

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMININ
İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Emel UYAR USLAN

**İzmir
2006**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMININ
İNGİLİZCE DİLBİLGİSİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ**

Emel UYAR USLAN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği ” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

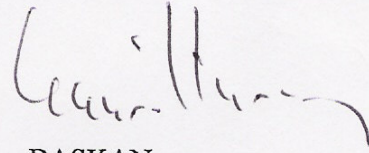
12 Haziran 2006

Emel UYAR USLAN

TUTANAK

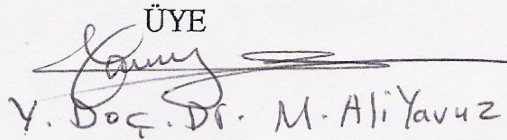
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ...14.../06.../2006 tarih ve ...17... sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 18/30 maddesine göre ...Eğitim... Bilimleri... Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emel Uyar Uslan'ın "Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği" konulu tezi incelenmiş ve aday 29.../06.../2006 tarihinde, saat 13:00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezinin savunmasından sonra ...60... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilerek tezin ...BAŞARILI... olduğuna oy ...birliği... ile karar verildi.

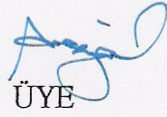


BAŞKAN

ÜYE


Y. Doç. Dr. M. Ali Yavuz

ÜYE


Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖZ

ÜYE

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

Tezin Yazarının

Soyadı: Uyar Uslan

Adı: Emel

Tezin Türkçe Adı: Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiği

Tezin İngilizce Adı: The effectiveness of using learning strategies on English grammar achievement

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yıl: 2006

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü:

1. Yüksek Lisans:
2. Doktora:
3. Tıpta Uzmanlık:
4. Sanatta Yeterlilik:

Dili: Türkçe
Sayfa Sayısı: 117
Referans Sayısı: 77

Tez Danışmanının

Unvanı Adı Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay

Türkçe Anahtar Sözcükler:

1. Öğrenme Stratejileri
2. İngilizce Dilbilgisi Başarısı

İngilizce Anahtar Sözcükler:

1. Learning strategies
2. English Grammar Achievement

Tarih: 29 Haziran 2006

İmza:

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite hazırlık öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımlarının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiğini saptamaktır.

Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programında 2005-2006 öğretim yılında öğrenci olan toplam 596 öğrenci katılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve 28 maddeden oluşan Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve 50 maddeden oluşan Dilbilgisi Testi ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ortalama, standart sapma, t-testi ve yüzde teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejiler sosyal-duyuşsal stratejilerdir. Daha sonra sırasıyla açık kapatma, karşılaştırma ve bilişsel stratejiler gelmektedir.

Cinsiyetlere göre bakıldığında kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur. Lisans ve yüksek lisansların strateji kullanımları arasındaki farka bakıldığında ise yüksek lisansların lisans öğrencilerinden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Devam edecekleri bölümde öğrenim dillerinin Türkçe ya da İngilizce olmasına göre öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başarılarına göre alt ve üst gruptaki öğrencilerin strateji kullanımlarına bakıldığında ise üst gruptaki öğrencilerin fark düşük de olsa alt gruptaki öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Diğer bir bulgu da toplam strateji kullanımı ve açık kapatma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

ABSTRACT

The aim of this research is to study the effectiveness of using learning strategies on English grammar achievement.

A total of 596 students who are attending an intensified language preparation program at Dokuz Eylül University Foreign Languages School participated in this research. All the students completed a Likert type “Grammar Learning Strategies Scale” containing 28 items and then took a grammar test containing 50 questions.

The statistical techniques mean, standard deviation, t-Test and percentage were used to analyze the data. Social-affective strategies are found to be the most frequently used strategies. Compensation, comparison with mother tongue and cognitive strategies follow them respectively.

Female students make use of more learning strategies than male students. Students who are attending a master program use more learning strategies than the freshmen. No significant differences were found in the use of learning strategies between the students whose medium is English or Turkish the following year.

The high achievers use more strategies than the low achievers. Another finding is that there is a significant correlation between the use of compensation strategies and total learning strategies and achievement. No significant correlation was found between the use of cognitive, social-affective and comparison strategies and achievement.

ÖNSÖZ

Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiğini araştırdığım bu çalışmada, bir tez yazmanın zorluğuyla birlikte bir şeyler üretmenin verdiği mutluluğu da yaşadım. Aynı zamanda bir araştırma yapmanın çevrenizdeki insanların yardımı ve desteği olmadan asla yapılamayacak bir süreç olduğunu da anladım.

Öncelikle çalışmanın her aşamasında destek ve yardımını esirgemeyen, değerli görüşleri ile beni yönlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu araştırmaya katılan öğrencilere de ayrıca teşekkür ederim. Araştırmada geliştirilen ölçekler konusunda fikirlerine başvurduğum değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ, Yrd Doç Dr. Vesile YILDIZ, Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN, Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL ve YDY okutmanları sizlerin görüşleriniz benim yolumu aydınlattı. Verilerin analizinde yardımcı olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Oğuz SERİN ve Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın ilk tohumlarının atılmasındaki desteği esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Neşe ÖZKAL'a, tezimin araştırma aşamasında ve daha sonra yazımıyla ilgili verdikleri dönütler için okutman arkadaşlarım Özlem BAYAT ve Dilek MADRAN'a, tezin yazımı ile ilgili yardımları için Muhammet'e ve her zaman meşgul bir eşe karşı anlayışlı davranışından dolayı eşim Erdoğan'a teşekkürler. Küçük yaşta bir tez çalışmasının zorluklarının farkına varan ve bana destek olan oğlum Ozan'a sonsuz teşekkür ediyor ve ondan çaldığım zamanlar için özür diliyorum.

Emel UYAR USLAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	I
TUTANAK	II
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
ÖNSÖZ	VI
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER	XI
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Yabancı dil öğretimi	3
Dil nedir?	3
Türkiye’de Dil öğretiminin kısa tarihçesi	4
Dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar	4
Dilbilgisi öğretimi	8
Başarıyı etkileyen etmenler	11

Öğrenme biçemleri	12
Öğrenme stratejileri	13
Öğrenme stratejilerinin sınıflanması	14
Dil öğrenme stratejileri	17
Dil öğrenme stratejilerinin sınıflanması	18
Öğrenme stratejileri ve başarı	27
Amaç ve Önem	30
Problem	31
Alt Problemler	31
Sayıtlılar	32
Sınırlılıklar	32
Tanımlar	33
Kısaltmalar	33
2. BÖLÜM: İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR	34
Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar	34
Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar	40
3. BÖLÜM: YÖNTEM	57
Evren ve Örneklem	57

Veri Toplama Araçları	58
Dilbilgisi öğrenme stratejileri ölçeği	58
Dilbilgisi testi	60
4. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR	63
Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce dilbilgisini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri	63
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	67
Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans Olmalarına Göre Strateji Kullanımındaki Farklar	68
Öğrencilerin Bölümlerindeki Öğrenim Dilinin Türkçe ya da İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanımındaki Farklar	69
Başarılarına Göre Üst ve Alt Grupta Bulunan Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	70
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Kız Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	73
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Erkek Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	74
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	75
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Yüksek Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	76
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Grupta Yer Alan Öğrenim Dili Türkçe Olan Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar...	77
Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Grupta Yer Alan Öğrenim Dili İngilizce Olan Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar..	78
Öğrencilerin Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	79
Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	80

Öğrencilerin Lisans /Yüksek Lisans Olmalarına Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	81
Öğrencilerinin Devam Edecekleri Bölümde Öğrenim Dilinin Türkçe /İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	83
5. BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
Sonuçlar ve Tartışma	85
Öneriler	82
KAYNAKÇA	94
EKLER	101
EK-1 Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği Örnek Maddeler	101
EK-2 A Grammar Test (Sample Questions)	102
EK-3 Belirtke Tablosu	103

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelgeler	Sayfa
Çizelge 1.1. Öğrenci ve Öğretimsel Değişkenler Açısından Dilbilgisi Öğretimi.....	11
Çizelge 1.2. Stratejilerin aşamalı sınıflaması	15
Çizelge 1.3. İkinci Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Rubin)	19
Çizelge 1.4. İkinci Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Naiman ve diğerleri)	21
Çizelge 1.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Oxford)	23
Çizelge 1.6. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (O'Malley ve Chamot) ..	26
Çizelge 1.7. Bilginler ve Öğrencilerin Özellikleri	28
Çizelge 1.8. Aktif ve Edilgen Öğrenciler Arasındaki Farklar	29
Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	58
Çizelge 3.2. Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı	59
Çizelge 3.3. Başarı Testi Birinci Öndeneme Uygulaması Sonuçları	60
Çizelge 3.4. Başarı Testi İkinci Öndeneme Uygulaması Sonuçları	61
Çizelge 3.5. Başarı Testi İkinci Öndeneme Uygulaması Sonuçları (50 madde üzerinden)	62
Çizelge 4.1. Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce Dilbilgisini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	64
Çizelge 4.2. Dilbilgisi Öğrenme Stratejilerinin Boyutlara Göre Dağılımı ve Ortalamaları	66
Çizelge 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	67

Çizelge 4.4. Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans olmalarına Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	69
Çizelge 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Dillerinin Türkçe ya da İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar	70
Çizelge 4.6. Başarı Durumlarına Göre Öğrenciler	71
Çizelge 4.7. Başarılarına Göre Üst ve Alt Gruptaki Öğrencilerin Strateji Kullanımlarının Karşılaştırılması	72
Çizelge 4.8. Kız Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	73
Çizelge 4.9. Erkek Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	74
Çizelge 4.10. Lisans Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	75
Çizelge 4.11. Yüksek Lisans Öğrencilerinin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	76
Çizelge 4.12. Öğrenim Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	77
Çizelge 4.13. Öğrenim Dili İngilizce Olan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark	78
Çizelge 4.14. Öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişki...	79
Çizelge 4.15. Kız öğrencilerin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	80
Çizelge 4.16. Erkek öğrencilerin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	81
Çizelge 4.17. Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	82
Çizelge 4.18. Yüksek Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	82
Çizelge 4.19. Öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	83
Çizelge 4.20. Öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki	84

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, üniversite hazırlık öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkiliği konulu araştırma bağlamında problem durumuna, problem tümcesine, alt problemlere, sınırlılıklara, araştırmada geçen önemli terimlerin tanımlarına ve araştırmada kullanılan kısaltmaların anlamlarına yer verilmektedir.

Problem Durumu

21. yüzyıl insanı kendinden önceki dönemlerle kıyaslandığında daha fazla bilgiye daha kısa sürede ulaşma ve kullanma gereksinimi içindedir. Gelişen teknoloji ve küreselleşme sayesinde artık kişi yalnızca yakın çevresinde ya da ülkesindeki sorunlarla ilgilenme ve gelişmeleri izlemekten daha fazlasını yapmak durumundadır. Artık bütün dünya geniş bir ülke ve birey de bu büyük ülkenin bir parçasıdır.

Bu geniş coğrafyanın içinde insanların birbiriyle iletişim kurdukları bir çok dil vardır, fakat bütün insanların bütün dilleri öğrenip kullanmaları mümkün değildir. Bu nedenle insanlar bazı dilleri daha yaygın olarak öğrenmeye ve konuşmaya başlamışlardır. İngilizce bu dillerden bir tanesidir. Türkiye’de de yabancı dil öğrenme ve öğretme söz konusu olduğunda en yaygın olarak kullanılan dilin İngilizce olduğu görülmektedir. MEB ilköğretim okullarında dördüncü sınıftan itibaren, MEB’e bağlı diğer özel okullarda ise birinci sınıf hatta okul öncesi döneminden itibaren öğretim izlencelerinde yabancı dil dersi yer almaktadır. Bunun yanında bazı okullarımızda ortaöğretim öncesi ya da üniversitelerin bir bölümünde lisans öğretimi öncesi yabancı dil hazırlık sınıfları bulunmaktadır. Demircan (1978), yabancı dil öğretimiyle ilgili şöyle belirlemede bulunmuştur:

Türkiye’de yabancı dil öğretimi üniversitelerde, Milli Eğitim ve öteki Bakanlıklara bağlı resmi ve özel ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında, özel dershanelerde, derneklerde ya da yabancı kültür merkezlerinde, kamu ya da özel kuruluşların açtığı kurslarda , “Devlet Yabancı Diller Öğretim Merkezi”nde, özel öğretmenle ya da bireylerin

kendi kendilerine yaptıkları çalışmalarla, radyo ve televizyon yayınları izlenerek, başka işitsel, görsel araçlar kullanılarak yapılmaktadır (Demircan, 1978 s: 14).

Genel tabloya bakıldığı zaman yabancı dil öğrenmenin ve öğretiminin kuramsal olarak altyapısı hazırlanmış görünmektedir. Fakat uygulamada yabancı dil öğretimine bakıldığı zaman, öğrencilerin edimlerinin gösterilen çaba ile aynı oranda olmadığı görülmektedir. Özellikle hazırlık sınıflarındaki yoğun dil öğretim programına ve öğrencilerin yaptıklarını belirttikleri yoğun çalışmaya rağmen istenilen başarı elde edilememektedir. Öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini bilmemeleri ya da bildikleri halde kullanmamaları bunun nedeni olarak düşünülmektedir.

Açıkgöz'ün (2003) belirttiğine göre, birçok yazar, örneğin Gall, Jacobsen ve Bullock, öğretmenin öğretimin en önemli ögesi olduğu halde öğrencinin yerine öğrenemeyeceği, öğrenmenin öğrencinin kafasında gelişen bir süreç ve öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştıran koşulları sağlamakla yükümlü olduğu ve gerisinin öğrenciye kaldığı görüşündedir. Öğrenci uygun öğrenme stratejilerini kullanmazsa öğrenme gerçekleşemez.

Günümüz koşullarında bireyin okul yıllarında aldığı eğitim ona yaşamı boyunca gereksinimi olan tüm bilgileri sağlayamamaktadır. Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının ürettiği bilgileri beyinde depolayan kişi olarak tanımlanırken, bugün ise bilgili insan; bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişi olarak kabul edilmektedir (Ekinci, 2005). Bilginin hızla gelişen devinimsel yapısından dolayı birey artık yalnızca varolan bilgiyi depolayıp olduğu gibi kullanan değil, yaşam boyu öğrenen olmalıdır. 1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır ve eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bireyin okul yıllarında öğrenmiş, geliştirmiş ve uygulamış olduğu stratejiler, onun yaşam boyu öğrenen birey olmasına katkıda bulunacaktır.

Yabancı dil öğretimi

İkinci dil ya da yabancı dil öğrenme insanların kendi ana dilleri dışındaki bir dili sınıf içinde ya da dışında öğrenmeleridir. Ülkemizde de günümüzde bir hatta birden fazla yabancı dil öğrenme, diğer ülkelerle olan ilişkilerin artması, daha iyi bir iş bulabilme ve yabancı dilde yazılmış kaynaklardan yararlanma gibi gereksinimlerden dolayı önem kazanmıştır. Bu bölümde dilin tanımı, dil öğretiminin kısa bir tarihçesi, dil öğrenimini etkileyen etmenler ve dilbilgisi öğretimiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dil nedir?

Sebüktekin (1995), dili düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlatım yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılması olarak tanımlamaktadır. Saussure'e göre dil, birbirini gerektiren dilsel göstergelerin oluşturduğu bir sistemdir. Yukarıdaki ifadelerden de yararlanarak dil, bir bireyin ya da toplumun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, başkalarıyla iletişim kurmasını sağlayan araç olarak tanımlanabilir.

Klein (1987) dilin yaşamımızda üç önemli görevi olduğunu ifade eder. Bunlar: 1. Dil diğer insanlarla iletişim kurmamızı sağlar. 2. Dil düşünme sürecini kolaylaştırır. 3. Dil belleğimizdeki bilgiyi geriye getirmemizi sağlar. Anadil ile bağıntılı olan bu işlevlerden bir kısmı - hatta etkin bir şekilde öğrenildiğinde - ikinci dil ya da yabancı dilde de geçerlidir.

Dil ediminin sözcükleri ve tümce kalıplarını öğrenmenin dışında bir boyutu daha vardır: çocuğun belli bir ana değin işitmiş olduğu tümcelerden farklı, dilbilgisi kurallarına uygun yeni sözler söyleme, yeni tümceler kurma yeteneği. İnsan dilini papağanın sözlerinden ayıran bu özellik insan beyninin doğuştan varolan bir tümce kurabilme, anlam üretme yeteneğiyle açıklanmaktadır (Sebüktekin, 1995: 282).

Türkiye’de dil öğretiminin kısa tarihçesi

Daha önce belirtildiği gibi anadil dışında başka bir dil öğrenme gereksinimi diğer ülke insanları ile ilişki kurabilme, öğretim dilinin anadil dışında başka bir dilde yapıldığında eğitime devam edebilme ve buna benzer nedenlerle ortaya çıkmıştır.

Türk tarihinde yabancı ülkelerle olan ilişkiler uzun süre az sayıda çevirmen aracılığıyla kurulmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde dil seçimine bakıldığında, İran ve Farslarla olan yakın kültürel ilişkiler nedeniyle Farsça, İslamlığın kabulü ve bilim dili olarak Arapça’nın seçilmiş olmasından dolayı Arapça görülmektedir (Demircan, 1988). Ülkemizde, Cumhuriyet Dönemi’nde öğretim kurumlarında yabancı dil olarak batı dilleri (İngilizce, Fransızca ve Almanca), Arapça ve Farsça’nın yerini almıştır. Walsh’ın belirttiği gibi İngilizce, II. Dünya Savaşı’ndan bu yana uluslararası iletişimde önem kazanarak, “uluslar arası bilimsel ve teknik organizasyonlarda da birinci derecede gerekli olan ve kullanılan bir dil haline gelmiştir” (Gömleksiz, 1997: 199). İngilizce’nin tüm dünyada yükselişine koşut olarak ülkemizde de en yaygın olarak öğrenilen yabancı dil olması yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil öğretimi özellikle İngilizce öğretimi Türk eğitim kurumlarının ilkokuldan üniversiteye kadar her aşamasında öğretim programları içinde görülmektedir.

Dil öğrenmeyi etkileyen bireysel farklılıklar

Yabancı dil ya da ikinci dil öğrenmede, dil öğretiminde seçilen yöntem ve tekniklerin yanında, bireysel farklılıkların da edim açısından bireyler arasında farklılıkları ortaya çıkaran nedenler arasında olduğu bu alandaki uzmanlar tarafından öne sürülmektedir (Çekiç, 2002). Dil öğrenimini etkilediği düşünülen, dilin dışındaki etmenlerin sosyal, bilişsel ve duygusal yönleri vardır (Ellis, 2003). Sosyal etkenler öğrencinin dışındadırlar ve hem öğrencinin anadilini konuşan hem de yabancı dili konuşanlar arasındaki ilişkilerle ilgilidir. Bilişsel etkenler öğrenci tarafından kullanılan stratejiler, duygusal etkenler ise ikinci dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygusal tepkilerle ilgilidir. Bireysel farklılıklar bu etkenlerin üçünü de belli derecelerde içermektedir (Çekiç, 2002). Örneğin yetenek nitelik bakımından bilişsel

olmasına rağmen duygusal ve sosyal özellikler de içermektedir. Duygusal bir boyut olan kişiliğin sosyal ve bilişsel boyutları da vardır.

Zeka: Zeka terimi belli testlerdeki edim için kullanılmaktadır (Lightbown ve Spada, 1999). Zeka ile dil öğrenme arasında bir bağlantı olduğu düşünülmüş ve bu konuda araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalar, zeka düzeyi ile dil başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Fakat son yıllarda yapılan araştırmalar zekanın belli dil becerileriyle daha ilgili olduğunu göstermektedir. Örneğin Kanada’da yapılan bir araştırmada, zeka ile ikinci dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin okuma, dilbilgisi ve sözcük gelişimi arasında ilişkili bulunurken, zeka ile sözel beceriler arasında ilişki bulunmamıştır (Genesee’den aktaran Lightbown ve Spada, 1999).

Yaş: Yaş, yabancı dil öğrenmede bireysel farklılıklar açısından en çok göz önünde bulundurulmuş etkenlerden birisidir. Dil öğrenmede yaş etkiyle ilgili çalışmalar ikinci dil öğrenmenin iki farklı yönünü göz önünde bulundurmışlardır; öğrencinin yaşının ikinci dil öğrenmede hız ve yüksek başarı üzerine etkisi ile öğrenme sürecinde izlenen yola etkisi (Çekiç, 2002). Dil ediniminin belli bir yaşa kadar kolay ve tam, bu yaştan sonra zor ve eksik kalacağını savunan “kritik dönem kuramı” vardır (Ellis, 2003). Bu varsayım dilsel yeteneklerini, örneğin bir kaza sonucu kaybetmiş insanların, ergenlikten önce bunu tümüyle yeniden kazanabilmeleri, daha sonraki yaşlar da ise bunun mümkün olmadığını gösteren örneklerden kaynaklanmaktadır. Bu durum çocukluğunda anadilini öğrenme olanağından yoksun kalmış olan örneklerde de görülmektedir. 1970 yılında Kaliforniya’da bulunan Genie buna bir örnektir. Genie 11 yıl boyunca karanlık bir odada sandalyeye bağlı olarak bırakılmış ve babası annesinin ve kardeşinin onunla konuşmasını yasaklamış, baba kendisi de onun yanında yalnızca hırlamış ve havlamıştır. Genie herhangi bir ses çıkardığında dövülmüştür (Lightbown ve Spada, 1999). 13 yaşında ilk defa bir dil (İngilizce) öğrenen Genie belli düzeyde iletişimsel yetenek kazanmış olmasına rağmen dilbilgisi kurallarını edinememiştir (Ellis, 2003). Tüm bunlara rağmen yapılan çalışmaların çoğu çocukların daha iyi dil öğrencisi olduğuna dair yeterli kanıtlar sunamamaktadır (Çekiç, 2002). Çünkü bazı örneklerde yetişkinlik döneminde dil öğrenmeye başlayan kimselerin de anadili konuşanlara yakın edime

ulaştıkları görülmektedir. Çekiç'e (2002) göre bu konudaki araştırmaların bulguları şöyle özetlenebilir:

1. İkinci dil ediminde başlama yaşı öğrenmede izlenen yolu etkilemez. Yaşlı ya da genç bütün öğrencilerin aynı doğal aşamaları takip ettikleri görülmektedir.
2. Başlama yaşı öğrenmenin hızını etkiler. Dilbilgisi ve sözcük söz konusu olduğunda, öğrenme süresi sabit tutulursa, gençler, hem çocuklar hem de yetişkinlerden daha iyi öğrenirler. Sesletim konusunda dikkate değer bir fark meydana gelmez.
3. Hem öğrenme süresi hem de başlama yaşı başarının düzeyini etkiler. Yaşlı ya da genç öğrenme süresi öğrencinin rahat ve kolay konuşma becerisine önemli katkılar sağlar. Başlama yaşı özellikle sesletimde ulaşılan başarı düzeyini belirleyicidir. Çocuk yaşta başlayanlar ikinci dilin sesletiminde daha başarılı olurlar (Çekiç, 2002: 17).

Dil yetisi: İnsanların dil öğrenme açısından sahip olunan doğal yetenek açısından birbirlerinden farklı olduğu düşünülür ve buna dil yetisi denir. Ellis (2003) dil yetisinin bileşenlerinden söz etmektedir. Bunlar;

1. İşitsel yetiyle ilgili özel beceriler; yabancı dildeki sesleri ayırt etme, yorumlama ve hatırlama.
2. Dilbilgisi duyarlılığı; cümledeki sözcüklerin dilbilgisel özelliklerini fark edebilme özelliği.
3. Tümevarımsal dil öğrenme yeteneği; bir takım örnekler sağlayarak, şekil ile anlam arasındaki ilişkiyi belirleyebilme.
4. Ezberden öğrenme yetisi; uyarılar arasında ilişkiler oluşturma ve hatırlama. Bunun sözcük öğreniminde önemli olduğu düşünülür (Ellis, 2003: 74).

