

**İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN
ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Esra OĞUZHAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Ekim, 2017

Afyonkarahisar

T. C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL
GELİŞİMLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hazırlayan
Esra OĞUZHAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

AFYONKARAHİSAR 2017

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13/10/2017

Esra OĞUZHAN

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ

Yrd. Doç. Dr. Yeliz TEMLİ-DURMUŞ

Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Esra OĞUZHAN'ın, "İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi 13/10/2017 tarihinde, saat 14:00'da Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Celal DEMİR

MÜDÜR

ÖZET

İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Esra OĞUZHAN

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Ekim 2017

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Bu araştırmada İngilizce hazırlık öğrencilerinin, yabancı dil başarı değişkeni kontrol edildiğinde, entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama desenine sahip bu nicel araştırmada veriler, uygun örnekleme ile belirlenen 837 İngilizce hazırlık öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak Türkçeye Şenocak (2006) tarafından uyarlanan *Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeği* ile Türkçeye Cesur ve Fer (2007) tarafından uyarlanan *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* kullanılmıştır. Veriler betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) ve çıkarımsal istatistikler (doğrulayıcı faktör analizi, çok değişkenli kovaryans analizi) hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce hazırlık öğrencilerinin çoğunun göreci düşündüğü; en fazla kullanılan dil öğrenme stratejilerinin telafi stratejileri, en az kullanılan dil öğrenme stratejilerinin ise duyuşsal stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yabancı dil başarı puanları kontrol edildiğinde, İngilizce hazırlık öğrencilerinin entelektüel gelişimlerinin duyuşsal stratejiler hariç diğer tüm dil öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İngilizce hazırlık, entelektüel gelişim, dil öğrenme stratejileri.

ABSTRACT

THE EFFECT OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PREPARATORY SCHOOL STUDENTS ON THEIR LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Esra OĞUZHAN

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2017

Advisor: Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

This study aims to investigate the effect of intellectual development of preparatory school students on their language learning strategies, after controlling for their language achievement. In this survey study, data were collected from 837 preparatory school students, selected by convenience, through the Turkish versions of the University Students' Intellectual Development Scale (Katung, Johnstone, & Dournie, 1999) and the Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1990). The quantitative data were analyzed via statistical software using both descriptive (i.e. frequency, percentage, mean, standard deviation) and inferential (i.e. confirmatory factor analysis, one-way multivariate analysis of covariance) statistics. Results revealed that most of preparatory school students were relativistic thinkers. In addition, they mostly used compensation strategies while affective strategies were least used ones among all. Furthermore, preparatory school students' language learning strategies except for affective ones significantly differed on their levels of intellectual development, after controlling for their language achievement.

Keywords: Preparatory school students, intellectual development, language learning strategies.

ÖNSÖZ

Üniversite hazırlık okulu, öğrencilerine yoğun bir yabancı dil eğitimi sunarak akademik açıdan önemli bir görev üstlenmektedir. Hayatlarının büyük bir bölümünü aileleri ve tanıdık çevreleriyle geçiren öğrenciler üniversite hayatına başladıklarında sadece Türkiye’den değil dünyanın pek çok noktasından eğitim almak üzere gelmiş farklı etnik kökenlere sahip akranlarıyla karşılaşmaktadır. Bu karşılaşma çoğu öğrenci için yeni bir deneyim ve bilgi olarak entelektüel gelişimlerinde onları bir üst basamağa taşımakta ve bu gelişim onları akademik hayatlarındaki seçimlerinde etkilemektedir.

Üniversite hazırlık okulunca verilen İngilizce eğitiminin iyileştirilmesi adına pek çok çalışma yapılmaktadır. Dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bazı öğrencilerin diğerlerine oranla neden daha başarılı olduğuna dair mantıklı ve sistematik cevapların bulunabilmesi hem dil öğretimini gerçekleştiren okutmanlar ve dili öğrenmeye çabalayan öğrenciler hem de dil öğretim ve öğreniminden sorumlu olan okul yönetimi için değerli bir bilgi niteliğindedir. Bu araştırma çoğunlukla bir yıl gibi kısa bir süre içerisinde dili kazanması hedeflenen öğrencilerin aynı eğitimi almalarına rağmen kullandıkları dil öğrenme stratejilerini etkileyen faktörlerin anlaşılmasına katkı sağlar nitelik taşıyabilir.

Esra OĞUZHAN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başından sonuna kadar bilimsel, akademik ve etik anlamda sabır, özveri ve ilgiyle bana yol gösteren, motivasyon anlamında destek ve teşvikini benden esirgemeyen, bana inanan ve güvenen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na teşekkürü borç bilirim. Yapıcı eleştiri, görüş ve önerileri için değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Yeliz TEMLİ DURMUŞ'a teşekkür ederim. Tüm yaşantısı boyunca gerekli fedakârlığı göstererek beni büyüten, benim için istatistik paket programını bile öğrenen sevgili annem Dudu KANYILMAZ'a ve bende emeği olan diğer tüm aile büyüklerine saygılarımı sunar, bana yardımını dokunan tüm aile küçüklerine de teşekkür ederim. Mesleki gelişimimde beni destekleyen İstanbul Teknik Üniversitesi'ne teşekkürlerimi sunarım. Burada adını sayamadığım tüm arkadaş ve öğretmenlerime akademik hayatıma kattıkları değer ve bilgi için teşekkür ederim. Veri toplama noktasında katkılarından dolayı İngilizce hazırlık okulu yönetimine, öğrencilerine ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

BİLİŞSEL GELİŞİM, ENTELEKTÜEL GELİŞİM VE ENTELEKTÜEL GELİŞİM MODELLERİ

1. GELİŞİM KURAMLARI.....	6
2. PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI VE TEMEL KAVRAMLARI	7
3. ENTELEKTÜEL GELİŞİMİN TANIMI	12
3.1. ENTELEKTÜEL GELİŞİM MODELLERİ.....	13
3.1.1. Perry Modeli (Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli).....	14
3.1.2. Belenky vd. Modeli (Kadınların Bilme Yolları Modeli)	17
3.1.3. Baxter-Magolda Modeli (Epistemolojik Yansıtma Modeli).....	19
3.1.4. Kitchener-King Modeli (Yansıtıcı Yargı Modeli)	22
3.1.5. Kuhn Modeli (Tartışmacı Usullama Modeli) / (Epistemolojik Anlayış)	26
3.1.6. Hunt Modeli.....	27
3.1.7. Ryan Modeli.....	27
3.1.8. Schommer Modeli (Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi)	28
3.1.9. Boyes ve Chandler Modeli (Epistemolojik Şüphe Modeli).....	28

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI VE ÖNEMİ.....	31
2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....	33
3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİ	39
3.1. YABANCI DİL ÖĞRENME YÖNTEMLERİNDE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN YERİ	40
3.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri	40
3.1.2. İşitsel-Dilsel Yöntemde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri.....	40
3.1.3. Üretici Dil Bilgisi Modelinde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri	41
3.1.4. Doğal Yöntemde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri	41
3.1.5. İletişimsel Dil Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri.....	41
3.1.6. Seçme (Eklektik) Dil Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri.....	42
4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	42
4.1. BİYOGRAFİK FAKTÖRLER.....	43
4.2. BAĞLAMSAL FAKTÖRLER.....	43
4.3. DUYUŞSAL FAKTÖRLER	43
4.4. KİŞİSEL FAKTÖRLER.....	44
4.5. KİŞİLİĞE BAĞLI FAKTÖRLER.....	45
5. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR.....	45
5.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE TÜRKİYE’DE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR.....	46
5.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE TÜRKİYE DIŞINDA YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	59
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	59
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	60
3.1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU.....	61

3.2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BİLİŞSEL GELİŞİM ÖLÇEĞİ (ÜÖBGÖ)..	61
3.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE)	63
4. VERİLERİN TOPLANMASI	65
5. VERİLERİN ANALİZİ	65
5.1. VERİLERİN ÇOK DEĞİŞKENLİ KOVARYANS ANALİZİ (MANCOVA) İÇİN HAZIRLANMASI.....	66
5.2. DÖSE'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ.....	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİM DÜZEYLERİ.....	70
2. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	70
3. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ.....	71

SONUÇLAR	77
-----------------------	-----------

1. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİM DÜZEYLERİ.....	77
2. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	78
3. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ.....	82

ÖNERİLER	84
-----------------------	-----------

1. İLERİKİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER.....	84
---	-----------

2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER.....	84
--	-----------

KAYNAKÇA	86
-----------------------	-----------

EKLER.....	103
-------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemlerinin Temel Görevleri	11
Tablo 2. Dokuz Aşamalı Perry Modeli	15
Tablo 3. Rapaport'un Dört Aşamaya İndirgenmiş Perry Modeli.....	16
Tablo 4. Üç Aşamalı Perry Modeli.....	30
Tablo 5. DÖS Sınıflamaları	34
Tablo 6. Oxford DÖS Sınıflaması	36
Tablo 7. Katılımcıların Özellikleri (N=837)	60
Tablo 8. ÜÖBGÖ'deki Görüşlerin Perry Modelindeki Üç Aşamaya Göre Dağılımı	62
Tablo 9. ÜÖBGÖ'deki Dört Alt Boyut, Maddeler Ve İlgili Aşamalar.....	62
Tablo 10. DÖSE'nin Diğer Araştırmacılar Tarafından Rapor Edilen Güvenirlik Katsayıları	65
Tablo 11. DÖSE'nin Ve Alt Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları.....	69
Tablo 12. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişim Düzeyleri.....	70
Tablo 13. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri	70
Tablo 14. Entelektüel Gelişim Düzeylerine Göre İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri.....	72
Tablo 15. MANCOVA ve Tek Değişkenli ANCOVA Sonuçları	74
Tablo 16. İngilizce Başarısı Kontrol Edilmeden Önce Ve Edildikten Sonra İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinden Aldıkları Ortalama Puanlar Ve Standart Hataları.....	74
Tablo 17. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Döse'nin İkinci Düzey DFA Sonuçları	68
---	----

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
DÖS	: Dil Öğrenme Stratejileri
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MANCOVA	: Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
ÜÖBGÖ	: Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeği
vd.	: ve diğerleri

GİRİŞ

İnsanın yaşam döngüsü gelişim psikolojisinin konusudur. “Psikolojinin bu dalı insanın fiziksel büyümesinin ve bilişsel, entelektüel ve sosyal davranışlarının zaman içerisindeki değişimlerini incelemekte ve büyüme ve davranışın birbiriyle olan ilişkisini bulmaya çalışmaktadır.” (Schell ve Hall,1979: 5).

