayırma ve dilbilgisi kullanımının doğruluğunu onaylatma.

CELT sınavında elde edilen sonuçlar ise Öğrenilen söz varlığını sözcük kartları veya dizelgeleri yoluyla korumak; Öğrenme sürecinde anadille öğrenilen dil arasında birebir ilişki kurmaktan kaçınmak, sınıfta gözden kaçan sözcükler ve yapılarla ilgili alıştırma yapmak için zaman ayırma ve sınıfta yeni öğrenilmiş olan sözcükleri veya

yapıları kullanma) gibi maddelerle önemli olumlu ilişkiler içerisinde. İletişim edimi yetenek ölçümü sonuçları ise öğrencinin anlamadığı öbek veya sözcüğü öğretmene tekrar ettirmesi; öğretmene bir ifadenin ne zaman veya kim tarafından kullanılabileceğini sormak ve dilbilgisi kullanımının doğruluğunu onaylatma maddeleri ile olumlu bir ilişki içerisinde.

O'Malley ve Chamot (1990) Orta-Atlantic bölgesinde bulunan iki çevre okul bölgesindeki üç lisedeki öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaya 22 öğretmen ile 1983 ilkbahar döneminde ikinci dil olarak İngilizce kurslarına kaydolmuş 70 lise öğrencisi katılmıştır. Vietnamlı öğrenciler dışındaki kümede yer alan öğrencilerin hepsi Orta Amerika, Güney Amerika veya Porto Rico gibi ülkelerden gelmiş olup, ana dilleri İspanyolca'ydı. Öğrenciler yeterlik düzeylerine göre temel, orta ve ileri düzey olmak üzere üç kümeye ayrılmışlardır. Başlangıç veya orta düzeydeki öğrenciler çalışmada yer almışlardır. Her iki okul bölgesi yetkilileri de başlangıç düzeyindeki öğrencileri "İngilizce yeterliği çok az veya hiç olmayan ve yoğun İngilizce eğitime gereksinim duyan öğrenciler" olarak tanımlamaktayken, orta düzey öğrencileri ise "İngilizce okuma ve yazma becerisi çok az veya hiç olmayan ancak az da olsa anlayabilen veya konuşabilen" öğrenciler olarak tanımlanmıştır (O'Malley ve Chamot,1990:116).

O'Malley ve Chamot (1990:121) bu çalışmalarında, derslik gözlemlerine, öğrenciler ve öğretmenlerle yaptıkları görüşmelere dayanarak başlangıç ve orta düzey öğrencilerinin daha çok bilişsel strateji kullandığını ortaya çıkarmıştır. "Başlangıç düzeyindeki öğrenciler %73 oranında bilişsel strateji kullanırken, orta düzeydeki öğrencilerde bu oran %65'tir". Aynı biçimde temel yeterlik düzeyindeki öğrencilerin

üstbilişsel strateji kullanımının orta düzeydeki öğrencilerden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

1.3.4.4 GÜDÜLENME

Güdülenmenin de dil öğrenme stratejileri kullanımını etkilediği bulunmuştur. Gardner (1985:85) “dil öğreniminin başarılı olması için en önemli etkenin güdülenme” olduğunu belirtmiştir. İkinci dilde güdülenme üzerine yapılan araştırmaların çoğu Robert Gardner ve Wallace Lambert adlı iki Kanadalı ruhbilimciden etkilenilerek yapılmıştır. Bu iki bilim adamı on yıl süren çalışmalarının sonucunu özetleyerek öğrencinin erek dile ve o dili konuşan topluluğun ekinine olan yaklaşımının dil öğrenme güdülenmesinde önemli bir rol oynadığını bildirmişlerdir. Öğrencinin dile ve o toplulukla ilgili dil davranışlarına olan olumlu yaklaşımı (etkin olarak öğrenmesi, erek dile ve ekine yaklaşıma çalışması) dil öğreniminde başarılı olmasına yardımcı olmaktadır.

Güdülenme ve dili öğrenme başarısı üzerine oldukça güçlü bir ilişki bulunmuştur. Oxford ve Nyikos’un (1989), Nyikos ve Oxford’un (1990) Amerika Birleşik Devletlerinin orta batı kesimindeki bir üniversitede 1200 kişiyle yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin kendilerini gördükleri güdülenme düzeylerinin sözcükleri çözümleme, ana dille ikinci dil arasında karşılaştırma yapma, dil kalıplarını arama gibi kurallarla ilgili alıştırmaya yapma (*formal rule related*) stratejileri; erek dilde gerçekleştirilen etkinliklere katılma, yeni dilde kendisiyle konuşma, erek dili içeren oyunlar oynama gibi işlevsel alıştırmaya yapma (gerçek dil kullanımı) stratejileri; ezberden kaçınma, sınıfa hazırlıklı gelme, olabildiği kadar çok çalışma gibi genel çalışma stratejileri ve sesletim düzeltmesi isteme, konuşma boyunca beden diline de dikkat ederek bilgi toplamaya çalışma gibi

iletişimde girdi seçme stratejilerinin kullanımlarında en güçlü etken olduğu ortaya çıkmıştır. GÜdülenme düzeyleri yüksek öğrencilerin söyledikleri bu dört stratejiyi az güdülenmiş öğrencilerden daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Prokop'un (1989) üniversite öğrencileri üzerine olan çalışması sonucunda Almanca öğrenmeyi çok isteyen öğrencilerin diğerlerine göre "Yaratıcı Yaklaşım" (*Creative Approach*) (dil kullanımında yaratıcı yeteneğini kullanarak alıştırmayı yapma) ve "İlişkisel Yaklaşım" (*Relational Approach*) (kalıpları tanımlamada sezgilerini kullanma) daha sık kullandığı bulunmuştur. Bütünleyici, araçsal ve kavrayışsal (*intellectual/aesthetic*) güdülenmeler içerisinde sadece araçsal güdülenmeye sahip olan öğrenciler dil öğrenme stratejileri kullanımında önemli ayrımlar göstermişlerdir. Prokop'a (1989:89) göre bu çalışmada yüksek araçsal güdülenmesi olan öğrenciler çoğunlukla "öğrenme etkinliğinin ayrıntılarına bakan" bir yaklaşım içerisindeydiler çünkü bu öğrenciler öğretmen veya çevirmen olmayı planlıyordu.

Ehrman ve Oxford'un (1989) Amerika Birleşik Devletleri Dış Hizmetler Kurumundaki 79 yetişkin öğrenciyle yaptığı araştırma strateji kullanımının, yabancı dilin işle ilgili nedenlerle öğrenilmesi nedeniyle değişebileceğini ortaya koymuştur. Diğer sonuç ise dil öğrenme stratejileri kullanımıyla güdülenmenin birbiriyle ilişkili olduğudur.

Oxford v.d.(1993) Japonca'yı uydu aracılığıyla öğrenen 107 Amerikalı lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada güdülenmenin dil öğrenmede başarıyı sağlamada en etkin etmen olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yine aynı çalışmada başarı ile güdüleme, öğrenme biçim ve stratejileri kullanımı bileşimi arasında önemli bir ilişki görülebilmiştir.

1.3.4.5 Öğrenme Aşaması

Chamot ve Kupper (1989) tüm öğrencilerin hangi yeterlik düzeyinde olurlarsa olsunlar strateji kullandıklarını belirtmiştir. Değişik öğrenme aşamasında bulunan öğrenciler ayrı stratejiler kullanmakta, ancak kimileri ya da çoğunluğu kullandıkları stratejilerin veya hangi strateji kullanımının daha yararlı olacağını ayımsayamamaktadırlar.

Bu konuda yapılan kimi araştırmalar ileri yeterlik düzeyindeki öğrencilerin temel düzeydekilerden daha sık ve daha etkili stratejiler kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Örneğin Bialystok (1981) Toronto, Kanada'da bulunan yaşları çoğunlukla 14-15 arası olup 16-17 yaşlarındaki öğrencileri de kapsayan 157 kişiyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu öğrenciler Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak altıncı sınıftan beri öğrenmektedirler. Bu çalışmada Bialystok öğrencilere işlevsel alıştırmaya, kestirme, kurallara yönelik alıştırmaya yapma (*formal practice*) ve denetleme stratejilerinden hangilerini sözel ve yazı etkinliklerinde kullandıklarını sormuştur.

Bialystok'a (1981) göre işlevsel stratejiler, işlevsel alıştırmaya, kestirme ve ilgili dil kullanımını kapsamaktadır. İşlevsel alıştırmaya, dil öğrencilerinin anadil konuşurlarıyla konuşmasıyla veya gazete okumasıyla erek dilde iletişim sağlamaya çalışmasıyla meydana gelir. Çıkarım yapma ise dil öğrencilerinin erek dilde anlamı kestirmeye çalışmasıyla oluşur. Biçimsel stratejiler ise dil biçimi (*form*) hakkındadır. Tipik derslik alıştırmaları sözcük ezberleme, boşlukları uygun biçimde doldurma ve değişik sesleri ezberlemektir. Denetleme stratejileri Krashen'in (1976) dil denetleme kavramından türetilmiştir. Krashen (1976) denetlemenin her zaman kullanılamayacağını belirtmiş, ancak zaman (öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerine göre kuralları nasıl

kullanacaklarını düşünmek için zamana), biçim üzerinde yoğunlaşma (öğrencilerin ne söylediğimizden daha çok nasıl söylediğimize dikkat etmeleri gerekmektedir) ve kural bilme (öğrenciler gerektiğinde uygulayabilmek için kuralları bilmelidirler) gibi koşullar yerine geldiğinde uygulanabileceğini söylemiştir.

Bialystock'un çalışması Fransızca öğreniminde öğrencilerin yeterlik düzeyleri arttıkça strateji kullanımında önemli ayrılıklar ortaya çıktığını göstermiştir. Öğrenciler yeterlik düzeyleri arttıkça kalıplar ve kurallarla ilgili daha az biçimsel alıştırmalar yapmışlar, gerçek iletişim dilinin kullanıldığı işlevsel alıştırmalarda ise böyle bir gerileme görülmemiştir. Wharton (2000) bu tür bulguların öğrencilerin yeterlik düzeyleri arttıkça daha etkili strateji kullanıcıları olduklarını göstermediğini iddia etmiştir. Bu konuya getirilebilecek diğer bir açıklama da sadece başarılı öğrencilerin ileri düzeydeki derslere devam edebildiği, başarısızlarsa aynı düzeyde kaldıkları ya da daha kötü duruma düştükleridir.

1.3.4.6 Dili Öğrenme Süresi

Oxford'a (1989) göre dili öğrenme süresi, hem öğrence düzeyini hem de kaç yılın dil öğrenmek için harcadığını ölçmekte bazen de yeterlik düzeyini göstermektedir. Çeşitli araştırmalar üst düzeydeki kurslarda olan öğrencilerin daha alt düzeydeki öğrencilerden az da olsa ayrı stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Örneğin Politzer (1983) üst yeterlik düzeyindeki yabancı dil öğrencilerinin daha çok olumlu strateji kullandığını bulmuştur. Chamot, O'Malley, Kupper ve Impink Hernandez (1987) yabancı dil kursunun düzeyi arttıkça bilişsel strateji kullanımının azaldığını, bunun

yanında üstbilişsel strateji kullanımının ise arttığını bulmuştur. Kurs düzeyine göre bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı az da olsa değişmektedir.

Çeşitli araştırmalar daha uzun zamandır dil öğrenenlerin kendilerinden daha az zamandır öğrenenlerden veya çok az süredir öğrenenlerden daha fazla strateji kullanma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ramirez (1986) New York'ta iki ayrı okulda Fransızca öğrenen 105 öğrencinin (36 düzey 1, 40 düzey 2 ve 29 düzey 3 öğrencisi) strateji kullanımı üzerine bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin yeterlik düzeyi; konuşma ölçümü (öğrencinin bilgiyi aktarma yeteneğini ölçmek için), çıkartmalı işlem (*the cloze procedure*) (okuma becerisini ölçmek için) ve ölçünleştirilmiş Ulusal Fransızca Sınavı (National French Contest) (öğrencinin dilbilgisel edincini ölçmek için) üç dil yeterlik düzey ölçümünün sonucuna göre belirlenmiştir. Düzeylere ve evrelere bakıldığında dil öğrenim gelişimi açıkça görülmektedir.

Ramirez'in çalışmasını (1986) sonuçları da dil öğrenme süresinin strateji kullanımını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Ramirez dil öğrenme süresinin SILL'de yer alan elli iki stratejiden dokuzunun kullanımını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bu stratejiler öğretmen yanlış yaptığı farkına varıldığında doğru şekli söyleme, sözcükleri anlamlarına veya biçimlerine göre kümelere ayırma, kendi kendine Fransızca konuşma, yapılan etkinlikleri veya görünürdeki şeyleri Fransızca olarak tanımlama, daha önce öğrenilmiş tümceleri konuşmayı devam ettirmek için kullanma, sınıfta henüz öğrenilmiş olan sözcükleri veya yapıları kullanma, diğer öğrencilerle konuşurken erek dili kullanma ve daha önce bilinen Fransızca tümceleri düşünerek duruma uygun düşecek biçimde değiştirme şeklinde sıralanabilir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer husus da çalışmanın değişik düzeylerinde kimi stratejilerin diğerlerinden daha fazla kullanıldığının ortaya çıkmasıdır. Örneğin, düzey 1 öğrencisi daha önce öğrenilmiş tümceleri konuşmayı devam ettirmek için kullanma, diğer öğrencilerle konuşurken erek dili kullanma, Fransızca öğrenmek için sinemaya gitme, televizyon programları izleme veya radyo programları dinleme gibi stratejileri düzey 2 ve 3 öğrencilerinden daha çok kullanmaktadır. Düzey 2 öğrencisi ise dilbilgisi kurallarının kullanıldığı ve kullanılmadığı yerlere düzey 2 ve 3 öğrencilerine göre daha çok dikkat etmektedir. Düzey I veya II 'deki öğrenciler düzey III'e göre anlatmak istediklerini yüz anlatımları ve beden dili kullanarak daha sık anlatmaktadırlar.

Oxford ve Nyikos (1989) yabancı dil öğrencilerini kapsayan geniş ölçekli bir çalışmada dili öğrenme süresinin dil öğrenme stratejileri kullanımını etkilediğini bulmuştur. Yabancı dili 4 veya 5 yıldan fazla bir zamandır öğrenen öğrencilerin işlevsel alıştırma stratejileri ve konuşma girdi seçme stratejileri (*conversational input elicitation strategies*) gibi iletişim merkezli (*communication oriented*) stratejileri daha az deneyimli öğrencilerden daha sık kullandıklarını bulmuşlardır.

Prokop (1989) 3 yıl veya daha uzun zamandır Almanca çalışan öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde “Kapsamlı Yaklaşım” (Global Approach) kullandıklarını bulmuştur. Prokop üniversite düzeyindeki öğrencilerde de benzer bir yaklaşım gözlemlemiştir. Daha ileri düzeydeki öğrencilerin, sözcük taraması yapmaktansa anlama ulaşmak için bağlamı incelemeyi sevdiklerini bulmuştur. Bu tür öğrenciler sözcükleri anlamaya çalışmaktan çok düşünceyi anlamak için okumakta ve dinlemektedirler. Prokop buna ek olarak uzun zamandır İngilizce çalışan öğrencilerin kullandıkları daha iyi

stratejiler olduğunu bulmuştur. Bu öğrencilerin kapsamlı yaklaşımı, başlangıç düzeyindekilerden daha iyi bir biçimde kullanmakta oldukları ortaya çıkmıştır.

Ehrman'ın (1990) Amerika Birleşik Devletleri Dış Hizmetler Kurumundaki öğretmen ve öğrencilerle yaptığı araştırma, daha uzun zamandır dil öğrenen öğrencilerin daha kısa zamandır öğrenenlerden daha çok strateji kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Uzman dilbilimcilerinin eğitim almamış öğretmenlerden ve öğrencilerden daha çok ve daha sık strateji kullandığı bulunmuştur.

Green ve Oxford'un (1995) Mayaguez'deki Porto Rico üniversitesinde 374 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucunda SILL'de yer alan stratejilerden dokuzunun sıklıkla; on dördünün ise tüm düzeydeki öğrenciler tarafından kısmen kullanıldığı bulunmuş; beş maddenin ise sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Stratejilerin genel olarak kullanımına bakıldığında ise üst düzey kurslardaki öğrencilerin alt düzeydeki öğrencilerden daha çok strateji kullandığı ortaya çıkmıştır. Green ve Oxford bu çalışmalarında aynı zamanda yeterli düzeyi ve dil öğrenme strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve dil ediminde iyi olan öğrencilerin genel olarak strateji kullanımda ve daha çok strateji kullanmada iyi olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Dil öğrenme stratejilerinin tanımları, özellikleri ve sınıflandırmaları bu bölümde verilmiş; aynı zamanda başarılı ve başarısız öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmalar da ele alınmıştır. Bunun yanında dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyebilecek yaş, cinsiyet, İngilizce yeterliği, güdüleme, öğrenme aşaması ve dili çalışma süresi gibi olası değişkenler de sunulmuştur. Bu çalışmada kullanılan yöntemler ve süreçler ise sonraki bölümde anlatılacaktır.

2. ARAşTIRMA

Bu araştırmanın yapılmasının nedeni dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen kimi etkenleri ortaya koyarak dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunabilmektir. Yapılan bu araştırmada değişik yaşlarda, cinsiyette, değişik sürelerde İngilizce çalışan, karne notları ayrı, düzeyleri ve bölümleri, güdülenme düzeyleri ayrı öğrencilerin bu özelliklerinin strateji kullanımlarını nasıl etkilediği incelenmiştir.

İstanbul Behiye-Dr.Nevhiz Işıl Anadolu lisesinde öğrenciler hazırlık sınıfında İngilizce derslerini haftada 20 saat ve Almanca derslerini ise 4 saat görmekte; birinci sınıfta haftada 8 saat İngilizce ve 2 saat Almanca, diğer sınıflarda 4'er saat İngilizce ve 2'şer saat Almanca dersi görmektedirler. Her derslik ortalama 35 kişiiden oluşmaktadır. Böyle bir ortamda öğretmenin, her öğrencinin dil öğrenme stratejilerine ve öğrenim tarzlarına göre ders vermesi oldukça zor olmaktadır. Yine de öğretmenlerin bu koşullar altında öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlaması daha etkili bir eğitim verilmesine yardımcı olacaktır.

Bunların yanında öğretimde öğrenci ayrılıklarına ve de özellikle dil öğrenme stratejilerine dikkat edilmemektedir. Her ne kadar kalabalık derslik ortamında birey ayrılıklarına göre eğitim vermek zor olsa da, bu ayrılıklara göre eğitim verilmesinin ne gibi sonuçlar doğurabileceğinin bilinmesi daha etkili bir eğitim verilmesinde büyük yarar sağlayacaktır.

2.1. Konu

Yapılmış olan araştırmada cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma saati, 2003–2004 bahar döneminde alınan İngilizce karne notlarının düzeyleri, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdülenme düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm etmenlerinin dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyip etkilemediği ele alınmıştır. Uygulanan sormacalarla değişik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin özellikleri ve kullandıkları stratejiler karşılaştırılmış, bu karşılaştırma sonucunda yukarıda sıralanan etmenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanmayı etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa ne ölçüde etkili olduğu ortaya konmuştur.

2.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini ve strateji kullanımını etkileyen etmenleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla şu sorular ortaya konularak çalışma boyunca yanıtlandırılmaya çalışılmıştır:

1. Cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma saati, 2003-2004 bahar döneminde İngilizce karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdülenme düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölümdeğişkenler idari amaçlara yönelik ve öğrenci grubunun tahlilini ve/veya karşılaştırmasını yapmaya yönelik SILL sormacasında (Strategy Inventory for Language Learning) verilmiş olan öğrenmestratejilerinin kullanımını nasıl etkilemektedir?