Dil yetisinin dil öğrenme üzerine etkisi, farklı öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri ikinci dil düzeyi açısından ölçülmektedir. (Çekiç, 2002). Dilbilgisi öğreniminde başarıyı belirleyici olmakla birlikte gerçek iletişimsel beceriyi edinmede yalnızca yeti sonuca ulaştırmaz (Demircan, 1990).

Kişilik: Bazı kişilik özelliklerinin dil öğrenmeyi etkilediği düşünülmektedir. Örneğin dışa dönük, sosyal, kişiliğe sahip olan birisinin dili daha iyi öğreneceği düşünülmektedir, fakat bunu kanıtlayacak yeterince bilimsel çalışma yoktur. Diğer

bir kişilik özelliği olan çekingenlik dil öğrenme için gerekli olan risk almayı engellediği için özellikle sesletim edimini güçleştirmektedir. Diğer kişilik özellikleri - benlik saygısı, empati, baskınlık, konuşkanlık, heveslilik – dil edimi açısından incelenmiş, fakat dil edimi ile kişilik arasında belirgin bir ilişki bulunamamıştır (Lightbown ve Spada, 1999).

Tutum ve güdü: Dil yetisi başarılı dil edimini belirleyen bilişsel yetenekleri belirtirken, güdü öğrencilerin ikinci dili öğrenirken gösterdikleri çabanın derecesini etkileyen duygusal durumlardır (Ellis, 2003). Tutum ise genellikle ikinci dil öğrencisinin o dili konuşanlara ve onların kültürlerine karşı sahip olduğu inançlar bütününe işaret etmek için kullanılmaktadır (Çekiç, 2002). Tutum, ilgili dili konuşanlara karşı tutum, dilin kendisine karşı tutum ve genel olarak dile ve dil öğrenmeye karşı tutum olarak sınıflandırılmaktadır. Güdü ise ikinci dilin öğrenilme amacına, öğrenildiği ortama ve öğrenme sırasında yapılması istenilen etkinliklere göre sınıflanmaktadır.

Tutum, güdü ve ikinci dil öğrenmede ulaşılan başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar, genellikle dili konuşanlara karşı tutumla, dilin öğrenilme amacını dikkate almışlardır. Dilin öğrenilme amacına göre ise güdü türleri, araçsal güdü (sınav geçmek zorunda olma, iyi bir iş bulma ya da üniversitede derece yapma gereksinimleri), bütüncü güdü (hedef dili konuşan ülke ve insanlara duyulan ilgi) ve sonuçsal güdüdür (Çekiç, 2002; Ellis, 2003). Çekiç'e (2002) göre tutum, güdü ve ikinci dil başarısı ilişkisini irdeleyen çalışmalardan şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Olumlu tutumla ikinci dilde ulaşılabilecek yeterlik düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Dilin konuşulduğu ülkelerde ikinci dil öğrenimini bütüncü güdü kolaylaştırırken, anadilin konuşulduğu ülkelerde araçsal güdü daha güçlü bir belirleyicidir. Güdünün düzeyi ve türü öğrenmenin gerçekleştiği ortamdan güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Çekiç, 2002: 20).

Öğrenme stratejileri: Öğrenme stratejileri ikinci dil öğrenen öğrencinin kullandığı yöntem ve tekniklerdir. Bunlar davranışsal (hatırlayabilmek için yeni sözcükleri tekrar etme) ya da zihinsel (yeni sözcüğün anlamını çıkartmak için dilsel ve durumsal bağlamı kullanma) olabilir. Öğrenciler genellikle kullandıkları stratejilerin farkındadırlar. Stratejiler bilişsel, biliş ötesi ve sosyal/duygusal olmak üzere farklı gruplara ayrılmaktadır.

Dil öğrenmede, dil öğreniminde etkili olan stratejilerin neler olduğunu bulmak üzere araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Etkili stratejilerin bulunabilmesi için başarılı dil öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmalar, başarılı öğrencilerin hem Şekil hem de anlama önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca başarılı dil öğrencileri öğrenme etkinliğinin sorumluluğunu üzerlerine almaktadırlar. Bunun yanında öğrenme süreçlerinin ve kendi öğrenme biçemlerinin farkında ve dil kullanımında esnekler (Ellis, 2003).

Dilbilgisi ğretimi

Dillerle ilgili çalışmaların yapılabilmesi için psikologlar dil psikolojisini geliştirmişlerdir. Dil psikolojisi en basit düzeyde *sesleri* ve seslerin sözcükleri nasıl oluşturduğunu inceler. Daha st seviye de bir zmlleme ise sözcüklerin sözcük gruplarını ve tümceleri oluşturma kurallarını inceleyen *dilbilgisi*dir (Klein, 1987). Dilbilgisinin tanımlanması farklı kaynaklarca farklı Şekillerde yapılmıştır. Norton (1989), W. Nelson Francis'in üç bölümden oluşan bir dilbilgisi tanımından söz etmektedir. Birinci tanımıyla dilbilgisi bir dildeki sözcüklerin daha geniş anlamları verebilmek için düzenlendikleri biçimsel örüntüler dizgesidir. Dilbilgisinin ikinci anlamı, tanımlama, zmlleme ve dildeki örüntülerin oluşturulmasıyla ilgilenen dilbilimin bir dalıdır. nc anlamda ise dilbilgisi dilbilimsel bir etikettir. Klein (2002), dilbilgisi kurallarını sözcüklerin anlamlı sözcük grupları ve tümceler oluşturabilmek için bir araya gelme yolları olarak tanımlamıştır. Henrdon (1976) ise bir dilin dilbilgisini, o dilin düzenlenme sistemi olarak tanımlamaktadır. Demircan (1990), üretimsel dilbilgisi kuramına göre dilbilgisini, ideal bir konuşan anlayanın edinci, yani bildiği kuralların tümü olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu'na (2002) göre ise dilbilgisi, dilin genel olarak yapısını ve işleyiş biçimini yöneten kuralların tümüdür.

Bu tanımlamaların işığında dilbilgisi, bir dilde sözcüklerin, sözcük gruplarının ve tümcelerin oluşturulabilmesi için gerekli kurallar dizgesi olarak tanımlanabilir. Dilbilgisi kuralları çok ayrıntılıdır ve özellikle konuşma dilinde bu kuralların her zaman izlenmesi beklenemez. Fakat özellikle bir dil öğrenirken, anadil öğrenme sürecinden farklı olarak, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi, Demircan'ın

(1990) Chomsky'nin belirttiğini söylediği dilbilgisinin dönüşümsel özelliğinden dolayı yeni yapıların üretilmesinde önemlidir. Dilbilgisinin öğrenilmesi dilin yapısı hakkında bilgi verir ve ayrıca anlamı anlamayı da kolaylaştırır. Herndon (1976) dil öğrenmeyi bir yolculuğa benzetir ve yalnızca dil öğrenmeyi amaçlayanların gidecekleri yere varmayı hedeflediklerini belirtir. Dilin nasıl işlediği konusunda bilgi sahibi olmak isteyenler – dilbilgisini öğrenenler – ise gidecekleri yerlere varmanın yanında, yolculukları sırasında çevrelerindeki diğer görülmeye değer güzelliklerin de farkına varırlar.

Oxford (1990), dil öğrenmenin başlıca amacının *iletişimsel edinç* olduğundan bahseder ve iletişimin bazılarının düşündüğü gibi yalnızca söylem aracılığıyla yapılmadığını, bunun hem sözlü hem de yazın dilini ve ayrıca dört dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ilgilendirdiğini belirtir. Ona göre iletişimsel beceri de dört bölümden oluşan tanımla açıklanabilir ve bunlardan birincisi de dili kullananların sözcük, dilbilgisi, sesletim, yazım ve sözcük türetmeyi içeren dilbilimsel kurallarda başarı düzeyi olan *dilbilgisi edinci* ya da *doğruluğudur*. Diğerleri *sosyo-dilbilimsel edinç*, *söylemsel edinç* ve *stratejik edinç*dir.

Bir dil öğrenme sürecinde öğrencilerin neler yaptıklarının anlaşılması için onlara sorular sorulmasının yanında, onların öğrenirken ürettikleri dilden farklı zamanlarda alınmış örnekler süreç hakkında bilgi verir (Ellis 2003). Dil öğrenen bireyin gelişimi hakkında karar verebilmek için bireyin genel olarak dili iletişimsel olarak nasıl kullandığı, hedef dili kullanmada nasıl daha akıcı olduğuna bakılabilir. Fakat genellikle dilbilimciler gelişmeyi gözlemek için iletişimsel beceriler yerine biçimsel özelliklere bakarlar. Bunlar öğrencilerin ikinci dilde sesletimleri, sözcük kullanımları, çoğunlukla da dilbilgisi yapılarının öğrenilmesidir (Ellis 2003). Ülkemizde dil yeterliğini ve dil seviyesini ölçen testlerin özelliklerine bakıldığında da aynı sistem görülmektedir. Genellikle uygulanan bu sınavlarda başarılı olmak için belli sözcük birikimi ve dilin işlevsel kullanımı ile ilgili yapıların bilinmesi yanında dilbilgisi yapılarının da öğrenilmiş olması beklenmekte ve sınavmada buna önem verilmektedir. Ayrıca dilin iletişimsel olarak doğru kullanılabilmesi için de dilbilgisi kurallarının bilinmesi gerekmektedir. Dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin iletişim kurmada çekinik kalmalarının bir nedeni gerekli sözcükleri bildikleri halde söylemek istediklerini ifade edecek yapıdan yetersiz olduklarını düşünmeleridir. Ayrıca

yapıdaki bu eksiklikler anlam karmaşasına da neden olabilirler. Wu'nun (2003) Zhang'ten aktardığına göre bir Amerikalı ile Çinli öğrenci arasında gerçekleşen konuşma şu şekildedir:

Amerikalı: "May I close the door?"

Çinli: "I'd like you to close half of it."

Amerikalı: "I'll close the whole door half way."

"Kapıyı kapatabilir miyim?" diye soran Amerikalı öğrenciye Çinli öğrencinin verdiği yanıt "Kapının yarısını kapatmanı istiyorum" şeklindedir ve bu da anlam olarak geçerli bir yanıt değildir. Bu konuşmada kullanılan sözcükler İngilizce olmasına karşın mantık konuşmacının anadilindedir. Buna benzer yanıtlar İngilizce öğrenen Türk öğrencilerde de görülmektedir. Bu yüzden dil öğretiminde dilbilgisi öğretilmesi gereklidir. Wu'nun (2003) belirttiğine göre iletişimsel dil öğretiminin en büyük savunucularından biri olan Savignon yapı ve dilbilgisi olmadan iletişimin gerçekleşmeyeceğinden söz etmektedir. Wu'nun (2003) belirttiğine göre Celce-Murcia dilbilgisi öğretimini farklı değişkenler açısından özetlemiştir ve bu Çizelge 1.1'de görülmektedir. Çizelge incelendiğinde dilbilgisi öğretiminin çocuklar için daha az önemli olmasına karşın yetişkinler için daha önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı örneklemin alındığı evren de yetişkinler grubuna girmekte ve akademik dil öğretimi yapılmaktadır.

Çizelge 1.1. Öğrenci ve Öğretimsel Değişkenler Açısından Dilbilgisi Öğretimi

	Daha az önemli	Form üzerinde odaklanma	Daha önemli
Öğrenci değişkenleri			
Yaş	Çocuklar	Ergenler	Yetişkinler
Yeterlik düzeyi	Başlangıç	Orta	İleri
Eğitim düzeyi	Okuma yazması yok	Başlangıç düzeyde okur yazar	Okur-yazar
	Resmi olmayan eğitim	Biraz resmi eğitim	İyi düzeyde eğitim
Öğretimsel değişkenler			
Beceri	Dinleme, okuma	Konuşma	Yazma
Kayıt	Resmi olmayan	Danışmalı	Resmi
Gereksinim/kullanım	Yaşamını devam ettirebilecek iletişim	İşe yönelik	Profesyonel

Kaynak: Wu (2003: 41)

Başarıyı etkileyen etmenler

Öğrenme karmaşık bir olaydır. Bazı öğrenciler öğrenme için fiziksel olarak eşit şartlara sahip olsalar da edim açısından birbirlerinden farklılık gösterirler. Çünkü başarıyı etkileyen etmenler de birbirinden farklıdır.

Nist ve Holschuh (2000), bireylerin nasıl öğrendiğini araştıran bilişsel psikologların etkin bir öğrenci olmak için dört etmeni göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Öğrencinin kişisel özellikleri (güdü düzeyi, tutum ve ilgi, konu bilgisi, yoğunlaşabilme yetisi ve inançlar);
2. öğretimsel işler (derslere devam, ödevleri okuma, ödev hazırlama ve sınavlara girme);

3. öğretim malzemesi (kitaplar, gazete ve dergiler, ders notları, film, internet ve görsel kaynaklar);
4. seçilen stratejilerdir (not düşme, not alma, özetleme, tekrarlama ve gözden geçirme).

Öğrenme problemi olan çocuklar araştırmacılarca gözlemlendiğinde, bu öğrencilerin genellikle iki tür beceriden yoksun oldukları görülmüştür; *biliş ötesi beceriler*; bir işi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmek için gerekli kaynak, strateji ve yeteneklerin farkındalığı ve *öz-düzenleme becerileri*, planlama, zamanı yönetme, devam eden etkinliklerin etkililiğini değerlendirme ya da yardım isteme (Stipek, 2002).

Öğrenme biçimleri

Öğrenme biçimlerinin öğrenme stratejilerinden farkını verebilmek için bu konuya kısaca değinilecektir. Öğrenme biçimleri bu alanda çalışan uzmanlarca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Açıköz'ün (2003) bu yazarlardan birisi olan Dunn'dan aktardığına göre öğrenme stratejileri “bir öğretim yöntemini bazıları için harika, diğerleri için korkunç yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler” olarak tanımlanmaktadır. Keefe öğrenme biçimini “öğrencilerin nasıl algıladığı, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğu ve çevreye yönelik tepkilerin az çok göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özellik” olarak ifade etmektedir (Açıköz, 2003).

Öğrenme sürecinde her bireyin sürece katılımı ve süreç sonunda geldiği nokta birbirinden farklıdır. Bireyin yaşantı seçimi ve kendini programlaması, öğrenme sürecinde hangi öğrenme biçimini tercih ettiğini göstermektedir (Demirel, 2003). Bu konuda çalışan uzmanlardan birisi olan Kolb, dört tür öğrenci belirlemiştir (Köprülü, 2004). Bunlar; 1. *somut yansıtıcı*, 2. *soyut yansıtıcı*, 3. *soyut etkin* ve 4. *somut etkindir*. Bu alanda çalışan diğer bir uzman olan Barsch'ın öğrencilerin hangi yolla daha iyi öğrendiklerini ortaya çıkarmayı amaçlayarak geliştirdiği “Öğrenme Biçimleri Ölçeği”ne göre öğrenciler 1. *görsel tip öğrenciler*, 2. *işitsel tip öğrenciler*, 3. *devinimsel tip öğrenciler* olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Demirel, 2003).

Farklı öğrenme biçimleri ölçeklerinin amacı bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olarak farklı boyutları vurguluyor olmalarıdır. Başbüyük (2004), Cornet'in bu boyutların özelliklerini şöyle sıraladığından bahsetmektedir.

Bilişsel boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri; bilgiyi algılama, işleme, depolama ile ilgilenir, duyuşsal boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri; güdü, dikkat, denetim odağı, ilgi, risk almaya isteklilik gibi konulardaki kişisel özelliklerle ilgilenir, fizyolojik boyutu vurgulayan öğrenme stili modelleri ise; duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma ile ilgili), çevresel nitelikler (gürültü düzeyi, ışık, ısı ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içinde optimum öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi gibi özelliklerle ilgilenir.

Öğrenme biçimleri öğrencilerin daha iyi nasıl öğrendikleriyle ilgilidir ve öğrencilerin öğrenme biçimlerinin bilinmesi bunlara uygun öğretim yöntemleri geliştirerek öğrenmede verimi artırmayı amaçlar. Öğrenme stratejileri ise bireyin öğrenirken uyguladığı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yöntemlerdir. Öğrenme stratejileri öğretilebilir fakat öğrenme stilleri kişinin bireysel tercihleriyle ilgilidir.

Öğrenme stratejileri

Bir askerlik terimi olan strateji büyük bir planın uygulanması için izlenen yöntemlerdir. Strateji daha kapsamlı olarak bir şeyin başarılması için izlenen yöntemler dizisidir. Öğrenme stratejileri ise öğrenme durumunda uygulanan bilişsel becerilerin bütünüdür (Schmeck, 1988).

Nisbet ve Shuchsmith (1986), Kirby'nin yapmış olduğu tanımı şöyle belirtir: Strateji aslında bir işe başlamak ya da daha genel olarak bir hedefe varmak için bir yöntemdir. Her strateji işleme sürecinde çeşitli süreçleri kullanacaktır. Nisbet ve Shucksmith (1986), öğrenme stratejilerini öğrenme işlerinde edimin temelini oluşturan süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca öğrenme stratejileri ile öğrenme becerilerini de kıyaslayarak, stratejilerin işe özel ya da uygulanabilir becerileri düzenleyen ve kontrol eden yüksek seviyedeki becerileri temsil ettiğini belirtmişlerdir. Graham (1997), öğrenme stratejilerinin yönetici süreçler olduğu ve bu yüzden gözlemlenemeyeceği, çalışma becerilerinin ise daha görülebilir teknikler olduğunu belirtmektedir. Stratejiler amaçlı ve hedefe yöneliktir, fakat her zaman bilinçli olarak uygulanmazlar. Dil öğrenme açısından değerlendirildiğinde, Ellis ve

Sinclair, çalışma becerilerinin üretim kaynaklı, öğrenme stratejilerinin ise süreç kaynaklı olduğunu belirtir (Graham,1997). Çalışma becerileri öğrencilere sınavda başarılı olabilmeleri için özellikle öğretilirken, öğrenme stratejilerinin amacı başlıca öz-sınama ve kişinin öğrenmesi hakkında kontrol ve iç görüş kazanmasıdır.

Oxford (1990), stratejiyi bir amaca ulaşmak için bir plan, adım ya da bilinçli eylem olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejileri ise öğrencinin öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha eğlenceli daha birey denetimli, daha etkin ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirmek için kullandığı eylemlerdir.

Öğrenme stratejilerinin sınıflanması

Nisbet ve Shucksmith (1986), Kirby'nin öğrenme stratejilerini 1.mikro stratejiler ve 2.makro stratejiler olarak sınıfladığından söz etmektedirler. Mikro stratejiler daha işe özel, belirli bilgi ve yeteneklerle ilgili, edime yakın ve öğretilmesi daha kolay iken, makro stratejiler daha genel, duygusal ve güdüsel etmenlerle iç içe girmiş, kültürel farklılıklardan etkilenen ve öğretimle değiştirilmesi daha güç olanlardır.

Nisbet ve Shucksmith (1986), farklı sınıflamaları göz önünde bulundurarak öğrenme stratejilerini; 1. merkezi, 2. makro ve 3. mikro stratejiler olarak gruplandırmışlardır. Bu gruplama özellikleri ve örnekleriyle Çizelge 1.2'de görülmektedir.

Çizelge 1.2. Stratejilerin aşamalı sınıflaması

	Özellikleri	Örnekler
Merkezi Stratejiler (biçem, öğrenmeye yaklaşım)	<ul style="list-style-type: none">Tutum ya da güdüsel etkenlerle ilgili	Planlılık
Makro stratejiler (bilişsel bilgiyle yakından ilişkili yönetici süreçler)	<ul style="list-style-type: none">Genellenebilirliği yüksekYaşla gelişir.Yaşantıyla gelişir.Zor da olsa yetiştirmeye geliştirilebilir.	İzleme Kontrol etme Gözden geçirme Kendi kendini sınaama
Mikro stratejiler (yönetici süreçler)	<ul style="list-style-type: none">Genellenebilirliği daha düşükÖğretilmesi daha kolayYüksek düzey becerilerin devamı niteliğindedir.Daha işe ilişkin	Soru sorma Planlama

Kaynak: Nisbett ve Shucksmith (1986: 30).

Öğrenme stratejilerinin en kapsamlısı Weinstein ve Mayer tarafından yapılmıştır (Açıkgöz, 2003). Bu sınıflama aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

1. *Temel öğrenme işlerinde kullanılan devir stratejileri*; (sunulan malzemenin ezberleyecek şekilde tekrarlanması, birimlerin seçilmesi ve kazanılan belleğe aktarılması).
2. *Karmaşık işlerde kullanılan devir stratejileri*; (verilen malzemenin yüksek sesle tekrarlanması, önemli yerlerin not edilmesi ve altının çizilmesi).
3. *Temel öğrenme işlerinde kullanılan işleme stratejileri*; (öğrenme malzemesindeki iki ya da daha fazla madde arasında bağ kurma).

4. *Karmaşık öğrenmelerde kullanılan öğrenme stratejileri*; (öğrenilenleri başka ifadelere çevirme, özetleme, anlam çıkararak not alma ve soruları yanıtlama). Bu gruptaki stratejiler yeni öğrenilenlerle önceki öğrenilenler arasında bağ kurma ve öğrenilenlerin uzun süreli bellekten çalışan belleğe aktarılmasını sağlar.
5. *Basit öğrenmelerde kullanılan örgütleme stratejileri*; (bir listedeki maddeleri hatırlamada kullanılabilecek sınıflama stratejileri).
6. *Karmaşık öğrenmelerde kullanılan örgütleme stratejileri*; (okuyarak öğrenirken ana düşünce ve yardımcı düşünceleri bulma).
7. *Kavramayı yönetme stratejileri*; (bir öğretim etkinliği ya da birimi için amaçlar koyma, bu amaçlara ulaşılma derecesini saptama ve gerektiğinde amaçlara ulaşmada kullanılabilecek stratejileri belirleme).
8. *Duyuşsal stratejiler*; (dikkati toplama, yoğunlaşma, kaygıyla baş etme güdülenme ve zamanı etkili kullanma)

Demirel (2003), öğrenme stratejileriyle ilgili sınıflamaların üç temel öge üzerinde toplandığından söz etmektedir. Bunlar;

1. *Anlamlandırma stratejileri*: Öğrenci zihinsel imgeler oluşturma, anahtar sözcük ve bellek destekleyiciler kullanma, kendi sözcükleriyle özetleme, benzerlikler kurma, soruları yanıtlama ve kendi düşünceleriyle not alma tekniklerini kullanarak yeni gelen bilgileri önceden varolan bilgilerle ilişkilendirerek uzun süreli belleğe kodlar.

2. *Örgütleme stratejileri*: Öğrenciler yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendileri için anlamlı olacak şekilde yapılandırır. Bunu gerçekleştirebilmek için; özellikleri benzerlik ve farklılıklarına göre gruplama, karşılaşılan bilgi bütünü anlamlı ögelere ayırma, bir metnin içerisindeki temel, yardımcı noktaları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösterme gibi öğrenme etkinlikleri kullanılır.

3. *Tekrar stratejileri*: Bir metin ya da anlatımdaki belirli ifadeleri tekrar etme, yazılı bir metindeki konu tümcelerini ve ayrıntılı detayları tanımlama, okuma, sözel ya da içten bir cümleyle başka bir cümleyi bir araya getirme etkinlikleridir.

Subaşı (2000), bu gruplara ek olarak iki ayrı strateji grubundan bahsetmektedir.

4. *Yürütücü Biliş Stratejileri*: Bunlar öğrenenlerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşüncedir. Bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisidir. Subaşı (2000) birçok yazarın yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğu konusunda görüş birliği içinde olduğundan bahsetmektedir. Bu öğelerden biri, bilişe ilişkin bilgidir. Diğeri de bilişi denetim, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme sistemleridir. Bilişe ilişkin bilgi, bilgiyi ve anlayışı içerir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır. Örneğin; görsel eğilimli bir öğrenci kavram haritaları oluşturmanın, yeni bilgiyi anlama ve anımsamada kendisi için iyi bir yol olduğunu bilir. Yürütücü bilişin ikinci ögesi bilişi izlemedir. Bilişi izleme, bireyin öğrenilecek durumun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneğidir.