Gelişimle öğrenme arasındaki ilişkiyi incelediğimizde öğrenmenin gerçekleşmesiyle gelişimin hız kazandığı görülmektedir. İnsan için öğrenme; potansiyelini geliştirmek üzere sadece bir gereklilikten öte bir zorunluluktur (Topses, 2006).

Etkili öğrenme için bireyin kendi öğrenmesini etkilemesi ve öğrenmede sorumluluk alabilen aktif bir katılımcı olması da şarttır. Bu görüşten öğrenenin kendi hedef ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi öğrenmesini düzenlemek amacıyla bilinçli olarak strateji seçebilme kapasitesine sahip olduğu savını çıkartabiliriz (Griffiths, 2013).

Weinstein ve Mayer (1983) öğrenme stratejilerini, öğrenenin kodlama sürecini etkileyen davranışlar ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Öğrenme stratejilerinin kökeni takip edildiğinde insanların bilgiyi işlediği ve öğrenmenin böylesi bir işleme sürecini savunan bilişsel kurama dayandığı görülmektedir. Öğrenme stratejileri içerik ve bağlam gözetmeksizin her öğrenmede mevcuttur. Örneğin öğrenme stratejileri matematik, bilim, tarih, dil ve diğer alanlarda hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanılabilir (Lessard-Clouston, 1997). Dolayısıyla bireyin yabancı bir dil öğrenirken bilinçli olarak strateji seçme ve kullanma yeterliğine sahip olduğu öne sürülebilir.

Yabancı dil öğrenen birey, beyin jimnastiği olarak bilinen daha esnek düşünce yapıları geliştirir. Yabancı dil öğrenenler yaratıcılık ve bilişsel esneklikte daha başarılıdır. Birden fazla dil bilen ya da öğrenen kimseler tek dil bilenlere oranla daha gelişmiş zihinsel becerilere sahiptir (de Bot, Lowie ve Verspoor, 2005). Bunun nedeni olarak yabancı dil öğrenme süreçlerinin, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin birbiriyle etkileşim halinde olmasını gerektirdiği için, farkındalıkla, diğer bir deyişle, bilinçli olarak yürütülmesi gerektiği gösterilebilir (Macaro, 2006). Bu açıdan bilişsel

kuramda temellendirilebilecek olan Dil Öğrenme Stratejileri (DÖS), bireyin entelektüel gelişimiyle ilişkili olabilir.

Bireyin DÖS seçimi ve kullanımında etkili olan ve farklı araştırmacıların katkılarıyla ortaya konan diğer faktörler arasında motivasyon, cinsiyet, etnik köken, tutum ve inançlar, dil etkinliğinin türü, yaş, dildeki yetkinlik düzeyi, öğrenme stilleri ve belirsizlik toleransı gösterilebilir (Oxford, 1994). Bunlara ek olarak yetenek, öğretmenin beklentileri, öğrencinin hangi öğrenme aşamasında olduğu ve kişisel farklılıklar da etkilidir (Lee, 2010). Öğrencinin entelektüel gelişimi onun öğrenmede kendisine nasıl bir rol belirlediğini ve bulunduğu aşamada öğrenmeyi nasıl algıladığı ve bu algıya istinaden nasıl davrandığıyla yakından ilgilidir. Lee'nin (2010) sıraladığı faktörlerden öğrenme aşamasının ve kişisel farklılıkların öğrencinin entelektüel gelişimini yansıttığı düşünülebilir.

Bu araştırmada bireyin kişisel özelliklerinden biri olarak sayılan entelektüel gelişiminin tercih ettiği dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Dil öğrenme stratejilerine etkisi araştırılan pek çok faktörden biri olan yabancı dil başarısı ise kontrol değişkeni olarak seçilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Ortaöğretimden yükseköğretime geçerek üniversitede hazırlık sınıfına başlayan öğrenciler lisedeki kıdemli ve güçlü gruplarından ayrılarak genç ve güçsüz üyeliğe indirgenirler (Santrock, 2014). Bu nedenle bu geçiş sürecinde bireyler stres yaşarlar (Santrock, 2014). Bunun yanı sıra bu süreç özgürlük, seçim şansı, akranlarla zaman geçirme ve büyüdüğünü hissetme gibi olumlu unsurlar da içermektedir (Santrock, 2014). Yükseköğrenimine başlayan öğrencilerin çevredeki yeni nesne ve bilgiler doğrultusunda özümleme, uyumsama ve düzenleme gibi biyolojik eğilimlerde bulunmaları kaçınılmazdır.

Bilişsel bir gelişim modeli oluşturan Perry, üniversite öğrencilerinin entelektüel gelişim açısından geçtiği bir dizi aşamadan bahseder. Bu aşamalardan her biri öğrencinin kendine özgü düşünme yöntemi veya aracılığıyla dünyasını anladığı özel bilişsel bir filtre içermektedir. Perry modeli, öğrencilerin eğitimi nasıl algıladıklarına ve sınıf içi çalışmalara nasıl yaklaştıklarına dair pek çok cevap barındırmaktadır (Finster, 1989). Öğrencilerin biyolojik eğilimleri doğrultusunda

buldukları entelektüel gelişim düzeyinin belirlenmesi yabancı dil öğretmenin öğrencilerini daha iyi anlayabilmesi ve dolayısıyla onların ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilmesi açısından önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırmayı hedefleyen bir yabancı dil öğretim programının amacı, onları iyi birer öğrenen hâline getirmenin yanı sıra, etkili bir dil öğretimi için zayıf ve güçlü yönlerinin bilincine de varmalarını sağlamak olmalıdır. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin dil hakkındaki tasarımlarını gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine de yardımcı olur (Aydoğdu, 2009). Öğrencilerin dil öğrenim sürecine katılmalarını sağlayan teknikler olarak tanımlayabileceğimiz DÖS öğrencilere bu imkânı sunar niteliktedir. Bu teknikler öğrenciler tarafından dil derslerinde öğretilenleri anlamayı ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili bir hâle getirmek için kullanılırlar (Bekleyen, 2006). Alanyazında (Nunan, 1995; O'Malley, 1987; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo, 1985; Oxford, 1990; Tang & Moore, 1992) dil öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koysa da bu stratejilerin düşük başarılı öğrenciler tarafından öğrenilebildiği ve öğretmenlerin bu stratejilerin farkındalığını artırarak kullanımını teşvik etmeleri gerektiği konusunda ortak bir kanı vardır (akt. Griffiths, 2004). Bu ortak kanıdan hareketle bu çalışmanın ortaya koyacağı sonuçlar alanyazına katkı sağlayabilir. Alanyazında öğrencilerin ve öğretmenlerin bilginin doğası ve edinimine dair epistemolojik inançları üzerine çalışmalar vardır (örneğin Elliott ve Chan, 1998). Epistemolojik inançların dil öğrenme inançlarıyla ilişkisi de incelenmiştir (örneğin Mori, 1999). Ancak alanyazında daha önce entelektüel gelişimin dil öğrenme stratejilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanılmadığından, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarla bu boşluğu doldurması öngörülmektedir.

Magogwe ve Oliver (2007) ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin üstbilişsel dil öğrenme stratejilerini ilköğretim öğrencilerinden daha sık tercih ettiğini bulmuş ve bunun nedenini de yaşla birlikte bilişsel gelişimin artışına bağlamıştır. Bu dayanağa göre bu araştırma benzer yaştaki üniversite öğrencilerinin bulunduğu farklı entelektüel gelişim düzeylerini belirleyerek bilişsel gelişimin DÖS ile olan ilişkisini daha iyi aydınlatılabilir.

Ehrman ve Oxford (1989) profesyonel dil eğitimcileri, öğretmenler ve öğrencilerle yürüttükleri çalışmada DÖS kullanımının en çok profesyonel dil eğitimcileri arasında popüler olduğunu bulmuş ve bunun nedenini de profesyonel dil eğitimcilerinin deneyim ve eğitim aracılığıyla DÖS kullanımı konusundaki artan farkındalıklarına bağlamıştır. Kişinin bilişsel karmaşıklığının artması strateji kullanımında da artışla sonuçlanmıştır. Bu sonucu göz önünde bulundurduğumuzda entelektüel gelişim açısından üst düzeyde (göreci) bulunan bir bireyin daha alt düzeylerdeki (ikinci, çokçu) bir bireye kıyasla daha fazla strateji kullanıyor olabileceği öngörülebilir. Deneyim ve eğitim aracılığıyla tırmanılan entelektüel gelişim basamakları bize DÖS konusunda daha aydınlatıcı bilgi sunabilir. Böylece DÖS'ün sınıf içi öğretimi, stratejilerin entelektüel gelişimle olan ilişkisi incelendiğinde daha çok anlam kazanabilir. Bunun nedeni DÖS araştırmalarının dil öğrenimindeki üstbilişsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal süreçlere dair içgörü geliştirilmesine ve daha az başarılı öğrencilerin daha iyi birer dil öğrencisi durumuna getirebilmesine yardımcı olmasıdır. Entelektüel gelişimin DÖS üzerindeki etkisini incelemek özellikle eğitimcilerin daha kuvvetli içgörü geliştirmesine olanak sunabilir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin, yabancı dil başarı değişkeni kontrol edildiğinde, entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemektir.