2. Öğrencilerin

- i) cinsiyet,
- ii) yaş,
- iii) dili öğrenme süresi,
- iv) ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma saati,
- v) karnelerindeki İngilizce notları,
- vi) kendilerini gördüğü İngilizce düzeyi,
- vii) güdülenme düzeyi ve
- viii) öğrenim görülmekte olan bölüm

gibi strateji kullanımını etkileyen etkenlerin:

- a) Dil öğrenme stratejileri ile aralarındaki ilişki nedir;
- b) Hangisinin etkisi dil öğrenme stratejilerinin kullanımında en büyüktür?

2.3. Erek / Denek Kitle Özellikleri

Araştırmanın evreni Türkiye'deki Anadolu Lisesi öğrencileri, örneklemi ise İstanbul ili Tuzla Behiye-Dr.Nevhiz Işıl Anadolu Lisede 2004-2005 Eğitim ve Öğretim Yılı'nın ikinci yarısında eğitim gören okulun hazırlık, dokuzuncu ve onuncu ve onbirinci sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı'nın 16.04.2004 tarihli, 46 sayılı kararı ile kabul edilen Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı ve 9, 10 ve 11. Sınıflar Yabancı Dil Dersleri Öğretim Programı uygulanmaktadır. (MEBTD 2560). Program uyarınca çalışmanın yürütüldüğü lisede hazırlık sınıflarında haftada 20 saat İngilizce 4 saat Almanca dersi verilmektedir. Diğer sınıflarda ise 9. sınıfta 8 saati İngilizce 2 saat Almanca olmak üzere

10 saat, 10. ve 11. sınıfta ise 4 saat İngilizce 2 saat de Almanca dersi verilmektedir. Öğrenciler benzer toplumsal çevrelerden gelen öğrencilerden oluşmuşlardır. Hepsi ilköğretim mezunu olup çoğunluğu aynı zamanlarda İngilizce öğrenmeye başlamış ve öğrenim gördükleri okulda hazırlık eğitimi almışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin benzer süreçlerden geçtiklerini söylemek olasıdır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan sormacayla erek kitlenin özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada yer alan 146 öğrencinin özellikleri Çizelge 2,3,4 ve 5'te cinsiyet, akademik düzey ve bölüm olmak üzere gösterilmiştir.

Çizelge 2'de de görüldüğü gibi 146 Anadolu Lisesi öğrencisinden 79'u (%54.1) erkek, 67'i (%45.9) ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Çizelge 2

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Erkek	79	54.1
Bayan	67	45.9
Toplam	146	100.0

Çizelge 3'te yer alan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı: Hazırlık sınıfında 89 (%60.96), 9.sınıfta 25 (% 17.12), 10. sınıf fen 14 (% 9.59) ve 4. sınıf Türkçe-matematik 18 (%12.33) öğrenci olmak üzere toplam 146 öğrenciden oluşmaktadır.

Çizelge 3

Sınıflara Göre Öğrenci Dağılımı

Bölüm	Öğrenci Sayısı	Yüzde
HAZIRLIK	89	60.96
9.SINIF	25	17.12
10.SINIF FEN	14	9.59
11.SINIF TÜRKÇE MAT	18	12.33
Toplam	146	100.00

Çizelge 4'te de gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin yaş dağılımı şöyledir: 89'u (%60.96) 15 yaşında, 26'sı (%17.81) 16 yaşında, 13'ü (%8.9) 17 yaşında, ve 18'i (%12.33) 18 yaşındadır.

Çizelge 4

Yaşlarına Göre Öğrenci Dağılımı

Yaş	Öğrenci Sayısı	Yüzde
15	89	60.96
16	26	17.81
17	13	8.90
18	18	12.33
Toplam	146	100.00

146 öğrenci 6 ayrı şubede öğrenim görmektedir. Çizelge 5’ te de gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin şubelere dağılımı şöyledir: 1. şube, 14 (%9.6) 2. şube, 30 (%20.5) 3. şube, 29 (%19.9) 4. şube, 28 (%23.3) 5. şube, 30 (%20.5) 6. şube, 25 (%17.1).

Çizelge 5

Şubelerine Göre Öğrenci Dağılımı

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
1	14	9.6
2	30	20.5
3	29	19.9
4	18	12.3
5	30	20.5
6	25	17.1
Toplam	146	100.0

146 öğrenci, 3—11 yıl arasında İngilizce eğitimi almıştır. Çizelge 6’ da gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin üç ayrı yıl grubuna göre İngilizce eğitimi dağılımı şöyledir: 17 (%11.6) “3-4 yıl”, 79 (%54.1) “5-6 yıl”, 50 (%34.2) “7 yıl ve üzeri”.

Çizelge 6

İngilizce Eğitim Sürelerine Göre Öğrenci Dağılımı

Öğrenim Süresi	Öğrenci Sayısı	Yüzde
3-4	17	11.6
5-6	79	54.1
7 ve üzeri	50	34.2
Toplam	146	100.0

146 öğrenci, 0 ila 35 saat arasında haftada İngilizce dersleri dışında İngilizce çalıştıklarını söylemektedir. Çizelge 7’de hiç çalışmayan yada 1 saat çalışan 23 (%15.8), 2 ila 3 saat 21 (%14.4), 4 ila 5 saat 23 (%15.8), 6 ile 7 saat 12 (%8.2), 8 saat üzerinde 67 (%45.9) öğrenciye ait veriler gösterilmektedir.

Çizelge 7

İngilizce Dersleri Dışında İngilizce Çalışma Sürelerine Göre Öğrenci Dağılımı

Haftalık İngilizce Çalışma Saatleri	Öğrenci Sayısı	Yüzde
0-1	23	15.8
2-3	21	14.4
4-5	23	15.8
6-7	12	8.2
8 ve üzeri	67	45.9
Toplam	146	100.0

Çizelge 8’te de gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin karne not dağılımı şöyledir: 13’ü (%8.9) 1, 25’i (%17.1) 2, 37’si (%25.3) 3, 29’u (%19.9) 4, 42’si (%28.8) 5 dir.

Çizelge 8

İngilizce Karne Notlarına Göre Öğrenci Dağılımı

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
1	13	8.9
2	25	17.1
3	37	25.3
4	29	19.9
5	42	28.8
Toplam	146	100.0

Çizelge 9'da de gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin Sınıfarkadaşlarınızla karşılaştırdığınızdaki İngilizce düzeyiniz sorusuna verdikleri yanıt dağılımı şöyledir: 32 (%21.9) Zayıf, 52 (%35.6) Orta, 46 (%31.5) İyi, 13 (%8.9) Çok iyi, 3 (%2.1) Mükemmel

Çizelge 9

Karşılaştırmalı İngilizce Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
(A) Zayıf	32	21.9
(B) Orta	52	35.6
(C) İyi	46	31.5
(D) Çok iyi	13	8.9
(E) Mükemmel	3	2.1
Toplam	146	100.0

Çizelge 10'da da gösterildiği gibi çalışmada yer alan öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyon düzeyiniz sorusuna verdikleri yanıt dağılımı şöyledir: 7 (%4.8) Çok düşük, 23 (%15.8) Düşük, 62 (%42.5) Orta, 44 (%30.1) Yüksek, 10 (%6.8) Çok yüksek.

Çizelge 10

İngilizce Öğrenme Düzeyindeki Motivasyon Durumuna Göre Öğrenci Dağılımı

	Öğrenci Sayısı	Yüzde
(A) Çok düşük	7	4.8
(B) Düşük	23	15.8
(C) Orta	62	42.5
(D) Yüksek	44	30.1
(E) Çok yüksek	10	6.8
Toplam	146	100.0

2.4. Ölçülecek Özellikler / Değişkenler

Araştırmada, yukarıda belirtilen cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma saati, 2003-2004 bahar dönemi İngilizce karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdülenme düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm etmenlerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılacaktır.

Yukarıdaki etmenler araştırmacı tarafından geliştirilen bir sormacayla ölçülmüştür. Bu sormaca sonucu elde edilen veriler değerlendirilmiş ve Oxford

tarafından geliştirilen SILL kullanılarak öğrencilerin stratejileri ne sıklıkla kullanıp kullanmadıkları ortaya konmuş ve daha sonra strateji kullanımlarının değişik etmenlere göre değişip değişmediği bulunmaya çalışılmıştır.

2.5. Araştırmanın Tasarlanması

Araştırmada öncelikle dil öğrenme stratejileri kullanımına etkisi olabilecek değişik etmenlerin belirlenilmesine çalışılmıştır. Daha sonra bu etmenlerin içerisinde hem zaman hem de ölçülebilirlik göz önünde bulundurularak, ölçülecek etmenler belirlenmiştir. Çünkü sadece bir artalan sormacası değil aynı zamanda SILL sormacası da uygulanmıştır. Bu da uygulanacak artalan sormacasının çok da uzun olmamasını gerektirmiştir.

Diğer bir konu ise araştırmada özellikle cinsiyet, yaş, öğrenim görülen bölüm etmenlerinin strateji kullanımına etkisi ölçülmek istendiğinden, erkek kitlenin değişik cinsiyet, yaş ve bölümlerden olmasına dikkat edilerek uygulamanın yapılmasını gerektirmesi olmuştur. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak sormacalar hazırlanmış ve uygulanarak bir dizi veri elde edilmiştir.

2.6. Veri Toplama Yolları

Araştırmanın verilerini toplamada temel kaynak araştırmacı tarafından hazırlanan bir artalan sormacası (Ek A Birey Artalan Sormacası), ve Oxford tarafından 1989'da geliştirilen (Oxford,1990a) SILL'dir ((Strategy Inventory for Language Learning) (Ek B, SILL Türkçe versiyon; Ek C, SILL İngilizce versiyon)). Her iki araç da öğrencilere

uygulanarak, elde edilen veriler SPSS sayılama yazılımı aracılığıyla (*Statistical Packages for Social Sciences Sürüm 10*) değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırmanın doğru sonuçlar vermesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin ölçme araçlarında istenilen bilgileri rahatlıkla anlayabilmesini sağlayabilmek amacıyla, her iki ölçüm aracı da araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanmıştır. SILL çevrilirken öğrencilerinin içerisinde bulundukları yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamına uygun olacak biçimde maddelerde kimi değişiklikler yapılmıştır. Toplam madde sayısı, maddelerin düzeni ve her maddenin anlamı Türkçe uyarlamada da aynı kalmıştır.

İngilizce ve Türkçe uyarlama Anadolu lisesinden seçilen İngilizce ve Türkçe düzeyleri iyi olan 5 öğrenci üzerinde uygulanmış ve her iki uyarlama üzerine yorumları ve önerileri alınmıştır. Bunun amacı ise sormacanın anlaşılmasında herhangi bir zorluk olup olmadığını anlamak ve yanlış yapılmasına meydan vermemeye çalışmaktır. Beş öğrenciden alınan geribildirimlere göre değişiklikler yapılmıştır.

Sormacalar ders saatlerinde derse giren öğretmenler tarafından uygulanmış ve öğrencilere bu bilgilerin akademik araştırmada kullanılacağı ve dürüst yanıtlar vermeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

2.7. Ölçme Aracı

Araştırmacı tarafından hazırlanan bireysel artalan sormacası öğrencilerin akademik düzeyini, yaşlarını, kaç yıldır İngilizce çalıştıklarını, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma sürelerini, 2003-2004 bahar yarıyılındaki karne notlarını, kendilerini gördükleri İngilizce düzeyini, güdülenme düzeylerini ve öğrenim gördükleri bölümü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Bireysel artalan sormacasının yanında Oxford tarafından 1989'da (Oxford 1990a) geliştirilen SILL Uyarlama 7.0 (Yabancı dil olarak İngilizce/İkinci dil olarak İngilizce) kullanılmıştır. SILL Likert tipi ölçekten ve kendini değerlendirme sormacasından oluşmaktadır. SILL strateji kullanım sıklığını ölçmekte ve ikinci dil veya yabancı dil olarak İngilizce öğrenirken öğrencilerin ne tür dil öğrenme stratejileri kullandığını ortaya çıkarmaktadır. Sormacadaki tipik sorular deneklerin kullandığı belirli bir öğrenme stratejisinin kullanım sıklığını (1)Hiçbir zaman, (2) Çok seyrek olarak, (3)Bazen (4) Genellikle, (5) Her zaman şeklindeki ölçek sorularıyla ölçmeye çalışmaktadır(Bknz. Ek A). Oxford'a göre (1990a), SILL maddelerinde 4.5 ila 5.0 arasında yer alan ortalamalar "Her zaman veya hemen hemen her zaman kullanılmakta", 3.5 ila 4.4 "genellikle kullanılmakta", 2.5 ila 3.4 "bazen kullanılmakta", 1.5 ila 2.4 "Genellikle kullanılmamakta" ve 1.0 ila 1.4 arasındakiler "Hiçbir zaman veya hemen hemen hiçbir zaman kullanılmamakta" dır.

Oxford'a (1989c) göre SILL ilk olarak dil eğitiminden önce ve sonra dil becerilerinin değişimini etkileyen etmenleri araştırmak için Ordu Araştırma Kurumu (*Army Research Institute*) ve Dil Becerisi Değişimi Projesi için Savunma Dil Kurumu (*Defense Language Institute for the Language Skill Change Project*) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonraları ise SILL belirli topluluklarda ve belirli amaçlar için kullanmak üzere yeniden düzenlenerek 2 ayrımlı uyarlaması ortaya konmuştur. Bunlardan ilki 80 sorudan oluşan ve yeni bir dil öğrenen İngilizce konuşurları için, diğeri ise yabancı dil olarak veya ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler için geliştirilen 50 soruluk sormacadır.

Bu çalışmada kullanılan sormaca ise 50 soruluk uyarlama 7.0'dir. (İkinci Yabancı dil/yabancı dil olarak İngilizce) Sormacadaki 50 soru altı kümede toplanmıştır. SILL sormacasındaki altı küme verilecek olunursa (Oxford 1990a):

1. *Bellek stratejileri*: Bunlar kümeleme, çağrılama (*associating*), değerlendirme(*elaborating*), çakıştırma (*mapping*), bellekte canlandırma (*using imagery*), gözden geçirme (*reviewing*) ve harekete geçmekten (*employing action*) oluşmakta 1 ila 9'uncu soruları kapsamaktadır.
2. *Bilişsel stratejiler*: bunlar yineleme, altını çizme (*highlighting*), çevirme, yorumlama, nedenini bulma (*reasoning*), daha önceki bilgilerle bütünleştirme (*recombining*), iletiyi özetlemeyi kapsamakta ve 10 ila 23 arasındaki soruları kapsamaktadır.
3. *Ödün (Compensation) stratejileri*: Bunlar kestirme,sözcükleri birleştirme, mimik kullanma, beden dili kullanma, dolambaçlı yoldan konuşma (*circumlocution*) ve eşanlamlı sözcükler kullanmayı kapsamakta ve 24 ila 29 arasındaki soruları kapsamaktadır.
4. *Üstbilişsel stratejiler*: Bunlar düzenleme, planlama ve kendi gelişimini değerlendirme stratejilerini kapsamakta ve 30 ila 38 arasındaki soruları kapsamaktadır.
5. *Duygusal stratejiler*: Bunlar endişeyi azaltmak için derin nefes almayı, müziği, gülmeyi veya meditasyonu kullanmayı, motivasyonu arttırmak için kendine gerilietim vermeyi, denetlemedizelgeleri kullanmayı, günlük yazmayı ve sinirliliği bastırmak için duygularını

birisiyle paylaşmayı içermekte ve 39 ila 44 arasındaki soruları kapsamaktadır.

5. *Toplumsal stratejiler*: Bunlar soru sorma, diğerleriyle işbirliği yapma ve kendini bir başkasının yerine koyabilme içermekte ve 45 ila 50 arası soruları kapsamaktadır.

Oxford ve Burry-Stock 'a (1995) göre SILL Uyarlama 7.00 (İkinci Yabancı dil/yabancı dil olarak İngilizce) geliştirildiğinden bu yana 8000 dil öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. SILL'in geçerliliği ve yapısı, içeriği, örtüşmesi (*concurrent*) ve kestirim geçerliği (*predictive validity*) pek çok araştırmacı tarafından kanıtlanmış ve ortaya konmuştur.

Toplumsal Bilimler için İstatistiksel Paketler programı (The Statistical Packages for the Social Sciences) uyarlama 10.0 (Norusis 2000) verilerin değerlendirilmesinde ve araştırma sorularına yanıt bulunmasında kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda da olduğu gibi anlamlılık (önem) düzeyi $p < 0.05$ belirlenmiş ve buna göre sayıl değerlendirmeler yapılmıştır.

Deneklerin strateji kullanımlarına karar verilirken tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerini ölçmek ve karşılaştırmak üzere ortalama, ölçünlü sapma ve sıklıklar hesaplanmıştır. SILL'deki altı strateji sınıflamasının ve 50 maddenin iç tutarlılığını saptayabilmek için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ortalama sonuçlarına ve SILL'de yer alan altı strateji sınıflamasına ve SILL'in tümünün ölçünlü sapmasına etki eden değişkenlerin etkilerini belirlemek için

cinsiyet karşılaştırmasında; bağımsız kümelerde t ölçümü ve diğer strateji ulamlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans(değişken) çözümlemesi (ANOVA) uygulanmış; sınıf ve şube değişkenlerin kendi arasındaki ayrımlılığını araştırmak için ise Scheffe ölçümü kullanılmıştır.

SILL'de yer alan altı strateji sınıfı ile cinsiyet, yaş, bölüm, İngilizce'yi çalışma süresi, İngilizce dersleri dışındaki haftalık İngilizce çalışma saati, karne notları, kendini gördüğü yeterlik düzeyi, güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiler ise Tekyönlü korelasyon çözümlemesi pearson korelasyon katsayısı ile araştırılmıştır.

Çoklu regresyon çözümlemesi ise hangi bağımsız değişkenlerin dil öğrenme stratejileri kullanımında en çok etkili olduğunu belirlemede kullanılmıştır.

Araştırmada ne tür bilgiler elde edinmek istendiği bir istatistikçiye anlatılmış ve tartışılarak bu formüllerin kullanılmasına karar verilmiştir.

2.8. Araştırmanın Yürütülmesi

Araştırmada öncelikle ölçülecek nitelikler belirlenmiş ve bunların ölçülmesi için kullanılacak olan sormaca hazırlanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerin ölçümünde kullanılmak için Oxford'un (1990a) hazırlamış olduğu SILL 'in kullanımına karar verilmiştir.

Uygulama İstanbul / Tuzla'da bulunan Behiye-Dr. Nevhiz Işıl Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. İzin alınmak üzere okul müdürlüğüne başvurulmuş ve müdürlük tarafından bu sormacaların uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmadığı belirtilerek sormacaların rehberlik saatlerinde uygulanabileceği söylenmiştir. Araştırmacı tarafından sormacalar çoğaltılarak öğretmenler yardımıyla

uygulama yapılmıştır. Araçlar ders saatleri içerisinde uygulanıldığından derse giren öğretmenlere araştırmanın amacı ve bu araçların nasıl uygulanacağı anlatılmış ve iki haftalık bir zaman dilimi içerisinde 146 öğrenci sayısına ulaşılmıştır.

Veri toplanma aşamasında öğrencilere aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır:

1. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm bireyin geçmişi hakkında bilgi toplamayı amaçlayan bireysel artalan sormacası, ikinci bölüm ise nasıl İngilizce öğrendiğinizin bulunmaya çalışıldığı SILL Uyarlama 7.00'dir.
2. Soruların yanıtlanması yaklaşık 30 ila 40 dakika sürmektedir. Bu bir sınav değildir ve doğru veya yanlış yanıt diye bir şey yoktur.
3. Bu araştırma sorularına verdiğiniz yanıtlar ders notunuzu etkilemeyecektir.