5. *Duyuşsal Stratejiler*: Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin dikkatlerini toplamayı, yoğunlaşmalarını sürdürmeyi, edim kaygısının üstesinden gelmeyi, güdülenmeyi sağlama ve sürdürmeyi, zamanı etkili olarak kullanmayı sağlayacak stratejiler üzerinde yoğunlaşmaktadır .

Dil öğrenme stratejileri

O'Malley ve Chamot (1990)'ın Tarone'dan aktardığına göre öğrenme stratejileri hedef dilde dilbilimsel ve toplum dilbilimsel edimi gerçekleştirmek için gösterilen çabalarıdır.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Ana hedefe, iletişimsel edime katkıda bulunurlar.
2. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştırırlar.
3. Öğretmenin rolünü genişletirler.
4. Problem kaynaklıdırlar.
5. Öğrenci tarafından kullanılan özel etkinliklerdir.

6. Öğrencinin yalnızca bilişsel değil, birçok alanına yöneliktir.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak desteklerler.
8. Her zaman gözlemlenemezler.
9. Genellikle bilinçlidirler.
10. Öğretilebilirler.
11. Esnekler.
12. Çeşitli etmenlerden etkilenirler.

Dil öğrenme stratejilerinin sınıflanması

“İyi dil öğrencisi” üzerinde yoğunlaşan araştırmalar öğrenciler tarafından kullanıldığı söylenen stratejileri belirleyerek öğrenmeye katkıda bulunan öğrenme ortamlarını gözlemlemiştir. Bu çalışmalar öğrencilerin ikinci dil öğrenirken öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu stratejilerin tanımlanabilir ve sınıflanabilir olduğunu göstermiştir (O’Malley ve Chamot, 1990).

Stern dil öğrenme stratejilerinin sınıflanmasında ilk girişimleri yapanlardan birisidir. Bu sınıflamanın yapılmasında öğretmen ve öğrenci olarak kendi deneyimlerinden ve dil öğrenmeyle ilgili alanyazından yararlanmıştır (Graham 1997). Stern’ün dereceli sınıflaması;

1. Belirsizliği kabullenme,
2. Uygulama yapmaya ve dili kullanmaya hazır olma,
3. Genel olarak dil öğrenmeye etkin bir yaklaşımdır.

Graham’ın (1997) belirttiğine göre, Stern’ün sınıflaması deneysel araştırmalara dayanmamaktadır. Daha sonra Rubin daha somut kanıtlarla - iyi dil öğrencilerini gözlemleyerek, onlarla ve öğretmenleriyle konuşarak ve öğrenci günlüklerinden yararlanarak - bir sınıflama oluşturur. Fakat sınıf içi gözlemlerin stratejilerin belirlenebilmesi için en az kullanışlı yöntem olduğu görülmüştür. Rubin’in sınıflamasında öğrenme stratejileri iki ana grup ve bunlara bağlı alt gruplardan oluşmaktadır (Çizelge 1.3). Bu sınıflamaya göre birinci grup öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejileri içermektedir ve bunlar açıklama / doğrulama, izleme, ezberleme, yordamada bulunma / tümevarım uslamlaması, tümdengelim uslamlaması ve uygulama alt bölümlerinden oluşmaktadır.

Çizelge 1.3. İkinci Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Rubin)

Temel strateji sınıflaması	Temsil eden ikincil stratejiler	Temsil eden örnekler
Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler	Açıklama /doğrulama	Bir sözcük ya da açıklamayı nasıl kullanacağı konusunda örnek ister, anladığını kontrol etmek için sözcükleri tekrar eder.
	İzleme	Kendinin ve başkalarının sesletiminde, sözcüklerinde, yazımında, dilbilgisinde ve biçimindeki hataları düzeltir
	Ezberleme	Yeni öğrendiği sözcükleri not eder, sesli olarak söyler, hatırlatıcı ipuçları bulur ve sözcükleri tekrar tekrar yazar.
	Yordamada bulunma / tümevarım uslaması	Anahtar sözcükler, yapılar, resimler ve içerik yardımıyla anlamı çıkarmaya çalışır
	Tümdengelim uslaması	Kendi dilini / diğer dilleri hedef dille karşılaştırır.
	Uygulama	Birlikte kullanma kurallarını arar. Kolayca söylebilecek duruma gelecek kadar tümceleri tekrar eder. Dikkatle dinler ve taklit etmeye çalışır.
Öğrenmeyi dolaylı yoldan etkileyen süreçler	Uygulama yapmak için olanaklar yaratır.	Anadili olanlarla konuşma ortamı yaratır. Arkadaşlarıyla iletişimi başlatır. Dil laboratuvarına ve televizyon dinlemeye zaman ayırır.
	Üretimsel ustalıklar	Yuvarlak ifadeler, eşanlamlılar ya da aynı kökten gelen ifadeler kullanır. Kalıplaşmış ifadelerle etkileşimde bulunur. Anlamı açıklamak için bağlam oluşturur.

Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 4).

İkinci grup öğrenmeye dolaylı yoldan katkıda bulunan süreçlerden oluşmakta ve uygulama yapma fırsatları yaratma ve iletişimsel stratejiler gibi üretimsel ustalıkları içermektedir (O'Malley ve Chamot, 1990).

Stern ve Rubin'in sınıflamalarında öğrencilerin dil öğrenirken ayrılan zamanın fazla olması üzerinde yoğunlaşma vardır, fakat etkin öğrenmeye götüren stratejiler belirlenmemiştir. Bu stratejilerin yalnızca başarılı dil öğrencilerince mi kullanıldığı yoksa başarısız olanların da aynı stratejileri uygulayıp uygulamadığı konusunda belirlemeler yapılmamıştır (Graham, 1997).

Daha sonra Naiman ve diğerleri sınıf içi gözlemler ve öğrenci ve öğretmenlerle görüşmeler yaparak dil öğrenme stratejilerini ayrıntılı olarak sınıflamışlardır. Naiman ve diğerleri çalışmalarında öğrenci psikolojileri ile davranışları arasındaki ilişkiye önem vermişler; 1. öğrencilerin bilinçli olarak geliştirip uyguladıkları strateji ve tekniklerle, 2. strateji ve teknik kullanımını, dolayısıyla da sonuçları etkileyen belirgin öğrenci özelliklerini ve bilişsel biçem etmenlerini incelemişlerdir. Bu sınıflamanın yapılabilmesi için başarılı ve başarısız dil öğrencileriyle görüşmeler yapılmış, kişilik özelliklerinin belirlenmesi için ölçekler uygulanmış ve ayrıca sınıf içi gözlemler yapılmıştır (Graham, 1997).

Naiman ve diğerlerinin sınıflamasında (Çizelge 1.4) beş ana grup ve birkaç ikincil grup bulunmaktadır. Temel stratejiler görüşülen başarılı öğrencilerin tümünce, ikincil stratejiler ise bir kısmı tarafından kullanılmaktadır (O'Malley ve Chamot, 1990). Temel grupta etkin işe başlama (öğrenme sürecine katılma, öğrenme olanakları arama), dili bir sistem olarak fark etme (örneğin ikinci dili çözümlenme ve çıkarımlarda bulunma), dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kabul etme (örneğin iletişim kurabilecek ortamlar arama, dil öğrenmenin ilk aşamasında doğruluktan çok akıcılığa önem verme), duygusal isteklerin yönetimi (örneğin kendine gülmeyi öğrenme), ikinci dil başarısını izleme (anadili olanlardan hatalarının düzeltilmesini isteme) vardır.

Çizelge 1.4. İkinci Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Naiman ve diğerleri)

Temel strateji sınıflaması	Temsil eden ikincil stratejiler	Temsil eden örnekler
Etkin işe başlama	Öğrenme olanaklarına olumlu yanıt verir ya da öğrenme ortamlarını iyi kullanır. Sınıf içi programları ilgili dil öğrenme etkinlikleriyle birleştirir. Uygulama yapar. Bireysel problemlerini çözümler.	Yapılandırılmış öğrenme ortamının gerekliliğini kabul eder ve hedef dili öğrenmek için kursa gider. Başka kaynaklar okur. Kasetleri dinler. Ezberlemek için kelimeleri yazar. Konuşanın ağız hareketlerine bakar ve tekrar eder. Sesleri duymak için kendisi okur.
Dili bir sistem olarak fark etme	Anadiliyle ikinci dil arasında karşılaştırmalar yapar. Anlamak için hedef dili çözümler. Dilin bir sistem olma gerçeğini kullanır.	Aynı kökten gelen ifadeler kullanır. Olasılıklar üretmek için bilinenleri ve kuralları kullanır. Yeni öğrendiği sözcüklerle aynı gruptaki diğer sözcükler arasında ilişki kurar.
Dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kabul etme	Doğruluk yerine akıcılığa önem verir. İkinci dili konuşanlarla iletişim durumları arar. Sosyo-kültürel anlamlar bulur.	Konuşmakta tereddüt etmez. Birbirinin yerine geçecek ifadeler kullanır. Mümkün oldukça iletişim kurar. İkinci dili anadili olarak konuşanlarla yakın kişisel ilişki kurar. Saygı ifadelerini ve deyimleri ezberler.
Duygusal isteklerin yönetimi	Öğrenmede duyuşsal isteklerle başa çıkar.	Konuşma engellerinin üstesinden gelir. Kendi hatalarına güler. Zorluklara hazırlıktır.
İkinci dil başarısını izleme	Çıkarımları test ederek ve ikinci dili anadili olarak konuşanlardan yardım isteyerek ikinci dilin sistemini sürekli gözden geçirir.	Cümleler üretir ve tepkiler arar. Hataları tekrar etmeden gelişmenin yollarını arar.

Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 5).

Naiman ve diğerleri ayrıca dil öğrenmede daha belirgin durumlara odaklanmış olmaları yönüyle stratejilerden ayrılan teknikler olarak adlandırdıkları ifadeler belirlemişlerdir (O'Malley ve Chamot, 1990). Bu teknikler seçilmiş birkaç örneğiyle birlikte şöyledir;

- Ses edimi (öğretmenden, anadili konuşandan ya da kasetten sonra tekrar etme, dikkatli dinleme ve yüksek sesle konuşma, diyaloglarda rol alma)
- Dilbilgisi (metinde verilen kuralları takip etme, metinlerdeki dilbilgisi kurallarını anlama, anadille ikinci dili karşılaştırma, kalıpları ezberleme ve sıkça kullanma)
- Sözcük (tablolar oluşturma ve ezberleme, sözcükleri bağlamında öğrenme, yeni sözcükleri sözcük grupları içinde kullanma, gerekli olduğunda kullanmak için sözlük taşıma, yeni öğrenilenleri yazmak için defter taşıma)
- Dinleme (radyo, kayıtlar, televizyon, filmler, kasetler vb. dinleme, farklı aksan ve kayıtlarla karşılaşma)
- Konuşmayı öğrenme (hata yapmaktan korkmama, anadili konuşanlarla iletişim kurma, hataların düzeltilmesini isteme ve diyalogları ezberleme)
- Yazmayı öğrenme (mektup arkadaşı olması, sıkça yazma, yazmayı düşündüğü konularda okuma)
- Okumayı öğrenme (her gün bir şeyler okuma, daha önceden konu hakkında bir şeyler bildiği metinleri okuma, başlangıç düzeyinde metinler okuma, sözlüğe bakmadan anlamı metinden çıkarmaya çalışma)

Öğrenme stratejilerini ayrıntılı olarak sınıflayanlardan birisi de Oxford (1990)'dur (Çizelge 1.5). Bu sınıflamaya göre stratejiler önce doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki genel gruba ayrılmıştır. Doğrudan stratejiler grubundaki bellek stratejileri yeni bilgiyi hatırlama ve geriye getirmeye, bilişsel stratejiler dili anlamaya ve üretime, açık tamamlama stratejileri ise bilgide boşluklar olmasına rağmen dili kullanmaya yöneliktir.

Çizelge 1.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Oxford)

DOĞRUDAN STRATEJİLER		
Bellek stratejileri	A. Zihinsel bağlantılar oluşturma	1. Graplama 2. İlişkilendirme/işleme 3. Yeni bir bağlama yerleştirme
	B. İmge ve sesleri uygulama	1. İmgelem kullanma 2. Anlam haritası yapma 3. Anahtar sözcük kullanma 4. Sesleri bellekte simgeleme
	C. İyi gözden geçirme	1. Yapılandırılmış gözden geçirme
	D. Eyleme geçirme	1. Fiziksel yanıtlar yada duyuları kullanma 2. Mekanik teknikler kullanma
Bilişsel stratejiler	A. Uygulama yapma	1. Tekrar etme 2. Ses ve yazma sisteminde biçimsel uygulamalar yapma 3. Formül ve kalıpları fark edip kullanma 4. Yeniden birleştirme 5. Doğal şekilde tekrar etme
	B. İleti alma ve gönderme	1. Fikri hemen anlama 2. İleti alma ve gönderme için kaynakları kullanma
	C. Çözümleme ve usamlama	1. Tümdengelimli usamlama 2. Açıklamaları çözümleme 3. Diller arası karşılaştırma yapma 4. Çeviri yapma 5. Aktarma
	D. Giren bilgi ve ürün için yapılar oluşturma	1. Not alma 2. Özetleme 3. Renkli kalemle çizme
Açık kapatma stratejileri	A. Zekice yordamalarda bulunma	1. Dilsel ipuçlarını kullanma 2. Diğer ipuçlarını kullanma
	B. Konuşma ve yazmadaki zorlukları aşma	1. Anadile kayma 2. Yardım alma 3. Mimikleri kullanma 4. Tümden ya da tamamen konuşmadan kaçınma 5. Konuyu seçme 6. İletiyi uyarlama 7. Sözcükler bulma 8. Dolambaçlı söz ya da eş anlamlılar kullanma

Çizelge 1.5'in devamı. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (Oxford)

DOLAYLI STRATEJİLER		
Bilişötesi stratejiler	A. Öğrenmeye odaklanma	1. Bilinenleri gözden geçirme ve bağ kurma 2. Dikkatini verme 3. Dinlemeye odaklanarak konuşmayı geciktirme
	B. Öğrenmeyi planlama ve düzenleme	1. Dil öğrenme hakkında öğrenme 2. Düzenleme yapma 3. Hedefler koyma 4. Dilsel bir işin amacını belirleme (amaçlı dinleme/okuma/konuşma/yazma) 5. Dilsel bir iş için plan yapma 6. Pratik yapma fırsatları arama
	C. Kendi öğrenmesini değerlendirme	1. Kendini izleme 2. Kendini değerlendirme
Duyuşsal stratejiler	A. Endişeyi azaltma	1. Dinlenme, derin nefes alma, meditasyon yapma 2. Müzik kullanma 3. Mizah kullanma
	B. Kendini cesaretlendirme	1. Olumlu ifadeler kurma 2. Akıllıca risk alma 3. Kendini ödüllendirme
	C. Duygusal durumunu anlama	1. Vücudunu dinleme 2. Kontrol listesi kullanma 3. Dil öğrenme günlüğü tutma 4. Duygularını başkalarıyla paylaşma
	A. Soru sorma	1. Açıklama ve doğrulama isteme 2. Hatalarının düzeltilmesini isteme
	B. Başkalarıyla birlikte çalışma	1. Yaşlılarıyla birlikte çalışma 2. Hedef dili iyi bilenlerle birlikte çalışma
	C. Başkalarının duygularını anlama	1. Kültürel anlayış geliştirme 2. Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olma

Kaynak: Oxford (1990: 18-21).

Öğrenmenin genel yönetimiyle ilgili olan dolaylı stratejiler de biliş ötesi, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Biliş ötesi stratejiler öğrenme sürecinin eşgüdümünü, duyuşsal stratejiler duyguların düzenlenmesini ve sosyal stratejiler de başkalarıyla birlikte öğrenmeyi sağlar.

Öğrenme stratejileriyle ilgili diğer bir sınıflama O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılmıştır (Çizelge 1.6). Stratejiler düzey ve işleme türüne göre üç grupta toplanmaktadır. Biliş ötesi stratejiler yüksek düzey yönetici becerilerdir ve öğrenme etkinliğini planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsar. Bilişsel stratejiler doğrudan gelen bilgiyi işleme ve öğrenmeyi etkinleştirmek için değişiklikler yapmayla ilgilidir. Sosyal/dyuşsal stratejiler ise diğer insanlarla iletişim ve kişinin kendi duyguları üzerinde kontrol içeren geniş bir grubu kapsar. O'Malley ve Chamot'ın sınıflaması bilişsel psikolojideki araştırmalar, konu uzmanı ve dil öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve okuduğunu anlama ve problem çözmeye ilgili teorik çözümlerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Çizelge 1.6. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması (O'Malley ve Chamot)

Genel strateji sınıflaması	Temsil eden stratejiler	Tanımlar
Bilişötesi stratejiler	Seçici dikkat	Farklı öğrenme işleri üzerinde yoğunlaşma, anahtar sözcük ve ifadeler için dinleme gibi.
	Planlama	Yazılı ya da konuşma metinlerinin düzenlenmesi için planlama.
	İzleme	Bir işte dikkati, öğrenilmesi gereken bilginin hatırlanması ve üretimi gözden geçirme.
	Değerlendirme	Bir dil etkinliğinin tamamlanmasının ardından edimi kontrol etme, ya da dil üretimini değerlendirme.
Bilişsel stratejiler	Tekrarlama	Hatırlama için nesnelerin isimlerini tekrar etme.
	Düzenleme	Sözcükleri, terimleri ya da kavramları anlam ve sözdizimsel özelliklerine göre gruplama.
	Çıkarımda bulunma	Yeni dilbilimsel ifadelerin anlamını bağlamdan çıkarmaya çalışma, sonuçları yordama ve boşlukları tamamlama.
	Özetleme	Bilgiyi unutmamak için aralıklarla duyduğunu sentezleme.
	Sonuç çıkarma	Dilin anlaşılabilmesi için kuralları uygulama.
	İmgeleme	Yeni sözel bilgiyi anlamak ve hatırlamak için görsel imgeler kullanma.
	Aktarma	Yeni öğrenme işini kolaylaştırmak için önceki dilsel bilgileri kullanma.
	İşleme	Yeni bilgideki fikirleri ilişkilendirme ya da yeni öğrenilenlerle eskileri arasında ilişki kurma.
Sosyal/duyuşsal stratejiler	İşbirliği yapma	Problem çözme, bilgi havuzu oluşturma, notları kontrol etme ve öğrenme etkinliği hakkında dönüt almak için yaşlılarıyla birlikte çalışma.
	Açıklama isteme	Arkadaş ya da öğretmeninden açıklayıcı bilgi, farklı ifade etme ya da örnek isteme.
	Kendi kendine konuşma	Bir öğrenme etkinliğinin başarılı olacağı konusunda düşüncelerini yönlendirme ya da endişeyi azaltma.

Kaynak: O'Malley ve Chamot (1990: 46).

Öğrenme stratejileri ve başarı

Bilgi toplumu olan çağımızda bilginin ve öğrenmenin önemi artık genel kabul görmüş bir gerçektir. Günümüzde daha fazla bilgiyi daha kısa sürede ve etkin bir şekilde almanın yolları aranmaktadır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili araştırmalar yapılagelmektedir.

20. yüzyılın başlarında etkin olan davranışçılık akımı öğrenmeyi uyaran ve tepki ilişkisiyle açıklamıştır. Bu yüzden uyaran kaynağında geliştirme ve iyileştirmeler yapıldığında tepkilerin de buna koşut olarak iyileşeceği düşünülmüştür. Bu akıma göre öğrenciler, öğretmen ve sınıf ortamından gelen uyarılara edilgen olarak yanıt veren boş kaplar olarak değerlendirilmişlerdir Davranışçılar, uyarıların ortaya çıkardığı tepkileri gözleyerek öğrenme ve hatırlamayla ilgili temel yasaları keşfetmeye çalışmışlar; gözlenemeyene ilgi duymamış ve uyaran tepki bağıını oluşturan süreçleri incelememişlerdir (Açıkgöz, 2003).

Oysa yapılan araştırmalar öğrencilerin uyarılara tepki verirken edilgen alıcılar olmadığını, anlamak için çevreden gelen uyarıyı etkin olarak değiştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Öğrenci özellikleri; hazır bulunuşluk, güdü ve öğrenme stratejileri kullanımı öğrenmeyi etkilemektedir. Davranışçılık akımı bu tür süreçleri açıklamada yetersiz kalmış ve 1970'lerden başlayarak etkisini yitirmeye başlamış ve aynı zamanda bilişselciliğe geçiş süreci başlamıştır (Açıkgöz, 2003). Sosyal bilişsel kuram katı pekiştirme kuramından uzaklaşıp davranış değiştiricisi olarak bilişi ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler dışsal ödülle kontrol edilen edilgen alıcılar değil, etkin, düşünen ve öz düzenlemeli bireyler olarak gözlenmektedir (Stipek, 2002). Bilişsel psikoloji öğrencinin içinde gerçekleşen düşünme süreçleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Thompson, Benson, Pachnowski ve Salzman (2001), bilgin olarak adlandırdıkları öğrencilerin diğer öğrencilerden farkının öğrenme stratejilerini bilmeleri ve çalışılan konuya uygun öğrenme stratejisini bildikleri stratejiler arasından seçebilmeleri yani kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerlerine almaları olarak belirtmişlerdir. Onlara göre sıradan öğrencilerle kendi öğrenmelerinin

sorumluluğunu alan öğrenciler (bilginler) arasındaki farkları Çizelge 1.7’de verildiği gibi sıralamışlardır.

Çizelge 1.7. Bilginler ve Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenciler	Bilginler
edilgen	etkin
hedefi olmayan	hedefi olan
bilgiye ekleme yapan	bilgiyi birleştiren
stratejilerden haberdar olmayan	stratejilerden haberdar olan
başarıyı yanlış öngören	başarıyı doğru öngören

Kaynak: Thompson ve diğerleri (2001: 267).

Nisbet ve Shucksmith (1986), başarılı öğrencileri başarısızlardan ayıran özelliğin onların öğrenme durumlarının farkında olmaları ve onu yönlendirmeleri olduğunu belirtir. Adı geçen yazarlara göre etkili öğrenme yaş, deneyim ya da zeka sorunu değildir. Her edim farklı öğrenme yolları gerektirir ve zeka tek başına bunu gerçekleştiremez. Başarılı öğrenciler yeni durumlara uygulanabilecek esneklikte ve aralarından seçebilecekleri bir dizi strateji geliştirmişlerdir. Bunu gerçekleştirebilmek için, yaptıkları şeyin ve öğrenme biçimlerinin farkında olmaları, her hangi bir durumda etkisiz kalan stratejide değişiklik yapabilmek için kendi öğrenmelerini izlemeleri gereklidir.

Bilişsel psikolojiye göre öğrenci öğrenme eyleminin edilgen katılımcısı değil, aktif olarak öğrenme sürecinde rol alan bireydir. Öğrencinin edimi, öğrenme sürecine etkin olarak katılmasıyla artacaktır. Nist ve Holschuh (2000), öğrenme sürecinde etkin rol alan etkin öğrencileri edilgen öğrencilerle yedi farklı özellik açısından karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Çizelge 1.8’de verilmiştir.

Çizelge 1.8. Etkin ve Edilgen Öğrenciler Arasındaki Farklar

	Etkin öğrenciler	Edilgen öğrenciler
Okuma	Anlamak ve hatırlamak için okurlar.	Okurlar fakat anlamayabilir ya da hatırlamayabilirler.
Yansıtma ve eleştirel düşünme	Daha önceki bildikleriyle metin, ders ve arkadaşlarıyla çalışmalarından elde ettikleri yeni bilgi arasında ilişki kurarlar.	Okudukları ve duydukları bilgiyi işlemez ve onun hakkında düşünmezler.
Dinleme	Dersler sırasında dikkatlidirler ve düzenli notlar alırlar.	Dersler sırasında dikkatli değildirler ve düzensiz ve eksik notlar alırlar.
Zamanı yönetme	Çalışma zamanını verimli kullanırlar.	Çalışmaya çok zaman ayırmış olabilirler, fakat bu verimli bir zaman değildir.
Yardım alma	Yardıma gereksinimleri olduğunu fark ederler ve zamanında yardım isterler.	Çok az ve çok geç yardım isterler.
Sorumluluk alma	Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar: düşük edim gösterdiklerinde bunu çözümlyerek, çalışma alışkanlıklarını değiştirirler.	Düşük edimlerinde başkalarını suçlarlar: her derse aynı şekilde yaklaşırlar ve hatalarından öğrenmezler.
Bilgiyi sorgulama	Bildikleriyle uyumayan bilgiyi sorgularlar.	Derslerde duyduklarını ve okuduklarını sorgulamadan kabul ederler.