2. PROBLEM

Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin, yabancı dil başarı değişkeni kontrol edildiğinde, entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi nasıldır?

3. ALT PROBLEMLER

- a) Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin entelektüel gelişimleri hangi düzeydedir?
- b) Üniversite hazırlık okulu öğrencileri yabancı dil öğrenirken hangi dil öğrenme stratejilerini kullanmaktadır?

- c) Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, yabancı dil başarıları kontrol edildiğinde, entelektüel gelişimlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. SAYILTILAR

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenci bilgi formu ve ölçme araçlarındaki maddelere verdikleri cevaplar samimi ve gerçektir.

5. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda A2+, B1, B1+ ve B1+R kurlarında öğrenim gören ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 837 öğrenciyle sınırlıdır.
- Araştırma katılımcıların ölçek ve envanter maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

6. TANIMLAR

Entelektüel Gelişim: Bu çalışmada entelektüel gelişim düzeyleri Perry'nin gelişimsel modeli üzerine kurulu olarak Katung, Johnstone ve Dornie (1999) tarafından geliştirilen dört bölüm ve on iki maddeden oluşan, Türkçeye Şenocak (2006) tarafından uyarlanan Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeği'ndeki ikici, çokçu ve göreci aşamalarına karşılık gelmektedir.

Yabancı Dil Başarısı: Bu çalışmada yabancı dil başarısı olarak A2+, B1, B1+ ve B1+R kurlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin 2016-2017 güz dönem sonu not ortalaması alınmıştır.

Dil Öğrenme Stratejileri: Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ndeki bellek stratejilerini, bilişsel stratejileri, telafi stratejilerini, üstbilişsel stratejileri, duyuşsal ve sosyal stratejileri ölçen maddelerden alınan ortalama puanlara karşılık gelmektedir. Puanın yüksek olması o dil öğrenme stratejisinin fazla kullanıldığını göstermektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

BİLİŞSEL GELİŞİM, ENTELEKTÜEL GELİŞİM VE ENTELEKTÜEL GELİŞİM MODELLERİ

1. GELİŞİM KURAMLARI

“Biyolojik açıdan insan gelişim sisteminin amacı, insanın bedensel ve cinsel güdülerini doyurarak yaşamını ve soyunu sürdürmektir. Psikolojik açıdan ise, insanın devinimsel, bilişsel, duygusal, toplumsal, ahlâki ve törel gereksinmelerini doyurarak kişiliğini ve özünü geliştirmektir.” (Başaran, 2005: 44). Değişime odaklanan gelişim kuramları üç ana görev üstlenmiştir. Bunlar (1) davranıştaki değişimleri tasvir etmek, (2) davranışlar arasındaki ilişkilerdeki değişimleri tasvir etmek, (3) tasvir edilen değişimin gidişatını açıklamak olarak tanımlanabilir (Miller, 2008). İlgili gelişim kuramları aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

Psikanalitik Kuramlar: Gelişim bilinçaltı zihne bağlıdır ve duygu ağırlıklıdır. Freud’un kuramında beş psikoseksüel dönem; Erikson’un kuramında ise sekiz psikososyal dönem bulunur. “Psikanalitik kuramların katkıları, gelişimsel çerçeveye, aile ilişkilerine ve zihnin bilinçdışı yönüne yapılan vurgudur. Eleştiriler ise bilimsel desteğin olmaması, cinselliğe aşırı vurgu ve insan imgesinin çok olumsuz olmasıdır.” (Santrock, 2014: 43).

Bilişsel Kuramlar: Üç ana bilişsel teori (Piaget’nin, Vygotsky’nin ve Gagné’nin Bilgi İşlem Modeli) bulunmaktadır. Bilişsel teorilerde düşünme, akıl yürütme, dil ve diğer bilişsel süreçler vurgulanır. Bu teorilerin katkısı anlamın yapılandırılmasındaki etkin rol görüşü ve gelişimde olumlu bir bakış açısını öne sürmesidir. Eleştirilen yönü ise bireysel farklılıklara yeterince ağırlık verilmemesidir (Santrock, 2014).

Davranışsal ve Sosyal Bilişsel Kuramlar: Skinner’ın edimsel şartlanma ve Bandura’nın sosyal bilişsel kuramı olmak üzere iki temel kuram vardır. Bu kuramların katkıları, bilimsel araştırmaya ve davranışın çevresel belirleyicilerine vurgu yapmaları; eleştirildikleri nokta ise Skinner’ın görüşünde bilişsel çok az vurgu yapılması ve gelişimsel değişime verilen önemin azlığıdır (Santrock, 2014).

Etolojik Kuram: Etolojiye göre davranış biyolojiden etkilenir. Evrimle ilişkilendirilen etolojide kritik dönemler vardır. “Etolojik kuramın katkıları, gelişimin

evrimsel ve biyolojik temellerine odaklanması ve doğal ortamlarda dikkatli gözlemleri kullanmış olmasıdır. Eleştirildiği yön ise biyolojik temellere olan vurgunun aşırılığı ve kritik dönem kavramlarının katılığıdır.” (Santrock, 2014: 43).

İnsancıl Kuram: “Maslow ve Rogers kuramın en önemli temsilcilerindedir. Bu kurama göre insan biriciktir ve kendini geliştirme potansiyeline sahiptir. Uygun çevresel koşullarda insanın doğuştan getirdiği olumlu ve gizil potansiyeli sonuna kadar ortaya çıkabilir ve bu süreç de kendini gerçekleştirme olarak adlandırılır.” (Eylen-Özyurt, 2010: 17).

Ekolojik Kuram: Bu kuramda çevresel bağlamlar vurgulanır. “Bronfenbrenner’in gelişimin çevresel sistemleri görüşünde beş çevresel sistem yer alır: Mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem. Bu kuramın katkısı, çevresel sistemlerin ... incelenmesi ve ... sistemler arasındaki bağlantılara dikkat çekmesidir. Eleştiriler ise biyolojik ve bilişsel faktörlere çok az vurgu yapmasıdır.” (Santrock, 2014: 43).

Ektektik Kuramsal Yönelim: “Eklektik kuramsal yönelim, kuramsal yaklaşımların herhangi birini izlemez; daha ziyade her kuramdan en iyi olanı seçer.” (Santrock, 2014: 43).

Bu araştırma kapsamında Jean Piaget’nin bilişsel gelişim kuramı esas alınmıştır. Bunun nedeni Piaget’nin entelektüel gelişim ve öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleridir.

2. PIAGET’NİN BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI VE TEMEL KAVRAMLARI

Düşüncenin gelişimini araştırılan alan bilişsel gelişim psikolojisidir. Bilişsel gelişim kuramcıları “bilişsel” kelimesini herhangi bir şeyi “anlama” olarak kullanırlar (Mitchell ve Ziegler, 2013). Diğer bir deyişle, bilişsel gelişim “düşünme ve kavrama sisteminde görülen gelişmeler” şeklinde tanımlanabilir. Jean Piaget, bilişsel gelişimi açıklamak üzere geliştirdiği kapsamlı bir kuramla 20.yüzyılda önemli bir yer edinmiştir. Piaget, bilişsel gelişimde biyolojik olgunlaşma ve öğrenme deneyimlerinin etkileşimine vurgu yapar (Erden ve Akman, 2001). Piaget’nin çalışması yapısalcılık ve aşama teorisi olarak birbirini tamamlayan iki kuvvet üzerine kuruludur (Carey, Zaitchik ve Bascandzjev, 2015).

Jean Piaget (1896-1980), psikoloji alanındaki öncülerden biri olmasına karşın öğrencilik hayatında çalışma alanı olarak zoolojiyi seçmiştir. Piaget'nin bilimsel düşünce ve felsefi konular arasındaki bağlantıya olan ilgisi onu psikolojiye yönlendirmiş ve Zürih ve Paris'te psikoloji eğitimi almıştır. Buradaki çalışmalarında “klinik yöntem” olarak adlandırdığı çocukları sorgulama tekniğini geliştirmiştir (Chiland, 2016). Klinik yöntemde doğru ya da yanlış olarak cevaplandırılacak yapılandırılmış bir test yerine zekâlarını ölçmek üzere çocuklara yöneltilen ve çocukların verdikleri cevaplarla belirlenen açık uçlu sorular kullanılır (Oslon ve Hergenhahn, 2016).

Piaget kullandığı klinik yöntemle çocuklara pek çok konuda sorular sormuş ve çocuktan ilgi çekici bir cevap gelmesi hâlinde ona bir dizi soru yönelterek konuyu derinleştirmiştir. Piaget'nin çocuğun bilişsel süreçlerini tespit etmek üzere sorguladığı konulara; çocuğun zaman, hız, uzaklık, yaşayan canlılar, insanlar, uzay, matematik, mantık, fiziksel nedensellik ve bazı psikoloji alanları hakkında gelişmekte olan düşünce süreçleri örnek olarak verilebilir (Klahr, 2012).

Piaget gelişim psikolojisinin zihnin, felsefenin ve bilimlerin tarihsel gelişimlerinin sırrını çözebileceğini öne sürmüştü ve bu durum Piaget'nin “genetik epistemoloji” terimini bulma nedenlerinden biri olmuştur. “Genetik epistemoloji, bilginin giderek artan ölçüde geliştiğini, bu gelişim sürecinin doğuştan getirilen fikir ya da düşüncelere dayanmayıp, aksine bireyin aktif katılımını ve kurgulamasını gerektiren bir yapıya sahip olduğunu bunun da karşılaşılan sorunları aşma çabasının bir sonucu olduğunu anlatmaktadır” (Aksan, 2006: 32).