Bu açıklamalardan sonra öğrencilere bireysel artalan sormacası ve SILL'in Uyarlama 7.00 (İkinci Yabancı dil/yabancı dil olarak İngilizce) Türkçe'ye çevrilmiş hali dağıtılmış ve öğrencilere dürüst yanıtlar vermeleri yönünde telkinde bulunulmuştur. Veriler sayısal değerlendirilmeye alınmadan önce araştırmacı yarım bırakılmış sormacaları ya da katılımcının talimatları uygulamadığı sormacaları ayırmış ve değerlendirmeye almamıştır.

2.9. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilerin değerlendirilme sonuçları verilmiştir. Amacın belirtildiği bölümde verilmiş olan sorular ve yokluk varsayımlarının

yanıtlarına göre değerlendirme yapılacaktır. Betimleyici sayıl yöntemler (ortalama, ölçünlü sapma ve sıklıklar), tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) birinci araştırma sorusunun ve yokluk varsayımındaki soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır. Tek yönlü korelasyon çözümlemesi dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet, yaş, bölüm, İngilizce'yi çalışma süresi, İngilizce dersleri dışındaki haftalık İngilizce çalışma saati, karne notu, kendini gördüğü yeterlik düzeyi, güdü düzeyi gibi bağımsız değişkenlerin arasındaki ilişkiyi araştıran ikinci araştırma sorusunun yanıtlanmasında kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımına hangi değişkenlerin önemli biçimde etkilediğini araştıran üçüncü araştırma sorusunu yanıtlamada çok boyutlu düzgün doğrusal çözümleme çoklu regresyon çözümlemesi kullanılmıştır. Bu çalışmadaki tüm sayıl çözümlemelerde anlamlılık (önem) düzeyi tüm çalışmalarda da kullanıldığı gibi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

Yokluk Varsayımları

1. Öğrencilerin cinsiyetlerinin SILL'de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak etkisi yoktur.
2. SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında değişik yaş kümelerinden olan öğrenciler arasında sayıl olarak başkalık yoktur.
3. SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında değişik İngilizce öğrenme süreleri kümelerinden olan öğrenciler arasında sayıl olarak başkalık yoktur.
4. SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında, öğrencilerin 2004-2005 bahar dönemi İngilizce karne notlarının değişik olması sayıl olarak öğrenciler arasında başkalık yaratmaz.

5. Ders saatleri dışında İngilizce'yi değişik zaman süreçlerinde çalışmanın SILL'de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak etkisi yoktur.
6. Öğrencilerin kendilerini gördükleri İngilizce yeterlilik düzeyleri SILL'de yer alan dil strateji ulamlarının kullanımını etkilemez.
7. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar, SILL'de yer alan dil stratejileri ulamlarını kullanımlarını etkilemez.
8. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar, SILL'de yer alan dil stratejileri ulamlarını kullanımlarını etkilemez.
9. Öğrencilerin fen ya da türkçe matematik branşlarında öğrenim görmekte olması SILL'de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak başkalık yaratmaz.
10. Dil öğrenme stratejileri ile strateji kullanımını etkileyen aşağıdaki cinsiyet, yaş, şube, sınıf, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm gibi bağımsız etkenler ile strateji kullanımı arasında ilişki yoktur.
11. Dil öğrenme stratejileri kullanımında hiçbir bağımsız etmenin sayıl olarak etkisi yoktur.
12. Sadece Fen ve Türkçe Matematik sınıflarında dil öğrenme stratejileri ile strateji kullanımını etkileyen aşağıdaki bağımsız etkenler cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde alınan karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü

düzeyi, güdü düzeyi ve seçilmiş olan bölüm ile strateji ulamlarının kullanımları arasında ilişki yoktur.

13. Sadece Fen ve Türkçe-Matematik sınıflarında okuyanların dil öğrenme stratejilerin kullanımında, sayıl olarak hiçbir bağımsız etmenin etkisi yoktur.

Genel Tanımlama ve Madde Sıklıkları

SILL Uyarlama 7.00 (Yabancı dil olarak/ İkinci dil olarak İngilizce), altı ulamdan oluşan 50 maddeden oluşmaktadır(Oxford:1990a): Bellek stratejileri (1-9), bilişsel stratejiler (10-23), ödü stratejileri (24-29), üstbilişsel stratejiler (30-38), duygusal stratejiler (39-44) ve toplumsal stratejiler (44-50)'den oluşmaktadır. Çizelge 11 SILL'de yer alan altı ulamın ve tüm maddelerin alfa katsayısını göstermektedir.

Tüm ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Croanbach alfa katsayısı 0.90 olarak gerçekleşmiş olup kabul edilen düzeyde gerçekleşmiştir ve uygulanan anket yüksek düzeyde güvenilirlerdir. Madde-subscale içkatsayıları (*intercorrelation*) 0.24 ile 0.84 arasında değişmektedir. En düşük Croanbach alfa katsayısı Ödün ve Duygusal stratejilerdedir. Bu ise ölçüm maddelerinin ölçüm yapmak için yeterli olduğunu fakat stratejiyi oluşturan soruların bütün olarak anlaşılmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle bu sınama dil öğrenme stratejilerinin ölçümünde iyi bir araçtır.

Çizelge 11

SILL’de Yer Alan 6 Strateji Ulamının ve 50 Maddenin İç Tutarlılıkları

Strateji Ulamı	Madde Sayısı	Denek Sayısı	Alfa
Bellek Stratejileri	9	146	0.76**
Bilişsel Stratejiler	14	146	0.74**
Ödün Stratejileri	6	146	0.24*
Üstbilişsel Stratejiler	9	146	0.84***
Duygusal Stratejiler	6	146	0.25*
Toplumsal Stratejiler	6	146	0.52*
Toplam	50	146	0.90***

Not: *=<0.35 düşük güvenilirliği göstermektedir, **=0.35 < Cronbach Alfa <0.70 orta güvenilirlik ve ***= ≥0.70 yüksek güvenilirliği göstermektedir.

Ortalama notları, ölçünlü sapmaları ve SILL’de yer alan strateji ulamlarının kullanım düzeyini ortaya koymak amacıyla betimleyici çözümleme yöntemleri kullanılmıştır. Strateji kullanımı bellek, bilişsel, ödün, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal olmak üzere altı değişik başlık altında kümelenmiştir.

SILL’de yer alan 50 maddenin ortalama kullanımı 3.05 olup, tüm denekler için ölçünlü sapma ise 1.25’ dur (n=146). Böylelikle herhangi bir maddenin ortalama kullanımı 3.05’den yüksek olduğunda, bu o maddenin denekler tarafından ortalama değerden daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Ortalamaları 3.05’ den daha yüksek olan maddeler ortalama değerlerinin sağ üstlerine konulan asteriks imiyle belirlenmiştir. (bkz. Ek D)

Çizelge 12’de da gösterildiği gibi, öğrencilerin en çok kullandığı on stratejinin ortalama değerleri 3.47 ila 4.18 arasında değişmektedir. Bu stratejiler ise :

- 1) İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim.
 - 2) İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım.
 - 3) Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim.
 - 4) Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum.
 - 5) İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim.
 - 6) İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım.
 - 7) İngilizceden korktuğumda sakın olmaya çalışırım.
 - 8) İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım.
 - 9) İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm.
 - 10) Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olunacağını bulmaya çalışırım.
- şeklinde sıralanabilir.

Doğan’ın(2004) çalışmasında da olduğu gibi üstbilişsel strateji ulamı kullanımı yüksek çıkmış en çok kullanılan 10 strateji içerisindeki 3 strateji üstbilişsel strateji olmuştur. En çok kullanılan üç strateji sırasıyla toplumsal, duygusal ve üstbilişsel stratejilerdir.

En çok kullanılan üç strateji; madde 45 (İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim), madde 42(İngilizce

çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım) ve madde 32(Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim) olmuştur.

Bu üç stratejinin en çok kullanılan ilk on strateji arasına girmesi şaşırtıcı değildir. Çünkü Türkiye’deki çoğu öğretmen özellikle toplumsal ve duygusal stratejilerin öğrenimi kolaylaştıracağını düşünmekte ve bu tür önerilerde bulunmaktadır.

Çizelge 12

Denekler Tarafından En Sık Kullanılan On Strateji (N = 146)

No	Madde	Ortalama	Strateji no
45	İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim.	4,18	Toplumsal Strateji
42	İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım.	4,14	Duygusal Strateji
32	Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim.	3,84	Üstbilişsel Strateji
24	Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum.	3,81	Ödün Stratejisi
15	İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim.	3,61	Bilişsel Strateji
29	İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım..	3,58	Ödün Stratejisi
39	İngilizceden korktuğumda sakin olmaya çalışırım.	3,53	Duygusal Strateji
31	İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım.	3,53	Üstbilişsel Strateji
1	İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm.	3,51	Bellek Stratejisi
33	Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olunacağını bulmaya çalışırım.	3,47	Üstbilişsel Strateji

Madde 45 (İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim) toplumsal bir stratejidir ve en çok kullanılan on strateji içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olandır.

En çok kullanılan on strateji arasında sıklığı en fazla olan stratejiler üstbilişsel stratejilerdir. Bu üç üstbilişsel strateji ise: Madde 32 (Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim), madde 31 (İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım) ve madde 33 dır (Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olunacağını bulmaya çalışırım). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de bu tür stratejilerin öğrenciler tarafından derslik içi etkinliklerde çok sık kullanıldığı doğrulanmıştır. Zaten Anadolu Lisesindeki öğretmenlerin ders işleme şekli de bunların oldukça fazla kullanılmasını gerektirmektedir.

En çok kullanılan iki duygusal strateji ise: Madde 42 (İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım) ve madde 39 (İngilizceden korktuğumda sakin olmaya çalışırım) olmuştur.

En çok kullanılan iki ödün stratejisi ise: madde 24 (Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum) ve madde 29 (İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım) olmuştur. Bu stratejiler yabancı dil öğrenenler tarafından sıklıkla kullanılan stratejilerdir.

Madde 15 (İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim) bilişsel bir stratejidir ve en çok kullanılan on strateji içerisinde beşinci en yüksek ortalamaya sahip olanıdır. Bunun nedeni olarak da öğrencilerin bu eylemleri bilinçli olarak yapmasalar da günlük hayattaki faaliyetlerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Madde 1 (İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm) bir bellek stratejisidir ve en çok kullanılan on strateji içerisinde dokuzuncu en yüksek ortalamaya sahip olanıdır.

Denekler tarafından en az kullanılan stratejilerin ortalamaları 1.25 ila 2.62 (Bknz. Çizelge 13) arasında değişmektedir. En az kullanılan stratejiler duygusal ve bilişsel stratejilerdir. Bunlar, madde 43 (Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım), madde 14 (Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım) ve madde 17'dir (Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım).

Çizelge 13

Denekler Tarafından En Az Kullanılan On Strateji (N = 146)

No	Madde	Ortalama	Strateji
43	Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım.	1,25	Duygusal Strateji
14	Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım.	2,16	Bilişsel Strateji
17	Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım.	2,19	Bilişsel Strateji
26	İngilizce doğru sözcükleri bilmiyorsam yeni sözcükler uydururum.	2,37	Ödün Stratejisi
50	İngiliz konuşmacıların kültürlerini öğrenmeye çalışırım	2,39	Toplumsal Strateji
44	İngilizce öğrenirken kendimi nasıl hissettiğimi başka birine anlatırım.	2,4	Duygusal Strateji
7	Yeni sözcükleri hareketlerle fiziksel olarak canlandırırım.	2,41	Bellek Stratejisi
47	Diğer öğrencilerle İngilizce pratik yaparım.	2,49	Toplumsal Strateji
49	Sorularımı İngilizce sorarım.	2,55	Toplumsal Strateji
6	Yeni sözcükleri anımsamak için sözcüklerin yazılı olduğu kartlardan yararlanırım.	2,62	Bellek Stratejisi

En az kullanılan on strateji arasında sıklığı en fazla olan strateji toplumsal stratejidir. Bu üç toplumsal stratejisi ise: Madde 50 (İngiliz konuşmacıların kültürlerini öğrenmeye çalışırım), madde 47 (Diğer öğrencilerle İngilizce pratik yaparım) ve madde 49 dur (Sorularımı İngilizce sorarım). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de bu tür stratejilerin öğrenciler tarafından derslik içi etkinliklerde hiç kullanılmadığı doğrulanmıştır.

Madde 14 (Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım) ve madde 17 (Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım) bilişsel stratejilerdir ve en az kullanılan on strateji içerisinde ikinci ve üçüncü sırada yer almaktadır. İngilizcenin ülkemizde yabancı dil olarak öğretilmesi Madde 14'e neden olabilir. Madde 17 içinse öğrencilere böyle bir yol gösterilmemiş olması söylenebilir.

Madde 43 (Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım) duygusal bir stratejidir ve en az kullanılan stratejidir. Madde 44 (İngilizce öğrenirken kendimi nasıl hissettiğimi başka birine anlatırım) de duygusal bir stratejidir ve en az kullanılan on strateji içerisinde altıncı sırada yer almaktadır. Madde 43 için öğrencilerin yeterli İngilizceye sahip olamamaları ve Madde 44 içinse böyle bir telkin almamış olamamaları söylenebilir.

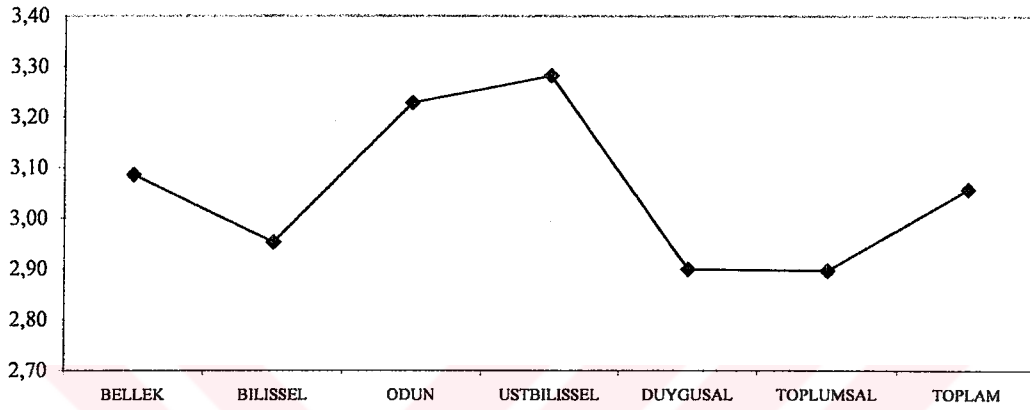
Madde 26 (İngilizce doğru sözcükleri bilmiyorsa yeni sözcükler uydururum) ödünsel bir stratejidir ve en az kullanılan on strateji içerisinde dördüncü en yüksek ortalamaya sahip olandır.

Madde 7 (Yeni sözcükleri hareketlerle fiziksel olarak canlandırırım) bir bellek stratejisidir ve en az kullanılan on strateji içerisinde altıncı en yüksek ortalamaya sahip olandır.

Şekil 2 denekler tarafından bildirilen SILL'deki altı strateji sınıflandırmasının ortalama sonuçlarını ve ölçünlü sapmalarını göstermektedir. Kullanım sıklığına göre olan altı strateji sınıflandırmasının sıralaması şu biçimdedir: Üstbilişsel stratejiler (O=3.28, SS=0.76); Ödün stratejileri (O=3.23, SS=0.54); bellek stratejileri (O=3.09, SS=0.53) bilişsel stratejiler (O=2.95, SS=0.55); duygusal stratejiler (O=2.90 SS=0.54); toplumsal stratejiler (O=2.90, SS=0.63). Genel ortalamadan daha yüksek stratejiler; üstbilişsel , ödün, bellek stratejileridir. Bu stratejiler, Oxford (1990a) tarafından ortalama kullanım

olarak nitelendirilmektedir. Duygusal ve toplumsal stratejilerinin ortalamaları ise 2.90 dır ki, bu da düşük kullanım olarak nitelendirilmektedir.

ŞEKİL 2



Çizelge 14

SILL'de Yer Alan 6 Strateji Ulamının Ortalama ve Ölçünlü Sapması (N = 146)

Strateji Ulamı	Ortalama	Ölçünlü Sapma
1 Bellek Stratejileri	3.09	0.74
2 Bilişsel Stratejiler	2.95	0.55
3 Ödün Stratejileri	3.23	0.54
4 Üstbilişsel Stratejiler	3.28	0.76
5 Duygusal Stratejiler	2.90	0.54
6 Toplumsal Stratejiler	2.90	0.63

2.9.1. Birinci araştırma Sorusu

Birinci araştırma sorusu Anadolu Lisesi öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri başlıklarını bulmayı amaçlamaktadır. Araştırma sorusu ise “SILL’ de yer alan öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığı cinsiyet, yaş, İngilizce öğrenme süresi, İngilizce dersi dışında haftalık İngilizce çalışma süresi, karne notları, kendini gördüğü yeterlik düzeyi, ve güdü düzeyi gibi değişkenlere göre ne gibi başlıklar göstermektedir?” olarak ortaya konmuştur.

2.9.1.1. Birinci Yokluk Varsayımı

Öğrencilerin cinsiyetlerinin SILL’de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak etkisi yoktur.

SILL’de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında erkek ve bayan öğrenciler arasında bir başlık olup olmadığını anlamak için bağımsız kümelerde t ölçümü uygulanmış ve sayıl olarak bir başlık olduğu ortaya çıkmıştır. Çizelge 15 erkek ve bayan öğrenciler tarafından strateji ulamı kullanma ortalama değerlerini ve ölçünlü sapmalarını göstermektedir. Erkek öğrenciler; “Ödün, üstbilişsel ve bellek stratejileri” ve bayan öğrenciler “üstbilişsel, bellek, ödün stratejilerini” en fazla kullanmaktadır (sıralama en çok kullanılanı en az kullanılanı göre yapılmıştır.).

Çizelge 15

Cinsiyete(n=146) Göre Strateji Kullanım Ortalamaları, Ölçünlü Sapmaları ve Strateji Ulanı kullanımında Cinsiyetin Etkisine Dair t Ölçümü sonuçları

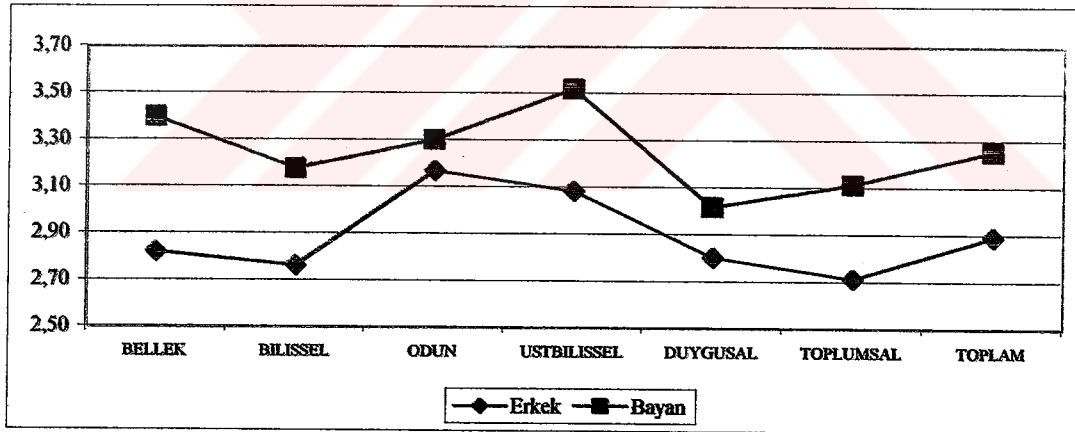
	Erkek		Bayan		p
	Ortalama	Ölç.Sapma	Ortalama	Ölç.Sapma	
Bellek Stratejileri	2.82	0.72	3.40	0.63	0.001***
Bilişsel Stratejiler	2.76	0.48	3.17	0.54	0.001***
Ödün Stratejileri	3.17**	0.53	3.30	0.54	0.14
Üstbilişsel Stratejiler	3.08	0.76	3.52**	0.71	0.001***
Duygusal Stratejiler	2.80	0.54	3.01*	0.52	0.02***
Toplumsal Stratejiler	2.71*	0.64	3.11	0.54	0.001***
Toplam	2.89	0.46	3.25	0.42	0.001***

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

*** $p < 0.05$

Şekil 3



Şekil 3 Çizelge 9'un çizge olarak gösterilmiş halidir. Yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. Gerçekleşmemiştir. Çizelge 15'de de gösterildiği gibi bağımsız kümelerde t ölçümü sonuçları erkek ve bayan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları bütün olarak ele alındığında sayıl olarak önemli farklılıklar ortaya

çıkılmaktadır. Kızların erkeklere oranla daha fazla strateji kullandığı görüşü Can (2004)'ün çalışmasıyla da uyumludur.