Kaynak: Nist ve Holschuh (2000: 31).

Graham (1997), Chamot ve Küpper'in etkili ve etkili olmayan dil öğrencilerinin kullandığı stratejilerle ilgili araştırmalarından söz etmektedir. Daha başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha sık, daha uygun, daha çeşitli ve işi başarılı olarak tamamlamaya yardımcı olacak şekilde kullandıklarını görmüşlerdir. Stratejilerin etkili kullanımının altı çizilmektedir. Başarılı olmayan dil öğrencileri daha az strateji kullanmışlar ve işe uygun stratejiler kullanmamışlardır.

Pintrich ve Garcia, Weinstein ve Mayer'in öğrenme modeline dayalı araştırmalarında tekrarlama ve düzenleme stratejilerinin ve diğer etmenlerin

öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Genel olarak bilgiyi derinliğine işleyen öğrencilerin (uygun düzenleme ve tekrar stratejilerini kullanarak) daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrenmeyi planlama ve izleme yetisi de akademik başarıya katkıda bulunmaktadır (Pintrich ve Garcia'dan aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Öğrenme işinin sorumluluğunu üzerine alan, sürece etkin olarak katılan öğrenciler çeşitli stratejiler bilir ve işe ve öğrenme durumuna uygun stratejiyi bildikleri arasından seçer. Paris, Lipson ve Wixson, öğrenme sürecinde etkin rol alan öğrencilerin stratejiler konusunda üç farklı türde bilgileri olduğundan bahsetmektedirler. Bunlar: 1. Ne yapılması ve hangi stratejilerin kullanılması gerektiğinin bilinmesi; 2. Nasıl yapılacağıının bilinmesi; 3. Neden belli durumlarda belli stratejilerin kullanılması gerektiğinin bilinmesidir (Paris ve diğerlerinden aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Paris, Lipson ve Wixson'ın da belirttiği gibi öğrencilerin yalnızca öğrenme stratejilerini biliyor olmaları başarılı olmaları için yeterli değildir. Başarı için hangi stratejilerin hangi durumlarda kullanılacağıının bilinmesi ve bilinen stratejilerde duruma ve işe uygun değişiklikler yapılması gerekmektedir. Ayrıca her öğrencinin de gereksinim duyacağı stratejiler birbirinden farklı olacaktır. Simpson, farklı derslerde kullanılacak stratejilerin öğretildiği "Öğrenmeyi Öğrenme" kursunu tamamlayan öğrencilerle yaptığı görüşmelerde başarısı yüksek ve düşük öğrenciler arasında önemli farklar saptamıştır. Başarısı yüksek olan öğrenciler öğrendikleri stratejileri isimleriyle (not yazma, çizelge oluşturma vb.) hatırlayabiliyor, bu stratejileri nasıl ve ne zaman kullandıklarını ve gereksinimlerine uygun olarak stratejilerde ne tür değişiklikler yaptıklarını söylüyorlardı. Başarısı düşük olanlar ise ne stratejilerin isimlerini hatırlıyor ne de her hangi bir derste onları kullandıklarından bahsediyorlardı (Simpson'dan aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Amaç ve Önem

Problem durumunda belirtildiği gibi dil öğrenme günümüz toplumunun yadsınamaz gereksinimlerindedir. Fakat dil öğretimi sonucundaki ürüne bakıldığında hedeflenen

nitelik ve niceliğe ulaşamadığı görülmektedir. Öğretim yöntemlerinde yapılacak değişikliklerle hedefe ulaşmada daha doğrusal bir yol izlenebilir. Öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapılabilmesi için de öğrenme eyleminin aktif katılımcısı olan öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi önemlidir. Ayrıca başarıya götüren özelliklerin bilinmesi öğretim izlencesinde yapılacak değişikliklere de kaynak sağlayabilir. Bu açılarından değerlendirildiğinde öğrenme stratejileri kullanmanın da başarıyı olumlu yönde etkileyen özelliklerden olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla bu öngörünün gerçeklik düzeyinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarının dil öğretim izlencelerinin düzenlenmesine bilimsel veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem

Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Alt problemler

1. Öğrencilerinin İngilizce dilbilgisini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Lisans / yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Devam edecekleri bölümdeki öğrenim dillerinin Türkçe / İngilizce olmasına göre öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Başarılarına göre üst ve alt gruptaki öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki kız öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?

7. Başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki erkek öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?
8. Başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki lisans öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?
9. Başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?
10. Başarılarına göre üst grup ve alt grupta yer alan öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?
11. Başarılarına göre üst grup ve alt grupta yer alan öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı fark var mıdır?
12. Öğrencilerinin strateji kullanımları ile İngilizce dilbilgisi dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. Öğrencilerin strateji kullanımları ile İngilizce dilbilgisi dersindeki akademik başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
14. Öğrencilerin strateji kullanımları ile İngilizce dilbilgisi dersindeki akademik başarıları arasında lisans / yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Öğrencilerin strateji kullanımları ile İngilizce dilbilgisi dersindeki akademik başarıları arasında devam edecekleri bölümdeki öğrenim dillerinin Türkçe / İngilizce olmasına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

1. Öğrenciler öğrenme stratejileri ölçeğindeki sorulara samimi yanıtlar vermişlerdir.
2. Öğrencilerin dilbilgisi testinde aldıkları puanlar akademik başarılarını temsil etmektedir.

Sınırlılıklar

- 1 Araştırmanın katılımcıları Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'na 2005-2006 öğretim yılında devam etmekte olan öğrencilerinden seçilen bir gruptur.

- 2 Araştırmada öğrenci başarısını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır ve test yalnızca izlencede yer alan konuları içermektedir.

Tanımlar

Öğrenme stratejisi: Öğrencinin öğrenmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak, daha eğlenceli daha birey denetimli, daha etkin ve yeni durumlara uyarlanabilir hale getirmek için kullandığı eylemlerdir (Oxford,1990).

Yabancı dil: Anadil dışında öğrenilen dil.

Kısaltmalar

EFL = English as a Foreign Language

ESL = English as a Second Language

MEB = Milli Eğitim Bakanlığı

N = Öğrenci sayısı

O = Aritmetik Ortalama

SILL = Strategy Inventory for Language Learning

YDY = Yabancı Diller Yüksekokulu

Araştırmadaki çeviriler, tersi belirtilmediği sürece araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2. BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stratejileri ve dil öğrenme stratejileriyle ilgili yurt içi ve dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yer alan araştırmalar öğrencilerin farklı disiplinlerde kullandıkları öğrenme stratejileri, okuduğunu anlama stratejileri, öğrenme stratejileri ile başarı, tutum gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi ve öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etmenleri içeren çalışmalardır.

Ateş (2005), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derste kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Denekler İzmir ili Konak ilçesine bağlı 6 ilköğretim okulundan 500 öğrencidir. Bulgulara göre etkili öğrenme stratejilerini daha çok kullanan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Özkan'ın (2005), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına 118 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “Strateji Ölçeği” ve “Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre notları daha yüksek olan öğrencilerin daha etkin stratejiler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin strateji kullanımlarında cinsiyetlere ve ailelerinin gelir durumuna göre bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrenme stratejilerinin matematik dersine yönelik olumlu tutumların kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Akkoyunlu (2003), orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya İzmir ili

Balçova, Buca ve Konak ilçelerinde 10. sınıfta olan, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 601 öğrenci katılmıştır. Veriler “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları kız öğrencilerin daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejisi kullandığını göstermektedir. Ailenin ekonomik durumuna, anne babanın öğrenim durumuna göre ise gruplar arasında fark bulunamamıştır. Okul türlerine göre bakıldığında ise normal ve özel statülü liselerde öğrenim görenler, meslek liselerindekilere göre daha etkili öğrenme ve çalışma stratejileri kullanmaktadırlar. Öğrencilerin seçtikleri alanlara göre strateji kullanımları arasında fark vardır. Türkçe-Matematik alanlarını seçenlerin en etkili strateji kullanan grup, diğerlerini (meslek lisesi alanları) seçenlerin ise pek etkili strateji kullanmayan grup olduğu görülmüştür. Son olarak ise öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanmaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmasında Sarıtaş (2002), verilerin toplanmasında öğrenme stratejileri ölçeği, video kaydı ve öğrencilerin çalışırken yazdıkları notlardan yararlanmıştır. Bulgulara göre başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinde ön-test sonuçlarında deney ve kontrol gruplarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Son-test sonucunda ise deney grubundaki başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilerle benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Tay (2002) yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi’nde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejilerini saptamayı hedeflemiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme stratejileri anket formu bire bir görüşme yoluyla uygulanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, 4. ve 5. sınıf öğrencileri zihinsel kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerden tekrar stratejilerini her zaman, gruplama stratejilerini ara sıra kullanmaktadırlar. Anlamlandırma stratejilerinden örtük ve açık tekrar ve ekleme stratejilerini her zaman, örgütleme stratejilerini ara sıra kullanmakta, belek destekleyici stratejileri hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

Hatırlamayı artırıcı ve güdüleme stratejileri her zaman kullanılmaktalar fakat yürütücü biliş stratejilerini hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

Sünbül (1998), yaptığı araştırmada öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma 1997-1998 öğretim yılının II. yarısında, Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi 1. sınıflarındaki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. 139 öğrenci ÖSS giriş puanları dikkate alınarak biri kontrol üçü deney olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deneyin başında tüm gruplara Psikoloji dersi konularına ait bir erişim testi ile öğrenme stratejileri tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Deney gruplarından A grubuna “anlamlandırma”, B grubuna “örgütlenme”, C grubuna “anlamlandırma + örgütlenme”, kontrol grubunda ise geleneksel (tekrar) öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Sonuçta çıkan bulgulara göre, deney grupları ile kontrol grubu arasında, deney grupları lehine erişim testinde anlamlı bir fark bulunmuştur. En yüksek başarı ise anlamlandırma ve örgütlenme stratejisinin birlikte öğretildiği gruptadır. Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat anlamlandırma ve anlamlandırma + örgütlenme stratejilerini kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları son testte ön teste göre anlamlı bir yükselme göstermiştir. Öğrenmenin kalıcılığı açısından ise en kalıcı öğrenmeyi anlamlandırma +örgütlenme stratejisi sağlamıştır ve diğer deney grupları da kontrol grubuna oranla daha yüksek hatırlama göstermiştir.

Somuncuoğlu (1996), yaptığı çalışmada öğrencilerin belirli bir derste bazı öğrenme stratejilerini kullanmalarını etkileyen etmenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 1996 bahar döneminde ODTÜ’de verilen Eğitim Psikolojisi dersini alan öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin kullandıkları yüzeysel bilişsel, anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler ve öğrencilerin başarı algılarıyla ilişkisini ölçmeyi hedefleyen ölçek kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, öğrencilerin anlamlı bilişsel stratejileri diğer öğrenme stratejilerinden daha sık kullandıklarını ve yalnızca anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yetkinlik yönelimi ile anlamlı bilişsel ve biliş yönlendirici strateji kullanımı ve sosyal benlik ve en az çalışma yönelimi ile yüzeysel bilişsel strateji kullanımı arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Öztürk (1995), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakülteleri'ne yeni başlayan 326 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumunu incelemiştir. Stratejilerin kazandırılmasında üniversitenin etkisini önleyebilmek için veriler öğretim yılı başında toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını saptayabilmek için “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” ve kullanılmasıyla ilişkili durumları saptayabilmek için “Anket Formu” kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin %55'inin çalışmalarında öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla öğretmenlerin bu stratejileri vurgulamaları ve aile bireylerinin rehberliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer bulgu ise öğrencilerin ÖSS puanları ile zihne yerleştirme stratejisi kullanımları arasında ve lise diploma puanları ile tekrar stratejisini kullanmaları arasında da anlamlı bir ilişkinin olmasıdır.

Simpson, Olejnik, Yu-Wen Tam ve Supattathum (1994), sözel tekrar işleme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin test başarısına etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın birinci bölümünde öğrencilerin genel test başarıları ile sözel tekrar işleme stratejileri kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler bir metni okuyup, çalışmışlar ve bu gruptaki öğrencilere sözel tekrar işleme stratejileri ve bunların nasıl kullanıldığı öğretilmiştir. Bu stratejilerden örnekler de gösterilmiştir. Öğrenciler sözel tekrar işleme stratejilerini kullandıklarında, metindeki bilginin ötesinde kişisel örnek ve uygulamaları da düşünmektedirler.

Deney grubundaki öğrenciler bir metni çalışmış, sözel tekrar işleme stratejisi hazırlamış ve bir teste girmişlerdir. Öğrencilerin tüm test başarıları ile sözel tekrar işleme stratejilerinin niteliği arasında belirgin bir korelasyon bulunmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde deney grubundaki öğrenciler kişisel sözel tekrar stratejilerini oluşturmuş, uygulamış ve bunu kaydetmişlerdir. Ayrıca bu gruba bildikleri stratejiler arasından iyi stratejileri seçme konusunda yardım edilmiş ve iyi stratejilerden örnekler gösterilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca kelimesi kelimesine tekrar yapmaları konusunda eğitilmişlerdir. Her iki grup da bir metni okumuş ve bununla ilgili hem çoktan seçmeli hem de klasik soruları

yanıtlamışlardır. Araştırmacılar sözel tekrar işleme stratejileri ile test başarısı arasında güçlü bir ilişki saptamışlardır. Deney grubunun klasik sorulardaki başarısı çoktan seçmeli bölüme göre daha yüksek çıkmıştır. Sözel tekrar işleme stratejisi öğrenciler için güçlü bir öğrenme stratejisi olarak görülmektedir.

Simpson ve Nist, bir metni okumadan önce verilen sorularla okuma sırasında metnin kenarına not düşme stratejilerini karşılaştırmışlardır. Böyle bir araştırmanın nedeni, öğrencilerin okumayı ezberleme ya da sayfayı gözden geçirme olarak algılayıp ve böylece edilgin öğrenciler durumunda kalma yaklaşımlarıdır. Oysa etkin öğrenciler olmak için metne yoğunlaşmalarını sağlayabilecek not düşme gibi stratejilere gereksinimleri vardır. Araştırmaya katılan öğrenciler iki gruba ayrılarak bir grubun metni okurken not düşmesi diğer grubun ise metni okumadan önce metinle ilgili soruları okuması istenmiştir. Her iki gruba da çalışmaları için süre verilmiş, daha sonra da çoktan seçmeli bir testi yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre metni okurken not düşen öğrencilerin okuma öncesi metinle ilgili soruları okuyan öğrencilere göre testte daha iyi sonuçlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca okurken not düşen grup çalışma için diğer gruptan daha az zaman harcamıştır. Bulgulara bakarak Simpson ve Nist not düşmenin verimliliği artıran, etkili bir strateji olduğu sonucuna varmışlardır (Simpson ve Nist'ten aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Dickinson ve O'Connell, başarıyı öğrencilerin çalışmaya ayırdıkları sürenin değil, çalışma örüntülerinin belirlediği tezini savunmuşlar ve çalışma için eşit süre ayırmalarına rağmen, uygun öğrenme stratejilerini kullanan, ya da bilgiyi düzenleyen, bir içeriğe yerleştiren ve tekrar edenlerin diğerlerinden daha başarılı olup olmadıklarını bulmayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan 113 öğrenciden her biri on hafta boyunca çalışma günlüğü düzenlemişlerdir. Günlüklere eğitim psikolojisi dersine çalışırken, çalışmaya ayırdıkları süreyle birlikte okuma türleri, düzenleme, tekrar etme ve gözden geçirme stratejilerinden hangilerini kullandıklarını da yazmışlardır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler başarısı yüksek ve düşük olanların çalışmaya yaklaşık olarak eşit zaman ayırdıklarını göstermektedir. Bununla birlikte derste başarılı olanlar, araştırmacıların “etkinlikleri düzenleme – özetleme, bütünleşme, çağrışım, örnekler üretme - ” olarak adlandırdıkları etkinliklere düşük başarı gösterenlere göre dört kat daha fazla süre ayırmışlardır. Ayrıca başarılı

öğrenciler haftada 56 dakika tekrara ayırırken, başarısız öğrencilerde bu süre 44 dakikadır. Başarısız öğrenciler zamanlarının neredeyse tamamını okumaya, tekrar okumaya ve genel gözden geçirmeye ayırmışlardır (Dickonson ve O'Connell'dan aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Wade ve Trathen, araştırmalarında bir metni okumadan önce metnin ana fikri hakkında sorular okuyan öğrencilerin okumayanlara göre daha fazla önemli bilgiyi hatırlayıp hatırlamayacaklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmalarında 160 üniversite öğrencisine denizler hakkında bilimsel bir metin vermişler ve öğrencilerden bir kısmına okumadan önce 5 tane soru yöneltilmiş, diğer öğrencilerden ise okuma öncesi sorular sorulmadan okumaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma öncesi soru yöneltilen öğrencilerin yöneltilmeyenlere göre daha fazla önemli ve daha az önemsiz bilgiyi hatırladıklarını bulmuşlardır. Bulgulara göre okuma öncesi verilen soruların öğrencilerin önemli bilgi üzerinde dikkatlerini odaklamalarına yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. (Wade ve Trathen'dan aktaran Nist ve Holschuh, 2000).

Weinstein işleme becerisi eğitim izlencesinin dokuzuncu sınıfların öğrenme ve hatırlamaları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Eğitim izlencesinde tümce işleme, imgeleme, işleme, anolojiler, ima edileni anlama, ilişkiler oluşturma ve tekrar söyleme/yazma vardır. Ayrıca öğrenme malzemesi basit eşleştirme, serbest hatırlama ve okuduğunu anlama gibi çeşitlilikler göstermektedir. Araştırmaya Texas'ın Austin bölgesinden toplam 75 öğrenci katılmıştır. Araştırma 10 haftalık süreyi kapsamaktadır. Öğrenciler a) deney grubu, b) kontrol grubu ve c) yalnız son-test grubu olarak üç gruba rasgele ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler beş eğitim iki de test olmak üzere yedi oturuma, kontrol grubundakiler de beş eğitim oturumuna katılmışlar, fakat yalnızca eğitim malzemesini görmüşlerdir. Çalıştıkları malzemeyi nasıl öğrenecekleri konusunda herhangi bir eğitim verilmemiştir. Son- test grubu beş haftalık eğitime katılmamış, ve böylece ne öğretim malzemelerini görmüş ne de nasıl öğrenileceği konusunda eğitilmiştir. 6. ve 10. haftalarda son-teste katılmışlardır. Test serbest hatırlama, seri hatırlama, ilişkili eşlerin öğrenilmesi ve okuduğunu anlamadan oluşmaktadır. Eğitimden hemen sonra (6. hafta) yapılan test sonuçlarına göre deney, kontrol ve son-test grupları arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Serbest hatırlamada ise deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek başarı gösterdiği

saptanmıştır. 10. haftada verilen test sonuçlarına göre ise deney grubu okuduğunu anlama ve seri öğrenmede diğer gruplara göre daha yüksek başarı göstermiştir (Weinstein, 1978).

Dansereau, yaptığı araştırmada etkili ve öğretilebilir öğrenme stratejilerini belirlemeyi, bu stratejilerin öğretimi için yöntemler geliştirme ve stratejilerin ölçülmesi ve etkililiği ile akademik işler bağlamında eğitimini amaçlamıştır. Araştırmaya Teksas Christian Üniversitesi'nden genel psikoloji ve hemşirelik okulundan toplam 100 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar rasgele dört gruba ayrılmışlardır. Bu dört gruptan birisi kontrol diğerleri ise deney gruplarıdır. Bu üç deney grubuna anlama ve hatırlamayla ilgili teknikler öğretilmiştir. Deney gruplarından birine kendi sözcükleriyle tekrar söyleme ya da yazma, diğerine soru-yanıt, üçüncüsüne ise imgeleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubunda herhangi bir strateji eğitimi uygulanmamıştır. Deney gruplarının eğitim ve sınanması dört ayrı oturumda, kontrol grubununki ise üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar birincisi eğitimden ve metni okuduktan hemen sonra çoktan seçmeli, doğru- yanlış, boşluk tamamlama ve kısa yanıtli sorulardan oluşan sorulara yanıt verme şeklinde, ikincisi ise eğitimden beş gün sonra ve uzun yanıtli sorulardan oluşan testleri tamamlamışlardır. Uygulamadan hemen sonra yapılan testte kontrol grubu ile deney grupları arasında anlamlı farklar bulunmamasına rağmen, uygulamadan beş gün sonra gerçekleştirilen testte gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney gruplarının başarısı kontrol grubundan daha yüksektir. Fakat birinci testte anlamlı bir fark bulunmaması, ikinci testteki farkın zaman ve soru farkından mı yoksa strateji öğretiminden mi kaynaklandığı konusunda yorum yapılmasını güçleştirmektedir (Dansereau, 1978).

Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler, dil öğrenme stratejileri ile farklı dil becerileri ve genel dil edimi arasındaki ilişkiyi ve dil öğrenme stratejileri seçimi ve kullanımını etkileyen etmenleri inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Kaya (2005), İzmir Ekonomi Üniversitesi 2003-2004 Akademik Yılı Hazırlık Programına katılan öğrencilerle yaptığı araştırmada başarılı ve başarısız

öğrencilerin İngilizce metinleri anlamada kullandıkları okuma stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Haziran 2004'te verilen İngilizce Yeterlik Sınavında 65 ve üstü not alan başarılı öğrencilerle, 64 ve altı not alan başarısız öğrenciler katılmıştır. Katılan öğrencilerden 150'si (78'i kız, 72'si erkek) başarılı, 150'si (71'i kız, 79'u erkek) başarısızdır. Bulgulara göre başarılı öğrenciler başarısız öğrencilere göre İngilizce metinleri anlamada okuma stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Araştırmanın bir diğer alt problemi cinsiyetlere göre fark olup olmadığıdır. Bulgular başarılı kız öğrencilerin başarılı erkek öğrencilere oranla okuma stratejilerini daha sıklıkla kullandıklarını göstermektedir. Başarısız kız ve erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma sıklıkları arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Al- Otaibi (2004), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Suudi öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı ile dil yeterlilikleri, cinsiyet ve güdüleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını yoğun bir dil programına devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları stratejiler ve bunların kullanım sıklığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 237 öğrenci strateji kullanımı, güdü ve demografik bilgilerin olduğu bir ölçeği yanıtlamışlardır. Araştırmanın ikinci bölümünde birinci bölümde ortaya çıkan stratejilerin nasıl kullanıldığı konusunda 8 öğrenciyle e-posta yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise strateji kullanımını etkileyebilecek olan kültürel etmenleri belirlemek amacıyla MSN yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Bulgular katılımcıların orta düzeyde strateji kullandıklarını (2,61) ortaya çıkarmıştır. Tüm stratejiler içinde en fazla kullanılan stratejiler açık kapatma stratejileridir. Bunu sırasıyla sosyal stratejiler, biliş ötesi stratejiler ve duyuşsal stratejiler izlemektedir. Bilişsel ve bellek stratejileri ise kullanımı en düşük olan stratejilerdir. Dil yeterliliği yüksek olan öğrencilerin tüm gruplardaki strateji kullanımının düşük olanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmada cinsiyete göre öğrenme stratejileri kullanım sıklıklarında tüm strateji gruplarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın son alt problemi olan strateji kullanımı ile güdü düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, güdü ile öğrenme stratejileri kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Güven (2004), araştırmasında öğrenme biçimleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir ilinde farklı liselerde öğrenim gören toplam 880 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda ortaöğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun özümleyici, ayırt edici ve dönüştürücü öğrenme biçimine sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların anlamlandırma ve anlamayı izleme stratejilerini yoğun olarak kullandıkları, duyuşsal stratejileri, yineleme stratejilerini ve örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında özellikle anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejiler arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ho (2004), uluslararası ESL öğrencisi olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, Çince konuşan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ve hedef dil grubuna sosyal uzaklık algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan ve Houston’da üç farklı ESL programına devam eden toplam 20 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve bunlar kaydedilmiştir. Bulgular en fazla kullanılan stratejilerin bilişsel stratejiler olduğunu ve daha sonra da biliş ötesi ve sosyal/dyuşsal stratejilerin bunları izlediğini göstermiştir. En fazla kullanılan bireysel strateji ise “anlamı açıklayıcı soru sorma” stratejisidir.