Piaget'ye göre bilginin ve aklın, felsefe ve psikolojinin geleneksel konularının kökeni, çocuk zihnindeki kökene kadar takip edilebildiğinde daha iyi anlaşılabilir (Oesterdiekhoff, 2016). Bu nedenle Piaget, çalışmalarında özellikle zekânın niteliği, yapısı ve işleyişi ile ilgilenmiş; bilişsel gelişimi açıklarken biyolojik terimlerden (büyüme, aşamalar, uyum, denge); deneysel araştırmalarında ise epistemolojiden yararlanmıştı. Bu çalışmalar sonucu ortaya çıkan bilişsel gelişim kuramının temelinde *zekâ*, *şema*, *denge*, *özümleme*, *düzenleme* ve *uyum* öğeleri bulunur (Günçe, 1971; Topses, 2006). Bu temel öğeler aşağıda tanımlanmıştır.

Zekâ: Piaget zekâyı, zekâ testlerinden elde edilen doğru cevap sayısı ile belirlemeye karşıdır. Zeki davranış, organizmanın hayatını sürdürebilmesi için en uygun koşullara en fazla yaklaşıklığı sağlayan davranıştır. Çevre ve organizma arasındaki zeki etkileşim sürekli değişir ve dolayısıyla zekâ da dinamiktir. Organizma biyolojik olarak olgunlaşıp deneyim kazandıkça zekâ da değişecektir (Olson ve Hergenhahn, 2016).

Şema (Kalıp): Davranışı/düşünceyi yönlendiren zihinsel ve kalıpsal hareketlerdir. Bilişsel ve davranışsal olarak ikiye ayrılırlar. Davranışsal kalıplara örnek olarak voleybol oynamak; bilişsel şemalara örnek olarak da voleybol oyununun kurallarını bilmek verilebilir (Avanoğlu-Kızıltepe, 2004). Başka bir örnek verecek olursak bebeklerde görülen uzanma şeması, genel olarak bir şeye uzanma yeteneğidir. Ancak şema, uzanma refleksinden daha fazlasıdır. Uzanma şeması, uzanma davranışlarının tümünün gerçekleştirilmesini sağlayan bilişsel yapı olarak görülebilir. Bir şemanın dışavurumunun belirli yönleri *içerik* olarak tanımlanır. “Şema, bir dizi davranışı sergilemeye yönelik genel bir potansiyeli, içerik ise belli bir dışavurumda etkili olan koşulları tanımlar. Şema uzanma refleksinde olduğu gibi açık davranışlarla ya da düşünme gibi örtük şekilde kendini gösterebilir.” (Olson ve Hergenhahn, 2016: 271).

Denge/Dengelenme/Dengelenim (Equilibrium): Miller’ın (2008) dengelenim hakkındaki görüşleri şöyledir;

Piaget’nin dengelenme modeli fizik (termodinamik ve mekanik) ve biyoloji alanlarından gelmektedir. Her organizma çevre ile ve kendi içinde (bilişsel öğeler arasında) dengelenim oluşturmaya çabalar. Piaget’ye göre dengelenme gelişimin bütün öğelerini bir araya getiren büyük bir süreçtir. En sıradan etkinliklerde dahi uyma ve özümlemenin işlemesiyle anbean dengelenme süreci gerçekleşir. Her dönem ya da evrede kazanımın son aşamasına doğru hareket söz konusudur ve bütün bir bilişsel gelişim süreci bireyin giderek “daha iyi” dengelenim biçimlerine doğru ilerlediği bir dengelenme sürecidir (ss. 100, 101).

Kişi başlangıçta zihinsel açıdan dengeli durumdadır. Yeni bilgiler kişiye dengesizlik getirir. Kişi gelişimini yeni bir denge durumuna ulaşılarak devam ettirir (Bacanlı, 2004).

Özümlenme (Assilimation): Piaget’ye göre özümlenme zihnin nesnelere, durumlar ve koşullar gibi devam eden tecrübeleri alıp gelecekte kullanmak üzere

düşünce şemasında düzenlemesidir (Helmores, 1969). “Organizmada bulunan şema sayısı organizmanın bilişsel yapısını oluşturur. Kişinin bilişsel yapısı ile çevreye tepki verme süreci özümlemedir. Kişinin bilişsel yapısıyla fiziksel dünyanın eşleşmesi olarak da tanımlanabilir.” (Olson ve Hergenhahn, 2016: 271).

Uyumsama (Uygunluk Sağlama/Düzenleme/Accommodation): Piaget’ye göre uyumsama zihnin yeni tecrübe ışığında şemasını şekillendirmesidir (Helmores, 1969). Mevcut kalıpları yeni ve daha karmaşık yapılar hâline gelecek şekilde yeniden organize etmektir (Shaffer ve Kipp, 2014). Diğer bir deyişle, insanların daha etkin olmak veya olgunlaşmak için sürekli olarak mevcut kalıpları “birbirleriyle birleştirmesi, birbirinden ayırması, yanyana koyması veya aralarında ilişki kurmasıdır. Bireylerin düşünme sistemleri daha düzenli hâle geldikçe, yeni kalıplar ortaya çıkar ve davranış daha düzeyli ve çevreye daha uyumlu hâle gelir.” (Avanoğlu-Kızıltepe, 2004: 36). Kişinin her bir deneyiminde hem özümleme hem de düzenleme vardır. Mevcut bilişsel yapılar yeni durumu karşılamaya yetiyorsa özümleme, yetmiyorsa düzenleme yapılır. Olson ve Hergenhahn’ın (2016: 271, 272) konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Tüm deneyimler özümleme sürecine karşılık gelen hatırlama ya da bilme ile bilişsel yapıda değişimle sonuçlanan düzenleme süreçlerini içerir. Bu değişim de öğrenme olarak ifade edilebilir. Çevreye önceki deneyimlerimize dayalı olarak tepki veririz (özümleme) ancak her deneyimimiz ilk kez karşılaştığımız bir yön içerir. Deneyimimizdeki bu farklılıklar bilişsel yapımızda bazı zihinsel gelişimin başlıca aracı olan değişimler yaratır (düzenleme).

Uyum (Uyuma/Adaptation): Türden türe, bireyden bireye ve düzeyden düzeye değişkenlik gösterir. Her uyumda özümleme ve düzenleme vardır. Uyum, kişinin tepkilerinin değişebilme yatkınlığıdır (Günçe, 1971). Bireyin yeni yaşantılarıyla mevcut şemalarını eşleştirmeye çalıştığı süreç adaptasyon olarak adlandırılır (Dilekmen, 2016).

“Piaget için gelişimde dört etken formülü söz konusudur: Gelişim = Fiziksel olgunlaşma + Fiziksel çevreyle deneyim + Sosyal deneyim + Dengelenme” (Miller, 2008: 104). Başka bir deyişle, Piaget’ye göre zihinsel gelişimi etkileyen faktörler olgunlaşma, yaşantı (deneyim) ve sosyal etkileşim (toplumsal aktarma) olarak görülebilir (Dilekmen, 2016). “Piaget’nin çalışması çoğunlukla tümevarımcı bir

yöntem izlemiştir. Piaget, gelişimi çocukların düşünmesine dair örnek modellerden hareketle benzer olanları aynı aşamalara gruplandırma ve bu aşamaları ontogenetik (organizmanın ömür süresi) gelişim boyunca sıralandırma şeklinde ifade etmiştir.” (Valsiner, 2005: 58). Piaget’nin bu bilişsel gelişim evreleri zihinsel işlemlerin niteliksel olarak farklı düzeylerini temsil eder ve değişmez gelişimsel sıra takip eder. Diğer bir deyişle, tüm çocuklar aynı aşamalardan geçer. Piaget, bu değişmezliğin yanı sıra çocukların bu evrelere giriş ve çıkışlarında ciddi bireysel yaş farklılıkları olduğunu belirtir. Kültürel faktörler ve diğer çevresel etkiler bireyin bilişsel gelişimini hızlandırabileceği gibi geriye de çekebilir ve evreler için belirlenen yaş aralıkları olabilecek en iyi yaklaşık değerlerdir (Shaffer ve Kipp, 2014). Piaget’nin belirlediği bilişsel gelişim dönemlerinin temel görevleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemlerinin Temel Görevleri

Duyusal Devrim Dönemi (0-2 yaş)
İşlevsel özümleme
Tanımsal özümleme
Genelleştirici özümleme
İlgi ve öykünme
Keşfetme
Nesne, mekân ve nedenselliğin sürekliliği
Zorunlu algı, seçici algı
Kesintili anlam
Ertelenmiş devresel tepki
Göze görünen küçük bir parçadan görünmeyen bütünü tanıması
İlkel kestirmeler
Bilinçte temsil
Sınama yanılma
İşlem Öncesi Dönem (2-4/4-7 yaş)
Oyunla simgeleştirme
Öykünme
Yeni duruma eskisine benzeterek akıl yürütme
Gerçekleri kendine göre değiştirme
İki özel durum arasında bağlantı kurma
Tek boyutlu düşünme
Nesnelerin sürekliliği düşüncesi
Konuşma ve simgesel düşünme
Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)
Uzay, ağırlık, hacim, sayı ve zaman gibi kavramlarla akıl yürütmeye başlama
Ağırlık, miktar, hacimle ilgili değişmezlik ilkesinin yerleşmesi
Çıkarsamalar yapabilme
Sayılar aracılığıyla niceliksel akıl yürütmenin gelişmesi
Simgesel düşünmenin gelişmesi
Soyut İşlemler Dönemi (11-18 yaş)
Hipotezler, olasılıklar, seçenekler, ideal kavramların gelişmesi
Hayal gücünün gelişmesi
Simgesel kavramsal düşünmenin gelişmesi
Tümevarım akıl yürütmesi yanı sıra tümdengelimci düşüncenin gelişmesi
Varsayımsal düşünme (Slavin, 2013: 38)

Kaynak: Topses, 2006: 97, 98.