2.9.1.2. İkinci Yokluk Varsayımı

SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında değişik yaş kümelerinden olan öğrenciler arasında sayıl olarak başkalık yoktur.

Bu varsayımı sınamak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Çizelge 16 dört değişik yaş grubundaki tüm öğrencilerin strateji ulamı kullanma ortalamalarını ve ölçünlü sapmasını göstermektedir. 15-16 yaşındakiler bellek stratejilerini birinci; 17-18 yaşındakiler ödün stratejilerini birinci strateji olarak seçmişlerdir. 15-16 yaşındakiler ise duygusal stratejileri, sonuncu olarak belirlenmişlerdir.

Çizelge 16

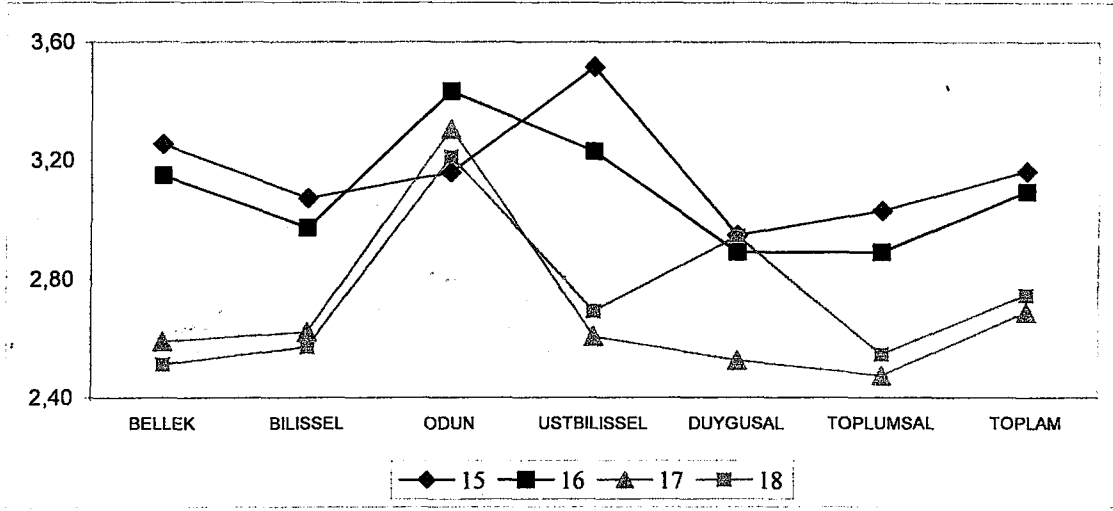
Yaşa (n=146) Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları

Strateji Ulamı	15 Yaş n=89		16 Yaş n=26		17 Yaş n=13		18 Yaş n=18	
	Ort.	S.Sapma	Ort.	S.Sapma	Ort.	S.Sapma	Ort.	Ö.Sapma
Bellek Stratejileri	3.26**	0.65	3.15**	0.77	2.59	0.66	2.51*	0.78
Bilişsel Stratejiler	3.07	0.50	2.97	0.43	2.62	0.61	2.57	0.65
Ödün Stratejileri	3.16	0.50	3.43	0.56	3.31**	0.58	3.21**	0.59
Üstbilişsel Stratejiler	3.52	0.62	3.23	0.75	2.61	0.86	2.69	0.78
Duygusal Stratejiler	2.95*	0.50	2.89*	0.54	2.53	0.64	2.94	0.57
Toplumsal Stratejiler	3.03	0.54	2.89	0.70	2.47*	0.71	2.55	0.65
Toplam	3.16	0.39	3.09	0.50	2.69	0.57	2.75	0.55

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Şekil 4



Şekil 4 Çizelge 16'nın çizge olarak gösterilmiş halidir. 15 yaş grubundaki öğrencilerin diğer bütün yaş kümelerinden daha fazla strateji kullandığını göstermektedir.

İkinci yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. gerçekleşmemiştir. SILL'de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında sayıl olarak başlıklar vardır. Değişik yaş kümelerinden olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin tümünü kullanımlarında da sayıl olarak da başlıklar bulunmaktadır (Bknz. Çizelge 17). Diğer (Ödün, duygusal, toplumsal stratejiler) stratejilerin değişik yaş kümelerine göre kullanımında ise kayda değer başlıklar yoktur.

Çizelge 17

Strateji Ulamı Kullanımında Yaşın Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) sonuçları (n=146)

		Sıklık	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	3.93	8.31	0.001*
	Küme içi	0.47		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.78	6.60	0.001*
	Küme içi	0.27		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	0.54	1.92	0.13
	Küme içi	0.28		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	5.71	12.06	0.001*
	Küme içi	0.47		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.69	2.44	0.07
	Küme içi	0.28		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.69	2.44	0.07
	Küme içi	0.28		
TOPLAM	Kümeler arası	2.04	5.67	0.001*
	Küme içi	0.36		

* $p < 0.05$

Ödün, duygusal ve toplumsal strateji ulamlarının kullanımında değişik yaş kümeleri arasında başkalık olmaması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Öğrencilerin aynı lisede okumaları aynı tarz eğitimi almaları ve yaş kümelerinin birbirine yakın olması nedeniyle sonuçlar doğal olarak karşılanmalıdır.

2.9.1.3. Üçüncü Yokluk Varsayımı

SILL'de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında değişik İngilizce öğrenme süreleri kümelerinden olan öğrenciler arasında sayıl olarak başkalık yoktur.

Bu varsayımı sinamak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Çizelge 18 üç değişik İngilizce öğrenme süresindeki öğrencilerin strateji ulamı kullanma ortalamalarını ve ölçünlü sapmasını göstermektedir. 3-4 yıl ve 5-6 yıl süresince İngilizce öğrenenlerin üstbilişsel strateji kullanımları ; 7 yıl ve daha fazla İngilizce öğrenenlerin

ödün stratejilerini kullanımları birinci olarak ortaya çıkarken; 3-4 yıl ve 7 yıl ve daha fazla İngilizce öğrenenler toplumsal stratejileri kullanımları; 5-6 yıl süresince İngilizce öğrenenler duygusal stratejileri kullanımları en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

Çizelge 18

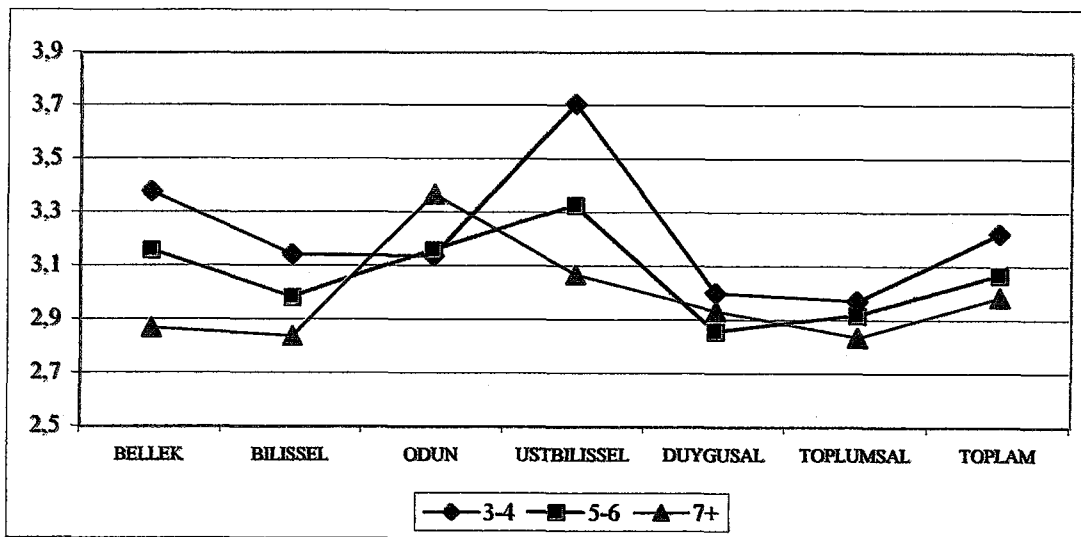
İngilizce Öğrenme Sürelerine (N=146) Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları

	3-4		5-6		7+	
	Ort.	Ö.Sapma	Ort.	Ö.Sapma	Ort.	Ö.Sapma
Bellek Strateji	3.38	0.70	3.16	0.67	2.87	0.81
Bilişsel Strateji	3.14	0.45	2.98	0.52	2.84	0.60
Ödün Strateji	3.14	0.50	3.16	0.51	3.37**	0.57
Üstbilişsel Strateji	3.71**	0.61	3.33**	0.66	3.07	0.89
Duygusal Strateji	3.00	0.44	2.86*	0.54	2.93	0.56
Toplumsal Strateji	2.97*	0.59	2.92	0.63	2.84*	0.64
Toplam	3.22	0.35	3.07	0.45	2.99	0.55

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Şekil 5



Şekil 5 Çizelge 18'in çizge olarak gösterilmiş halidir. 3-4 yıl arası İngilizce öğrenenler en yüksek ortalama ile üstbilişsel stratejileri kullanmaktadır.

Üçüncü yokluk varsayımı $p>0.05$ olduğundan kabul edilmiştir. Geçerlidir. SILL'de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek ve üstbilişsel stratejilerin kullanımları arasında sayıl olarak başlıklar vardır (Bknz. Çizelge 19). Diğer stratejilerin değişik İngilizce öğrenme sürelerine göre kullanımında kayda değer başlıklar yoktur. Bu sonuç da beklenen bir sonuçtur. Uzun süredir İngilizce öğrenenlerin ödün stratejilerini sıklıkla kullanması olağandır ve bu sonuç da Oxford ve Nyikos'un (1989) 5 yıldan daha fazla süredir yabancı dil öğrenenlerin daha fazla strateji kullandığı yönündeki bulgusuyla denk düşmektedir. 7 yıl ve daha fazla süredir İngilizce öğrenim görenlerin ortalamalarının düşük olmasının nedeni olarak da bu öğrencilerin üniversite sınavına yönelik olarak çalışmaları ve ilgilerini bu alana yönlendirmeleri gösterilebilir.

Çizelge 19

Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Öğrenme Yılıının Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	2.09	4.00	0.02*
	Küme içi	0.52		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	0.66	2.24	0.11
	Küme içi	0.30		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	0.77	2.75	0.07
	Küme içi	0.28		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	2.74	4.97	0.01*
	Küme içi	0.55		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.19	0.64	0.53
	Küme içi	0.29		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.19	0.64	0.53
	Küme içi	0.29		
TOPLAM	Kümeler arası	0.15	0.39	0.68
	Küme içi	0.40		

* $p<0.05$

2.9.1.4. Dördüncü Yokluk Varsayımı

SILL’de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında, öğrencilerin 2004-2005 bahar dönemi İngilizce karne notlarının değişik olması sayıl olarak öğrenciler arasında başkalık yaratmaz.

Bu varsayımı sınamak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Çizelge 20 beş değişik İngilizce karne notunun strateji ulamı kullanma ortalamalarını ve ölçünlü sapmasını göstermektedir. Karne notu “1 ve 3” olanlar ödün stratejilerini birinci. “2-4-5” olanlar üstbilişsel stratejilerini birinci olarak belirlemişlerdir. Karne notu “1” olanlar bilişsel. “2 ve 3” olanlar toplumsal. “4 ve 5” olanlar duygusal stratejileri sonuncu olarak belirlemişlerdir.

Çizelge 20

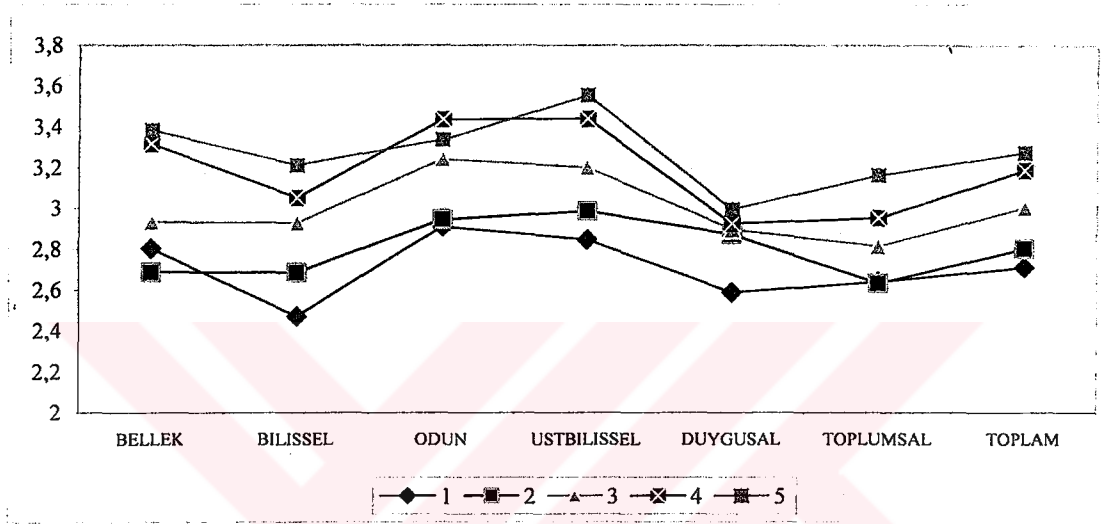
İngilizce Karne Notuna (N=146) Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları

	1		2		3		4		5	
	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap
Bellek Strateji	2.80	0.64	2.69	0.69	2.93	0.73	3.32	0.60	3.38	0.74
Bilişsel Strateji	2.47*	0.53	2.69	0.50	2.93	0.53	3.05	0.34	3.21	0.56
Ödün Strateji	2.91**	0.52	2.95	0.45	3.24**	0.49	3.44	0.56	3.34	0.52
Üstbilişsel Strateji	2.85	0.72	2.99**	0.69	3.20	0.70	3.44**	0.73	3.56**	0.78
Duygusal Strateji	2.59	0.50	2.87	0.49	2.90	0.50	2.93*	0.54	3.00*	0.59
Toplumsal Strateji	2.64	0.61	2.63*	0.68	2.82*	0.59	2.95	0.55	3.16	0.60
Toplam	2.71	0.43	2.80	0.44	3.00	0.42	3.19	0.37	3.27	0.49

Dördüncü yokluk varsayımı $p<0.05$ olduğundan varsayım red edilmiştir. Gerçekleşmemiştir. SILL’de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek, bilişsel,

ödün ve üstbilişsel stratejiler arasında sayıl olarak başkalıklar vardır (Bknz. Çizelge 21). Diğer duygusal ve toplumsal stratejilerin değışik karne notlarına göre kullanımında ise kayda değeri başkalıklar yoktur.

Şekil 6



Şekil 6 Çizelge 20'in çizge olarak gösterilmiş halidir. Karne notu ne olursa olsun üstbilişsel stratejileri en fazla kullanılmaktadır. Beklenildiği gibi genel olarak strateji kullanımının karne notu yüksek olanlarda daha fazla olduğu görülmektedir.

Çizelge 21

Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Öğrenme Yılıının Etkisine Dair Tek yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	2.78	5.77	0.001*
	Küme içi	.048		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.98	7.84	0.001*
	Küme içi	0.25		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	1.27	4.92	0.001*
	Küme içi	0.26		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	2.19	4.09	0.001*
	Küme içi	0.54		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.42	1.47	0.22
	Küme içi	0.29		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.42	1.47	0.22
	Küme içi	0.29		
TOPLAM	Kümeler arası	1.47	4.06	0.001*
	Küme içi	0.36		

* $p < 0.05$

2.9.1.5. Beşinci Yokluk Varsayımı

Ders saatleri dışında İngilizce'yi değişik zaman süreçlerinde çalışmanın SILL'de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak etkisi yoktur.

İngilizce'yi ders saatleri dışında haftalık olarak değişik sürelerde çalışmanın öğrenciler arasında strateji kullanımında bir farklılık yaratmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans çözümlemesi uygulanmıştır(Bknz Çizelge 23).

Bu varsayımında yer alan strateji ulamlarının kullanım ortalamaları ve ölçünlü sapmaları farklılık göstermekte ise de ödün stratejilerinin 8 saatin altında ders çalışanlarda ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Çizelgede yer alan değerler haftada sekiz saatten daha fazla İngilizce çalışanların üstbilişsel strateji kullanımları birinci sırada yer almaktadır. 4 saat ve daha fazla çalışanların duygusal stratejileri; "0-1 saat" çalışanların

toplumsal stratejileri; “2-3 saat” çalışanların bilişsel stratejileri sonuncu sırada yer almaktadır.

Çizelge 22

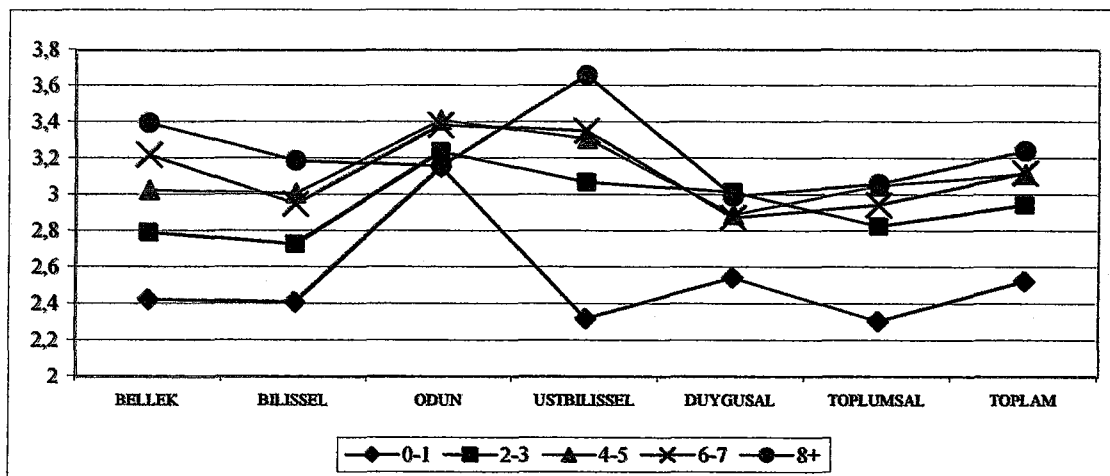
İngilizce Dersleri Dışında Haftalık İngilizce Çalışma Saatlerinin Strateji Ulaşım Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları (n=146)

	0-1		2-3		4-5		6-7		8 ve üzeri	
	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap
Bellek Stratejisi	2.43	0.63	2.79	0.72	3.03	0.79	3.22	0.70	3.40	0.58
Bilişsel Strateji	2.41	0.42	2.73*	0.37	3.01	0.57	2.95	0.69	3.19	0.44
Ödün Stratejisi	3.15**	0.57	3.24**	0.48	3.41**	0.52	3.39**	0.50	3.16	0.54
Üstbilişsel Strateji	2.32	0.55	3.07	0.55	3.31	0.72	3.35	0.71	3.66**	0.59
Duygusal Strateji	2.54	0.61	3.02	0.45	2.89*	0.46	2.88*	0.59	2.99*	0.51
Toplumsal Strateji	2.30*	0.39	2.83	0.54	3.05	0.72	2.94	0.79	3.06	0.54
Toplam	2.53	0.36	2.94	0.33	3.12	0.50	3.12	0.57	3.24	0.38

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Sekil 7



Sekil 7 Çizelge 22'nin çizge olarak gösterilmiş halidir. SILL'de yer alan bellek, bilişsel, ödün, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejilerin kullanımı İngilizce'yi haftada yedi saatten daha fazla çalışan kümelerde daha fazla olmuştur.

Yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan varsayım red edilmiştir. Gerçekleşmemiştir. Çizelge 28'de de görülebileceği gibi sayıl çözümleme öğrencilerin haftalık değişik çalışma sürelerinin SILL'de yer alan stratejilerin genel olarak kullanımını önemli biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. İstatistiksel değerlendirme ayrıca SILL'deki ödün stratejileri hariç değişik beş strateji ulamının kullanımında da önemli başlıklar ortaya koymuştur. Genel olarak bakıldığında çalışma saatleri arttıkça strateji kullanımının da arttığı görülmektedir. Yalnızca ödün stratejilerinde çalışma saati en fazla olan grubun en az bu ulamı kullandığı görülmektedir. Bu da çalışma saati fazla olan küme içerisinde çoğunlukla hazırlık sınıfı öğrencilerinin bulunması ve daha öğrenmenin ilk aşamasında olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 23

Strateji Ulamı Kullanımında İngilizce Dersleri Dışında Çalışma Süresinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	4.68	10.96	0.001*
	Küme içi	0.43		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	2.92	12.92	0.001*
	Küme içi	0.23		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	0.38	1.36	0.25
	Küme içi	0.28		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	7.96	21.39	0.001*
	Küme içi	0.37		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.95	3.50	0.01*
	Küme içi	0.27		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.95	3.50	0.01*
	Küme içi	0.27		
TOPLAM	Kümeler arası	2.63	7.97	0.001*
	Küme içi	0.33		

* $p < 0.05$

Değişik sürelerde İngilizce çalışanların genel strateji kullanımında ve bellek, bilişsel, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal strateji kullanımında sayıl başkalıklar olmasının beklenen bir sonuç olduğu değerlendirilmektedir. Öğrenciler çalışıkça daha fazla strateji edinecekler ve kullanacaklardır. Özellikle erek dilin öğrenimi derslik ortamıyla sınırlandırılmamalıdır.

2.9.1.6. Altıncı Yokluk Varsayımı

Öğrencilerin kendilerini gördükleri İngilizce yeterlilik düzeyleri SILL’de yer alan dil strateji ulamlarının kullanımını etkilemez.

Yukarıdaki varsayımın geçerliliğini belirlemek için tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. Çizelge 24 öğrencilerin kendilerini gördükleri düzey göre strateji ulamlarının kullanımının ortalamalarını ve ölçünlü sapmalarını vermiştir. Dört değişik düzeye bakıldığında strateji ulamlarının kullanımının değişik olduğu görölmekteyse de hepsinin ilk sırasında üstbilişsel stratejiler son sırasında da duygusal stratejiler ulamı haricinde genelde toplumsal stratejiler yer almıştır. İngilizce yeterlik düzeyini “çok iyi” olarak niteleyen öğrencilerin altı strateji ulamını kullanımları daha alt düzeydekilerden daha yüksek çıkmıştır.

Çizelge 24

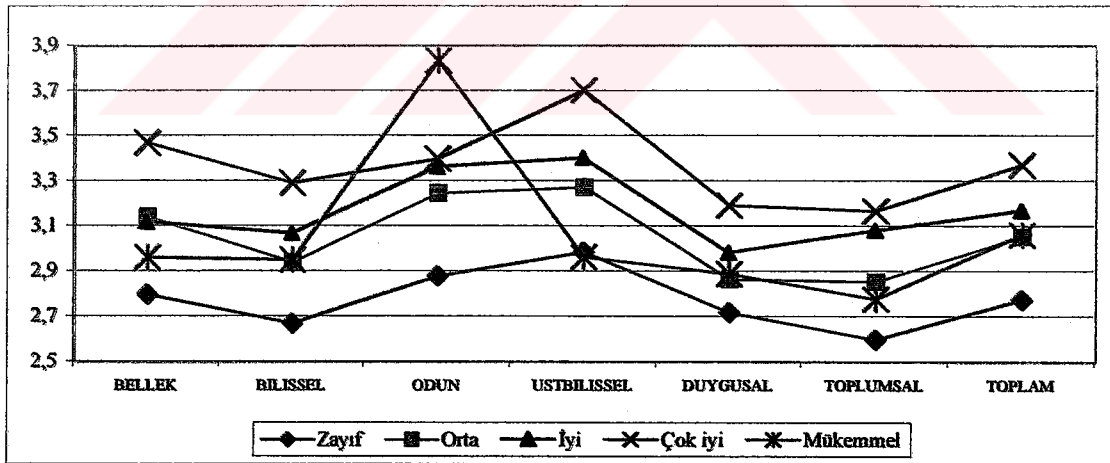
Öğrencilerin Kendilerini Gördükleri Yeterlik Düzeyine Göre Strateji Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları

	Zayıf		Orta		İyi		Çokiyi		Mükemmel	
	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap
Bellek Strateji	2.80	0.74	3.15	0.66	3.12	0.76	3.47	0.73	2.96	1.20
Bilişsel Strateji	2.67	0.60	2.94	0.44	3.07	0.50	3.29	0.49	2.95	1.37
Ödün Strateji	2.88	0.46	3.25	0.54	3.36	0.48	3.40	0.53	3.83**	0.17
Üstbilişsel Strateji	2.99**	0.68	3.27**	0.71	3.40**	0.76	3.70**	0.67	2.96	1.81
Duygusal Strateji	2.72	0.49	2.87	0.52	2.98*	0.52	3.19	0.61	2.89	0.82
Toplumsal Strateji	2.60*	0.61	2.86*	0.54	3.08	0.61	3.17*	0.62	2.78*	1.39
Toplam	2.78	0.44	3.05	0.40	3.17	0.46	3.37	0.44	3.06	1.12

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Sekil 9



Sekil 9 Çizelge 24'in çizge halidir. "çok iyi" kümesinde bulunan öğrencilerin altı strateji ulamını kullanma sıklığı kendisini daha düşük düzeyde değerlendirenlerden daha fazladır.

Altıncı yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. Bu sonuç da Can'ın (2004) çalışmasıyla uyumlu olmuş, Çizelge 24'de de görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini gördükleri yeterlik düzeyleri ve strateji kullanımlarında sayıl olarak önemli başlıklar ortaya çıkmıştır. Bellek, bilişsel, ödün, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejilerin kullanımında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre başlıklar bulunmuştur.

Çizelge 25

Strateji Ulamı Kullanımıyla Öğrencilerin Kendilerini Gördükleri Yeterlik Düzeyinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	1.21	2.30	0.06
	Küme içi	0.53		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.16	4.22	0.001*
	Küme içi	0.28		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	1.55	6.20	0.001*
	Küme içi	0.25		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.51	2.72	0.03*
	Küme içi	0.56		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.63	2.26	0.07
	Küme içi	0.28		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.63	2.26	0.07
	Küme içi	0.28		
TOPLAM	Kümeler arası	1.36	3.72	0.01*
	Küme içi	0.37		

* $p < 0.05$

Kendilerinin İngilizce yeterlik düzeyini iyi olarak niteleyen öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Yeterlik düzeyini yüksek olarak niteleyen öğrencilerin genel olarak daha sık strateji kullanımları ise diğer bir beklenen sonuç olmuştur. Bu sonuç Oxford ve Nyikos'un (1989) çalışmasıyla uyumludur.

2.9.1.7. Yedinci Yokluk Varsayımı

Öğrencilerin güdü düzeyleri SILL’de yer alan dil stratejileri ulamlarını kullanımlarını etkilemez.

Öğrencilerin güdü düzeyleriyle strateji kullanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. (Bknz. Çizelge 26)

Çizelge 26

Öğrencilerin Güdü Düzeylerine Göre Strateji Ulamı Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları(n=146)

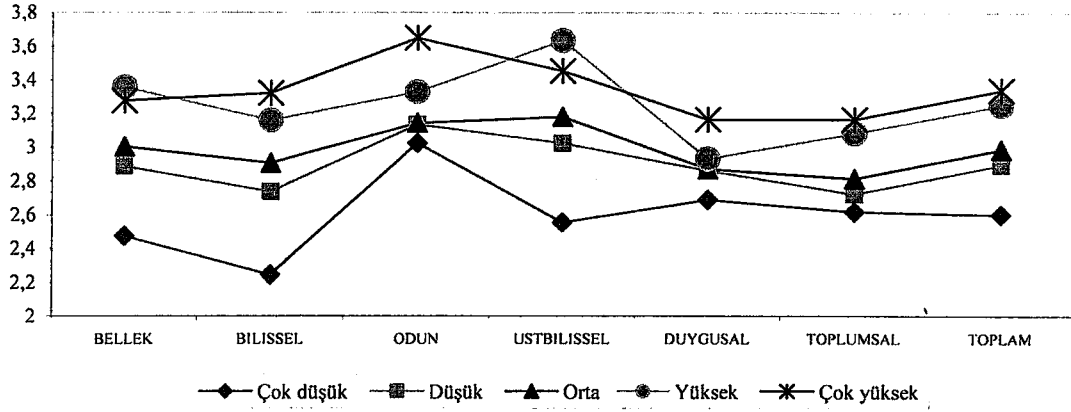
	Çok düşük		Düşük		Orta		Yüksek		Çok yüksek	
	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap
Bellek Stratejisi	2.48	0.83	2.89	0.63	3.00	0.69	3.36	0.68	3.28	1.01
Bilişsel Strateji	2.24*	0.55	2.74	0.54	2.91	0.49	3.16	0.41	3.32	0.79
Ödün Stratejisi	3.02**	0.68	3.14**	0.48	3.15	0.53	3.33	0.51	3.65**	0.51
Üstbilişsel Strateji	2.56	0.76	3.02	0.67	3.18**	0.67	3.64**	0.67	3.46	1.18
Duygusal Strateji	2.69	0.66	2.86	0.44	2.87	0.51	2.93*	0.60	3.17	0.50
Toplumsal Strateji	2.62	0.56	2.72*	0.64	2.81*	0.60	3.08	0.56	3.17*	0.87
Toplam	2.60	0.53	2.90	0.42	2.99	0.41	3.25	0.42	3.34	0.72

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Çizelge 26 güdü düzeyinin strateji kullanımına etkisinin ortalamalarını ve ölçünlü sapmalarını göstermektedir. Altı strateji ulamının sıralaması değişik güdü düzeylerinde ayrı gerçekleşmiştir. Strateji ulamlarının kullanılma sıklığı ise güdü düzeyi yüksek olan öğrencilerde her zaman daha yüksek bulunmuştur.

Sekil 10.



Şekil 10 Çizelge 26'un çizge olarak anlatımıdır. Gündü düzeyi yüksek olan öğrencilerin SILL'de yer alan strateji ulamlarını daha sık kullandığı aşikardır.

Yedinci yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. Çizelge 27'de de görüldüğü gibi değişik gündü düzeyinde olan öğrenciler arasındaki strateji kullanım düzeyi önemli ölçüde değişiklik göstermiştir.

Çizelge 27

Strateji Ulaşımı Kullanımında Öğrencilerin Gündü Düzeyinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	1.89	3.73	0.01*
	Küme içi	0.51		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.99	7.88	0.001*
	Küme içi	0.25		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	0.79	2.89	0.02*
	Küme içi	0.27		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	2.92	5.67	0.001*
	Küme içi	0.52		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.29	0.99	0.41
	Küme içi	0.29		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	0.29	0.99	0.41
	Küme içi	0.29		
TOPLAM	Kümeler arası	0.98	2.58	0.04*
	Küme içi	0.38		

* $p < 0.05$

Güdü düzeyleri yüksek olan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Beklenen diğer bir sonuç ise güdü düzeylerini yüksek olarak niteleyen öğrencilerin genel olarak daha sık strateji kullanmaları olmuştur.

2.9.1.8. Sekizinci Yokluk Varsayımı

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar, SILL'de yer alan dil stratejileri ulamlarını kullanımlarını etkilemez.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile strateji kullanımları arasındaki sayıl anlamlılığı belirlemek üzere tek yönlü varyans çözümlemesi kullanılmıştır. (Bknz. Çizelge 29)

Çizelge 28

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Göre Strateji Ulamı Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları(n=146)

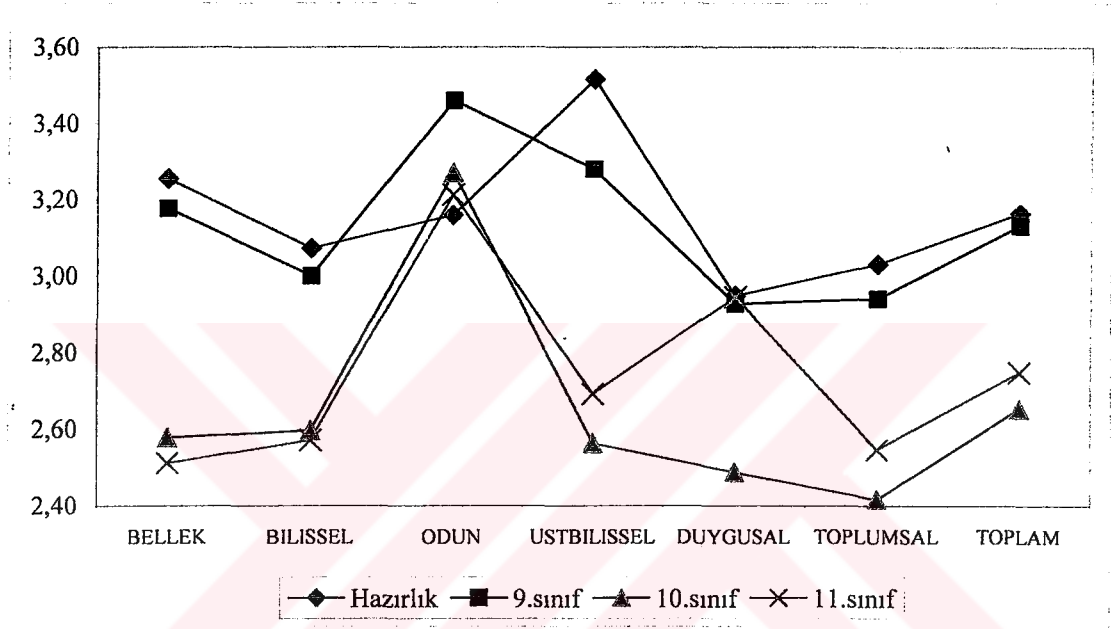
	Haz.		9		10		11	
	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap	Ort.	Ö.Sap
Bellek Strateji	3.26	0.65	3.18	0.78	2.58	0.63	2.51*	0.78
Bilişsel Strateji	3.07	0.50	3.00	0.42	2.60	0.59	2.57	0.65
Ödün Strateji	3.16	0.50	3.46**	0.56	3.27**	0.57	3.21**	0.59
Üstbilişsel Strateji	3.52**	0.62	3.28	0.72	2.56	0.85	2.69	0.78
Duygusal Strateji	2.95*	0.50	2.93*	0.52	2.49	0.63	2.94	0.57
Toplumsal Strateji	3.03	0.54	2.94	0.67	2.42*	0.72	2.55	0.65
Toplam	3.16	0.39	3.13	0.47	2.65	0.57	2.75	0.55

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

Çizelge 28. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf strateji kullanımına etkisinin ortalamalarını ve ölçünlü sapmalarını göstermektedir. Altı strateji ulamının sıralaması değişik sınıflarda değişik gerçekleşmiştir.

Sekil 11



Şekil 11 Çizelge 28'in çizgesel olarak anlatımıdır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların birbirine yakın olanlar aynı biçimde düşünmektedir. Haz. ve 9. sınıftakiler. 10. ve 11. sınıftakiler sadece duygusal stratejilerin kullanımında ayrılmaktadır. Haz-9-11. sınıf öğrencileri duygusal stratejileri aynı ortalama ile kullanırken. 10. sınıf öğrencileri çok düşük ortalamaya sahiptir.

Sekizinci yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. Çizelge 29'da da görüldüğü gibi değişik sınıflarda olan öğrenciler arasındaki strateji kullanım düzeyi ödün stratejileri hariç önemli ölçüde değişiklik göstermiştir.

Çizelge 29

Strateji Ulamı Kullanımında Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (ANOVA) Sonuçları (n=146)

		Toplam	F	p
Bellek Stratejileri	Kümeler arası	4.10	8.73	0.001*
	Küme içi	0.47		
Bilişsel Stratejiler	Kümeler arası	1.91	7.15	0.001*
	Küme içi	0.27		
Ödün Stratejileri	Kümeler arası	0.60	2.14	0.10
	Küme içi	0.28		
Üstbilişsel Stratejiler	Kümeler arası	6.12	13.17	0.001*
	Küme içi	0.46		
Duygusal Stratejiler	Kümeler arası	0.88	3.16	0.03*
	Küme içi	0.28		
Toplumsal Stratejiler	Kümeler arası	2.36	6.68	0.001*
	Küme içi	0.35		
TOPLAM	Kümeler arası	1.72	8.83	0.001*
	Küme içi	0.20		

* $p < 0.05$

Değişik sınıflarda olan öğrenciler içerisinde yüksek sınıfta olan öğrencilerin ödün strateji kullanım düzeylerinin değişik olamaması beklenen bir sonuçtur.

Çizelge 30

Strateji Ulamı Kullanımında Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine Sheffe Ölçüm Sonuçları (n=146)

	Haz-9	haz-10	haz-11	9-10	9-11	10-11
Bellek Stratejisi	0.97	0.01*	0.001*	0.08	0.02*	0.99
Bilişsel Strateji	0.94	0.02*	0.001*	0.15	0.07	1.00
Ödün Stratejisi	0.10	0.91	0.98	0.77	0.52	0.99
Üstbilişsel Strateji	0.51	0.001*	0.001*	0.02*	0.05	0.96
Duygusal Strateji	1.00	0.03*	1.00	0.11	1.00	0.12
Toplumsal Strateji	0.93	0.01*	0.02*	0.08	0.21	0.95
Toplam	0.99	0.001*	0.01*	0.02*	0.05	0.95

* $p < 0.05$

Hazırlık öğrencileri ile 9 uncu sınıf öğrencileri arasında hiçbir strateji ulamı sayıl olarak ayrımlı bulunmamıştır. Hazırlık sınıf öğrencileri 10 uncu sınıf öğrencileri arasında ödün stratejileri hariç bütün strateji ulamları birbirinden farklıdır. Hazırlık sınıf öğrencileri 11 inci sınıf öğrencileri arasında ödün ve duygusal stratejileri hariç bütün strateji ulamları birbirinden farklıdır. 9 uncu sınıf öğrencileri 10 uncu sınıf öğrencileri arasında üstbilişsel stratejileri ulamı birbirinden farklıdır. Diğer ulamlar arasında başkalık sayıl olarak anlamlı bulunmamıştır. 9 uncu sınıf öğrencileri 11 inci sınıf öğrencileri arasında bellek stratejileri ulamları birbirinden farklıdır. Diğer ulamlar arasında başkalık sayıl olarak anlamlı bulunmamıştır. 10 uncu sınıf öğrencileri 11 inci sınıf öğrencileri arasında stratejileri ulamları arasındaki başkalık sayıl olarak anlamlı bulunmamıştır.

2.9.1.9. Dokuzuncu Yokluk varsayımı

Öğrencilerin fen ya da türkçe matematik branşlarında öğrenim görmekte olması SILL’de yer alan stratejilerin kullanımında sayıl olarak başkalık yaratmaz.