Sanders (2004), araştırmasında farklı dil deneyimlerine sahip İtalyanca öğrencilerinin strateji kullanımları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Teksas Üniversitesi’nde başlangıç düzeyinde İtalyanca öğrenen 68 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin strateji kullanımlarını ortaya çıkarmak için Oxford (1990)’un Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar daha önceki dil deneyimlerini belirlemek üzere başka bir bilgi formu doldurmuşlardır. Araştırmanın birinci sorusu farklı dil deneyimine sahip ikinci dil öğrencilerin strateji kullanımındaki farklılıklar olup olmadığıdır. Bulgulara göre bir yıl ile dört yıl arası dil deneyimleri olanların strateji kullanımı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat dil deneyimi beş yıl ve üzerinde olanların diğerlerine göre daha fazla strateji kullandıkları ve bu stratejilerin bilişsel stratejiler oldukları bulunmuştur. Biliş ötesi stratejilerin kullanımı da deneyimle birlikte artmasına rağmen sonuçlar belirgin değildir. Duyuşsal stratejilerin kullanımında ise dil

deneyimi arttıkça düşüş görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusu ise evde yalnızca İngilizce'yle karşılaşanlarla başka dillerle de karşılaşanları strateji kullanımı açısından karşılaştırmaktır. Evde İngilizce dışında başka dillerle de karşılaşanlar, bu dilleri konuşamıyor olsalar bile yalnızca İngilizce'yle karşılaşanlara göre genel olarak daha fazla strateji kullandıkları ve bilişsel strateji kullanımlarının da diğer gruptan daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırmanın genel sonucuna göre bir dille daha önceden resmi şekilde ya da çevrede karşılaşmış olması strateji kullanımının artmasına neden olmaktadır.

Song (2004), Çinli EFL öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve bu stratejilerle dil edimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan 121 üniversite öğrencisi Purpura'nın öğrenme stratejileri ölçeğini yanıtlamışlardır. Öğrencilerin başarılarını belirlemek için ise standart ulusal dil testi kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin biliş ötesi stratejileri bilişsel stratejilerden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Genel olarak daha fazla strateji kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu ise diğer bir bulgudur.

Giffiths (2003), araştırmasında dil öğrenme stratejileri kullanımı ile İngilizce başarısı arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırma Yeni Zelanda'da Auckland'de özel bir dil okulunda üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde Oxford (1990)'un geliştirdiği dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmış ve öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları arasındaki ilişkiye ve başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri örüntülerine bakılmıştır. Birinci bölümün ikinci aşaması olarak aynı strateji ölçeği kullanılmış ve strateji kullanımı ile öğrenci özellikleri (ülke, cinsiyet, yaş) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İkinci bölümde bireysel öğrenme stratejileri tercihlerini öğrenmek üzere öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Üçüncü bölümde dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin yapılacağı bir programın hazırlanması ve öğrenci verilerinden oluşturulan bir dil öğrenme stratejileri ölçeğinin hazırlanması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu ölçek dil öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere kullanılmış ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili bakış açılarıyla birlikte zamanla öğrenme stratejileri kullanımında farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. Birinci bölümün verilerine göre dil öğrenme

stratejileri kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrenme stratejileri kullanımı milliyete göre farklılıklar göstermektedir. Zaman uzamsal bölümün araştırma sonuçlarına bakıldığında başarılı olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığını artıran öğrenciler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle sürdürülen araştırmanın sonuçları öğrenme stratejilerinin çok önemli olduğunu düşünen öğretmenlerle öğrenciler arasında öğrenme/öğretme durumları açısından uyum olduğunu göstermiştir. Öğrenme stratejileri kullanımını ilerletmeyi amaçlayan sınıf programı ise çok çarpıcı değişikliklere yol açmamıştır ve bu konuda daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

Şener (2003), yaptığı çalışmada Çanakkale Üniversitesi Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrencilerin kullandıkları sözcük öğrenme stratejileri ile sözcük bilgileri arasındaki ilişkiyi ve stratejilerin kullanım sıklıkları, öğrencilerin sözcük bilgileri ve en çok ve en az kullanılan stratejileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 304 öğrenciye, araştırmacı tarafından geliştirilen 58 maddelik strateji ölçeği ile “Sözcük Düzey Testi” uygulanmıştır. Veriler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre metne dayanarak tahminde bulunma, sınıfta not alma ve anadili İngilizce olanlarla iletişim kurma en çok kullanılan stratejilerdir. En az kullanılan stratejiler ise anlam özellik tabloları kullanma, günlük tutma ve hedefler belirlemedir. Strateji gruplarına bakıldığında ise saptama strateji grubunun en fazla, sosyal strateji grubunun ise en az tercih edilen gruplar olduğu görülmüştür. Yapılan ileri analizlerde ise bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin en etkili, sosyal stratejilerin ise en az etkili strateji grupları olduğu görülmüştür. Birinci çalışmayı desteklemek için 313 kişilik grupla çalışma tekrarlanmış ve sonuçların birinci çalışmayı doğrular nitelikte olduğu görülmüştür.

Tunç Özgür (2003), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, başarı durumu, cinsiyet, İngilizce öğrenme süresi, orta öğretim okul türü ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Başkent Üniversitesi Hazırlık Okulunun farklı kurlarından 153 öğrenci katılmış ve veriler Oxford'un Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Aiken'in tutum ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin en sık kullandıkları stratejiler biliş ötesi stratejilerdir. Daha

sonra sırasıyla sosyal stratejiler, açık kapatma stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler gelmektedir. Cinsiyetlere göre bakıldığında bayanların erkeklere oranla daha çeşitli ve fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Mezun olunan okul türü ve İngilizce öğrenme süreleri ile strateji kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler kullanımı ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Wu'nun (2003), araştırmasının amacı Tayvan'da yüksek okul öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile dil bilgisi edimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya farklı okullardan 26 sınıftan toplam 1226 öğrenci katılmış fakat, 19 tanesi dil öğrenme stratejileri ölçeği ya da başarı testini tamamen yanıtlamamıştır. Araştırmanın bulgularına göre dil bilgisi edimi ile tüm dil öğrenme stratejileri ve her boyuttaki dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki vardır. Diğer bulgulardan birisi bilişsel ve biliş ötesi stratejilerle dil edimi arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğu, oysa bellek ve açık kapatma stratejileri ile dil bilgisi edimi arasında düşük bir ilişki olduğudur. Tayvanlı yüksek okul öğrencileri açık kapatma stratejilerini diğerlerinden daha fazla kullanmaktadırlar. Başka bir bulgu da kız öğrencilerin bellek ve sosyal stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullanmalarındır.

Yalçın (2003), Gaziantep Üniversitesi İngilizce Hazırlık Birimi'ne devam eden 425 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, dil bilgisi öğrenme stratejileri kullanma ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri 43 sorudan oluşan dil bilgisi öğrenme stratejileri ölçeği ve başarı için de aylık sınav, günlük sınavlar ve yıl sonu sınavlarından oluşan notlardan elde edilmiştir. Bulgulara göre başarılı ve başarısız öğrencilerin genel strateji kullanımı arasında bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin geneli (%70,20) bilişsel, biliş ötesi ve sosyal duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Cinsiyetlere göre bakıldığında ise genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla sıklıkla strateji kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin eğitimsel geçmişlerine göre ise meslek lisesi mezunlarının strateji kullanımının Anadolu lisesi mezunlarından daha yüksek olduğu ise diğer bir bulgudur.

Chou (2002), Tayvanlı Teknoloji ve Meslek Yüksekokulu öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve strateji kullanımıyla güdü ve dil yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya

çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler araştırmaya katılan 474 öğrencinin öğrenme stratejileri ölçeği, güdü ölçeği ve kişisel bilgiler ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Tayvanlı öğrenciler orta düzeyde strateji kullanmaktadırlar ve açık kapatma stratejileri en fazla kullanılan stratejilerdir. Daha sonra sırasıyla sosyal, biliş ötesi ve duyuşsal stratejiler gelmektedir. En az kullanılan stratejiler ise bilişsel ve bellek stratejileridir. Öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları ve güduları arasında bir ilişki bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin daha az başarılı öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları ve ayrıca güdülü öğrencilerin de daha fazla strateji kullandıkları bulgulanmıştır.

Kırlıoğlu (2002), ortak zorunlu ders olarak İngilizce alan üniversite 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, anlamlı öğrenme stratejilerinden TSOEG (Tara, Sorgula, Oku, Ezbere söyle, Gözden geçir) yönteminin İngilizce okuduğunu anlamaya etkilerini incelemiştir. Deney grubuna TSOEG yöntemi öğretilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Her iki gruba da ön-test ve son-test uygulanmıştır. Ön-test sonuçlarına göre gruplar arasında fark bulunmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre TSOEG stratejisinin öğretildiği grubun İngilizce metinlerde okuduğunu anlama düzeyi son test sonuçlarına göre kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir bulgu ise deney grubunun İngilizce metinleri hatırlama düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olmasıdır.

Nisbet (2002), araştırmasında Çin'deki İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri seçimi ile İngilizce başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Henan Üniversitesi'nden gönüllü 168 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ölçmek üzere Oxford'un ölçeği ve İngilizce başarısını ölçmek üzere The Institutional Testing Program Test of English as a Foreign Language (ITP-TOEFLE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üç önemli bulgu ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi, öğrenme stratejilerinden biliş ötesi stratejiler İngilizce başarısıyla belirgin şekilde ilişkilidir. İkincisi, biliş ötesi stratejilerle duyuşsal stratejiler birlikte İngilizce başarısıyla ilişkilidir. Üçüncüsü ise, cinsiyetin öğrenme stratejileri puanı ve İngilizce başarısı üzerinde ayırt edici bir değişken olmadığıdır.

Arce (2001) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya iki farklı okuldan İspanyolca öğrenen 114 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada stratejilerin ölçülmesi için Oxford (1989)'un geliştirdiği, altı bölüm ve 80 maddeden oluşan SILL kullanılmıştır. Öğrenci başarısını ölçebilmek için ise The TerraNova Exam kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, başarılı, orta düzeyde başarılı ve düşük başarılı öğrenciler arasında strateji kullanma ortalaması ve tercihi konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Diğer bulgulardan birine göre bellek ve bilişsel strateji kullanımı diğerlerinden daha azdır. Diğerleri ise, daha başarılı öğrencilerin ve kız öğrencilerin açık kapatma, biliş ötesi ve sosyal öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarıdır. Bu çalışmada strateji seçimi ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Lee (2001), Koreli lise öğrencileriyle gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmadan altı bölümden oluşan dil öğrenme stratejileri ile bireysel strateji kullanımı ve performans arasında bir ilişki olup olmadığına ve cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejilerini belirlemek üzere Oxford'un ölçeği ve edim düzeyini belirlemek üzere College Scholastic Ability Test (CSAT) kullanılmıştır. Bu çalışmaya sayıları birbirine yakın kız ve erkek öğrencilerden oluşan, farklı liselerden toplam 817 öğrenci katılmıştır. Bulgulara göre Koreli lise öğrencilerinin orta düzeyde strateji kullandıkları ve en çok kullanılan stratejilerin açık kapatma ve biliş ötesi stratejiler olduğu belirlenmiştir. Edim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla strateji kullandıklarıdır.

Saltuk (2001), TED Ankara Koleji 8. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve sözcük öğretiminde “kişisel anlam betimlemeleriyle sözcük kaydetme (KABSK)” tekniğinin etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 63 öğrenci katılmış, bu öğrencilere sözcük öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra bu öğrenciler arasından KABSK tekniğini sistemli bir şekilde uygulayan 13 kişilik bir grupla yapılan görüşmeler ve öğrencilerin defterleri veri olarak kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler en çok biliş ötesi stratejilerden

“yeni sözcükleri defterlerinde ayrı bir bölümde tutma” stratejisini, en az ise hatırlama stratejilerinden olan “iki tarafına sözcük yazılarak sözcük öğreniminde kullanılan kartlarla sözcük öğrenme” stratejisini tercih etmektedirler. Görüşme grubundaki öğrenciler ise çalışmada kullanılan KABSK tekniğinin yeni sözcükleri öğrenme ve hatırlamada onlara yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Gorevanova (2000), öğrencilerin öğrenme biçimleri, öğrenme stratejileri ve İngilizce sözcük bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Bilkent Üniversitesi İngiliz ve Amerikan Edebiyatı ve Ferghane Devlet Üniversitesi Filoloji bölümünden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere kişisel bilgiler, öğrenme biçimleri ölçeği, öğrenme stratejileri ölçeği ve Nation’s 2000 sözcük düzeyi ve üniversite sözcük düzeyi belirleme testleri verilmiştir. Verilere göre, duyuşsal stratejilerle sözcük testinden alınan puanlar arasında negatif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. En fazla kullanılan stratejiler açık kapatma, biliş ötesi ve bilişsel stratejilerdir. Bellek stratejileri en az kullanılan stratejilerdir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmasında Ekmekçi (1999), Türk üniversite öğrencilerinin sözcük öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin dil öğrenme sonuçlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri sözcük öğrenme stratejileri ölçeği, sözcük bilgisi testi ve TOEFL sınavı ile toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre, TOEFL sonuçları ile sözcüğün yapısını kullanma stratejisi pozitif, görsel tekrar ile sözcüğü etkin hale getirme stratejisi ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Sonuçta katılımcılar bir çok strateji kullanmış olmalarına rağmen sözcük bilgisi ve TOEFL sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Clark (1999), araştırmasında üniversite düzeyindeki yedi öğrencinin strateji kullanımlarının başarılarını nasıl etkilediğini bulmayı hedeflemiştir. Araştırmanın verileri Oxford’un geliştirdiği dil öğrenme stratejileri ölçeği, ses kasetine kaydedilen görüşmeler ve sınıf içi gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın verilerine göre strateji kullanımı ile başarı arasında bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel stratejilerin kullanımı yüksek başarı ile ilişkili bulunurken, bilişsel stratejilerin az kullanımı düşük başarı ile ilişkili bulunmuştur. Açık kapatma stratejileri ile biliş ötesi stratejilerin kullanımı ile başarı arasında da ilişki bulunmuştur.

Kaçar (1999), üniversitede hazırlık öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanmalarının başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere 6 haftalık bir dönemde öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik bir program ve ön-test son-test deney deseni uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenme stratejilerinin öğretilmesiyle öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bedir'in (1998) araştırmasının amacı, yabancı dil olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin, okuduğunu anlamada kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak ve bu öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmaktır. Araştırma sonuçları, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuduğunu anlama arasında yakın ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okuma anlama dersinde daha fazla strateji kullandıkları ve bu nedenle başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca sonuçlar, okuma anlama dersinin bilişsel öğrenme stratejileri edinimi ile verilmesinin öğrencilere ileri düzeyde düşünme ve edindikleri bilgileri kullanma yetilerini kazandıklarını ortaya koymuştur.

Bozatalı (1998), ODTÜ'de gerçekleştirdiği çalışmasında birinci sınıf İngilizce öğrencilerinin kullandıkları sözcük öğrenme stratejilerini araştırmaktadır. Araştırma ODTÜ'nün farklı bölümlerinden başarılı 15 birinci sınıf İngilizce öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Sözcük Öğrenme Stratejileri Envanteri" ve sesli düşünme etkinliklerinden elde edilen kaset ve bunların yazılı metinleriyle toplanmıştır. Bulgular başarılı İngilizce öğrencilerinin aktif strateji kullanıcıları oldukları ve diğerlerine göre bazı stratejileri daha sık kullandıkları tezine deneysel kanıt sağlamıştır. Diğer bir bulgu ise bu öğrencilerin duyumsal stratejilerden çok zihinsel ve öz-yetim stratejilerini kullandıklarıdır.

Keskil (1998), Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü'ndeki öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, daha az başarılı ve daha başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya hazırlık eğitimini tamamlamak üzere olan 96 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin her biri öğretim yılı başında bir yeterlilik sınavına girmiş ve kalmışlardır. Aynı test ikinci dönemin sonunda tekrar verilmiş ve öğrencilerin dil

yeterlik düzeyine tekrar bakılmıştır. Birinci test ile ikinci test arasındaki değişimlere göre öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci test ile ikinci test arasında 20 ve daha fazla fark olanlar en başarılı (A), 19 -11 arasında fark olanlar orta (B), 10 ve daha az fark olanlar ise daha az başarılı (C) gruba ayrılmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçekte kişisel bilgiler, kendilerini başarılı bulup bulmadıkları ve işe uygun öğrenme stratejisi geliştirip geliştirmedikleri ile ilgili sorular ve son olarak da O'Malley ve Chamot'ın bilişsel, sosyal / duyuşsal stratejiler ölçeğindeki maddeleri kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre her üç gruptaki öğrenciler tekrarlama, not alma ve çıkarımda bulunma stratejilerini diğer stratejilerden daha fazla kullanmaktadırlar. En başarılı gruptakiler (A) anadile çeviri yapma stratejisini diğer gruplardan (B ve C) daha az, İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla anadili kullanma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. B ve C grubundaki öğrenciler dili gerçek ortamlara uygulama stratejisini A grubundakilerden daha fazla, A grubundaki öğrenciler anahtar sözcük stratejisini B ve C gruplarından daha fazla kullanmaktadırlar. Sosyal/duyuşsal stratejilerden birlikte çalışma stratejisini A grubu diğer gruplardan çok daha fazla kullanmaktadır.

Ersöz (1997), Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde strateji öğretiminin konuşma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmanın başında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Deneysel araştırma deseni kullanılan araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere ve her grupta 25'er öğrenci bulunan toplam 50 öğrenciden oluşan iki grup seçilmiştir. Her iki gruptaki öğrenciler başlangıç düzeyi İngilizce öğrencileridir ve İngilizce seviyeleri yerleştirme testinden aldıkları puanlara göre belirlenmiştir. Araştırmanın başında öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek üzere Oxford'un ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan sonuçlar her iki grubun da orta düzeyde strateji kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmanın başında öğrencilerin konuşma becerilerini belirlemek üzere konuşma testi uygulanmıştır. Ölçekten alınan sonuçlar her iki grubun da orta düzeyde strateji kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca araştırmanın başında öğrencilerin konuşma becerilerini belirlemek üzere konuşma testi uygulanmıştır. Strateji öğretimi dört hafta sürmüş ve öğrencilere "işlevsel planlama", "öz değerlendirme", "İngilizce'yi iyi bilenler ve akranları ile birlikte çalışma" ve "netleştirmek için soru sorma" dan

oluşan toplam dört strateji öğretimi yapılmıştır. Dört haftalık strateji öğretiminden sonra uygulanan konuşma testinde deney grubunun başarısı kontrol grubundan belirgin olarak daha yüksek çıkmıştır.

Bertoleit – Fuller (1997), yaptığı araştırmada öğrenme biçemleri ile öğrenme stratejileri arasında ve güdü ve bireyin ön öğrenmeleri gibi diğer değişkenlerle strateji kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma, 1994 yılında Teksas Üniversitesi, ikinci yarıyıl İspanyolca öğrencilerinden dört bölüm üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gönüllü katılan öğrenciler kişisel bilgi formu, birey bilgi işleme formu ve yabancı dil öğrenme stratejileri ölçeği olmak üzere üç ölçeği doldurmuştur. Araştırmada belli öğrenme biçemleri olan öğrencilerin aynı öğrenme stratejilerini kullanacağı tezi kanıtlanamamıştır. Araştırmanın diğer hipotezi, güdüsü yüksek öğrencilerin daha fazla strateji kullanacakları da elde edilen bulgulara göre doğrulanamamıştır. Aynı araştırmanın bulgularına göre kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri bakımından anlamlı bir fark olmadığı, fakat kız öğrencilerin daha fazla genel öğrenme stratejileri kullandıkları görülmüştür. Diğer bir sonuç ise yaş artması ile strateji kullanımı arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Yabancı dil öğrenme stratejilerinde yüksek puanı olan öğrencilerin hepsi 23 yaş ve üzeridir.

Gunning (1997), yaptığı araştırmada İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen başlangıç düzeyinde ilkökul öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada Quebec'te dört farklı ilkökulden 120 Fransız öğrencinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri iki çalışmada belirlenmeye çalışılmıştır. Birincisinde Oxford'un ölçeği SILL'in çocuklar için uyarlanmış versiyonu kullanılmış ikincisinde ise, birinci ölçeğe yanıt veren öğrencilerden 20'si ile kullandıkları stratejiler konusunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuklar da daha önce yetişkinlerle yapılan araştırmalarda belirtilen stratejileri kullanmaktadırlar. Fakat stratejilerin kullanılma sıklığına göre sırası yetişkinlerden farklıdır. Çocukların en fazla kullandıkları stratejiler açık kapatma, duyuşsal ve biliş ötesi stratejilerdir. Bilişsel, sosyal ve hatırlama stratejileri ise en az kullanılanlardır. Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda ise bilişsel ve biliş ötesi stratejilerin en çok kullanılan stratejiler olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre çocukların çok fazla bilişsel stratejiler kullanmadıkları, kullansalar

bile bunların dilbilgisi ile bağlantılı olmadığı görülmüştür. Strateji kullanımı açısından çocuklarda yetişkinlerden farklı olarak cinsiyete göre fark ortaya çıkmamıştır. Başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki fark ise, başarılı öğrencilerin duyuşsal stratejileri başarısızlara göre daha fazla kullanmalarındır. Şartlar uygun olduğu halde öğrencilerin dilin doğal kullanıldığı ortamlardan yeterince yararlanmadıkları da çıkan sonuçlar arasındadır. Bu tür etkinlikler içinde yer alan grup, strateji kullanımı başarısızlardan farklı olan başarılı öğrenciler olarak bulunmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, başarılı öğrenciler daha fazla ve daha farklı stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Başarılı öğrencilerin öğrenme ortamına uygun strateji seçiminde de başarısız öğrencilere göre daha iyi oldukları görülmüştür.

Wharton (1997), çok kültürlü ve dilli Singapur'da, Fransızca ve Japonca öğrenen iki dilli üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmaya 678 iki dilli Japonca ve Fransızca öğrenen başlangıç ve orta düzeyde üniversite öğrencisi katılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinde Oxford'un ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada strateji kullanımını etkileyen etmenler, başarı ve cinsiyet de araştırılmıştır. Bulgulara göre genel strateji kullanımı ile güdü, başarı ve öğrenilen dil değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet açısından ise diğer çalışmalardan farklı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmadaki ölçekteki 80 maddenin her birinin kullanımı başarı ve cinsiyet açısından incelenmiş ve başarılı öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Ayrıca erkeklerin bayanlardan daha fazla strateji kullandıkları da çıkan sonuçlardandır. Daha önce yapılan araştırmalarda genellikle bayanların erkeklerden daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı bulgulardaki bu farklılığı Singapur'un çok kültürlü yapısının erkeklerde bu olumlu sonucu getirdiğine bağlamaktadır.