Piaget genç yetişkinlerin ergenlere nazaran daha ileri düzeyde düşünme süreçlerine ve daha fazla bilgiye sahip olduklarını belirtmektedir. Arnett (2004) yaklaşık olarak 18-25 yaş arasına konumlandığı dönemi “emerging adulthood (beliren yetişkinlik)” terimiyle açıklamaktadır. Bu dönemin özellikleri arasında; kimlik arayışı, dengesizlik, öz-odaklanma, arada kalmışlık hissi ve olasılıkların değerlendirilmesi vardır (Arnett, 2004: 14). Bu dönemdeki bilişsel gelişimin yapısı “bilişsel aşamalar ve yaratıcılık” olgularıyla ifade edilir. Gerçekçi ve pragmatik düşünmeye göre genç yetişkinlikte iş hayatıyla birlikte düşünme yapıları değişir. Bu kuramcılara göre genç yetişkinler bildiklerini iş hayatında uygulamayı tercih ederler. Yansıtıcı ve görelî düşünme kuramcılarında William Perry ise genç yetişkinlikte gerçekleşen bilişsel değişimlere odaklanmıştır. Ergenler farklı görüş ve bakış açılarıyla etkileştikçe kutuplaşmış, kesin ve ikili (doğru/yanlış, iyi/kötü gibi) düşünme yapısından uzaklaşarak yetişkinin yansıtıcı ve görelî düşünme yapısına sahip olurlar (Santrock, 2014: 432). Sağlıklı bir bireyin yaş aldıkça öğrenme hızının, düşünme stiline ve bakış açısının da değiştiği ve esnediği düşünülebilir.

3. ENTELEKTÜEL GELİŞİMİN TANIMI

Entelektüel gelişim ve bilişsel gelişim sıklıkla birbirinin yerine kullanılan terimlerdir. Bunun nedeni zekânın genellikle tüm bilişsel becerileri (dikkat, algı, bellek, dil, kavram oluşumu ve problem çözme entelektüel yetimizi beslemektedir) kapsamasıdır (Watts, Cockcroft ve Duncan, 2009). Entelektüel gelişimde iki ana yaklaşım vardır: (1) psikometrik yaklaşım ve (2) zekânın altında yatan bilişsel süreçlere odaklanan yaklaşımlar. Psikometrik yaklaşım Sir Francis Galton ile başlar. Bu yaklaşım, zekânın ölçülmesine yönelik zekâ testlerinin üretilmesi ve kullanılmasıyla ilgilendir (Watts, Cockcroft ve Duncan, 2009). Piaget’in teorisi ise bilişsel süreçler yaklaşımına dâhildir. Bu araştırmada genç yetişkinlerin bilişsel gelişim süreçlerine odaklanılacağı için Piaget’in teorisinin de dâhil olduğu bilişsel süreç yaklaşımı esas alınmıştır.

Bruner (1966) entelektüel gelişimin doğasını aşağıdaki gibi özetler (akt. Knowles, Holton III ve Swanson, 2015):

- a. Gelişim, uyarıcıdan koparak gittikçe daha özerk tepkiler verebilme yetisidir.

- b. Gelişim, olayların içselleştirilmesine ve deneyimin depolanmasına dayanır.
- c. Entelektüel gelişim, kişinin kendisine ya da başkalarına sözler ya da semboller aracılığıyla ne yapmış ve ne yapacak olduğunu bildirme kapasitesini içerir.
- d. Entelektüel gelişim, öğretmen ve öğrenen arasında sistematik ve olası etkileşime dayalıdır.
- e. Öğretim, çoğunlukla dil aracılığıyla gerçekleştirilir ki dil sadece değiş-tokuş aracı olmakla kalmaz. Sonrasında öğrenenin çevreye düzen getirmek için kullanabileceği bir araç hâline gelir.
- f. Entelektüel gelişim, alternatiflerle aynı anda baş edebilme, öncelik belirleyebilme ve tüm bu çoklu taleplere uygun zaman ve dikkat ayırabilmektir.

“Entelektüel kelimesinin kökeni Latince intellectus (anlamak) sözcüğüne dayanır. Entelektüel gelişim ise dünyayı anlama ve anlamlandırmanın doğumdan itibaren gelişimi olarak anlaşılabilir.”(Gülses,b.t.). Entelektüel gelişimin doğasını anlamak üzere 1970’li yıllardan bu yana yürütülen çalışmalarda pek çok model de ortaya konmuştur.

3.1. ENTELEKTÜEL GELİŞİM MODELLERİ

Entelektüel gelişim modelleri öğrencilerin öğrenmeye dair görüşleri üzerine odaklanmıştır. Örneğin William Perry (1970) Harvard Üniversitesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarını görüşme ve anketler aracılığıyla inceleyen ve böylece epistemolojinin psikolojik açıdan incelenmesini başlatan ilk araştırmacı olmuştur. Araştırması sonucunda kendi bilişsel gelişim modelini oluşturmuştur. 1980’lerin sonlarında yapılan epistemolojik araştırmaların derlemesinin ortaya koyduğu sonuçlar şöyledir: Öğrencinin bilginin ve öğrenmenin doğasına dair inançlarını, diğer bir deyişle, epistemolojik inançlarını çalışan araştırmacılar ya Perry’nin takipçileri olmuştur ya da kendi özgün araştırmalarını yapmışlardır (Schommer-Aikins, 2002). Perry’den bağımsız olarak çalışan araştırmacılar epistemolojik inançların öğrenmenin belli bir yönüyle olan ilişkisini incelemiştir. Örneğin Dweck ve

Bempechat (1983) çocukların öğrenme becerisine dair inançları olduğunu ortaya çıkarırken, Schoenfeld (1983; 1985) lise öğrencilerinin matematiğin doğası hakkındaki inançlarını çalışmıştır (akt. Schommer-Aikins, 2002).

William Perry'nin takipçileri olan Baxter-Magolda (1992), Belenky, Chinchy, Goldberger ve Tarule (1986) ile King ve Kitchener (1994), epistemolojik inanç kavramı hakkında daha derin bir içgörü sağlamış ve kendi bilişsel gelişim modelleri alanyazında yerlerini almıştır. Bunların yanı sıra Hunt (1966), Ryan (1984), Schommer (1989) ve Kuhn (1991) entelektüel gelişim modelleri de bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Diğer araştırmacıların modelleri Perry'nin modeliyle benzerlik gösterse de öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin önemli bilgiler sağladığı için alanyazında kabul gören Perry'nin modeli olmuştur (Şenocak, 2006). Bu nedenle bu araştırma Perry Modeli temel alınarak yürütülmüştür.

3.1.1. Perry Modeli (Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli)

Yansıtıcı ve görelî düşünme kuramcılarında William Perry yapılandırılmamış öğrenci mülakatlarının analizi sonucu dokuz aşamalı bir bilişsel gelişim modeli oluşturmuştur. Perry bu aşamaların periyodik şekilde işlediğini öne sürer. Başka bir deyişle, yeni alanlara girdikçe ya da yeni tecrübelerle karşılaştıkça bu dokuz aşamanın hayat boyu dönüşümlü olarak devam ettiğini iddia eder. Perry Modeli'nin dokuz aşamasının özellikleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Dokuz Aşamalı Perry Modeli

Aşama 1	Öğrenci, kutuplaşmış dünya algısına sahiptir. Biz/doğru/iyi yargıları diğerleri/yanlış/kötü yargılarına karşıdır. Her şeyin doğru cevabı Mutlak olandadır ve bunları bilen Otorite tarafından öğretilir. Bilgi ve cevher sıkı çalışma ve itaatle kazanılabilecek olan soyut doğruluğun nicel artışı olarak algılanır (Örneğin telaffuz sınavı gibi).
Aşama 2	Öğrenci, görüş farklılıklarını ve belirsizliği algılar ve onları zayıf nitelikli Otoritenin mazur görülemez karışıklığı olarak açıklar. Ya da onları Otorite tarafından sırf “Cevapları kendimiz bulmayı öğrenebilelim” diye koyulmuş pratik olarak algılar.
Aşama 3	Öğrenci, farklılık ve belirsizliği mantıklı bulur ancak sadece Otoritenin “cevabı henüz bulamadığı” alanlarda geçici olarak kabul eder. Öğrenci, böylesi alanlarda Otoritenin kendisini “iyi ifadeye” göre notlandırıldığını varsayar ancak standartlara göre kafası halen karışıktır.
Aşama 4	a. Öğrenci mantıklı belirsizliği ve dolayısıyla görüş farklılıklarını kapsamlı olarak algılar ve bu durumu “herkes kendi düşünce hakkına sahiptir” anlayışıyla yapılandırılmamış bir epistemolojik alana taşır. Bu alan hâlen doğru ve yanlışın varlığını sürdürdüğü Otoritenin alanına karşı ayarlanmıştır. b. Öğrenci, Otoritenin alanı içerisinde “kendisinin ne istediğini” özel bir durum olarak algıladığı niteliksel, bağlamsal ve göreceli muhakemeyi keşfeder.
Aşama 5	Öğrenci, Otoriteninkiler dâhil tüm bilgi ve değerleri bağlamsal ve göreceli olarak algılar. Öğrenci ikici doğru/yanlış fonksiyonlarını özel bir durum olan bağlama bağlar.
Aşama 6	Öğrenci, kendisini bir tür kişisel Bağlılık (sorgulanmaz kesinlik inancından uzak) aracılığıyla göreceli bir dünyaya ayarlaması gerektiğini anlar.
Aşama 7	Öğrenci, bazı alanlarda Bağlılığa başlangıç yapar.
Aşama 8	Öğrenci, Bağlılığın yansımalarını tecrübe eder ve sorumluluğun öznel ve biçimsel konularını keşfeder.
Aşama 9	Öğrenci, çoklu sorumluluk arasında kişiliğinin onaylanmasını deneyimler ve Bağlılığın kendi yaşam tarzını ifade ettiği süregelen ve gelişen bir etkinlik aracı olduğunu farkederek.