SILL’de yer alan dil öğrenme stratejilerinin kullanımında fen yada türkçe matematik branşlarında eğitim gören öğrenciler arasında bir başkalık olup olmadığını anlamak için bağımsız kümelerde t ölçümü uygulanmış ve sayıl olarak bir başkalık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çizelge 31 fen yada türkçe matematik branşlarında eğitim gören öğrenciler tarafından strateji ulamı kullanma ortalama değerlerini ve ölçünlü sapmalarını göstermektedir. Fen branşında eğitim gören öğrenciler; “Toplumsal stratejileri” ve Türkçe/matematik branşında eğitim gören öğrenciler “bellek” en az kullanmaktadır. Her iki kümede en fazla ödün stratejileri kullanmaktadır.

Çizelge 31

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Değişik Sınıf Tiplerine(Fen ile TM) Göre Strateji Ulaşım Kullanım Ortalamaları ve Ölçünlü Sapmaları(n=32)

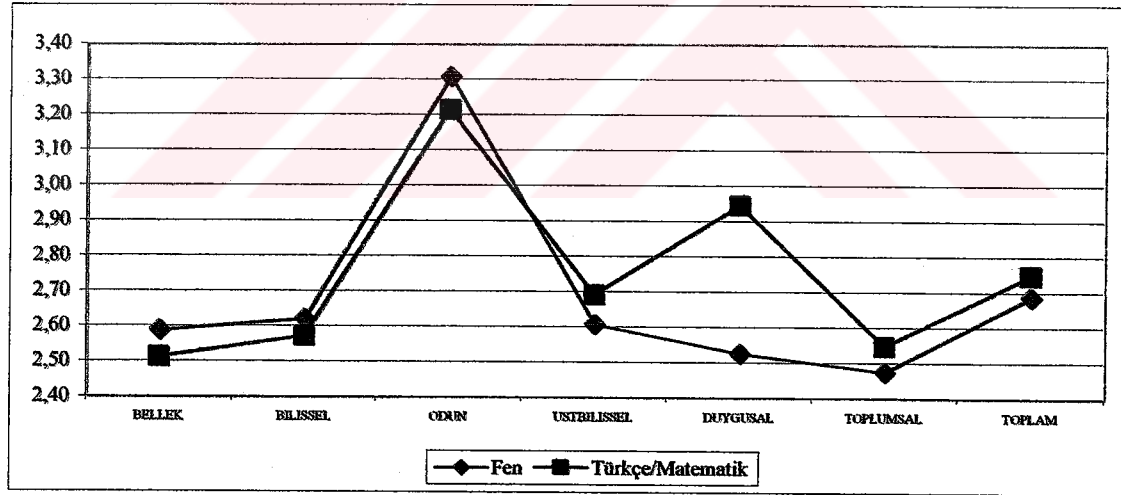
	Fen		Türkçe/Matematik		P
	Ort.	Ö.S	Ort.	Ö.S	
Bellek Stratejileri	2.59	0.66	2.51*	0.78	0.77
Bilişsel Stratejiler	2.62	0.61	2.57	0.65	0.83
Ödün Stratejileri	3.31**	0.58	3.21**	0.59	0.66
Üstbilişsel Stratejiler	2.61	0.86	2.69	0.78	0.78
Duygusal Stratejiler	2.53	0.64	2.94	0.57	0.07
Toplumsal Stratejiler	2.47*	0.71	2.55	0.65	0.77
Toplam	2.69	0.57	2.75	0.55	0.77

* : grubun sonuncu stratejisi

** : grubun birinci stratejisi

*** $p < 0.05$

Şekil 12



Şekil 12 Çizelge 31'in çizge olarak gösterilmiş halidir. Yokluk varsayımı $p < 0.05$

olduğundan reddedilmiştir.Çizelge 31' de de gösterildiği gibi bağımsız kümelerde t

ölçümü sonuçları fen yada türkçe matematik branşlarında eğitim gören öğrencilerin stratejileri kullanımları bütün olarak ele alındığında sayıl olarak başlıklar ortaya çıkmamaktadır.

2.9.2. İkinci Araştırma Sorusu

İkinci araştırma sorusu bağımsız değişkenlerle dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırma sorusu ise “Dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma saati, 2003-2004 bahar dönemindeki İngilizce karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdülenme düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm gibi strateji kullanımını etkileyen etkenler arasındaki ilişki nedir?”

2.9.2.1. Onuncu Yokluk varsayımı

Dil öğrenme stratejileri ile strateji kullanımını etkileyen aşağıdaki cinsiyet, yaş, şube, sınıf, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm gibi bağımsız etkenler ile strateji kullanımı arasında ilişki yoktur.

Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak dil öğrenim stratejileriyle dokuz değişken arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çizelge 32’de de görüldüğü gibi yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. İstatistiksel olarak öden stratejisi ile cinsiyet, yaş, şube, sınıf, İngilizce dersleri dışında haftalık yabancı dil çalışma saati arasında; duygusal stratejiler ile yaş, şube, sınıf, İngilizce öğrenme süresi arasında;

toplumsal stratejiler ile İngilizce öğrenme süresi arasında ilişki olduğu varsayımı kabul edilmiştir. Korelasyon yoktur. Varsayımın red edildiği durumlarda ise dokuz artalan değişkeninin SILL’de yer alan tüm stratejilerin kullanımıyla önemli ilişki içerisinde bulunduğunu ortaya koymuştur. Fakat ilişkinin boyutu önemli bulunmamıştır. Sadece İngilizce dersleri dışında haftalık yabancı dil çalışma saati ile bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında ilişkinin boyutu orta düzeyde önemli bulunmuştur.

Çizelge 32

Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile Dokuz Bağımsız Değişken Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Katsayının Sayıl Anlamlılığı

Strateji Ulamı		Bellek	Bilişsel	Ödün	Üstbilişsel	Duygusal	Toplumsal	Toplam
Cinsiyet	r	0.39	0.37	0.12	0.28	0.20	0.32	0.38
	p	0.001	0.001	0.14*	0.001	0.02	0.001	0.001
Yaş	r	-0.37	-0.34	0.08	-0.43	-0.09	-0.31	-0.35
	p	0.001	0.001	0.33*	0.001	0.28*	0.001	0.001
Şube	r	0.19	0.21	0.13	0.24	0.16	0.19	0.25
	p	0.02	0.01	0.13*	0.001	0.06*	0.02	0.001
Sınıf	r	-0.38	-0.35	0.07	-0.44	-0.10	-0.32	-0.36
	p	0.001	0.001	0.37*	0.001	0.22*	0.001	0.001
İngilizce Öğrenme S.	r	-0.23	-0.17	0.17	-0.25	0.00	-0.07	-0.14
	p	0.01	0.04	0.04	0.001	1.00*	0.38*	0.08*
Fazla İng. Çalışma S.	r	0.48	0.50	-0.03	0.58	0.22	0.36	0.49
	p	0.001	0.001	0.69*	0.001	0.01	0.001	0.001
İng. Karne Notu	r	0.35	0.42	0.30	0.32	0.17	0.31	0.41
	p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.04	0.001	0.001
İngilizce Düzeyi	r	0.19	0.30	0.36	0.21	0.22	0.27	0.33
	p	0.02	0.001	0.001	0.01	0.01	0.001	0.001
Güdü Düzeyi	r	0.29	0.42	0.24	0.34	0.14	0.25	0.37
	p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.09*	0.001	0.001

* $p > 0.05$

Dil öğrenme stratejileri kullanımı yaş ve öğrenim görülmekte olan sınıf ile ters (negatif) orantılı olarak değişim göstermektedir. İngilizce öğrenme süresi ile toplam stratejiler arasında sayıl olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır.

2.9.3. Üçüncü Araştırma Sorusu

Dil öğrenme stratejileri kullanımında cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2003-2004 bahar dönemindeki İngilizce karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdülenme düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm gibi bağımsız etkenlerin hangisinin etkisi en büyüktür?

2.9.3.1. On birinci Yokluk Varsayımı

Dil öğrenme stratejilerin kullanımına sayıl olarak hiçbir bağımsız etmenin etkisi yoktur.

Çoklu regresyon çözümlemesi yapılarak cinsiyet, yaş, şube, sınıf, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi ve bölüm gibi bağımsız değişkenlerden hangisinin dil öğrenme strateji kullanımını en çok etkilediği bulunmaya çalışılmıştır. Bu varsayım da $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. İstatistiksel çözümleme, ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma süresi, İngilizce öğrenim süresi ve öğrenim görülen şubenin strateji kullanımında çok etkili olduğunu göstermektedir (Bknz. Çizelge 33). Yaş, sınıf, cinsiyet, İngilizce düzeyi, 2004-2005 bahar dönemi karne notu, güdü düzeyinin ise sayıl olarak strateji kullanımına bir etkisi yoktur.

Çizelge 33

Dokuz Bağımsız Değişkenin Hangisinin En Etkili Olduğuna Dair Çoklu Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

		"b" katsayısı	t	p
Sabit		1 .94	9 .270	.0001*
Şube		-0 .60	2 .192	.030*
Sınıf		0 .60	-1 .312	.192
Yaş		0 .12	1 .247	.215
Cinsiyet		-0 .02	1 .817	.071
İngilizce Öğrenme S.		0 .13	-1 .103	.272
Fazla İng. Çal. Sür.		0 .05	4 .097	.0001*
İng. Karne Not		0 .12	1 .106	.271
İngilizce Düzeyi		0 .02	3 .005	.003*
Güdü Düzeyi		1 .94	.425	.672

* $p < 0.05$

Strateji Ulamı		Bellek	Bilisel	Odun	Ustbilisel	Duygusal	Toplumsal
Sabit	B	1 .79	1 .56	2 .41	1 .85	2 .17	1 .99
	p	(0.001*)	(0.001*)	(0.001*)	(0.001*)	(0.001*)	(0.001*)
Şube	B	0 .06	0 .04	0 .02	0 .08	0 .04	0 .04
	p	(0 .11)	(0 .13)	(0 .51)	(0 .02*)	(0 .22)	(0 .17)
Sınıf	B	-0 .19	-0 .28	-0 .09	-0 .85	-0 .67	-0 .81
	p	(0 .76)	(0 .51)	(0 .86)	(0 .15)	(0 .2)	(0 .15)
Yaş	B	0 .18	0 .31	0 .11	0 .82	0 .69	0 .69
	p	(0 .78)	(0 .47)	(0 .84)	(0 .17)	(0 .2)	(0 .23)
Cinsiyet	B	0 .29	0 .16	0 .02	0 .05	0 .1	0 .16
	p	(0 .02*)	(0 .06)	(0 .82)	(0 .68)	(0 .32)	(0 .13)
İngilizce Öğrenme S.	B	-0 .19	-0 .11	0 .06	-0 .17	-0 .02	0 .02
	p	(0 .06)	(0 .15)	(0 .48)	(0 .08)	(0 .81)	(0 .84)
Fazla İng.Çal. Sür.	B	0 .15	0 .14	0 .01	0 .23	0 .08	0 .09
	p	(0.001*)	(0.001*)	(0 .9)	(0.001*)	(0 .04*)	(0 .04*)
İng.Karne Not	B	0 .07	0 .06	0 .05	0 .04	-0 .02	0 .02
	p	(0 .22)	(0 .11)	(0 .3)	(0 .39)	(0 .65)	(0 .75)
İngilizce Düzeyi	B	0 .1	0 .08	0 .13	0 .17	0 .16	0 .2
	p	(0 .2)	(0 .12)	(0 .05)	(0 .03*)	(0 .02*)	(0 .01*)
Güdü Düzeyi	B	0 .04	0 .1	0 .02	0 .04	-0 .04	-0 .05
	p	(0 .57)	(0 .06)	(0 .75)	(0 .54)	(0 .47)	(0 .5)
R		0 .61	0 .67	0 .39	0 .69	0 .38	0 .55
R ²		0 .38	0 .46	0 .15	0 .48	0 .14	0 .29

* $p < 0.05$

2.9.3.2. Onikinci Yokluk Varsayımı

Sadece Fen ve Türkçe Matematik sınıflarında dil öğrenme stratejileri ile strateji kullanımını etkileyen aşağıdaki bağımsız etkenler cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde alınan karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi ve seçilmiş olan bölüm ile strateji ulamlarının kullanımları arasında ilişki yoktur.

Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak dil öğrenme stratejileriyle dokuz değişken arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çizelge 34’de de görüldüğü gibi yokluk varsayımı $p < 0.05$ olduğundan reddedilmiştir. Sayıl olarak bellek stratejileri ile güdü düzeyi, bilişsel stratejiler ile İngilizce dersleri dışında haftalık yabancı dil çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi arasında; ödün stratejileri ile 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi arasında; üstbilişsel stratejiler ile fazla İngilizce çalışma süresi ilişki ve güdü düzeyi ile, toplumsal stratejilerle fazla İngilizce çalışma süresi arasında ilişki yoktur varsayımı kabul edilmiştir. Korelasyon vardır. Varsayımın reddedildiği durumlarda ise dokuz artalan değişkeninin SILL’de yer alan tüm stratejilerin kullanımıyla önemli ilişki içerisinde bulunduğunu ortaya koymuştur. Sadece güdü düzeyi ile bilişsel stratejiler arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur, diğer ilişkilerin boyutu önemli bulunmamıştır.

Çizelge 34

Sadece Fen ve Türkçe-Matematik Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı ile Dokuz Bağımsız Değişken Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları ve Katsayının Sayıl Anlamlılığı

		<u>Bellek</u>	<u>Bilissel</u>	<u>Odun</u>	<u>Ustbilissel</u>	<u>Duygusal</u>	<u>Toplumsal</u>	<u>Toplam</u>
<u>Cinsiyet</u>	r	<u>0.011</u>	<u>-0.010</u>	<u>0.224</u>	<u>0.160</u>	<u>0.338</u>	<u>0.179</u>	<u>0.179</u>
	p	<u>0.954</u>	<u>0.958</u>	<u>0.218</u>	<u>0.381</u>	<u>0.059</u>	<u>0.327</u>	<u>0.326</u>
<u>Yaş</u>	r	<u>-0.035</u>	<u>0.009</u>	<u>-0.002</u>	<u>0.117</u>	<u>0.390*</u>	<u>0.155</u>	<u>0.129</u>
	p	<u>0.851</u>	<u>0.962</u>	<u>0.991</u>	<u>0.523</u>	<u>0.028</u>	<u>0.396</u>	<u>0.483</u>
<u>Dil Öğ. Süresi</u>	r	<u>-0.175</u>	<u>-0.097</u>	<u>0.038</u>	<u>-0.151</u>	<u>0.085</u>	<u>0.022</u>	<u>-0.065</u>
	p	<u>0.337</u>	<u>0.597</u>	<u>0.838</u>	<u>0.410</u>	<u>0.645</u>	<u>0.905</u>	<u>0.724</u>
<u>Fazla İng. Çalışma S.</u>	r	<u>0.322</u>	<u>0.377*</u>	<u>0.186</u>	<u>0.435*</u>	<u>0.234</u>	<u>0.393*</u>	<u>0.402*</u>
	p	<u>0.072</u>	<u>0.034</u>	<u>0.309</u>	<u>0.013</u>	<u>0.197</u>	<u>0.026</u>	<u>0.023</u>
<u>İng. Karne Notu</u>	r	<u>0.277</u>	<u>0.453*</u>	<u>0.358*</u>	<u>0.253</u>	<u>0.138</u>	<u>0.215</u>	<u>0.338</u>
	p	<u>0.125</u>	<u>0.009</u>	<u>0.044</u>	<u>0.162</u>	<u>0.453</u>	<u>0.237</u>	<u>0.059</u>
<u>İngilizce Düzeyi</u>	r	<u>0.318</u>	<u>0.428*</u>	<u>0.405*</u>	<u>0.300</u>	<u>0.181</u>	<u>0.212</u>	<u>0.369*</u>
	p	<u>0.076</u>	<u>0.015</u>	<u>0.021</u>	<u>0.095</u>	<u>0.320</u>	<u>0.243</u>	<u>0.038</u>
<u>Güdü Düzeyi</u>	r	<u>0.507*</u>	<u>0.614*</u>	<u>0.458*</u>	<u>0.389*</u>	<u>0.068</u>	<u>0.328</u>	<u>0.477*</u>
	p	<u>0.003</u>	<u>0.0001</u>	<u>0.008</u>	<u>0.028</u>	<u>0.711</u>	<u>0.067</u>	<u>0.006</u>

* p>0.05

2.9.3.3. Onüçüncü Yokluk Varsayımı

Sadece Fen ve Türkçe-Matematik sınıflarında okuyanların dil öğrenme stratejilerin kullanımında, sayıl olarak hiçbir bağımsız etmenin etkisi yoktur.

Çoklu regresyon çözümlemesi yapılarak cinsiyet, yaş, dili öğrenme süresi, ders saatleri dışında İngilizce haftalık İngilizce çalışma saati, 2004-2005 bahar döneminde karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü İngilizce düzeyi, güdü düzeyi ve seçilmiş olan alan gibi bağımsız değişkenlerden hangisinin dil öğrenme strateji kullanımını en çok etkilediği bulunmaya çalışılmıştır. Bu varsayım da $p<0.05$ olduğundan kabul edilmiştir. Modelin belirleme katsayısı 0.50 olarak bulunmuştur. Model denklemine bakıldığı zaman

sadece ders saatleri dışında İngilizce çalışma süresinin sayıl olarak anlamlı olduğu fakat etkisinin olmadığı görülmüştür.

Cizelge 32

Sadece Fen ve Türkçe-Matematik Bölümlerinde Okuyanların Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımına Yedi Bağımsız Değişkenin Etkisi.

	<u>"b" katsayısı</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
<u>Sabit</u>	<u>1.069</u>	<u>1.742</u>	<u>0.094</u>
<u>Yaş</u>	<u>0.343</u>	<u>1.712</u>	<u>0.100</u>
<u>Cinsiyet</u>	<u>0.194</u>	<u>0.771</u>	<u>0.448</u>
<u>İngilizce Öğrenme S.</u>	<u>-0.345</u>	<u>-1.726</u>	<u>0.097</u>
<u>Fazla İng. Çal. Sür.</u>	<u>0.237</u>	<u>2.380</u>	<u>0.026*</u>
<u>İng.Karne Not</u>	<u>0.0053</u>	<u>0.621</u>	<u>0.540</u>
<u>İngilizce Düzeyi</u>	<u>-0.0025</u>	<u>-0.234</u>	<u>0.817</u>
<u>Güdü Düzeyi</u>	<u>0.227</u>	<u>1.746</u>	<u>0.094</u>

a Dependent Variable: TOPLAM

2.9.10. Değerlendirme / Yorum

Bu çalışmanın amacı Anadolu Lisesi öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmaktır. Çalışma cinsiyet, yaş, İngilizce çalışma süresi, dersler dışında haftalık İngilizce çalışma süresi, 2003-2004 bahar yarıyılındaki İngilizce karne notları, öğrencinin kendisini gördüğü yeterlik düzeyi, güdü düzeyi ve öğrenim görülmekte olan bölüm gibi etmenlerin dil öğrenme strateji kullanımını nasıl etkilediğini bulmaya çalışmış, bağımsız değişkenlerle dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta ortaya çıkarılmaya çalışılan yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımını ne gibi etmenlerin etkileyebileceğini bulmaktır.

Oxford tarafından 1989 yılında geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Döküm Sormacası (SILL) Uyarlama 7.0 (Yabancı dil olarak/ İkinci dil olarak İngilizce) çalışmada ana araç olarak kullanılmış, araştırmacı tarafından geliştirilen birey artalan sormacası da SILL'ın yanında kullanılmıştır.

Çalışmada yer alan 146 öğrenci Anadolu Lisesi öğrencileridir. Sormaca araştırmacı ve öğretmenler tarafından araştırmaya katılmak isteyenlere verilmiş ve akabinde toplanmıştır. Veriler ise SPSS Uyarlama 10.0 adlı program vasıtasıyla değerlendirilmiştir.