Yılmaz (1997), 1994-1995 öğretim yılında yaptığı araştırmasında Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi'nin İngilizce Hazırlık Programı'nda okuyan öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini ne sıklıkta kullandıklarını ortaya çıkarmak ve dil düzeyi ile cinsiyetin öğrenme stratejileri kullanımına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 121 öğrenciden 104 tanesine ait veriler değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilere dil öğrenme stratejileri ölçeği ve düzey

belirleme sınavı uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin genel olarak dil öğrenme stratejilerini orta sıklıkta, açık kapatma ve biliş ötesi stratejileri oldukça sık kullandıklarını ve bunları sırasıyla; sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve bellek stratejilerinin izlediği görülmüştür. Dil düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel stratejileri düşük olanlara oranla daha sık kullandıkları, ayrıca kız öğrencilerin sosyal stratejileri erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları da bulunmuştur.

Bradfield (1996), Victoria Üniversitesi'nde İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen yetişkin 7 başarılı bayan öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, bu öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemeyi ve bu stratejilerin hangi durumlarda ve doğal ortamlarda ortaya çıktığını tanımlamayı amaçlamıştır. Katılımcılar üniversiteye kayıt yaptırmış 410 kişi arasında yaşları 21 ile 27 arasında değişen yedi bayandan oluşmaktadır. Bunlardan 6 tanesi Asyalı, birisi ise Meksikalıdır. İngilizce geçmişleri 1 ile 11 yıl arasındadır. Verilerin toplanmasında üç değişik veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi Oxford'un (1989) geliştirdiği SILL, diğer ikisi ise nitel veri toplama araçlarıdır. Nitel veri toplamanın birinci aşamasında araştırmacı tarafından katılımcılarla iki defa görüşme yapılmış, ikinci aşamasında ise katılımcıların iki haftalık yansıtıcı notlar ve günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların altı bölümde toplanan tüm stratejileri kullandıkları, fakat en fazla bilişsel, biliş ötesi ve duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Diğer bir bulgu İngilizce'nin ikinci dil olarak bireysel psikoloji ve sosyal durum etkenlerine bağlı olarak farklı şekillerde öğrenildiğidir.

Cihan (1996), ODTÜ mühendislik ve sosyal bilimler 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce'de okuduklarını anlamada kullandıkları öğrenme stratejilerinin düzeyini, sıklığını ve çeşitliliğini araştırmıştır. Betimsel olarak düzenlenen araştırmanın bulgularına göre mühendislik öğrencileri sosyal bilimler öğrencilerinden daha fazla sayıda ve sıklıkla öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Stratejilerin çeşitliliğine bakıldığında ise mühendislik öğrencilerinin bilişsel stratejileri sosyal bilimler öğrencilerinden daha sıklıkla, sosyal bilimler öğrencilerinin ise biliş ötesi, sosyal ve duyuşsal stratejileri mühendislik öğrencilerinden daha sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Tüz (1995), ODTÜ Geliştirme Vakfı Lisesi'ndeki öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada çok başarılı ve az başarılı öğrencilerin benzer dil öğrenme yöntemleri kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar her iki öğrenci grubunun da temelde aynı tür öğrenme yöntemleri kullandıklarını göstermiştir ve öğrenme yöntemleriyle yeterlik arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kaya (1995), araştırmasında öğrencilerin öğrenme stratejileri seçimini etkileyen etmenleri ve öğrenme stratejileri kullanımı ile sınıf içi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Çukurova Üniversitesi Yabancı Dil Öğretim Merkezi'den, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen, orta - üstü seviyede, 15'i kız, 55'i erkek toplam 70 öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında Oxford'un ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinden ortaya çıkan sonuçlara göre, en sık kullanılan stratejiler açık kapatma stratejileridir. Daha sonra sırasıyla, biliş ötesi, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve bellek stratejileri gelmektedir. Araştırmanın diğer alt problemlerinden olan öğrencilerin bölümleri ve eğitimsel geçmişleriyle strateji kullanımları arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sıklıkla açık kapatma stratejileri kullandıkları görülmüştür. Strateji kullanımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise biliş ötesi strateji kullanımı ile başarı arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

Sayram (1994), üniversite öğrencilerine biliş ötesi stratejilerden “öz sorgulama” ve “yordamada bulunma” stratejileri öğretiminin akademik metinlerde okuduğunu anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden (17'si deney, 11'i kontrol grubunda toplam 28 öğrenci), deney grubundakilere dört gün süren ve günlük ellişer dakikadan oluşan strateji öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubundakiler geleneksel okuma derslerine devam etmişlerdir. Eğitimden sonra elde edilen veriler çözümlendiğinde elde edilen bulgularda deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Hatırlama düzeyinde ise gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulunmuştur.

Tunçman (1994), araştırmasında biliş ötesi strateji olan “anlam haritası oluşturma” stratejisi öğretiminin İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin okuduğunu

anlamalarını anlamlı şekilde etkileyip etkilemeyeceğini incelemiştir. Araştırma ODTÜ Hazırlık Okulu'nda öğrenim gören, orta-üstü seviyede 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere günlük 60 dakikadan oluşan ve dört gün süren strateji öğretimi yapılmıştır. Son test sonuçları değerlendirildiğinde okuduğunu anlama başarısında, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Özseven (1993), İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen mezun durumda olan 62 fen bilimleri öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri Oxford'un hazırladığı dil öğrenme stratejileri ile toplanmış, konuşma becerileri için de bir yerleştirme sözlü sınavı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğrencilerin açık kapatma, biliş ötesi ve sosyal stratejileri diğerlerinden daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Bulgulara göre dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ile konuşma başarısı arasında doğrusal bir ilişki yoktur. Araştırmanın diğer tezi doğrudan strateji kullananların konuşma becerilerinin dolaylı strateji kullananlardan daha iyi olacağı ise bulgularla kanıtlanmıştır. Buna göre bilişsel ve açık kapatma stratejileri kullanımı yüksek konuşma başarısıyla yüksek bir ilişki içindedir.

Çavuşoğlu (1992), Özel Eyüboğlu Lisesi ile Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde gerçekleştirdiği araştırmasında dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi iki dil düzeyi (ileri ve ileri-orta) açısından incelemiştir. Çalışmaya 130'u ileri-orta 45'i ileri düzey olmak üzere toplam 175 öğrenci katılmıştır. Her iki gruba da dil öğrenme stratejileri ölçeği ve the Michigan Test of English Proficiency (MTELP) uygulanmıştır. İleri düzeydeki öğrencilerin strateji kullanım ortalaması ileri-orta düzey öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre dil öğrenme stratejileri ile dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mcgroarty ve Oxford, başlangıç düzeyinde İspanyolca ve Japonca öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek üzere bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma 88'i İspanyolca 121'i Japonca öğrenen toplam 209 gönüllü öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere a) ikinci dil öğrenirken kullandıkları stratejiler, b) genel ve İspanyolca ve Japonca'ya özel dil

çalışmalarıyla ilgili görüşlerine yönelik iki tane ölçek uygulanmıştır. Daha sonra da öğrencilere her iki dilde başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin dönem içindeki diğer testlerden aldıkları başarıları da değerlendirilmiştir. Başarı ve yeterlilik testleri ve başarılı öğrencilerin görüşlerini almak için uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar ile öğrenme stratejileri arasında bir korelasyon bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda etkili olan ve olmayan stratejiler ortaya çıkarılmıştır (Mcgroarty ve Oxford, 1990).

Açıkgöz (1984), Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri” başlıklı araştırmasında, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi’ni, denel işlemler sırasında farklı sıralarda uygulayarak geleneksel yöntemle karşılaştırmıştır. Sonuçlar, Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yöntemi’nin, yabancı dil öğretiminde bilişsel ve duyuşsal yönden daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme ve araştırmanın verilerinin toplandığı araçlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. “Betimleme araştırmaları, varolan olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır” (Kaptan, 1998). Bu çalışmada öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiği araştırılmış ve öğrencilere herhangi bir strateji öğretim programı uygulanmamış, yalnızca var olan durum tanımlanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Öğrencileri’nden oluşmaktadır. Örneklem ise evrenden rasgele seçilen bir grup öğrencidir. YDY Hazırlık Programı’na devam eden öğrenciler öğretim yılı başında başlangıç (D Kurları), orta altı (C Kurları), orta (B Kurları) ve orta üstü (A Kurları) düzeylere ayrılmaktadırlar. Araştırmada kullanılan “Dilbilgisi Başarı Testi” Hazırlık Programı İzlenesi’nin C ve D Kurları için, öğretim yılı başından mart ayı ortalarına kadar olan bölümdeki dilbilgisi konuları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu yüzden örneklem seçilirken bu kurlara devam eden öğrenciler arasından rasgele seçim yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili veriler Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenciler	Öğrenci Sayısı	
Cinsiyet	Kız	240
	Erkek	356
	Toplam	596
Lisans / Yüksek Lisans	Lisans	513
	Yüksek Lisans	82
	Toplam	596
Öğrenim Dili	Türkçe	487
	İngilizce	109
	Toplam	596

Çizelgeye göre araştırmaya 240'ı kız, 356'sı erkek toplam 596 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 513'ü lisans, 82'si ise yüksek lisans öğrencisidir. Devam edecekleri bölümdeki öğrenim diline bakıldığında ise 487'sinin Türkçe, 109'unun ise İngilizce olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Dilbilgisi Testi”yle toplanmıştır.

Dilbilgisi öğrenme stratejileri ölçeği

Araştırmada kullanılan dilbilgisi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirme aşamasında ilgili alanyazın taranmıştır. Bunun yanında DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki öğrencilere “İngilizce dilbilgisini öğrenirken neler yapıyorsunuz?”, DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan okutmanlara da “Sizce öğrenciler İngilizce dilbilgisi öğrenirken neler yapıyorlar?” soruları yöneltilmiş ve bu konuda yazmaları istenmiştir. Öğrenci ve okutmanlardan alınan yanıtlar aynı ifadelerin yer aldığı bir havuzda toplanmış ve daha sonra bunlarla ilgili 47 maddeden oluşan ölçek

oluşturulmuştur. Ölçekle ilgili olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nden ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndan toplam altı uzmanın görüşlerine başvurularak, önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra ölçek, DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçek uygulamanın yapılmayacağı 248 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda veriler SPSS 11. for Windows programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı %90 bulunmuştur.

Ölçek beş dereceli Likert türü bir ölçek olup, öğrencilerin her bir maddeye verdikleri yanıtlara bakarak strateji kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte 1: hiçbir zaman, 2: nadiren, 3: bazen, 4: çoğu zaman ve 5: her zaman ifadelerine karşılık gelmektedir.

Dilbilgisi öğrenme stratejileri ölçeğinin boyutlarının belirlenmesi amacıyla faktör analizi yapılmış ve faktör yükü 40 ve üzeri olan maddeler alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyuttan oluştuğu görülmüş ve faktör yükü 40'ın altında kalan maddeler atıldığında ölçekte toplam 28 madde kalmıştır. Maddeler atıldığında ölçeğin güvenirliğine bakıldığında Alpha %86 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili madde sayısı ve her bir faktörün güvenirliği Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeğindeki Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı

Boyutlar	Madde sayısı	Güvenirlik (Alpha)
Faktör 1	12	0,86
Faktör 2	6	0,78
Faktör 3	6	0,72
Faktör 4	4	0,54
Toplam	28	0,86

Dilbilgisi testi

Araştırmada kullanılan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Testin hazırlanmasından önce araştırmanın yapılacağı DEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nda farklı düzeylere göre hazırlanmış olan izlenceden araştırmanın yapılacağı başlangıç ve orta altı düzeyler (C ve D kurları) için uygun olan izlencelere bakılarak bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (EK-3). Çalışmanın yapıldığı 2005 – 2006 öğretim yılında YDY'de bir yayınevinin hazırlamış olduğu kitap ana ders kitabı olarak okutulmakta ve dilbilgisi konuları bu kitapta geçtiği biçimiyle öğrencilere öğretilmektedir. İzlencede ayrı bir dilbilgisi dersi yoktur. Belirtke tablosundaki konulara uygun olarak 50 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında Dean (1994), Öztürk (1994) ve Adıgüzel'den (1996) yararlanılmıştır. Hazırlanan test için DEÜ Eğitim Bilimleri ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde görevli iki öğretim görevlisi, YDY'de görev yapmakta olan ve anadili İngilizce olan üç İngilizce Okutmanı ile diğer İngilizce Okutmanları'ndan bir grubunun görüşleri alınarak bu görüşler doğrultusunda değişiklikler yapılmıştır. Bu test ödeneme olarak 2005 – 2006 öğretim yılında ileri orta (B kurları) düzeyde 236 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonuçları Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3. Başarı Testi Birinci Ödeneme Uygulaması Sonuçları

Toplam katılımcı sayısı	236
Sınav maddesi sayısı	50
Aritmetik ortalama (50 üzerinden)	38,86
Aritmetik ortalama %	77,72
Standart sapma	5,56
Güvenirlilik katsayısı (KR 20)	0,77
Standart hata	2,65

Ödeneme uygulamasında testin güvenirlik katsayısı (KR 20) 0,77 olarak bulunmuştur. Uygulama sonucunda soruların ayıricılık güçlerine bakıldığında soruların yarısının ayıricılık güçlerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni

olarak öndeneme uygulamasının yapıldığı grubun homojen bir grup -sınav soruları düşünüldüğünde- olması düşünülmüştür. Madde ayırıcılık gücü yüksek olan sorular seçildiğinde soru sayısının az kalacağı ve bunun da başarı konusunda güvenilir ve geçerli sonucu vermeyeceği düşünüldüğünden başka bir başarı testi hazırlanmasına karar verilmiştir.

Yeni hazırlanan başarı testine birinci öndeneme uygulamasında verilen testte güvenilirliği yüksek çıkan maddeler alınmış ve yeni maddeler de eklenerek toplam madde sayısı 71'e çıkartılmıştır. Birinci testin hazırlanması sırasında izlenen süreç burada da izlenmiş, uzman görüşleri doğrultusunda maddeler de gerekli değişiklikler yapılmıştır. İkinci öndeneme uygulaması, gerçek uygulamanın yapılacağı gruba benzer (C kurları) bir gruba, toplam 165 kişiye uygulanmıştır. İkinci öndeneme uygulamasının sonuçları Çizelge 3.4'te görülmektedir.

Çizelge 3.4. Başarı Testi İkinci Öndeneme Uygulaması Sonuçları

Toplam katılımcı sayısı	165
Madde sayısı	71
Aritmetik ortalama (71 üzerinden)	36
Aritmetik ortalama %	50,97
Standart sapma	9,64
Güvenirlilik katsayısı (KR 20)	0,84
Standart hata	3,73

Çizelgede görüldüğü gibi KR 20 Güvenirlilik Katsayısı 0,84 olarak bulunan test, 71 soru olarak uygulandığında bir ders saatinde bitirilemeyeceği için ölçekteki maddelerden özellikleri en iyi olanlar (madde ayırıcılık gücü 30 ve üzeri olan maddeler) alınarak 50 sorudan oluşan son test oluşturulmuştur. Bu seçim yapılırken belirtke tablosunda gösterilen her konudan en az iki madde bulunmasına özen gösterilmiştir. 50 sorudan oluşan başarı testi ile ilgili veriler Çizelge 3.5'te verilmiştir.

Çizelge 3.5. Başarı Testi İkinci Öndeneme Uygulaması Sonuçları
(50 madde üzerinden)

Toplam katılımcı sayısı	165
Madde sayısı	50
Aritmetik ortalama (50 madde üzerinden)	27,10
Aritmetik ortalama %	54,21
Standart sapma	8,31
KR 20 Güvenirlik Katsayısı	0,86
Standart hata	3,10

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde önceki bölümde söz edilen veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere, bu verilerin alt problemlere ilişkin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce dilbilgisini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri

Bu araştırmanın ilk alt problemi üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce Dilbilgisini öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin saptanmasıdır. Bunun için öğrencilerin İngilizce Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği'ndeki maddelere verdikleri "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Çoğu zaman", "Her zaman" yanıtlarına sırasıyla 1 ile 5 arasında puanlar verilerek, her madde için tüm katılımcıların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonunda elde edilen bulgular Çizelge 4.1'de sunulmuştur. Çizelgede maddeler aritmetik ortalaması en yüksek olan maddeden en düşük olana göre sıralanmıştır.

Çizelge 4.1. Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce Dilbilgisini Öğrenirken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

Sıra No	Maddeler	O	SS
1.	Madde 12	4,01	1,10
2.	Madde 11	3,84	0,94
3.	Madde 23	3,79	1,20
4.	Madde 6	3,77	1,10
5.	Madde 26	3,69	1,05
6.	Madde 24	3,64	1,10
7.	Madde 14	3,63	1,13
8.	Madde 7	3,59	0,78
9.	Madde 27	3,58	1,05
10.	Madde 10	3,56	1,01
11.	Madde 21	3,53	1,04
12.	Madde 20	3,48	1,14
13.	Madde 22	3,39	1,17
14.	Madde 19	3,31	1,10
15.	Madde 18	3,28	1,13
16.	Madde 17	3,14	1,09
17.	Madde 25	3,10	1,17
18.	Madde 5	3,05	1,16
19.	Madde 16	2,78	1,24
20.	Madde 4	2,73	1,22
21.	Madde 28	2,71	1,07
22.	Madde 13	2,65	1,10
23.	Madde 1	2,58	0,99
24.	Madde 9	2,52	1,11
25.	Madde 3	2,28	1,18
26.	Madde 15	2,06	1,21
27.	Madde 2	2,05	1,10
28.	Madde 8	1,90	1,01

Çizelge incelendiğinde, öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejinin (O= 4,01) 12 numaralı madde olduğu görülmektedir. Bu madde ölçekte “İngilizce yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini isterim” şeklinde ifade edilmiştir ve sosyal-duyuşsal stratejiler boyutuna girmektedir. Bunu izleyen 11 numaralı madde de (O=3,84) “İngilizce’de yaptığım dilbilgisi hatalarını düzeltmeye çalışırım” şeklindedir ve aynı boyutta yer almaktadır. Üçüncü sırada yine sosyal-duyuşsal stratejiler boyutunda yer alan, ölçekte “İngilizce konuşurken yaptığım dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini isterim” şeklinde ifade edilen 23 numaralı madde vardır (O=3,79).

En az kullanılan stratejiler ise ölçekteki sırasıyla 8, 2 ve 15. maddelerdir ve bu maddelerin hepsi bilişsel stratejilerdendir. Ölçekte “Okuduğum metinlerin dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerle özetini çıkarırım” şeklinde olan 8 numaralı madde en az kullanılan maddedir (O= 1,90). En az kullanılan maddelerden ikincisi ise ölçekte “Öğrendiğim yapılarla ilgili tablolar oluştururum” şeklinde ifade edilmiş olan 2 numaralı maddedir (O= 2,05). 15 numaralı madde de en az kullanılan maddelerden (O= 2,06) birisidir ve ölçekte “İngilizce’deki başarılarım için kendimi ödüllendiririm” şeklinde ifade edilmiştir.

3. bölümde açıklandığı gibi “Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile ilgili yapılan ön uygulama sonrası elde edilen verilerden yararlanılarak faktör analizi yapılmış ve ölçek dört alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar “bilişsel stratejiler”, “sosyal-duyuşsal stratejiler”, “açık kapatma stratejileri” ve “karşılaştırma stratejileri” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte bilişsel stratejiler grubunda 12, sosyal-duyuşsal stratejiler grubunda 6, açık kapatma stratejileri grubunda 6 ve karşılaştırma stratejileri grubunda 4 olmak üzere toplam 28 madde vardır. Her bir boyuta düşen maddeler, boyut içinde en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış madde ortalamaları, ve boyuta düşen maddelerin toplam ortalamaları Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. Dilbilgisi Öğrenme Stratejilerinin Boyutlara Göre Dağılımı ve Ortalamaları

Boyutlar	Maddeler	O
Bilişsel stratejiler	Madde 6	3,77
	Madde 24	3,64
	Madde 14	3,63
	Madde 22	3,39
	Madde 28	2,71
	Madde 13	2,65
	Madde 1	2,58
	Madde 9	2,52
	Madde 3	2,28
	Madde 15	2,06
	Madde 2	2,50
	Madde 8	1,90
	Toplam	2,77
Sosyal-duyuşsal stratejiler	Madde 12	4,01
	Madde 11	3,84
	Madde 23	3,79
	Madde 26	3,69
	Madde 10	3,56
	Madde 17	3,14
	Toplam	3,67
Açık kapatma stratejileri	Madde 7	3,59
	Madde 27	3,58
	Madde 21	3,53
	Madde 20	3,48
	Madde 19	3,31
	Madde 16	2,78
	Toplam	3,38
Karşılaştırma stratejileri	Madde 18	3,28
	Madde 25	3,10
	Madde 5	3,05
	Madde 4	2,73
	Toplam	3,04

Çizelge 4.2. incelendiğinde sosyal-duyuşsal stratejiler ortalaması en yüksek olan (O= 3,67) boyut olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki madde ortalamaları 4,01 ile 3,14 arasında değişmektedir. İkinci sırada açık kapatma stratejileri (O=3,38) gelmektedir ve bu boyuttaki madde ortalamaları 3,59 ile 2,78 arasında değişiklik göstermektedir. Boyuttaki madde ortalamaları 3,28 ile 2,78 arasında değişen karşılaştırma stratejileri (O= 3,04) üçüncü sırada gelmektedir. Ortalaması en düşük olan boyut ise madde ortalamaları 3,77 ile 1,90 arasında değişen bilişsel stratejilerdir (O= 2,77).

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Araştırmaya katılanlardan 240'ı kız, 356'sı ise erkektir. Katılımcıların strateji ölçeğine verdikleri yanıtlar değerlendirilerek istatistiksel çözümler yapılmış stratejilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ise, elde edilen aritmetik ortalamaların birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Kız ve erkeklerin her bir boyutta ve toplamda strateji kullanımlarının ortalamaları, standart sapma (SS), serbestlik derecesi (Sd), t-değerleri ve p değerleri Çizelge 4.3'de verilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Stratejiler	Cinsiyet	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Kız	240	34,30	8,03	594	2,84	0,00	Anlamlı
	Erkek	356	32,41	7,89				
Sosyal-Duyuşsal	Kız	240	22,97	4,12	594	4,38	0,00	Anlamlı
	Erkek	356	21,38	4,50				
Açık Kapatma	Kız	240	20,50	4,06	594	1,18	0,24	Anlamsız
	Erkek	356	20,10	4,04				
Karşılaştırma	Kız	240	12,38	2,91	594	1,42	0,16	Anlamsız
	Erkek	356	12,03	2,96				
Toplam	Kız	240	90,15	14,35	594	3,45	0,00	Anlamlı
	Erkek	356	85,92	14,85				

Çizelge 4.3 incelendiğinde toplam strateji kullanımında kızlarla erkekler arasında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Boyutlara bakıldığında ise bilişsel ve sosyal-duyuşsal strateji kullanımında da kızlarla erkekler arasında 0,01 anlam düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kızlar bilişsel stratejileri ve sosyal-duyuşsal stratejileri erkeklerden daha fazla kullanmaktadırlar. Açık kapatma ve karşılaştırma stratejileri kullanımında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans Olmalarına Göre Strateji Kullanımındaki Farklar

Araştırmaya katılanlardan 513'ü lisans, 82'si ise Yüksek Lisans öğrencisidir. Katılımcıların strateji ölçeğine verdikleri yanıtlar değerlendirilerek istatistiksel çözümler yapılmış stratejilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ise, elde edilen aritmetik ortalamaların birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili veriler Çizelge 4.4'de görülmektedir.