Kaynak: University of Oxford, n.d.: 2.

Perry modelinin üst aşamaları “yapısalcı epistemolojiyle” örtüşmektedir (Green ve Hood, 2013). Yapısalcı epistemoloji geleneksel öğretimin aksine öğrenci merkezlidir ve yeni bilgi önceki öğrenmelerin düzenlenmesi, inşa edilmesi ve genişletilmesi üzerine kuruludur. Yapısalcılık yetişkin öğrenmesiyle yakından ilişkilidir ve öz yönelimli öğrenmeye olanak tanır (Peters, 2000). Yapısalcı epistemolojide öğrenci verilen alana dair temel açıklayıcı fikirler için anlayış geliştirirken alana yönelik derin düşünme ve sorgulama etkinliklerinde bulunur. Öğrencilere fikirlerini ve hipotezlerini test etme konusunda sorumluluk verilir (Hung, Tan ve Koh, 2006).

Perry modelinde öğrencinin hangi aşamada olduğunun belirlenmesinin zorluğu nedeniyle dokuz aşamalı model kimi araştırmacılar tarafından dört, kimi araştırmacılar tarafından ise üç aşamaya indirgenmiştir. Aşağıda öncelikle dört aşamalı Perry Modeli incelenmiştir. Rapaport’a göre dokuz aşamalı Perry Modeli öğrencilerin bilgiye yönelik tutumları açısından dört aşamada tanımlanabilir (2013). Bu aşamalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Rapaport'un Dört Aşamaya İndirgenmiş Perry Modeli

İkicilik/Edinilmiş Bilgi	Otoritelerce bilinen doğru/yanlış cevaplar vardır. 1. <i>Temel İkicilik:</i> Tüm problemler çözülebilir; dolayısıyla öğrencinin görevi doğru çözümleri öğrenmektir. 2. <i>Tam İkicilik:</i> Bazı bilgileri bazı Otoriteler onaylarken (bilim, matematik), diğerleri (edebiyat, felsefe) bu bilgilere karşı çıkabilir. Doğru çözümler vardır ama bazı öğretmenlerin görüşleri belirsizdir. Dolayısıyla öğrencinin görevi doğru çözümleri öğrenip diğerlerini gözardı etmektir.
Çokçuluk/Öznel Bilgi	Birbiriyle çelişen cevaplar vardır; dolayısıyla öğrenci dışsal Otorite yerine içsel sesine güvenmelidir. 3. <i>Erken Çokçuluk:</i> Çözümünü bildiğimiz ve çözümünü henüz bilmediğimiz olmak üzere iki tür problem vardır (bir tür ikicilik). Öğrencinin görevi doğru çözümü bulmayı öğrenmektir. 4. <i>İleri Çokçuluk:</i> Çoğu problemin cevabı henüz bilinmemektedir; dolayısıyla herkes kendi fikrini bildirme hakkına sahiptir. Ya da çözülemeyen problemler vardır bu nedenle hangi çözümün seçildiğinin bir önemi yoktur. Öğrencinin görevi çene yarıştırmaktır ki çoğu üniversite birinci sınıf öğrencisi bir tür görecilik sayılan bu aşamadır. Bu aşamada öğrencilerin bir kısmı yabancılaşarak ya daha önceki güvenli bir aşamaya döner (“ <i>Sanırım edebiyat yerine matematik okuyacağım çünkü daha kesin cevaplar ve daha az belirsizlik var.</i> ” gibi) ya da kaçır (“ <i>Üniversiteye katlanamıyorum çünkü tek istedikleri doğru cevaplar.</i> ” ya da “ <i>Üniversiteye katlanamıyorum çünkü kimse doğru cevapları vermiyor.</i> ” gibi).
Görecilik/Usulcü Bilgi	Disiplinli muhakeme yöntemleri vardır. İlişkilendirilmiş Bilgi: empatik (“ <i>Neden X’e inanyorsun?</i> ” ya da “ <i>Bu şiirde bana ne anlatılmaya çalışılıyor?</i> ” gibi) Ayrıştırılmış Bilgiye: nesnel/objektif analiz (“ <i>Bu şiiri analiz etmek için hangi teknikleri kullanabilirim?</i> ” gibi) karşıdır. 5. <i>Bağlamsal Görecilik:</i> Öne sürülen tüm çözümler nedenlerle desteklenir; başka bir deyişle çözümler bağlamın içinde ve desteğe göre incelenir. Bağlama dayalı olarak bazı çözümler diğerlerinden daha iyidir. Öğrencinin görevi çözümleri değerlendirmeyi öğrenmektir. 6. <i>Erken Bağlılık:</i> Öğrenci, seçimler yapmanın ve çözüme bağlı kalmanın gerekliliğini anlar.
Bağlılık Yapılandırılmış Bilgi	Bütünleşik bilgi diğerleriyle kazanılan kişisel tecrübe ve yansıtma ile öğrenilir. 7. <i>Bağlılık:</i> Öğrenci bağlılık seçimi yapar. 8. <i>Bağlılığın Zorlukları:</i> Öğrenci bağlılığın yansımalarını deneyimler ve sorumluluğu keşfeder. 9. <i>Bağlılık Sonrası:</i> Öğrenci bağlılığın süregelen, gelişen ve evrimleşen bir eylem olduğunu farkeder.

Kaynak: Rapaport, 2013, <http://www.cse.buffalo.edu/~rapaport/perry-positions.html> (29.01.2017).

Finster’a (1989) göre erken Piaget çalışmalarından başlayarak geliştirilen modellerden anlaşılacağı üzere çocuklar ve yetişkinler gelişen ve büyüyen bireylerdir. Bu durum eğitim ve öğrenme açısından önemli sonuçlar doğurmuştur. Öğrenciyi “boş levha” olarak görmekten ziyade öğrencinin entelektüel, duygusal ve ahlâki olgunluk açısından farklı aşamalarda bulunan aktif bir katılımcı olduğu fark edilmiştir. Bu da Piaget’nin öne sürdüğü öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılabilecekleri ve kendi başlarına da öğrenebilecekleri, bilgiye edilgen değil, etkin şekilde etki ettikleri öğrenen merkezli öğrenme görüşüyle örtüşmektedir. 1950’li ve 1960’lı yıllarda Perry’nin Harvard ve Radcliff üniversitelerindeki farklı sınıflarda yürüttüğü boylamsal mülakat çalışmaları sonucu üniversite öğrencilerinin entelektüel

ve etik gelişimlerini tanımlayan ve dokuz aşama şeklinde ortaya çıkan model, Finster (1989) tarafından dört aşamaya indirgenmiştir:

İkicilik: Öğrencinin dünyayı doğru/yanlış gibi kutuplaşmış şekilde algıladığı birinci ve ikinci aşamalardır. Doğru kesindir ve belirsizlik sadece geçicidir.

Çokçuluk: Üçüncü ve dördüncü aşamalar daha karmaşık bir dünya görüşünü ifade eder. Çeşitlilik ve belirsizlik herkesin kendi görüşünü bildirme hakkına sahip olma noktasında algılanır ve otoriteninkiler dâhil tüm düşünceler eşittir.

Görecilik: Beşinci ve altıncı aşamalarda öğrenci bilginin bağlamsal ve göreceli olduğunu fark eder. Doğru/yanlış şeklinde ikici düşünme tarzı sadece belli bağlamlarda kabul görür. Kimlik oluşturmak ve birbirinden sapan görüş karmaşasına bir düzen getirmek adına kişisel bağlılık gereklidir ancak öğrenci buna henüz muktedir değildir.

Görecilikte Bağlılık: Öğrenci aşama 7'den 9'a doğru geçerken aşama 6'da ihtiyaç duyulan bağlılığı gerçekleştirir. Aşama 8'de ve 9'da bağlılığın sonuçları ve sorumlulukları tanınır.

3.1.2. Belenky vd. Modeli (Kadınların Bilme Yolları Modeli)

Khine ve Hayes'e (2010) göre kişinin entelektüel gelişiminde etkili olan epistemolojik inançlar; bireyin bilginin doğası ve edinimine dair inançlarıdır. William Perry araştırmasını erkek öğrencilerle yürüttüğü için Belenky vd. (1986) cinsiyet faktörünü araştırmak üzere sadece kadınların epistemolojik inançlarını araştıran bir çalışma yürütmeyi tercih etmiştir. Farklı eğitim ortamlarından gelen 135 kadına; özeleştiri, ilişkiler, karar verme, etik seçimler, kişisel gelişim ve geleceğe dair istekleri hakkında yöneltilen sorularla beş aşamalı bir gelişim modeli ortaya çıkmıştır (akt. Khine ve Hayes, 2010).

- a. *Tam Teslimiyet (Silence):* Bireyler sadece dışsal otoriteyi dinleyen pasif ve sessiz bir konumda kalmayı tercih eder (Hofer ve Pintrich, 1997). Belenky vd. (1986: 24), kadınların her birinin entelektüel ve hisler açısından donanımlı olmasına karşın, bu evreyi “sağır” ve “dilsiz” hissiyle ilişkilendirmiştir çünkü kadınlar bu potansiyellerinin farkında değildir. Kadınlar bu evrede kutuplaşmış dünya görüşüne sahiptir. Her

şey, iyi-kötü, az-çok, büyük-küçük ve kazan-kaybet gibi kutuplaşmış görüşe dayalıdır.

b. *Edinilmiş Bilgi (Received Knowledge: Listening to the Voices of Others)*: Perry'nin ikicilik aşamasına benzerdir. Sadece tek bir doğru anlayışı hâkimdir ve fikirler doğru/yanlış, iyi/kötü olarak algılanır. Bu evrede kadınlar bilginin dışsal kaynaklı olduğunu düşünür. Ancak tamamen sessiz kalmayı yeğleyen kadınların aksine bilgi hakkında konuşup fikir yürütebilirler.

c. *Öznel Bilgi (Subjective Knowledge: The Inner Voice)*: Doğrunun kaynağı kişinin kendisidir. Erkekler kendi düşüncelerinin doğruluğunu iddia ederken kadınlar doğruyu kişisel olarak deneyimlenmiş sezgisel bir tepki olarak görmeye yatkındırlar (Hofer ve Pintrich, 1997). Belenky vd. (1986) kadınların bu aşamada pasiflikten aktifliğe ve sessizlikten protestocu bir iç sese geçiş yaptığını ifade etmişlerdir.