Bu bölümün birinci kısmı çalışmada bulunan sonuçların özetini vermektedir. İkinci bölüm ise bu bulgulara dayalı olarak varılan sonuçları vermekte ve sonraki çalışmalar için tavsiyelerde bulunmaktadır.

Bulguların Özeti

Bu sonuçlar betimleyici istatistik sonuçlarına göre, tek yönlü varyans çözümlemesi, iki değişkenli korelasyon ve regresyona göre ortaya konmuştur.

- (1) SILL'de yer alan 50 maddenin tüm öğrencilere göre ortalaması 3.05'dir. 50 maddenin 27'si ortalamadan daha sık kullanılmaktadır. Öğrencilerin en çok kullandığı on stratejinin ortalama değerleri 3.47 ile 4.18 arasında değişmektedir. Bu stratejiler ise "İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim. İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım. Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim. Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum. İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim. İngilizce bir

sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım. İngilizceden korktuğumda sakin olmaya çalışırım. İngilizce yanırlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım. İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm. Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olunacağını bulmaya çalışırım.” şeklinde sıralanabilir.

- (2) Kullanılma sıklığına göre SILL’de yer alan altı strateji ulamının sıralaması ise üst bilişsel, ödün, bellek, bilişsel, duygusal ve toplumsal stratejiler olarak gerçekleşmiştir.
- (3) Tüm ölçeğin (SILL) iç tutarlılığın 0.90 olarak gerçekleşmiş ve bu da iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Madde iç katsayıları 0.24 ile 0.84 arasında değişmektedir.
- (4) Tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonuçları erkek ve bayan öğrenciler arasında SILL’in bütününde 0.36’lık bir başkalık göstermiştir. Tüm dil stratejilerinin kullanımında bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok strateji kullandıkları görülmüştür.
- (5) SILL’de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek, bilişsel, ve üstbilişsel stratejiler arasında sayıl olarak başkalıklar vardır. Değişik yaş kümelerinden olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin tümünü kullanımlarında da sayıl olarak da başkalıklar bulunmaktadır. Diğer (Ödün, duygusal, toplumsal stratejiler) stratejilerin değişik yaş kümelerine göre kullanımında ise kayda değer başkalıklar yoktur.

- (6) İngilizce öğrenme sürelerine göre SILL’de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek ve üstbilişsel stratejilerin kullanımları arasında sayıl olarak başkalıklar vardır.
- (7) İngilizce ders saatleri dışında haftalık olarak yedi saatten daha fazla çalışanların genel olarak dil stratejilerini daha az çalışanlardan daha sık kullandığı bulunmuştur. Tek yönlü varyans çözümlemesi haftalık olarak değişik zaman süreçlerinde yabancı dil çalışanların SILL’deki stratejilerin genelinde ve bellek, bilişsel, ödün, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejilerin kullanımında başkalık gösterdiğini bulmuştur.
- (8) 2003-2004 bahar yarıyılındaki İngilizce karne notu yüksek olanların diğerlerine göre daha çok strateji kullandığı bulunmuştur. Tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları da bu bulguyu doğrulamıştır. Altı strateji ulamının kullanımında da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. SILL’de yer alan altı ulamın kullanımında sadece bellek, bilişsel, ödün ve üstbilişsel stratejiler arasında sayıl olarak başkalıklar vardır. Diğer duygusal ve toplumsal stratejilerin değişik karne notlarına göre kullanımında ise kayda değer başkalıklar yoktur. Karne notu ne olursa olsun üstbilişsel stratejiler en fazla kullanılanlardır.
- (9) İngilizce öğrenme süreleri ele alındığında; 3-4 yıl ve 5-6 yıl süresince İngilizce öğrenenlerin üstbilişsel strateji kullanımları; 7 yıl ve daha fazla İngilizce öğrenenlerin ödün stratejilerini kullanımları birinci olarak ortaya çıkarken; 3-4 yıl ve 7 yıl ve daha fazla İngilizce öğrenenler toplumsal stratejileri kullanımları; 5-6

yıl süresince İngilizce öğrenenler duygusal stratejileri kullanımları en düşük düzeyde gerçekleşmiştir.

- (10) Değişik zaman süreçlerinde ders çalışanların strateji kullanımlarında ise: Ödün stratejilerinin 8 saatin altında ders çalışanlarda ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Haftada sekiz saatten daha fazla İngilizce çalışanların üstbilişsel strateji kullanımları birinci sırada yer almaktadır. 4 saat ve daha fazla çalışanların duygusal stratejileri; “0-1 saat” çalışanların toplumsal stratejileri; “2-3 saat” çalışanların bilişsel stratejileri sonuncu sırada yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında çalışma saatleri arttıkça strateji kullanımının da arttığı görülmektedir. Yalnızca ödün stratejilerinin kullanımında çalışma saati en fazla olan grubun en az bu ulamı kullandığı görülmektedir.

- (11) Dil öğrenme stratejilerin genel olarak kullanımında kendilerinin yeterli düzeylerini daha yukarda gören öğrencilerin diğerlerine göre SILL’de yer alan altı strateji ulamını daha sık kullandığını ortaya çıkarmıştır. Tek yönlü varyans çözümlemesi de bunu ortaya koymuştur. Dört yeterli düzeyine bakıldığında strateji ulamlarının kullanımının değişik olduğu görülmekteyse de hepsinin ilk sırasında ödün stratejileri son sırasında da belek stratejileri yer almıştır. İngilizce yeterli düzeyini “çok iyi” olarak niteleyen öğrencilerin altı strateji ulamını kullanımları daha alt düzeydekilerden daha yüksek çıkmıştır. Bellek, bilişsel, ödün, üstbilişsel, duygusal ve toplumsal stratejilerin kullanımında öğrencilerin yeterli düzeylerine göre başlıklar bulunmuştur.

(12) Strateji kullanım sıklığı yüksek güdülü öğrencilerde her zaman diğerlerine göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçları da değişik güdü düzeyindeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini sayısal olarak değişik düzeylerde kullandıklarını göstermiştir. Altı strateji ulamının sıralaması değişik güdü düzeylerinde ayrılmı olarak gerçekleşmiştir. Güdü düzeyleri yüksek olan öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Beklenen diğeri bir sonuç ise güdü düzeylerini yüksek olarak niteleyen öğrencilerin genel olarak daha sık strateji kullanmaları olmuştur.

(13) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfların birbirine yakın olanlar aynı biçimde düşünmektedir. Haz. ve 9. sınıftakiler, 10. ve 11. sınıftakiler sadece duygusal stratejilerin kullanımında ayrılmaktadır. Haz-9-11. sınıf öğrencileri duygusal stratejileri aynı ortalama ile kullanırken, 10. sınıf öğrencileri çok düşük ortalamaya sahiptir. Hazırlık öğrencileri ile 9 uncu sınıf öğrencileri arasında hiçbir strateji ulamı sayıl olarak ayrılmı bulunmamıştır. Hazırlık sınıf öğrencileri 10 uncu sınıf öğrencileri arasında ödün stratejileri hariç bütün strateji ulamları birbirinden farklıdır. Hazırlık sınıf öğrencileri 11 inci sınıf öğrencileri arasında ödün ve duygusal stratejileri hariç bütün strateji ulamları birbirinden farklıdır. 9 uncu sınıf öğrencileri 10 uncu sınıf öğrencileri arasında üstbilişsel stratejileri ulamı birbirinden farklıdır. Diğeri ulamlar arasında başkalık sayıl olarak anlamlı bulunmamıştır.

- (14) Fen branşında eğitim gören öğrenciler; “toplumsal stratejileri” ve Türkçe/matematik branşında eğitim gören öğrenciler “bellek stratejilerini” en az kullanmaktadır. Her iki kümede en fazla ödün stratejileri kullanılmaktadır. Fen yada türkçe matematik branşlarında eğitim gören öğrencilerin stratejileri kullanımları bütün olarak ele alındığında sayıl olarak başlıklar ortaya çıkmamaktadır.
- (15) İstatistiksel olarak ödün stratejileri ile cinsiyet, yaş, şube, sınıf, İngilizce dersleri dışında haftalık yabancı dil çalışma saati arasında; duygusal stratejiler ile yaş, şube, sınıf, İngilizce öğrenme süresi arasında; toplumsal stratejiler ile İngilizce öğrenme süresi arasında ilişki olduğu varsayımı kabul edilmiştir. Korelasyon yoktur. Varsayımın red edildiği durumlarda ise dokuz artalan değişkeninin SILL’de yer alan tüm stratejilerin kullanımıyla önemli ilişki içerisinde bulunduğunu ortaya koymuştur. Fakat ilişkinin boyutu önemli bulunmamıştır. Sadece İngilizce dersleri dışında haftalık yabancı dil çalışma saati ile bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasında ilişkinin boyutu orta düzeyde önemli bulunmuştur.
- (16) Dil öğrenme stratejileri kullanımında hangi değişkenlerin etkili olduğuna yönelik sayıl sonuçlar elde edilmiş ve bu sonuçlar ders saatleri dışında haftalık İngilizce çalışma süresi, İngilizce öğrenim süresi ve öğrenim görülen şubenin strateji kullanımında çok etkili olduğunu göstermiştir. Yaş, sınıf, cinsiyet, İngilizce düzeyi, 2004-2005 bahar dönemi karne notu, güdü düzeyinin ise sayıl olarak strateji kullanımına bir etkisi yoktur.

3. SONUÇ: Çözüm ve Öneriler

Bu çalışma Anadolu Lisesi öğrencilerinin strateji kullanımları üzerine önemli bilgiler vermiştir. Bu çalışmadan çıkarılabilecek öneriler ise aşağıda verilmiştir. Araştırma sonuçlarının lisedeki İngilizce eğitiminin gelişimine katkıda bulunması umulmaktadır.

- (1) Öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği sormacalar öğrencinin cinsiyet, yaş, İngilizce ders saatleri dışında İngilizce çalışma düzeyi, 2003-2004 bahar yarıyılındaki İngilizce karne notu ve öğrenim görülen bölüm gibi bilgileri verebilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi İngilizce yeterlik düzeylerine bakışlarını ve güdü düzeylerini gösterebilir. Öğrencinin kendini gördüğü yeterlik düzeyi ve güdü düzeyi sonuçları başka planlanmış görüşmeler (*structured interviews*) gibi değişik yollarla ölçülebilir ve böyle değerlendirilebilir. Bu alanda daha düşük örneklem kümeleriyle niceliksel araştırma yapılabilir.
- (2) Bu çalışmadaki örneklem grubu İstanbul'daki bir Anadolu Lisesidir ve bu öğrenciler diğer Anadolu Liselerindeki öğrencileri yansıtmıyor olabilirler. Bu nedenle daha fazla Anadolu Lisesini kapsayan çalışmalar yapılabilir.
- (3) İleriki çalışmalar dil öğrenme stratejileri kullanımını etkileyen diğer değişkenleri de içerebilir. Oxford ve Ehrman (1993) kaygı düzeyi, yetenek, kendine güven, belirsizliği göze alma (*tolerance of ambiguity*) ve risk almanın dil öğrenme stratejileri kullanımı etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu alanda daha yoğun çalışmalar gereklidir böylelikle dil öğretmenleri dil öğrenme sürecinde bireylerin

belirli stratejileri neden ve nasıl kullandığı konusunda bilgi sahibi olabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin daha çok strateji kullanmasına yol açacak dolaylı ya da dolaysız geriiletim vermesine yardımcı olabilir.

- (4) Anadolu lisesindeki öğretmenler, öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda iyi planlanmış bir eğitim almalıdırlar; bu onları öğrencilerini değişik stratejilerin kullanımı konusunda yönlendirmelerini sağlayacaktır. Daha da ayrıntıya girmek gerekirse öğrencilerin değişik stratejilerin kullanılması yönündeki eğitimi sırasında eğitimi verilen stratejinin ne zaman ve nasıl kullanılacağına verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler o strateji hakkında olumlu düşünmeye başladıklarında o stratejiyi yeniden denemeye çalışacaklardır. Sonuçta strateji kullanımları gelişecek, genişleyecek ve bu da yabancı dil başarımlarını arttıracaktır.
- (5) Can'ın (2004) da dediği gibi öğretmenler öğrencilerini her yönden çok iyi tanımalıdırlar. Değişik kişisel artalanlar değişik dil öğrenme stratejisi kullanımı getirmektedir. Hismanoğlu (2000), öğrencilerine dil öğrenme stratejilerini öğretecek olan öğretmenin, öğrencilerinin ilgileri, güdülenmeleri ve öğrenme biçimleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini söylemektedir. Bu yüzden strateji eğitimi sırasında her bir öğrencinin değişik kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır.
- (6) Öğrenme stratejileri eğitimi sınıfla sınırlandırılmamalıdır. Anadolu lisesindeki yabancı dil olarak İngilizce eğitimi öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmesine olanak sağlamamaktadır. Öğrenciler derslik ortamı dışında bilgilerini yaratıcı olarak nasıl kullanacaklarını bilmemektedirler. Bu yüzden bu alanda öğretmenler tarafından sağlanacak yardıma gereksinimleri vardır.

Öğretmenler tarafından nasıl dinleme ve okuma yapılacağı ve arkadaşlarıyla nasıl çalışabilecekleri öğretilmelidir. Tüm bu çalışmaların amacı öğrencilerin daha çok strateji geliştirmelerini sağlamak ve derslik dışında da bu stratejileri kullanmalarını sağlamaktır.







EK-A

ANKET

Lütfen sizinle ve İngilizce öğrenme amacınızla ilgili sorulara yanıt veriniz. Teşekkür ederim.

ADI SOYADI:

SINIFI:

TARİH:// 2005

1. Bölümünüz : _____ (Hazırlık öğrencilerinin şubelerini yazmaları yeterlidir.)
2. Yaşınız : _____
3. Cinsiyetiniz : _____
4. Kaç yıldır İngilizce öğrendiğiniz: _____
5. İngilizce dersleri dışında haftalık İngilizce çalışma süreniz : _____
6. Geçen seneki İngilizce dersi karne notunuz: (Hazırlık öğrencileri geçen dönemki karne notlarını yazacaklardır.
(A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4 (E) 5
7. Sınıf arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızdaki İngilizce düzeyiniz: _____
(A) Zayıf (B) Orta (C) İyi (D) Çok iyi (E) Mükemmel
8. İngilizce öğrenme sürecindeki motivasyon düzeyiniz
(A) Çok düşük (B) Düşük (C) Orta (D) Yüksek (E) Çok yüksek



Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

İngilizce Öğrenen Ancak Anadilleri Başka Bir Dil Olan Öğrenciler İçin Olan Uyarlama.

Açıklamalar

Bu anket İngilizceyi yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler içindir.

Anket içerisinde İngilizce öğrenmeyle ilgili kimi anlatımlar bulacaksınız. Lütfen bu anlatımları okuyarak yanıt kağıdına yanıtınızı (1,2,3,4 veya 5 şeklinde) belirtiniz.

1. Hiçbir zaman
2. Çok seyrek olarak
3. Bazen
4. Genellikle
5. Her zaman

Yanıtınızı nasıl olması gerektiğine göre ya da başkalarının ne düşündüğüne göre değil, kendinizi en iyi tanımlayan şıkkı seçerek veriniz. Yanıtlar içerisinde doğru ya da yanlış şeklinde bir seçenek bulunmamaktadır. Yanıtlarınızı yalnızca yanıt kağıdına belirtiniz. Anketin doldurulması 25 ila 30 dakika arasında sürmektedir. Herhangi bir sorunuz olduğunda sormaktan çekinmeyiniz.

(Uyarlama 7.0 © R.L. Oxford,1989)

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Uyarlama 7.0 (Yabancı dil olarak İngilizce/ İkinci dil olarak İngilizce)

(c) R. Oxford, 1989

1. Hiçbir zaman
2. Çok seyrek olarak
3. Bazen
4. Genellikle
5. Her zaman

BELLEK STRATEJİLERİ (1-9)

1. İngilizcede daha önce bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında bir ilişki olup olmadığını düşünürüm.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
2. Yeni öğrendiğim sözcüklerle cümleler kurarım, böylece onları hatırlamam kolaylaşır.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
3. Yeni bir İngilizce sözcüğe ait sesi hatırlamama yardımcı olması için bir imgeyle veya bir resimle bağdaştırırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
4. Yeni öğrendiğim bir İngilizce sözcüğün geçebileceği bir durumu aklımda yaratarak hatırlamama yardımcı olmasını sağlarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
5. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri hatırlamak için uyak bulurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
6. Yeni İngilizce kelimeleri hatırlamak için bilgi kartları kullanırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
7. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcükleri hatırlamak için uyak bulurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
8. İngilizce derslerini tekrarlarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
9. Yeni İngilizce sözcükleri veya öbekleri onları gördüğüm yerleri hatırlayarak anımsarım. (Örn: Reklamlar, mağaza isimleri vb.)
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

BİLİŞSEL STRATEJİLER (10-23)

10. Yeni İngilizce sözcükleri birkaç kez söyler veya yazarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
11. İngilizce anadil konuşurları (native speakers) gibi konuşmaya çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
12. İngilizce'ye ait seslerin alıştırmasını yaparım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
13. Bildiğim İngilizce kelimeleri değişik şekillerde kullanırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
14. Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
15. İngilizce hazırlanan televizyon programları veya İngilizce filmler seyrederim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
16. Zevk için İngilizce eserler okurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
17. İngilizce notlar, iletiler, mektuplar ve raporlar yazarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
18. İngilizce bir parçayı önce hızlıca gözden geçirir, daha sonra dikkatlice okurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
19. İngilizcede yeni öğrendiğim kelimelerin kendi dilimde benzerlerini ararım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
20. İngilizcede kalıplar bulmaya çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
21. İngilizce bir kelimenin anlamını anlayabileceğim parçalara ayırarak anlamaya çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
22. Kelime kelime çeviri yapmamaya çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
23. İngilizce duyduğum veya okuduğum şeylerin özetini çıkarırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

ÖDÜN STRATEJİLERİ(24-29)

24. Bilmediğim İngilizce sözcükleri anlamak için tahminde bulunurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
- 25.. Konuşma sırasında sözcüğü aklıma getiremezsem vücut hareketleri kullanırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
26. Sözcüğün İngilizce karşılığını bilmiyorsa yeni sözcük uydururum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
27. Karşılaştığım her yabancı kelimenin anlamına bakmaksızın İngilizce parçalar okurum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
- 28.. İngilizce konuşurken diğer konuşmacının daha sonra ne diyeceğini tahmin etmeye çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
29. İngilizce sözcüğü aklıma getiremezsem aynı anlama gelen bir sözcük ya da kalıp kullanırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER (30-38)

30. İngilizcem kullanabileceğim mümkün olan her yolu denerim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
- 31.. İngilizcede yaptığım hatalara dikkat eder ve bu hataları daha iyiye gitmeme yardımcı olacak şekilde kullanırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
32. Birisi İngilizce konuşurken dikkat kesilirim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
33. Nasıl daha iyi İngilizce öğrencisi olabileceğimi araştırırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
34. Planlama yaparak, İngilizce çalışmama yeterli olacak zamanı ayırırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
35. İngilizce konuşabileceğim insanlar ararım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman
36. Mümkün olabildiği kadar çok, İngilizce okuyabileceğim fırsat ararım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

37. İngilizce becerilerimi geliştirmek için kesin hedeflerim vardır.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

38. İngilizce öğrenim sürecimdeki gelişimimi düşünürüm.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

DUYGUSAL STRATEJİLER (44-50)

39. İngilizce kullanırken korktuğumda, rahatlamaya çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

40. Hata yapmaktan korktuğumda bile, kendimi İngilizce konuşmak için cesaretlendiririm.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

41. İngilizce’de bir şeyi başardığımda kendimi ödüllendiririm.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

42. İngilizce çalışırken veya İngilizce’yi kullanırken gergin ya sinirli olup olmadığımı kontrol ederim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

43. Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

44. İngilizce öğrenirken hissettiklerimi birisiyle paylaşıyorum.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

45. Eğer İngilizce olarak söylenen bir şeyi anlamadıysam, diğer konuşmacıdan yavaşlamasını, veya bir kere daha söylemesini isterim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

46. İngilizce konuşurlarından(native speakers) beni konuşurken düzeltmelerini isterim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

47. Diğer öğrencilerle İngilizce alıştırmaları yaparım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

48. İngilizce ana dil konuşurlarından yardım isterim.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

49. İngilizce sorular sorarım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

50. İngilizce anadil konuşurlarının(native speakers) kültürlerini öğrenmeye çalışırım.
1)Hiçbir zaman 2)Çok seyrek olarak 3)Bazen 4)Genellikle 5)Her zaman

Anket Yanıt Kağıdı

ADI SOYADI:

SINIFI:

TARİH:// 2005

Lütfen İngilizce öğrenirken kullanılan öğrenme stratejilerinin size göre önemini belirtin ve çok fazla düşünmeden yanıtınızı cevap kağıdına belirtin. Nasıl olması gerektiğini veya başkalarının nasıl yanıtlayacağını düşünmeyin. Bu tümceler için doğru veya yanlış bir yanıt yoktur. Yanıtları lütfen her sorunun karşısına 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde belirtiniz. Yanıtlamak 15-20 dakikanızı alacaktır. Teşekkür ederim.