Çizelge 4.4. Öğrencilerin Lisans ya da Yüksek Lisans olmalarına Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Stratejiler	Lisans/Yüksek Lisans	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Lisans	513	32,45	7,75	593	-5,74	0,00	Anlamlı
	Yüksek Lisans	82	37,77	8,06				
Sosyal-Duyuşsal	Lisans	513	21,82	4,51	593	-2,84	0,01	Anlamlı
	Yüksek Lisans	82	23,30	3,55				
Açık Kapatma	Lisans	513	20,06	4,08	593	-3,08	0,00	Anlamlı
	Yüksek Lisans	82	21,54	3,68				
Karşılaştırma	Lisans	513	12,11	2,91	593	-1,21	0,23	Anlamsız
	Yüksek Lisans	82	12,54	3,14				
Toplam	Lisans	513	86,45	14,55	593	-5,05	0,00	Anlamlı
	Yüksek Lisans	82	95,15	14,14				

Çizelge 4.4 incelendiğinde yüksek lisans ve lisans öğrencileri arasında hem toplamda, hem de bilişsel, sosyal duyuşsal ve açık kapatma stratejilerinde yüksek lisans lehine farklılık olduğu görülmektedir. Yüksek lisans öğrencileri bilişsel stratejileri ve açık kapatma stratejilerini lisans öğrencilerinden daha fazla kullanmaktadır ($p < 0,01$). Sosyal-duyuşsal stratejileri de yüksek lisanslar lisanslardan daha fazla kullanmaktadır ($p < 0,05$). Karşılaştırma stratejileri kullanımında lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Sonuç olarak karşılaştırma stratejileri dışındaki stratejileri yüksek lisans öğrencileri lisans öğrencilerinden daha fazla kullanmaktadır.

Öğrencilerin Bölümlerindeki Öğrenim Dilinin Türkçe ya da İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanımındaki Farklar

Öğrencilerin bölümlerindeki öğrenim dillerinin Türkçe ve İngilizce olmasına göre aralarında fark olup olmadığını belirlemek için her iki gruptaki öğrencilerin kullandıkları stratejilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ise, elde edilen aritmetik ortalamaların birbirinden anlamlı derecede

farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili veriler Çizelge 4.5’de görülmektedir.

Çizelge 4.5. Öğrencilerin Öğrenim Dillerinin Türkçe ya da İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Stratejiler	Öğrenim Dili	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Türkçe	487	33,04	7,98	594	-0,57	0,57	Anlamsız
	İngilizce	109	33,57	8,06				
Sosyal-Duyuşsal	Türkçe	487	22,05	4,31	594	0,34	0,73	Anlamsız
	İngilizce	109	21,89	4,89				
Açık Kapatma	Türkçe	487	20,25	3,98	594	-0,17	0,87	Anlamsız
	İngilizce	109	20,32	4,38				
Karşılaştırma	Türkçe	487	12,16	2,91	594	-0,26	0,79	Anlamsız
	İngilizce	109	12,24	3,08				
Toplam	Türkçe	487	87,54	14,49	594	-0,31	0,76	Anlamsız
	İngilizce	109	88,02	16,10				

Araştırmanın katılımcılarından 487’si öğrenim dili Türkçe olan, 109’u ise İngilizce olan bir bölüme devam edeceklerdir. Ortalamalara bakıldığında sosyal-duyuşsal stratejiler dışındaki stratejileri ve toplam öğrenme stratejilerini öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe olanlardan daha fazla kullandıkları görülmektedir fakat bu istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir ($p>0,05$).

Başarılarına Göre Üst ve Alt Grupta Bulunan Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Öğrencilerin başarılarını belirlemek üzere 50 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “ Dilbilgisi Testi ” verilmiştir. Öğrencilerin yanıtlarından elde edilen ham puanlar standart puanlara dönüştürülerek, ortalamanın 0,05 SS üstünde olanlar “üst grup”, ortalamanın 0,05 SS altında kalanlar “alt grup” olarak tanımlanmıştır. Böylece 31 ve altında puan alanlar alt grup, 38 ve daha yukarı puan alanlar üst grup kabul edilmişlerdir. Puanları 32 ile 37 arasında olan öğrenciler ise

“orta grup” olarak tanımlanmış, fakat değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.6’ da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Başarı Durumlarına Göre Öğrenciler

Başarı Durumu	N	%	Puan aralığı
Alt grup	195	32,7	31 ve altı
Orta grup	202	33,9	32 - 37
Üst grup	199	33,4	38 ve üstü
Toplam	596	100	50

Çizelge 4.6’da görüldüğü gibi başarılarına göre araştırmaya katılan 596 katılımcıdan 195’ i alt grup, 202’si orta grup, 199’u ise üst grupta yer almaktadır.. Çizelgeye bakıldığı zaman gruplar arasında ortalama bir dağılım görülmektedir.

Başarılarına göre üst ve alt grupta yer alan öğrencilerin strateji kullanımları açısından aralarında fark olup olmadığını belirlemek için her iki gruptaki öğrencilerin kullandıkları stratejilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra ise, elde edilen aritmetik ortalamaların birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Başarılarına Göre Üst ve Alt Gruptaki Öğrencilerin Strateji Kullanımlarının Karşılaştırılması

Stratejiler	Başarı durumu	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	195	32,69	7,67	392	-0,48	0,63	Anlamsız
	Üst grup	199	33,07	8,01				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	195	21,67	4,27	392	-2,25	0,03	Anlamlı
	Üst grup	199	22,60	3,99				
Açık Kapatma	Alt grup	195	19,30	3,82	392	-4,36	0,00	Anlamlı
	Üst grup	199	21,03	4,04				
Karşılaştırma	Alt grup	195	12,25	2,93	392	-0,43	0,67	Anlamsız
	Üst grup	199	12,13	2,70				
Toplam	Alt grup	195	85,92	14,12	392	-2,06	0,04	Anlamlı
	Üst grup	199	88,84	14,03				

Yukarıdaki çizelgeye göre başarılarına göre üst ve alt gruptaki öğrencilerin toplam strateji kullanımları ile başarıları arasında 0,05 anlam düzeyinde, üst gruptaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin sosyal-duyuşsal stratejileri kullanmaları ile başarıları arasında da toplam strateji kullanımında olduğu gibi 0,05 anlam düzeyinde ve yine üst gruptaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Açık kapatma stratejileri ile başarı arasında ise 0,01 anlam düzeyinde üst gruptaki öğrenciler lehine bir fark vardır. Üst gruptaki öğrenciler sosyal-duyuşsal stratejileri ve açık kapatma stratejilerini yine toplam öğrenme stratejilerini alt gruptaki öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejilerinin kullanılması açısından üst grup ve alt gruptaki öğrenciler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Strateji kullanımı ile, başarılarına göre üst ve alt gruplarda yer alan öğrenciler arasındaki farka bakıldıktan sonra, öğrencilerin cinsiyetlerine, yüksek lisans ya da lisans öğrencisi olmalarına ve öğrenim dillerinin Türkçe ya da İngilizce olmasına göre başarılarına göre üst grup ve alt alt grupta yer alan öğrencilerin strateji kullanımlarındaki farklılıklar incelenmiştir.

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Kız Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Başarılarına göre üst ve alt gruptaki kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.8’de verilmiştir. Başarılarına göre araştırmaya katılan kız öğrencilerden 91’i üst, 63’ü ise alt grupta yer almaktadır.

Çizelge 4.8. Kız Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem denetimi
Bilişsel	Alt grup	63	34,41	8,59	152	-0,90	0,37	Anlamsız
	Üst grup	91	33,25	7,41				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	63	22,56	4,16	152	-0,93	0,35	Anlamsız
	Üst grup	91	23,15	3,74				
Açık Kapatma	Alt grup	63	18,90	3,41	152	-3,82	0,00	Anlamlı
	Üst grup	91	21,29	4,06				
Karşılaştırma	Alt grup	63	12,51	2,88	152	0,98	0,32	Anlamsız
	Üst grup	91	12,07	2,64				
Toplam	Alt grup	63	88,38	15,21	152	-0,60	0,55	Anlamsız
	Üst grup	91	89,76	13				

Çizelge 4.8 incelendiğinde başarılarına göre üst ve alt gruptaki kız öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları arasında üst gruptaki öğrenciler lehine 0,01 anlam düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Üst gruptaki kız öğrenciler açık kapatma stratejilerini alt gruptaki kız öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Ortalamalar incelendiğinde başarılarına göre üst gruptaki kız öğrencilerin sosyal-duyuşsal stratejileri ve toplam öğrenme stratejilerini alt gruptakilerden daha fazla kullandıkları görülmektedir, fakat bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir ($p>0,05$). Bilişsel ve karşılaştırma stratejilerine bakıldığında ise başarılarına göre alt gruptaki öğrencilerin ortalamaları üst grupta olanlardan daha yüksektir, fakat bu fark da yine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir ($p>0,05$).

Sonuç olarak bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımına göre başarılarına göre üst ve alt gruptaki kız öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Erkek Öğrencilerin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Başarılarına göre üst ve alt grupta yer alan erkek öğrencilerin Aritmetik Ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.9’da verilmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerden 108’i üst, 132’si ise alt grupta yer almaktadır.

Çizelge 4.9. Erkek Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	132	31,87	7,07	238	-1,04	0,30	Anlamsız
	Üst grup	108	32,92	8,52				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	132	21,25	4,27	238	-1,64	0,10	Anlamsız
	Üst grup	108	22,15	4,16				
Açık Kapatma	Alt grup	132	19,49	4,01	238	-2,54	0,01	Anlamlı
	Üst grup	108	20,81	4,04				
Karşılaştırma	Alt grup	132	12,13	2,96	238	-,15	0,88	Anlamsız
	Üst grup	108	12,19	2,76				
Toplam	Alt grup	132	84,74	13,47	238	-1,82	0,07	Anlamsız
	Üst grup	108	88,06	14,85				

Çizelge 4.9’deki değerlere göre toplam strateji kullanımında ve bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma stratejileri kullanımında başarılarına göre üst grupta yer alan erkek öğrencilerin ortalaması alt gruptaki erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir ($p>0,05$). Açık kapatma stratejileri kullanımında ise başarılarına göre üst gruptaki

öğrenciler lehine 0,05 anlam düzeyinde bir fark bulunmuştur. Başarılarına göre üst gruptaki erkek öğrenciler açık kapatma stratejilerini alt gruptaki öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Başarılarına göre üst ve alt gruptaki lisans öğrencilerin aritmetik ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.10'de verilmiştir. Araştırmaya katılan lisans öğrencilerden 171'i başarılarına göre üst grup, 169'u ise alt gruptadır.

Çizelge 4.10. Lisans Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	169	32,15	7,53	34	-0,27	0,79	Anlamsız
	Üst grup	171	32,37	7,77				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	169	21,46	4,35	34	-2,55	0,01	Anlamlı
	Üst grup	171	22,63	4,05				
Açık Kapatma	Alt grup	169	19,02	3,91	34	-4,27	0,00	Anlamlı
	Üst grup	171	20,85	3,99				
Karşılaştırma	Alt grup	169	12,17	2,91	34	0,05	0,96	Anlamsız
	Üst grup	171	12,15	2,65				
Toplam	Alt grup	169	84,79	13,98	34	-2,13	0,03	Anlamlı
	Üst grup	171	88,00	13,76				

Çizelge 4.10''a göre başarılarına göre üst grupta yer alan lisans öğrencileri ile alt gruptakilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları arasında üst gruptaki öğrenciler lehine 0,01 anlam düzeyinde bir fark vardır. Üst ve alt gruptaki lisans öğrencilerinin sosyal-duyuşsal ve toplam stratejileri kullanmaları arasında da üst gruptakiler lehine 0,05 anlam düzeyinde fark görülmektedir. Başarılarına üst gruptaki lisans öğrencileri açık kapatma, sosyal-duyuşsal stratejileri ve toplam öğrenme

stratejilerini alt gruptaki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri kullanımında ise üst ve alt gruptaki lisans öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Gruptaki Yüksek Lisans Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Başarılarına göre üst ve alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.11’de verilmiştir. Araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinden 27’si üst grup, 26’sı alt grupta yer almaktadır.

Çizelge 4.11.Yüksek Lisans Öğrencilerinin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	26	36,23	7,79	51	-0,67	0,51	Anlamsız
	Üst grup	27	37,70	8,818				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	26	23,04	3,40	51	0,38	0,70	Anlamsız
	Üst grup	27	22,67	3,66				
Açık Kapatma	Alt grup	26	21,15	2,60	51	-1,18	0,25	Anlamsız
	Üst grup	27	22,30	4,25				
Karşılaştırma	Alt grup	26	12,80	3,10	51	0,95	0,35	Anlamsız
	Üst grup	27	12	3,10				
Toplam	Alt grup	26	93,23	13,02	51	-0,37	0,71	Anlamsız
	Üst grup	27	94,67	14,57				

Çizelge 4.11 incelendiğinde başarılarına göre üst grupta yer alan yüksek lisans öğrencilerinin bilişsel, açık kapatma ve toplam strateji kullanma ortalamalarının alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal-duyuşsal ve açık kapatma stratejilerinin kullanılmasına bakıldığında ise alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinin ortalamalarının üst gruptaki

yüksek lisans öğrencilerinin ortalamalarından biraz daha yüksek olduğu görülmektedir, fakat bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>0,05$). Başarılarına göre üst ve alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Grupta Yer Alan Öğrenim Dili Türkçe Olan Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Devam edecekleri bölümde öğrenim dili Türkçe olan başarılarına göre üst ve alt grupta yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.12’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden öğrenim dili Türkçe olanların 168’i üst grup, 160’ı ise alt gruptadır.

Çizelge 4.12. Öğrenim Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	160	32,37	7,65	326	-0,38	0,70	Anlamsız
	Üst grup	168	32,69	7,84				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	160	21,53	4,26	326	-2,35	0,02	Anlamlı
	Üst grup	168	22,58	3,84				
Açık Kapatma	Alt grup	160	19,40	3,87	326	-3,44	0,00	Anlamlı
	Üst grup	168	20,89	3,89				
Karşılaştırma	Alt grup	160	12,11	2,98	326	0,11	0,91	Anlamsız
	Üst grup	168	12,08	2,64				
Toplam	Alt grup	160	85,41	14,23	326	-1,85	0,07	Anlamsız
	Üst grup	168	88,22	13,26				

Çizelge 4.12’ye göre öğrenim dili Türkçe olan başarılarına göre üst ve alt gruptaki öğrencilerin sosyal-duyuşsal stratejileri kullanmaları arasında üst gruptaki öğrenciler lehine 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmektedir. Açık kapatma stratejilerini kullanmada da üst gruptaki öğrenciler lehine 0,01 anlam düzeyinde bir

fark vardır. Üst gruptaki öğrenciler sosyal-duyuşsal ve açık kapatma stratejilerini alt gruptaki öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımında öğrenim dili Türkçe olan üst grup ve alt gruptaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Başarılarına Göre Üst Grup Ve Alt Grupta Yer Alan Öğrenim Dili İngilizce Olan Öğrencilerinin Strateji Kullanımları Arasındaki Farklar

Devam edecekleri bölümde öğrenim dili İngilizce olan başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki öğrencilerin aritmetik ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır. Bunlarla ilgili değerler Çizelge 4.13’de verilmiştir. Başarılarına göre araştırmaya katılan öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerden 31’i üst grup, 35’i ise alt gruptadır.

Çizelge 4. 13. Öğrenim Dili İngilizce Olan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri ile Strateji Kullanımları Arasındaki Fark

Stratejiler	Başarı Düzeyi	N	O	SS	Sd	t	p	Önem Denetimi
Bilişsel	Alt grup	35	34,17	7,71	64	-0,47	0,64	Anlamsız
	Üst grup	31	35,13	8,71				
Sosyal-Duyuşsal	Alt grup	35	22,34	4,30	64	-0,38	0,70	Anlamsız
	Üst grup	31	22,77	4,82				
Açık Kapatma	Alt grup	35	18,86	3,63	64	-2,90	0,01	Anlamlı
	Üst grup	31	21,87	4,78				
Karşılaştırma	Alt grup	35	12,86	2,63	64	0,67	0,51	Anlamsız
	Üst grup	31	12,42	3,02				
Toplam	Alt grup	35	88,26	13,55	64	-1,03	0,31	Anlamsız
	Üst grup	31	92,19	17,49				

Çizelge 4.13 incelendiğinde öğrenim dili İngilizce olan başarılarına göre üst ve alt gruptaki öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmalarında üst gruptaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır ($p<0,01$). Başarılarına göre üst grupta yer

alan öğrenciler açık kapatma stratejilerini alt gruptaki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel, sosyal-duyuşsal ve toplam strateji kullanımında üst gruptaki öğrencilerin ortalaması alt gruptaki öğrencilerin ortalamasından yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Karşılaştırma stratejileri kullanımında ise alt gruptaki öğrencilerin ortalaması üst grupta olanlardan biraz daha yüksektir, fakat bu da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir ($p>0,05$).

Öğrencilerin Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin strateji kullanımları ile başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için her bir boyutta ve toplamda strateji kullanımları ile başarı puanları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Öğrencilerin strateji kullanımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren değerler Çizelge 4.14'te verilmiştir.

Çizelge 4.14. Öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,04	0,29	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	0,08	0,06	Anlamsız
Açık Kapatma	0,16**	0,00	Anlamlı
Karşılaştırma	0,78	0,78	Anlamsız
Toplam	0,09*	0,03	Anlamlı

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Çizelge 4.14 incelendiğinde açık kapatma stratejileri ile başarı arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Toplam strateji kullanımı ile başarı arasında ise 0,05 düzeyinde, açık kapatma stratejilerine göre biraz daha düşük fakat anlamlı bir ilişki vardır. Diğer strateji boyutları (bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma) ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre strateji kullanımları ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarabilmek için kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanımları ile başarıları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Kız öğrencilerle ilgili değerler Çizelge 4.15, erkek öğrencilerle ilgili değerler ise Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.15. Kız öğrencilerin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	-0,05	0,49	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	0,05	0,49	Anlamsız
Açık Kapatma	0,21**	0,00	Anlamlı
Karşılaştırma	-0,05	0,43	Anlamsız
Toplam	0,04	0,56	Anlamsız

**p<0,01

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde kız öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0,01$) görülmektedir. Tablodaki değerlere göre bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 4.16. Erkek öğrencilerin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,08	0,13	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	0,06	0,23	Anlamsız
Açık Kapatma	0,12*	0,03	Anlamlı
Karşılaştırma	0,00	0,97	Anlamsız
Toplam	0,10	0,07	Anlamsız

* $p < 0,05$

Yukarıdaki çizelgedeki değerler incelendiğinde erkek öğrencilerin açık kapatma stratejileri kullanmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ($p < 0,05$) görülmektedir. Erkek öğrencilerin diğer gruplarla (bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma) ve toplam strateji kullanımıyla akademik başarıları arasında, kız öğrencilerde de olduğu gibi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin Lisans /Yüksek Lisans Olmalarına Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ile başarıları arasında her hangi bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin her bir boyutta ve toplam strateji kullanımları ile başarı puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Bunlara ait değerler lisans öğrencileri için Çizelge 4.17’de, yüksek lisans öğrencileri için ise Çizelge 4.18’de verilmiştir.

Çizelge 4.17. Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,06	0,18	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	0,10*	0,02	Anlamlı
Açık Kapatma	0,18**	0,00	Anlamlı
Karşılaştırma	0,00	0,99	Anlamsız
Toplam	0,11*	0,01	Anlamlı

*p< 0,05

**p<0,01

Çizelge 4.17 incelendiğinde lisans öğrencilerinin sosyal-duyuşsal, açık kapatma ve toplam strateji kullanımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (sırasıyla: p<0,05, p<0,01 ve p< 0,05). Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri ile başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 4.18. Yüksek Lisans öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,04	0,75	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	-0,04	0,74	Anlamsız
Açık Kapatma	0,12	0,29	Anlamsız
Karşılaştırma	-0,07	0,56	Anlamsız
Toplam	0,03	0,80	Anlamsız

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde yüksek lisans öğrencilerinin strateji kullanımları ile başarıları arasında strateji boyutlarına göre ve toplamda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerinin Devam Edecekleri Bölümde Öğrenim Dilinin Türkçe /İngilizce Olmasına Göre Strateji Kullanmaları ile İngilizce Dilbilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin devam edecekleri bölümün Türkçe ya da İngilizce olmasına göre strateji kullanmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirleyebilmek için öğrencilerin devam edecekleri bölümün Türkçe ya da İngilizce olmasına göre her bir boyutta ve toplam strateji kullanımları ile başarı puanları arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Bunlara ait değerler öğrenim dili Türkçe olan öğrenciler için Çizelge 4.19’da, İngilizce olan öğrenciler için ise Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.19. Öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,05	0,27	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	0,10*	0,03	Anlamlı
Açık Kapatma	0,15**	0,00	Anlamlı
Karşılaştırma	0,00	0,94	Anlamsız
Toplam	0,10*	0,03	Anlamlı

*p< 0,05

**p<0,01

Yukarıdaki çizelge incelendiğinde devam edecekleri bölümde öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin sosyal-duyuşsal ve toplamda öğrenme stratejileri kullanmaları ile başarı puanları arasında da 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Açık kapatma stratejileri ile başarı puanları arasında ise 0,01 düzeyinde daha anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer iki boyutla, bilişsel ve karşılaştırma stratejileri, başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çizelge 4.20. Öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerinin strateji kullanımı ile akademik başarıları arasındaki ilişki

Stratejiler	Korelasyon	p	İlişki Denetimi
Bilişsel	0,01	0,91	Anlamsız
Sosyal-duyuşsal	-0,03	0,79	Anlamsız
Açık Kapatma	0,24*	0,01	Anlamlı
Karşılaştırma	-0,09	0,37	Anlamsız
Toplam	0,05	0,63	Anlamsız

*p< 0,05

Çizelge 4.20 incelendiğinde, devam edecekleri bölümde öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları ile başarı puanları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımı ile başarıları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada üniversite hazırlık öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin İngilizce dilbilgisi başarıları üzerinde etkililiği sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen verilerin istatistiksel tekniklerle çözümlenmesinden elde edilen sonuçlara ve daha sonra da önerilere yer verilecektir.

Sonuçlar Ve Tartışma

Araştırmanın alt problemlerine ait sonuçlar bu bölümde özetlenmiştir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Öğrencilerin en fazla kullandıkları bireysel stratejiler sırasıyla şöyledir. 1.“İngilizce yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini isterim” 2. “İngilizce’de yaptığım dilbilgisi hatalarını düzeltmeye çalışırım” 3.“İngilizce konuşurken yaptığım dilbilgisi hatalarının düzeltilmesini isterim”. Bu stratejilerin hepsi sosyal-duyuşsal stratejilerdendir. Bu sonuca göre öğrenciler hata yaptıklarında hem kendileri düzeltmeye çalışmaktadırlar hem de bu hataların düzeltilmesi konusunda başkalarından yardım istemektedirler. Araştırmanın yürütüldüğü gruptaki hazırlık öğrencileri hazırlık eğitimi sonunda final sınavına girmektedirler ve bu sınavda başarılı olabilmek için iletişimsel becerilerinin yanında - hatta daha fazla- akademik becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin hataların düzeltilmesi konusunda hassas olmalarının nedeni girecekleri final sınavına hazırlanma ve iyi not alma hedefinden kaynaklanıyor olabilir.

En az kullanılan stratejiler ise ölçekte 1. “Okuduğum metinlerin dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerle özetini çıkarırım” 2.“Öğrendiğim yapılarla ilgili

tablolar oluştururum” “İngilizce’deki başarılarım için kendimi ödüllendiririm” şeklinde ifade edilmiştir.

Ölçekteki maddelerden en fazla ve en az kullanılanlar stratejiler yanında ayrıca ölçeğin alt boyutlarından en fazla ve en az kullanılan strateji grupları da belirlenmiştir. En fazla kullanılan stratejiler sosyal-duyuşsal (O=3,67) stratejilerdir. Daha sonra sırasıyla açık kapatma stratejileri (O=3,38), karşılaştırma stratejileri (O= 3,04) ve bilişsel stratejiler (O= 2,77) gelmektedir. Sosyal-duyuşsal stratejilerin en fazla kullanılan stratejiler olması öğrencilerin dili iletişim aracı olarak kabul edip kullanmak istemelerinden dolayı olabilir.