Öznel Bilgi (Subjective Knowledge: The Quest for Self): Belenky vd. (1986), öznelci kadınların çoğunun kendi hayatlarını kurmak üzere aile yükümlülüklerinden kurtularak inatçı bir kararlılıkla sevgililerinden veya kocalarından ayrıldığını bildirmişlerdir. Başkaları yerine kadınlar kendilerini seçmişlerdir. Geçmişlerinden kurtulmak bu aşamaya özgü bir harekettir. Bu aşamadaki kadınların çoğu geçmişe değil, geleceğe odaklanmış, olumlu ve yeni deneyimlere açık durumdadır.

d. *Usulcü Bilgi (Procedural Knowledge)*: İlişkilendirilmiş ve ayrıştırılmış bilgi olmak üzere ikiye ayrılır. İlişkilendirilmiş bilgi empatik ve alıcıyken; ayrıştırılmış bilgi eleştirel ve bağımsız, kopuk olarak adlandırılabilir (Khine ve Hayes, 2010).

Usulcü Bilgi (Procedural Knowledge: The Voice of Reason): Belenky vd.'nin (1986) çalışmasında önceki bilme yöntemlerinin yetersiz kaldığı durumlarda bazı kadınların mantıklı yansıma ya da sorgulayıcı düşünme, akıl yürütme diye adlandırılabilir olan usulcü bilgiye doğru geçiş yaptığı görülmüştür. Bu aşamada kadınlar konuşmadan önce iyice düşünürler. Konuştuklarında bunun nesnel standartlara uygun olmasını

önemserler çünkü usulcü bilginin öznel bilgiye kıyasla daha objektif olması beklenir.

Usulcü Bilgi (Procedural Knowledge: Separate and Connected Knowing): Belenky vd. (1986), çalışmalarında doğrunun şahsi olmayan prosedürlere dayandığı ayrıştırılmış epistemoloji ve doğrunun ilgi aracılığıyla ortaya çıktığı ilişkilendirilmiş epistemolojiden bahsederler. Ayrıştırılmış ve ilişkilendirilmiş bilmeden kasıt; bireyin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkisi değil, bilenler ile bilme durumları ya da konuları (insan olabilir ya da olmayabilir) arasındaki ilişkidir. Bu evre Piaget'nin bahsettiği terimlerden “özümleme” yerine “düzenleme” ile ilişkilendirilebilir. Bu evrede kadınların düşünceleri sistemlerin içinde hapsolmuş durumdadır. Sistemi ancak sistemin kendi standartları içerisinde eleştirebilirler ve çoğunlukla radikal olamazlar.

- e. *Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowledge):* Biliş için gereken öznel ve nesnel stratejilerin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Bilgi ve doğru bağlamsaldır. Birey kendisini bilginin yapılandırılmasında katılımcı olarak görür ve önemli olan kendi oluşturduğu ve yeniden yapılandırılabilen kişisel dayanak yapılarıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Yapılandırılmış Bilgi (Constructed Knowledge: Integrating the Voices): Belenky vd. (1986) bu evrede kadınların akılcı ve duygusal düşünce ile nesnel ve öznel bilmeyi birleştirdiğini tespit etmişlerdir. Öz inceleme olarak adlandırılacak olan bu evre kadınlarda yüksek bilinç ve seçim hakkı oluşturur. Bu aşamada sürekli doğru ve öğrenme arayışı vardır. Doğru, bilenin aktif olarak katıldığı yapılandırma süreci olarak görüldüğünde öğrenme tutkusu açığa çıkmaktadır.

3.1.3. Baxter-Magolda Modeli (Epistemolojik Yansıtma Modeli)

Marcia B. Baxter-Magolda'ya göre üniversite eğitiminin temel hedefi; bireyin kendi kendini yönlendirmesini teşvik etmek ya da inançlarını, değerlerini, kimliğini ve ilişkilerini seçmek üzere içsel kapasitesini artırmaktır (Crosby ve Baxter-Magolda, 2006). Kendi yolunu çizebilme yetisi, başarılı bir yetişkin hayatı

sürdürebilmek için çok önemlidir. Eğitimcilerle karşılıklı bağımlı öğrenme ortaklıkları kurmak, bireyin üniversite öğrenimi süresince otoriteye bağımlılıktan kendi ayakları üstünde durmaya doğru geçişini destekler (Baxter-Magolda, 2014).

Baxter-Magolda epistemolojik düşünce terimini bilginin doğası, sınırlılıkları ve kesinliğine dair varsayımlar ile bu epistemolojik varsayımların yetişkinlik süresince nasıl geliştiğini tanımlamak için kullanmıştır. Baxter-Magolda'nın Epistemolojik Düşünce Modeli kişisel epistemolojiyi sosyal olarak yapılandırır ve bağlamsaldır. Birey deneyimlerini aktif olarak yapılandırır ya da anlamlandırır. Gelişimsel değişim, varsayımlar gibi içsel ve deneyimler gibi dışsal faktörlerden kaynaklanır (Baxter-Magolda, 2004).

Baxter-Magolda (1992), çalışmasının süreç ve sonuçlarının altında yatan altı temel ilkeyi şöyle açıklar (akt. Bock, 1999):

1. Anlamlandırma, her bireyin dünya görüşünden ve başkalarıyla olan iletişiminden etkilenir ve bireyin deneyim kazandığı bağlama dayanır.
2. Biliş durumları en iyi, bireyin hikâyesinin ve deneyimlerinin bütünlüğünü koruyan doğal araştırma yoluyla anlaşılabilir.
3. Sorgulama biçimleri tek değildir; zamanla ve bağlamdan bağlama değişebilir.
4. Biçimler cinsiyetle ilgilidir. Ancak cinsiyet tarafından belirlenmez.
5. Öğrencilerin biçimlere dair hikâye ve yorumları otomatik olarak başka bağlamlara genelleştirilemez.
6. Biliş durumları ve ilgili sorgulama biçimleri baskın biliş durumunu tanımlamak üzere biçimler hâlinde verilmiştir.

Baxter-Magolda, cinsiyete göre farklılaşan gelişim sürecindeki biliş durumlarını tanımlamıştır. Açık, esnek, ilişkili ve uyumlu bağıntısal biliş yolları daha çok kadınlara özgü biliş durumlarıdır. Erkekler tarafından kullanılan nesnel biliş durumları ise ayrılık ve soyutlukla sonuçlanan mantıklı ve algoritmik yöntemlerin kullanımıyla karakterizedir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Baxter-Magolda'nın epistemolojik gelişimsel sürecindeki biliş durumları şöyledir (Brownlee ve Berthelsen, 2006):

a. *Mutlak Bilme (Absolute Knowing)*: Perry'nin ikicilik aşamasına benzerdir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Bu aşamada öğrenci bilgiyi dinleme ve kaydetme için destekleyici bir ortam tercih eder (Brownlee, 2004). Mutlakçıların öğrenmeden beklentileri şöyledir: (i) Öğretmen bilgiyi açık şekilde öğrenciye aktarır ve öğrencinin anladığından emin olur; (ii) öğrenciler bilgiyi öğretmenlerden edinir; (iii) akranlar öğrenme materyalini paylaşır ve birbirine açıklamada bulunur; (iv) değerlendirme öğrencinin bilgiyi kazandığını öğretmene göstermesi için bir araçtır. (Baxter-Magolda, 2004). Bock'a (1999) göre öğrencinin ve akranlarının bu evredeki rolü, bilgi üretmek yerine öğretmenden bilgiyi edinmektir. Öğrenme, sınıf içi bilgi toplama ve öğrenmek üzere alma süreci olarak görülür. Bu evre daha çok kadınlarla ilişkilendirilen alıcılık ve daha çok erkeklerle ilişkilendirilen hâkimiyet biçimleriyle karakterizedir.

1. *Alıcılık*: Öğrenmeye içsel bir yaklaşım benimsenir. Öğretmenlerden beklentiler daha azdır. Yardım için akranlarına güvenmeye ve işlerini kolaylaştırmak üzere onlara yardım etmeye eğilimlidirler.
2. *Hâkimiyet*: Öğrenmeye karşı daha sözel ve etkileşimsel bir yaklaşım sergilenir. Öğretmenler bilgiyi ilgi çekici ve zorlayıcı şekilde sunmalıdırlar. Aksi hâlde eleştiriye maruz kalırlar.

b. *Geçişsel Bilme (Transitional Knowing)*: Perry'nin çokçuluk aşamasına benzerdir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Bu aşamada görüşler belli alanlarda geçerlidir çünkü doğru hâlen keşfedilmektedir ve kişisel inançlara değer verilir. Bireyler kesinlikten belirsizliğe doğru geçiş yaparlar (Baxter-Magolda, 2004). Bock'a (1999) göre öğrenci bu evrede karmaşık ve çelişen fikirleri anlama gereği hisseder. Diğerlerinin görüşlerini dinlemek, bu evrede, anlayışı geliştirmek üzere mantıklı bir yöntem olarak görülür. Bu evrede kadınlar kişilerarası biçim kullanmayı yeğlerken erkekler kişiye özgü bir biçim kullanmayı yeğlerler.