1) Hiçbir zaman

2) Çok seyrek olarak

3) Bazen

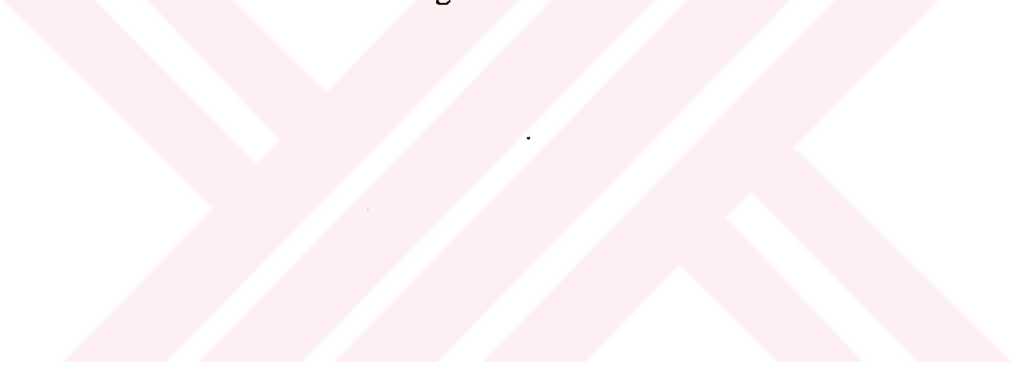
4) Genellikle

5) Her zaman

- | | | | | | |
|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1) _____ | 10) _____ | 24) _____ | 30) _____ | 39) _____ | 45) _____ |
| 2) _____ | 11) _____ | 25) _____ | 31) _____ | 40) _____ | 46) _____ |
| 3) _____ | 12) _____ | 26) _____ | 32) _____ | 41) _____ | 47) _____ |
| 4) _____ | 13) _____ | 27) _____ | 33) _____ | 42) _____ | 48) _____ |
| 5) _____ | 14) _____ | 28) _____ | 34) _____ | 43) _____ | 49) _____ |
| 6) _____ | 15) _____ | 29) _____ | 35) _____ | 44) _____ | 50) _____ |
| 7) _____ | 16) _____ | | 36) _____ | | |
| 8) _____ | 17) _____ | | 37) _____ | | |
| 9) _____ | 18) _____ | | 38) _____ | | |
| | 19) _____ | | | | |
| | 20) _____ | | | | |
| | 21) _____ | | | | |
| | 22) _____ | | | | |
| | 23) _____ | | | | |

EK-C

İngilizce Sormaca



1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Cognitive Strategies

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Compensation Strategies

- 24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
- 25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
- 26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
- 27. I read English without looking up every word.
- 28. I try to guess what the other person will say next in English.
- 29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Metacognitive Strategies

- 30. I try to find as many ways as I can to use my English.
- 31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
- 32. I pay attention when someone is speaking English.
- 33. I try to find out how to be a better learner of English.
- 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
- 35. I look for people I can talk to in English.
- 36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
- 37. I have clear goals for improving my English skills.
- 38. I think about my progress in learning English.

Affective Strategies

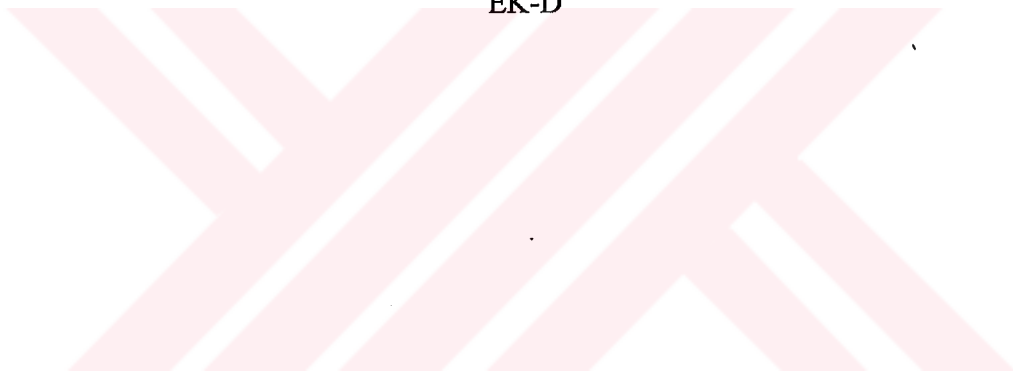
- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.

- 43. I write down my feelings in a language learning diary.
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Social Strategies

- 45. If I do not understand something in English, I ask the others to slow down or say it again.
 - 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
 - 47. I ask for help from English speakers.
 - 48. I practice English with other students.
 - 49. I ask questions in English.
 - 50. I try to learn about the culture of English speakers.
-

EK-D



SILL'de Yer Alan 50 Maddenin Ortalamaları ve Standard Sapmaları (N = 146)

Ortalama	Standard Sapma	Madde no	Stratejiler
BÖLÜM A (Bellek Stratejileri için ortalama = 3.09)			
3.51*	1.11	1	İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm.
3	1.16	2	Öğrendiğim yeni İngilizce sözcüğü tümcede kullanır ve böylece onları anımsayabilirim.
3.35*	1.33	3	Anımsamamda yardımcı olması için yeni sözcüğün sesini, görüntüsü veya imgesiyle birleştiririm.
3.29*	1.22	4	Sözcüğün geçebileceği durumu zihnimde resmederek yeni sözcüğü anımsarım.
2.86	1.38	5	Yeni sözcükleri hatırlamak için ses benzeşiminden (kafiye) yararlanırım. Zevk için İngilizce konuşurum.
2.62	1.43	6	Yeni sözcükleri anımsamak için sözcüklerin yazılı olduğu kartlardan yararlanırım.
2.41	1.27	7	Yeni sözcükleri hareketlerle fiziksel olarak canlandırırım.
3.38*	1.00	8	İngilizce derslerini sık sık gözden geçiririm.
3.36*	1.35	9	Yeni sözcükleri ve deyimleri, sayfadaki veya tahtadaki yerlerini düşünerek anımsarım.
BÖLÜM B (Bilişsel Stratejileri için ortalama = 2.95)			
3.27*	1.22	10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazar ve söylerim.
3.21*	0.93	11	İngiliz konuşmacılar gibi konuşmaya çalışırım.
3.12*	1.22	12	İngilizcenin seslerini tekrarlarım.
3.1*	1.01	13	Bildiğim İngilizce sözcükleri değişik yollarla kullanırım.
2.16	1.15	14	Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım.
3.61*	1.08	15	İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim.
2.66	1.05	16	Zevk için İngilizce konuşurum.
2.19	1.05	17	Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım.
3.38*	1.23	18	İngilizce bir parçayı önce hızlı şöyle bir okur, sonra geri döner daha dikkatli okurum. İngiliz konuşmacılar gibi konuşmaya çalışırım.
2.9	1.36	19	Yeni öğrendiğim İngilizce sözcüklere benzeyen Türkçe sözcükler ararım.
2.97	1.19	20	İngilizce hazırlanmış örnekler bulmaya çalışırım.
2.91	1.14	21	İngilizcedeki bir sözcüğün anlamını, onun anlayabileceğim parçalara ayırarak bulurum.
3.21*	1.21	22	Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmamaya çalışırım.
2.65	1.10	23	İngilizce duyduğum veya okuduğum bilgiyi özetlerim.
BÖLÜM C (Ödün Stratejileri için ortalama = 3.23)			
3.81*	0.98	24	Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum.
3.21*	1.30	25	İngilizce konuşurken bir sözcüğü bulamazsam, el-yüz hareketlerini kullanırım.
2.37	1.22	26	İngilizce doğru sözcükleri bilmiyorsa yeni sözcükler uydururum.
3.1*	1.17	27	İngilizce birşey okurken her sözcüğün anlamına bakmam.

SILL'de Yer Alan 50 Maddenin Ortalamaları ve Standard Sapmaları (N = 146)

Ortalama	Standard Sapma	Madde no	Stratejiler
3.3*	1.24	28	Diğer konuşmacının İngilizce ne söyleyeceğini tahmin etmeye çalışırım.
3.58*	1.11	29	İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım.
BÖLÜM D (Üstbilişsel Stratejileri için ortalama = 3.28)			
3.1*	1.08	30	İngilizcem kullanmak için bir çok yol denerim.
3.53*	1.05	31	İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgidен yararlanırım.
3.84*	1.06	32	Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim.
3.47*	1.14	33	Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrencisi olunacağımı bulmaya çalışırım.
2.89	1.31	34	Program yaparım ve böylece İngilizce çalışmak için zamanım olur.
3.01	1.24	35	İngilizce konuşabileceğim insanlar ararım.
2.86	1.13	36	Olabildiğince çok İngilizce okuyabilmek için fırsat kollarım.
3.41*	1.15	37	İngilizce becerilerimi geliştirmek için belli amaçlarım var.
3.43*	1.10	38	İngilizce öğrenmedeki ilerlememi değerlendiririm.
BÖLÜM E (Duygusal Stratejileri için ortalama = 2.90)			
3.53*	1.31	39	İngilizceden korktuğumda sakin olmaya çalışırım.
3.32*	1.16	40	Yanlış yaptığımda bile İngilizce konuşmak için kendime cesaret veririm.
2.75	1.37	41	İngilizce iyi bir şey yaptığımda kendimi ödüllendiririm.
4.14*	1.08	42	İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım.
1.25	0.72	43	Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım.
2.4	1.28	44	İngilizce öğrenirken kendimi nasıl hissettiğimi başka birine anlatırım.
BÖLÜM F (Duygusal Stratejileri için ortalama = 2.90)			
4.18*	0.94	45	İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim.
3.01	1.37	46	İngiliz konuşmacılardan, yanlış konuşursam düzeltmelerini isterim.
2.49	1.13	47	Diğer öğrencilerle İngilizce pratik yaparım.
2.77	1.21	48	İngiliz konuşmacılardan yardım isterim.
2.55	1.02	49	Sorularımı İngilizce sorarım.
2.39	1.23	50	İngiliz konuşmacıların kültürlerini öğrenmeye çalışırım.

Kaynakça / Göndermeler

BIALYSTOK, Ellen (1981). "The role of conscious strategies in second language proficiency", *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

BREMNER, Stephen (1999). "Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong", *Canadian Modern Language Review*, 55 (4), 490 -515.

CAN, Gülşen (2004). Üniversitelerin Hazırlık Okullarındaki Yabancı Dil Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

CARTER, Ronald., —David Nunan. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, New York: Cambridge University Press.

CARTON, Aaron S.(1966).*The "Method of Inference" in Foreign Language Study*, New York: Research Foundation of the City university of New York.

CHAMOT, Anna-Uhl,— Lisa Kupper (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction", *Foreign Language Annals*, 22,13-24.

CHAMOT, Anna-Uhl — O'Malley, J.Michael(1994).*The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning*, MA: Addison Wesley.

CHAMOT, Anna-Uhl,— O'Malley, J. Michael, Kupper, Lisa, & Impink Hernandez, M.V. (1987). "A Study Of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Yer Report." Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates.

CHESTERFIELD, Ray, — Chesterfield, Kathleen Barrows. (1985). "Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies", *Applied Linguistics*, 6, 45-59.

COHEN, Andrew (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London: Longman

COHEN, Andrew— Aphel, E. (1981). "Easifying Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 221-236.

DOĞAN, Aydın(2004). Öğrenme Stratejilerinin Aktarımı Yoluyla Başarısız Öğrencilerin Başarılı Hale Getirilmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

EHRMAN, Madeline E. (1990). "The Role of Personality Type in Adult Language Learning: An Ongoing Investigation." S. T. Parry — C.W. Stansfield (1990) *Language aptitude reconsidered*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, içinde s.126-178

EHRMAN, Madeline E. — Rebecca L. Oxford (1989). "Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies", *Modern Language Journal*, 73, 1-13.

EHRMAN, Madeline E. — Rebecca L. Oxford (1990). "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting", *Modern Language Journal*, 74, 311-327.

EHRMAN, Madeline E. — Oxford Rebecca L. Oxford (1995). "Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success", *Modern Language Journal*, 79, 67-89.

ELLIS, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Great Britain: Oxford University Press.

ELLIS, Rod. (1997). *Second language acquisition*. Oxford, Great Britain: Oxford University Press.

GARDNER, Robert. C., (1985). *Social Psychological Aspects of Language Learning: The Role of Attitudes And Motivation*, London: Edward Arnold.

GARDNER, Robert C., — Wallace E. Lambert (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GREEN, John M. (1991) Language Learning strategies of Puerto Rican university students. Paper Presented at the Annual Meeting of Puerto Rico Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Juan, Puerto Rico.

GREEN, John M. — Oxford, Rebecca L. (1995). "A Closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender.", *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.

HİSMANOĞLU, Murat (2000), "Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching", *The Internet TESL Journal*, Ağustos 2000, 6(8).

KRASHEN, Stephen D. (1976). "Formal and informal linguistic enciornments in language acquisition and language learning", *TESOL Quarterly*, 10, 157-158.

MAYER, Richard (1988). "Learning strategies: An overview." C. Weinstein, E. Goetz,— P. Alexender (1988) *Language and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* New York: Academic Pres, içinde, s. 11-22.

MEBTD 2560, Talim ve Terbiye Kurul Başkanlığı MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
TEBLİĞLER DERGİSİ, Mayıs 2004. Madde 46

NAIMANN, N., Frohlich, M., Stern, Stern, — Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education, Series No 7. Toronto: The Ontario Institute For Studies in Education.

NORUSIS, Marija.J. (2000). *SPSS 10.0 guide to data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall, Inc.

NYIKOS, Martha — Rebecca L. Oxford (1993). "A Factor Analytic Study of Language Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology", *Modern Language Journal*, 77, 11-22.

O'MALLEY, J. Michael, — Anna Uhl Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J. Michael— Anna Uhl Chamot, G., Kupper, Lisa, — Russo, R.P.(1985a). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning*, 35(1), 21-46.

O'MALLEY, J. Michael— Anna Uhl Chamot, , G.Stewner-Manzanares, R.P. Russo,— L.Kupper (1985b). "Learning strategy applications with students of English as a second language", *TESOL Quarterly*, 19(1), 557-584.

OXFORD, Rebecca L. (1986). Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning. (Army Research Institute Technical Report 728). Alexandria, VA: US Army Research Institute for Behavioral and Social Science.

OXFORD, Rebecca L. (1989a). The role of styles and strategies in second language learning. (Report No. EDO-FL-89-07). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 376707).

OXFORD, Rebecca L. (1989b). *Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Version For Speakers of Other Languages Learning English, Version 7.0 (ESL/EFL)*, New York: Newbury House.

OXFORD, Rebecca L. (1989c). "The use of language learning strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training", *System*, 17(2), 235-247.

OXFORD, Rebecca L. (1990a). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.

OXFORD, Rebecca L. (1990b). "Styles, strategies, and aptitude: Connections for Language Learning" S. T. Parry — C.W. Stansfield (1990) *Language aptitude reconsidered*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, içinde s. 67-125.

OXFORD, Rebecca L. (1992/1993). "Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions", TESOL Journal, 2 (2), 18-22.

OXFORD, Rebecca L. (1993). "Research on Second Language Strategies" Annual Review of Applied Linguistics, 13, 175-187.

OXFORD, Rebecca L. (1994). Language Learning Strategies: An Update. (Report No. EDO-FL-95-02). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 376707).

OXFORD, Rebecca L. (2001). "Language Learning Strategies." In R. Carter— D. Nunan (2001) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* New York: Cambridge University Press, içinde s.166-172.

OXFORD, Rebecca L.,— Burry-Stock, J.A. (1995). "Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version Of The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)", System, 23, 153-175.

OXFORD, Rebecca L., — Andrew D. Cohen (1992). "Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification", Applied Language Learning, 3, 1-35.

OXFORD, Rebecca L., — David Crookall (1989). "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues", Modern Language Journal, 73, 404-419.

OXFORD, Rebecca L.— Martha Nyikos (1989). "Variables Affecting Choice of Language Learning strategies by University Students", Modern Language Journal, 73, 291-300.

OXFORD, Rebecca L. — M. Nyikos., M. Ehrman, (1988). "Vive La Difference? Reflections on sex Differences in Use of Language Learning Strategies", Foreign Language Annals, 21(4), 321-329.

PARKINSON, Brian., — Christina Howell-Richardson. (1990). "Learner Diaries." In Christopher Brumfit— Rosamond Mitchell (1990), *Research in the language classroom: ELT Documents 133* Hong Kong: Modern English Publications, içinde s. 128-140.

POLITZER, Robert (1983). "An Exploratory Study of Self-Reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement." *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 54-67.

POLITZER, Robert— Mary McGroarty, (1985). "An Exploratory Study of Learning Behaviors and their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence", *TESOL Quarterly*, 19, 103-123.

PROKOP, Manfred (1989). *Learning Strategies for Second Language Users: An Analytical Approach With Case Studies*, Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

RAMIREZ, Arnulfo G. (1986). "Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools", *Foreign Language Annals*, 19(2), 131-141.

REID, Joy (1995). *Learning Styles in The ESL/EFL Classroom* Boston: Heinle & Heinle.

RIGNEY, J. W. (1978). "Learning Strategies: A Theoretical Perspective." H. F. O'Neil, Jr. (1978), *Learning strategies*, New York: Academic Press, içinde s. 164-205.

RUBIN, Joan. (1975). "What the "Good Language Learner" can Teach us", *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

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

RUBIN, Joan. (1987). "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and typology", A. Wenden — J. Rubin (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, içinde s. 15-29.

SCARCELLA, Robin, — Rebecca Oxford (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, MA: Heinle and Heinle.

STERN, Hans Heinrich (1975). "What can We Learn from Good Language Learners?", *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

TARONE, Elaine (1983). "Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy". Claus Faerch— G. Kasper (1983), *Strategies in Inter Language Communication*, London: Longman, içinde s. 61-74.

VANN, R. J., — Roberta G. Abraham (1990). "Strategies of Unsuccessful Learners", *TESOL Quarterly*, 24, 177-198.

WEINSTEIN, C, — Mayer, R. (1986). "The Teaching of Learning Strategies" In M.C.Wittrock (1986), *Handbook of Research on Teaching* (3^r ed.) New York: Macmillan, içinde s.315-327.

WENDEN, A. L. (1987). "How to be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners" A. Wenden — J. Rubin (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, içinde s. 103-117.

WENDEN, A. L., — Joan Rubin (1987). *Learner Strategies In Language Learning* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

WHARTON, G. (2000). "Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore", *Language Learning*, 50(2), 203-244.