Ortalamalara göre bilişsel stratejilerin en az kullanılan stratejiler olması Al-Otaibi (2004)’nin araştırmasını destekler niteliktedir. En az kullanılan stratejilerin ise hepsi bilişsel stratejilerdendir. Oxford (1990), bilişsel stratejilerden pratik yapma (formül ve şekiller oluşturma) ve öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamak için özet çıkarma gibi stratejilerin en önemli stratejilerden olduğu fakat öğrencilerin bu önemi her zaman fark edemediklerinden bahsetmektedir. Bu araştırmaya katılan grup bilişsel stratejileri diğer strateji gruplarından daha az kullanmaktadır. Üniversite hazırlık sınıflarındaki öğrenciler, hazırlık eğitiminin zorunlu olmasına genellikle sıcak bakmamakta ve hazırlık okumanın kendi tercihleri olmadığını düşünmektedirler. Bilişsel stratejilerin daha az kullanılıyor olması öğrencilerin güdülerinin eksikliğinden ve zorunlu olan hazırlık eğitime eleştirel yaklaşımlarından kaynaklanıyor olabilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Cinsiyetlere göre bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur. Kızlar bilişsel stratejileri ve sosyal-duyuşsal stratejileri de erkeklerden daha fazla kullanmaktadırlar. Açık kapatma ve karşılaştırma stratejileri kullanımında ise kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kız öğrencilerin genelde daha fazla strateji

kullanmalarının nedeni, daha fazla akademik başarı ve sosyal olarak kabul görme istekleri ve kararlılıkları olabilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla strateji kullanmaları Akkoyunlu (2003), Tunç Özgür (2003), Yalçın (2003) ve Lee'nin (2001) bulgularını destekler durumdadır. Özkan (2005), Al-Otaibi (2004), Nisbet (2002) ve Bertoleit-Fuller'in (1997) araştırmalarında ise kız öğrencilerle erkeklerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Wharton'ın (1997) araştırmasında ise erkek öğrencilerin kızlardan daha fazla strateji kullandığı bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin sosyal-duyuşsal stratejileri daha fazla kullanmaları Wu (2003), Arce (2001) ve Yılmaz'ın (1997) araştırmalarındaki bulguları destekler niteliktedir.

3. Üçüncü alt problemde öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri lisans / yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans olmalarına göre strateji kullanmaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Yüksek lisans öğrencileri bilişsel, sosyal duyuşsal ve açık kapatma stratejilerini lisans öğrencilerinden daha fazla kullanmaktadır Karşılaştırma stratejileri kullanımında lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İnsanların deneyimleri ve yaşları arttıkça kendi öğrenmeleri konusunda daha fazla iç görüye sahip oldukları bilinmektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin de öğrenim yaşamları sırasında daha iyi öğrenebilmek için yöntem ve stratejiler geliştirdikleri söylenebilir.

Ulaşılan araştırmalarda öğrencilerin lisans ya da yüksek lisans olmalarına göre strateji kullanımları arasındaki farkları inceleyenine rastlanmamıştır, yalnız Bertoleit-Fuller'in (1997) araştırmayı yürüttüğü grupta 23 yaş ve üzeri olan öğrencilerin diğerlerinden daha fazla strateji kullandıklarının bulgulanmış olması bu araştırmayı destekler niteliktedir. Çünkü bu araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinin yaş ortalamaları da lisans öğrencilerinden daha büyüktür.

4. Dördüncü alt problemin amacı öğrencilerin strateji kullanma düzeylerinde devam edecekleri bölümdeki öğrenim dillerinin Türkçe / İngilizce olmasına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulgulamaktır.

Devam edecekleri bölümdeki öğrenim dilinin Türkçe ya da İngilizce olmasına göre öğrencilerin strateji kullanımları açısından aralarında fark olup olmadığına bakıldığında sosyal-duyuşsal stratejiler dışındaki stratejileri ve toplam öğrenme stratejilerini öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin Türkçe olanlardan daha fazla kullandıkları fakat bunun istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır.

5. Diğer bir alt problem başarılarına göre üst ve alt gruptaki öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır.

Başarılarına göre üst grupta yer alan öğrenciler sosyal-duyuşsal stratejileri ve açık kapatma stratejilerini ve toplam öğrenme stratejilerini alt gruptaki öğrencilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri kullanımı ile başarı arasında üst grup ve alt gruptaki öğrenciler açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başarılı öğrencilerin özellikleri incelendiğinde, bu grubun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üzerine alan öz düzenlemeli öğrenciler olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlardandır. Başarılarına göre üst gruptaki öğrencilerin daha fazla strateji kullanması, bu öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemeleri ve daha iyi öğrenebilmek için yöntemler geliştirmiş ve uyguluyor olmalarından dolayı olabilir.

Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilerden daha fazla strateji kullanması Kaya (2005), Al-Otaibi (2004), Song (2004), Giffiths (2003), Chou (2002), Lee (2001), Bozatlı (1998), Gunning (1997) ve Wharton'ın (1997) araştırmalarını destekler niteliktedir. Akkoyunlu (2003), Yalçın (2003) ve Arce'in (2001) araştırmalarında ise başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanımları arasında fark bulunamamıştır.

6. Altıncı alt problemde başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki kız öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Başarılarına göre üst ve alt gruptaki kız öğrencilerin strateji kullanmaları arasındaki farka bakıldığında, üst gruptaki kız öğrencilerin açık kapatma stratejilerini alt gruptaki kız öğrencilere göre daha fazla kullandıkları bulgulanmıştır. Bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımına göre ise üst ve alt gruptaki kız öğrenciler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Oxford'un (1990) belirttiği gibi bazı stratejileri başarısız öğrenciler de başarılı olanlar gibi kullanmaktadırlar.

7. Diğer bir alt problemin amacı başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki erkek öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Başarılarına göre üst ve alt grupta yer alan erkek öğrencilerin strateji kullanmaları arasındaki fark incelendiğinde toplam strateji kullanımında ve bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma stratejileri kullanımında üst gruptaki erkek öğrencilerin ortalaması alt gruptaki erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Açık kapatma stratejilerini ise başarılarına göre üst gruptaki erkek öğrenciler alt gruptakilerden daha fazla kullanmaktadırlar.

8. Sekizinci alt problemle başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki lisans öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı fark olup olmadığının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Başarılarına göre üst grupta yer alan lisans öğrencileri açık kapatma, sosyal-duyuşsal stratejileri ve toplam öğrenme stratejilerini alt gruptakilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri kullanımında ise üst ve alt gruptaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. Dokuzuncu alt problemin amacı başarılarına göre üst grup ve alt gruptaki yüksek lisans öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmaktır.

Başarılarına göre üst ve alt grupta yer alan yüksek lisans öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

10. Diğer bir alt problem de ise başarılarına göre üst grup ve alt grupta yer alan öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının bulunması hedeflenmiştir.

Öğrenim dili Türkçe olan başarılarına göre üst grupta yer alan öğrenciler sosyal-duyuşsal ve açık kapatma stratejilerini alt gruptakilerden daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımında öğrenim dili Türkçe olan üst ve alt gruptaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

11. Araştırmanın 11. alt problemi “başarılarına göre üst grup ve alt grupta yer alan öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerinin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Öğrenim dili İngilizce olan başarılarına göre üst grupta yer alan öğrenciler açık kapatma stratejilerini alt gruptaki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Bilişsel, sosyal-duyuşsal ve toplam strateji kullanımında üst gruptaki öğrencilerin ortalaması alt gruptaki öğrencilerin ortalamasından yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karşılaştırma stratejileri kullanımında ise alt gruptaki öğrencilerin ortalaması üst grupta olanlardan biraz daha yüksektir, fakat bu da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir.

12. Araştırmanın 12. alt problemi “öğrencilerinin strateji kullanmaları ile İngilizce dilbilgisi dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Açık kapatma stratejileri ile başarı arasında 0,01 düzeyinde, toplam strateji kullanımı ile başarı arasında ise 0,05 düzeyinde, açık kapatma stratejilerine göre biraz daha düşük fakat anlamlı bir ilişki vardır. Diğer strateji boyutları (bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma) ile başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

13. Bu alt problemde öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Kız öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Erkek öğrencilerin açık kapatma stratejileri kullanmaları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Erkek öğrencilerin diğer gruplarla (bilişsel, sosyal-duyuşsal ve karşılaştırma) ve toplam strateji kullanımıyla akademik başarıları arasında, kız öğrencilerde de olduğu gibi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

14. Araştırmanın diğer alt problemi “öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları arasında lisans / yüksek lisans öğrencisi olmalarına göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır.

Lisans öğrencilerinin sosyal-duyuşsal, açık kapatma ve toplam strateji kullanımları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel ve karşılaştırma stratejileri ile başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yüksek lisans öğrencilerinin strateji kullanımları ile başarıları arasında strateji boyutlarına göre ve toplamda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

15. Araştırmanın son alt probleminde öğrencilerin strateji kullanmaları ile başarıları arasında devam edecekleri bölümdeki öğrenim dillerinin Türkçe / İngilizce olmasına göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Devam edecekleri bölümde öğrenim dili Türkçe olan öğrencilerin sosyal-duyuşsal, açık kapatma ve toplam strateji kullanmaları ile başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer iki boyutla, bilişsel ve karşılaştırma stratejileri, başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Devam edecekleri bölümde öğrenim dili İngilizce olan öğrencilerin açık kapatma stratejilerini kullanmaları ile başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilişsel, sosyal-duyuşsal, karşılaştırma stratejileri ve toplam strateji kullanımı ile başarı arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Açık kapatma stratejileri ile başarı arasında bir ilişki olduğu Özseven'in (1993) bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada bilişsel stratejilerle başarı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Oysa Clark (1999), Bedir (1998) ve Oxford (1990) yaptıkları çalışmalarda başarıyla strateji kullanımı arasında ilişki bulmuşlardır.

Öneriler

Araştırma verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgular ve araştırma sürecindeki deneyimler sonucunda ortaya çıkan öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Başarılı öğrenciler başarısız öğrencilerden daha fazla öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Bu göz önünde bulundurularak öğretim izlencelerinde akademik konuların öğretimi yanında strateji öğretimine de yer verilmelidir.

2. Başarılı öğrencilerin genel strateji kullanımı yanında en fazla kullandıkları stratejiler de belirlenerek, başarıyı artırmak için bunların öğretilmesine de zaman ayrılmalıdır.

3. Geleceğin öğretmen adayları olan Eğitim Fakülteleri'ndeki öğrencilerin izlencelerinde öğrenme stratejilerinin öğretilmesine yer verilmelidir. Okullarımızda verilen eğitimde genellikle öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendilerinin öğrenip geliştirmeleri beklenmektedir. Oysa öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin öğrenci başarısını artırdığı yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bir sonuçtur. Ayrıca bu öğrencilerin alanlarıyla ilgili öğrenme stratejilerini ileride öğrencilerine nasıl öğretecekleri konusunda da eğitim verilmelidir.

4. Şu anda eğitimci olarak görev yapanların mesleki hizmet içi eğitim çalışmalarında öğrenme stratejilerinin önemi ve öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri ve bunları çalıştıkları kurumlarda uygulamaları sağlanmalıdır.

5. Etkili öğrenme stratejileri belirlenerek bunların öğretimi yapılmalıdır. Aynı zamanda etkili olmayan öğrenme stratejileri de belirlenerek öğrenciler bu stratejiler yerine etkili öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda bilgilendirilmelidir.

6. Daha sonra yapılacak öğrenme stratejileri araştırmalarında, öğrenme stratejileri kullanımı ile başarı arasındaki ilişkinin araştırılması yanında güdü ve öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişki de incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1984). Yabancı dil sözcüklerinin öğretilmesinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, M. F. (1996). *İngilizce dil sınavına hazırlık*. Ankara: Engin Yayınevi
- Akbaş, O., Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi* 155-156.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (27 Şubat 06)
- Akkoyunlu, A. (2003). Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al- Otaibi, G. N. (2004). Language learning strategy use among Saudi EFL students, and its relationship to language proficiency level, gender and motivation. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- Arce, M. G. (2001). Foreign language strategies among middle school students: An exploratory study. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Memphis.
- Ateş, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derste kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans projesi. İzmir: DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Başbüyük, A. (2004). Matematik öğretmenlerinin dikkate alabilecekleri öğrenme stilleri: Mccarthy Modeli. *Milli Eğitim Dergisi* 163
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/peker.htm> (27 Şubat 2006)
- Bedir, H. (1998). Türk öğrencilerinin okuma anlama yetilerinde bilişsel öğrenme stratejileri kullanmalarının etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bertoleit – Fuller, L. S. (1997). Language learning strategies revisited: The relationship between learning style, motivation, and the use of language learning strategies by college students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Arlington: The University of Texas.
- Bozatlı, Ö. (1998). An investigation of vocabulary learning strategies employed by successful freshman students of English. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: ODTÜ.
- Bradfield, M. (1996). Successful female adult language learners: their strategy use in second language learning. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Victoria.
- Çekiç, H. (2002). İkinci dil öğrenmede bireysel farklılıklar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 12, Sayı 1-2: 15-23).
- Chou, Y. C. (2002). The exploratory study of language learning strategies and the relation of these strategies to motivation and language proficiency among EFL Taiwanese technological and vocational college students. Yayınlanmamış doktora tezi. The Graduate College of The University of Iowa
- Cihan, N. (1996). A descriptive analysis of learners' learning strategies in reading comprehension in English as a foreign language. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, S. D. (1999). Second language acquisition and non-traditional students: A case study of strategies and achievement. Yayınlanmamış doktora tezi. Greensboro: The University of North Caroline.
- Dansereau, D. (1978). The development of a learning strategy curriculum. H. F. O'Neil (Ed.). *Learning strategies* (S. 1-26). New York: Academic Press
- Dean, M. (1994). *English grammar lessons*. Oxford University Press
- Demircan, Ö. (1978). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.Ş.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ekinci, A. (2005). Bilgi toplumunda eğitimin anahtar kavramı: Öğrenmeyi öğrenme. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 59
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi59/ekinci.htm> (27 Şubat 2006).
- Ekmekçi, N. M. (1999). Vocabulary learning strategies and their effects on Turkish EFL learners outcomes. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersöz, Ö. (1997). Strateji öğretiminin İngilizce konuşma edimi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gorenova, A. (2000). The relationship between students' perceptual learning style preferences, language learning strategies and English language vocabulary size. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Griffits, C. (2003). Language learning strategy use and proficiency: The relationship between the reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for teaching/learning situation. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Auckland.
- Gömlüksiz, N. (1997, 24-26 Eylül). Yüksek öğretimde yabancı dil öğretimi ve sorunları. *Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Eğitim Sempozyumu* (s: 198-210). Elazığ.
- Gunning, P. (1997). The learning strategies of beginning ESL learners at the primary level. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kanada: Concordia University.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Herndon, J. H. (1976). *A survey of modern grammars*. (2nd ed.) The USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Ho, C. M. (2004). The use of language learning strategies by Chinese-speaking international ESL program students and their self-perceived social distance with the target language group. Yayınlanmamış doktora tezi, Houston Üniversitesi.

- Kaçar (Evişen), N. (1999). Gaziantep Üniversitesi'nde öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KeskiL, G. (1998). Daha az başarılı ve daha başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, sayı 2: 101-112.
- Kaya, M.H. (2005). Başarılı ve başarısız öğrencilerin İngilizce metinleri anlamada kullandıkları okuma stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, D.(1995). The relationship between learning strategy choice and academic success, and factors related to learning strategy choice of EFL undergraduate students in a Turkish university. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Kırhoğlu, K. (2002). Anlamlı öğrenme stratejilerinin İngilizce okuduğunu anlamaya etkisi. *Ondukuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 6-12.
- Klein, S. B. (2002). *Learning – principles and applications* New York: McGraw
- Köprülü, Ö. (2004). Learning style of student-teachers in English language teaching departments in some faculties of education with respect to foreign language learning and teaching. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, M. B. (1998). Language learning strategies, EFL performance and gender: A synchronized look at the forest and the trees. Yayımlanmamış doktora tezi. Graduate School of University of Kansas
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (1999). *How languages are learned*. (2. ed.). Oxford: Oxford University Pres.
- Mcgroarty, M. ve Oxford, R. (1990). Language learning strategies. Padilla, A. M., Fairchild, H. H., Valadez, C.M. (Ed.) *Foreign language education - Issues and Strategies* (s. 56-74). The USA: Sage publications

- Nisbet, D. L. (2002). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. Yayınlanmamış doktora tezi. Regent University.
- Nisbet, J. ve Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Great Britain: St. Edmundsbury Pres Ltd.
- Nist, S.L. ve Holschuh, J. (2000). *Active learning_ Strategies for college success*. The USA: Allyn ve Bacon.
- Norton, D. E. (1989). *The effective teaching of language arts* (3rd ed.) Ohio: Merrill Publishing Company.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Pres
- O'Neil, H. F. (1978). *Learning strategies*. New York: Academic Press
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Özkan, F. (2005). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ile tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans projesi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özseven, S. (1993). The relationship between learning strategies and oral performance of Turkish EFL graduate science students in preparatory programs. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Öztürk, B. (1995). Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumu. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, C. (1994). *Building skills for proficiency*. Ankara: Hacettepe Taş.
- Padilla, A. M., Fairchild, H. H., Valadez, C.M. (1990). *Foreign language education - Issues and Strategies*. The USA: Sage publications
- Saltuk, T. T. (2001). A study on vocabulary learning strategies of 8th grade students at TED Ankara College. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sanders, C. A. (2004). Differences in strategy use among learners of Italian with various amounts of previous language experience. Yayınlanmamış doktora tezi. Austin: The University of Texas.

- Sarıtaş, E. (2002). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki başarılı ve başarısız problem çözücülerin kullandıkları öğrenme stratejileri, tutumları ve edim düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayram, C. (1994). Effects of combined-metacognitive strategy training on university EFL students' comprehension and retention. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Schmeck, R.R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. R.R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (s. 3-18). New York: Plenum Press
- Sebüktekin, H. (1995). Anadilin edinilmesi ve yabancı dilin öğrenilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. Yeni dönem, 3: 279-295.
- Simpson, M., L., Olejnik, S., Yu-Wen Tam, A. ve Supattathum, S. (1994). Elaborative verbal rehearsals and college students' cognitive performance. *Journal of Educational Psychology*. 86: 267-278.
- Somuncuoğlu, Y. (1996). The use of learning strategies in relation to background variables and achievement goal orientation. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Song, X. (2004). Language strategy use and language performance for Chinese learners of English. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kanada: Queen's University.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn _ Integrating theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> (20 Şubat 2006).
- Sünbül, A. M. (1998). Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, S. (2003). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

- Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, S.J., Benson, S.N.K., Pachnowski, L.M. ve Salzman, J.A. (2001). *Decision – making in planning and teaching*. The United States: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Tunç Özgür, S. (2003). Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: ODTÜ.
- Tunçman, N. (1994). Effects of training preparatory school EFL students at Middle East Technical University in a Metacognitive strategy for reading academic texts. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi
- Tüz, F. H. (1995). The use of learning strategies by the “more successful” and “less successful” language learners. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara. ODTÜ.
- Weinstein, C. E. (1978). Elaboration skills as a learning strategy. H. F. O’Neil (Ed.), *Learning strategies* (s. 31-55). New York: Academic Press
- Wu, Y. L. (2003). The effect of language learning strategies on college level EFL students’ grammatical competence in Taiwan. Yayınlanmamış doktora tezi. The University of Mississippi.
- Wharton, G. (1997). Language learning strategy use in a multilingual setting: A study of university students of Japanese and French in Singapore. The University of Texas at Austin.
- Yalçın, E. (2003). An analysis of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement at English Preparatory school at the University of Gaziantep. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, V. (1997). Language learning strategies of Turkish EFL students and the effects of proficiency level and gender on strategy use. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1

DİLBİLGİSİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELER

STRATEJİLER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Öğrendiğim yapılarla ilgili tablolar oluştururum.					
2. Türkçe dilbilgisiyle kıyaslama yaparım.					
3. Öğrendiğim yapılarla ilgili farklı cümleler kurarım.					
4. Konuşurken herhangi bir yapıyı hatırlayamazsam onun yerine gelecek başka bir yapı kullanırım .					
5. Dilbilgisi yapılarının mantığını anlamaya çalışırım.					
6. Cümlede bazı sözcüklerin anlamını bilmesem de cümlenin yapısından anlamını çıkartabilirim.					
7. Okuduğum metinlerin dilbilgisi kurallarına uygun cümlelerle özetini çıkarırım.					
8. Anlamadığım yapılarla ilgili başkalarına soru sorarım.					
9. İngilizce yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarımın düzeltilmesini isterim.					
10. İngilizce öğrenirken arkadaşlarımla işbirliği yaparım.					
11. Yeni bir dilbilgisi yapısı gördüğümde tahminler yaparak anlamaya çalışırım.					
12. İngilizce'de yaptığım dilbilgisi hatalarımı düzeltmeye çalışırım.					

EK-2

Name:

Number:

A GRAMMAR TEST
(Sample Questions)

Choose the best answer

1. The papers _____ every day.
a) are sent b) send c) sent
d) is sent e) was sent
2. The band played very well _____ they didn't have the necessary equipment.
a) so b) although c) because
d) before e) after
3. Rich people never clean _____ own house _____.
They pay a servant to clean it for them.
a) their /themselves b) its /itself
c) it / theirs d) our / ourselves
e) theirs / them
4. I'll work on this tomorrow. I'm _____ understand it now.
a) too tired to b) tired enough
c) to tired too d) enough tired
e) tired enough to
5. The students who _____ the final test at the moment _____ very careful not to make any mistakes.
a) do/are b) did/were
c) are doing/are d) is doing/is
e) will do/will be
6. Because she didn't have a needle, she _____ sew her button.
a) shouldn't b) can't
c) couldn't d) must
e) could
7. Please _____ on working until you _____ it.
a) keeping / finish b) keep / finish
c) keep/ will finish d) to keep / finish
e) will keep / have finished
8. A: I never used to have a birthday party when I was a kid. B: _____.
a) So did I b) I did, too
c) So have I d) Neither did I
e) Neither have I
9. Brian has _____ after-school job as _____ mechanic at _____ garage.
a) ___ / a / a b) an / the / ___
c) an / a / a d) the / a / the
e) an / ___ / the
10. Mike: Where are you going tonight?
Mike asked me where _____
a) I was going that night.
b) were you going that night?
c) am I going tonight?
d) you were going that night.
e) was I going tonight?
11. Last night, my dog _____ if he hadn't heard a strange noise.
a) hadn't barked b) wouldn't bark
c) didn't bark d) won't have barked
e) wouldn't have barked
12. The author _____ gave an interesting lecture on the subject.
a) I can't remember the name
b) I remember whose name
c) that her name I can't remember
d) whose name I can't remember
e) I can't remember her name
13. We won't meet again _____ Friday, the 11th _____ May.
a) before / at b) until / of
c) by / in d) on / into
e) on / in

BELİRTKE TABLOSU

HEDEF DAVRANIŞLAR						
KONULAR	Verilen bir cümledeki boşluğa gelecek "article" ı verilenler arasından seçip işaretleme	Bir cümledeki boşluğa uygun gelecek "pronoun"u verilenler arasından seçip işaretleme	Bir cümledeki boşluğa uygun gelecek "preposition"ı verilenler arasından seçip işaretleme	Bir cümledeki boşluğa uygun gelecek "auxiliary verb"ü verilenler arasından seçip işaretleme	Bir cümledeki boşluğa gelecek "too/enough" yapılarından uygun olanı verilenler arasından seçip işaretleme	Bir cümledeki boşlukları uygun "Present Tenses" ile doldurma
Articles	31 - 32	4 - 46	13 - 44	37 - 38	5 - 40	6 - 42 - 50
Pronouns						
Prepositions						
Auxiliary Verbs						
Too / Enough						
Present Tenses						
Past Tenses						
Future Tenses						
Adjectives and Adverbs						
Quantifiers						
Present Perfect Simple /						
Progressive						
Modals						
Comparative /						
Superlative						
Indefinite Pronouns						
Both / Neither / Either						
Gerund / Infinitive						
Conjunctions						
Conditionals						
Passive						
Relative clauses						
Reported Speech						
Phrasal Verbs						