1. *Kişilerarası*: Öğrenme sürecinin merkezinde ilişkiler ve kişisel bilgi vardır. Belirsiz bilgi alanlarına daha çok odaklanılır ve çoğunlukla akranlara güvenilerek bu belirsizlik çözülmeye çalışılır.

2. *Kişiye özgü*: Bilgi hâkimiyetine olan odak, öğrenme sürecine hâkim olarak derinleştirilir. Bu öğrenciler bireysel olarak odaklanmışlardır ve akranlarla olan etkileşim sadece öğrenme sürecini kolaylaştırmak içindir. Bilginin belirsizliği tanınsa da bu belirsizliğin çözülmesi ve anlayışlarının gelişmesi için hâlen öğretim görevlilerine ve diğer otoritelere güvenirlir.
- c. *Bağımsız Bilme (Independent Knowing)*: Perry'nin görecilik aşamasına benzerdir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Bu evrede birey kendisi için düşünmeye odaklanır; düşüncelerini genişletmek adına akranlarıyla görüşlerini paylaşır ve öğretmenin bağımsız düşünceyi teşvik etmesini ve öğrencilerin düşüncelerini yargılamaktan uzak durmasını bekler (Baxter-Magolda, 2004). Cinsiyetle ilgili biçimler bireyin kendi ve diğerlerinin düşüncelerine verdiği öncelik açısından farklılaşırlar (Baxter-Magolda, 2004).
1. *Bireylerarası*: Düşüncelerini açıklamak üzere kendi görüşleriyle diğerlerinin görüşlerini değiş tokuş ederler. Bilgi ve görüşlerdeki farklılıkları, yorum ya da bireysel yargılardaki farklılıklara atfederler.
 2. *Bireysel*: Birey kendi düşünce ve görüşlerine odaklanır. Akranlarla görüş paylaşımına değer verir. Ancak diğerlerinin görüşlerine uyum sağlama amacı gütmmez.
- d. *Bağlamsal Bilme (Contextual Knowing)*: Perry'nin bağlılık durumlarına benzerdir (Brownlee ve Berthelsen, 2006). Bilginin bağlamda var olduğu ve bu bağlamla ilgili kanıtla yargılanabileceği inancıyla karakterizedir. Üniversite son sınıf öğrencilerinin yok denebilecek kadar az bir kısmı bu biliş evresindedir (Brownlee ve Berthelsen, 2006).

3.1.4. Kitchener-King Modeli (Yansıtıcı Yargı Modeli)

Karen Strohm Kitchener ve Patricia M. King (1981) ergenlik sonrası muhakeme stillerini tasvir eden ve son basamağı “Yansıtıcı Düşünme” olarak adlandırılan yedi aşamalı bir model geliştirmiştir. Bu model; insanların bilginin ve gerçekliğin doğasına dair düşünceleri ile gerekçelendirme kavramlarının yaş/egitim

düzeylelerine göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Her aşama birbiriyle mantıksal olarak tutarlı varsayımlar ağını ve inançları gerekçelendirmek üzere bu kabullere karşılık gelen kavramları temsil eder. Aşağıda her aşamada gerçeklik ve bilgiye dair varsayımlar ile karşılık gelen gerekçelendirme kavramı ayrı ayrı incelenmiştir (Kitchener ve King, 1981):

Aşama 1:

Gerçeklik varsayımı: Bireyin anladığı şekilde nesnel gerçeklik söz konusudur. Gerçeklik ve gerçekliğe dair bilgi birbiriyle tamamen aynıdır ve tamamen bireyin algıları aracılığıyla bilinir.

Bilgi varsayımı: Mutlak bilgi vardır. Bireyin kendi görüşleriyle otoriteninkilerin birbirini ve mutlak bilgiyi karşılaması beklenir.

Gerekçelendirme kavramı: İnançlar doğaları gereği vardır; kaynaklanmazlar. Bu nedenle açıklanmaları da gerekmez. Görüş farklılıkları idrak edilmezler. Bu nedenle gerekçelendirme gereksizdir.

Aşama 2:

Gerçeklik varsayımı: Bilinebilir ve biri tarafından bilinen nesnel bir gerçeklik söz konusudur.

Bilgi varsayımı: Mutlak bilgi vardır fakat birey hemen bu bilgiye ulaşamayabilir. Mutlak bilgi meşru otoritelerce erişilebilir durumdadır.

Gerekçelendirme kavramı: İnançlar ya doğaları gereği vardır ya da meşru bir otoritenin mutlak bilgisine dayanır.

Aşama 3:

Gerçeklik varsayımı: Nesnel bir gerçeklik vardır. Ancak meşru otoritelerce dâhil her zaman hâlihazırda bu gerçekliğe ulaşamaz. Bu gerçekliğe dair bilgi edinmek mümkündür fakat henüz tam bilgiye sahip olmadığımızdan bilgi kesin değildir.

Bilgi varsayımı: Belli alanlarda mutlak bilgi vardır fakat diğer alanlarda en azından geçici bir süre belirsizlik söz konusudur. Otoriteler bile kesin bilgiye sahip olmayabilir ve bu nedenle her zaman kaynak bilgi olarak güvenilemezler.

Gereççelendirme kavramı: İnançlar ya doğaları gereği vardır ya da mutlak bilgiye götüren kanıt birikimine dayanır. Böylesi bir kanıt erişilebilir olmadığında mutlak bilginin erişilebilir hâle gelmesini beklerken bireyin geçici olarak neye inanmak istiyorsa onu seçebileceği iddia edilir.

Aşama 4:

Gerçeklik varsayımı: Mutlak bilgi vardır fakat belirsizlik olmaksızın asla bilinemez. Ne otoritelere, zamana ya da paraya ne de kanıt birikimine nihâi mutlak bilgiye götürme konusunda güvenilebilir.

Bilgi varsayımı: Mutlak bilginin elde edilmesi gerçekçi nedenlerden dolayı mümkün değildir ve dolayısıyla mutlak bilgi her zaman belirsizdir. Her problemin olası pek çok çözümü vardır. Bilgi kişiye özgüdür.

Gereççelendirme kavramı: İnançlar kişiye özgü bilgi iddiaları ve kişiye özgü veri değerlendirmeleriyle (“Doğru benim için doğru olandır ama bu diğerleri için de böyle olmak zorunda değil.”) gereççelendirilir.

Aşama 5:

Gerçeklik varsayımı: Gerçekliğin nesnel olarak anlaşılması, nesnel bilgi olmadığı için mümkün değildir. Gerçeklik öznel olarak vardır ve gerçeklik diye bilinen tamamen kişisel bilgiyi yansıtır.

Bilgi varsayımı: Bilgi öznelidir. Bilgi iddiaları bir araştırmancının kurallarına dayalı belli bir bakış açısından kaynaklanan öznel yorumlarla ve bu bakış açısıyla uyumlu değerlendirmelerle sınırlıdır.

Gereççelendirme kavramı: İnançlar, belli bir bakış açısı ya da bağlama uygun karar mekanizmaları ile gereççelendirilir. Örneğin “Daha temel bir bilimsel teori karmaşık olandan daha iyidir.” gibi.

Aşama 6:

Gerçeklik varsayımı: Gerçekliğe dair bilgimiz kendi algı ve yorumlarımıza bağlı olduğu için gerçeğin nesnel olarak anlaşılması mümkün değildir. Ancak gerçeklikle ilgili bazı yargılar diğerlerinden daha mantıklı ya da daha güçlü kanıtlara dayalı olarak değerlendirilebilirler.

Bilgi varsayımı: Bilgimiz öznel algı ve yorumlarımıza dayandığından nesnel bilginin kazanılması imkânsızdır. Bilgi iddiaları araştırmaların genel ilkeleri ve farklı bakış açılarından alınan ortak ögeler aracılığıyla yapılandırılırlar.

Gerekçelendirme kavramı: Belli bir konu için inançlar, kanıt ve araştırmanın genel kurallarını kullanarak gerekçelendirilirler. Ancak gerçeklik anlayışımız öznel olduğundan böylesi bir gerekçelendirme belli bir durum, zaman ya da konuyla sınırlıdır.

Aşama 7:

Gerçeklik varsayımı: Nihâi olarak sınanması zorunlu olan düşünce ve varsayımlara karşı nesnel bir gerçeklik vardır. Bilginin bizim algı ve yorumlarımıza bağlı olduğu gerçeğine karşın, eleştirel araştırma ve değerlendirme süreci aracılığıyla gerçekle ilgili bazı yargıların diğerlerinden daha doğru olduğuna karar vermek mümkündür.

Bilgi varsayımı: Bilgi; nihâi olarak inanç ve gerçeklik arasında uyuma götüren, devam eden mantıksal araştırma sürecinin sonucudur. Ancak sürecin kendisi yanılabilir olduğundan araştırma süreci her zaman gerçeğin doğasına dair doğru iddialara ulaştırmaz. Bilgi ifadeleri yaklaşık gerçeklik olarak değerlendirilmeli ve diğer mantıklı insanların inceleme ve eleştirisine açık olmalıdır.

Gerekçelendirme kavramı: İnançlar araştırma ve değerlendirmenin genel kurallarını kullanarak en mantıklı olarak gerekçelendirilebilen çözümleri yansıtır. Değerlendirme ölçütü alandan alana (örneğin din, edebiyat, bilim gibi) değişiklik gösterebilir fakat hâlen düşüncelerin, inançların ve diğerlerinin, gerçekliğin uzak ya da yakın yaklaşıklığı olarak, yargısı sabittir.

Kitchener ve King modeli ilerlemecilik eğitim felsefesi bağlamında değerlendirilen yansıtıcı düşünme yaklaşımına dayanmaktadır. Dewey'e (1997) göre *yansıtıcı düşünme*; bir inancın ya da bilginin onu destekleyen temel ışığında etkin, sürekli ve dikkatli düşünülmesini ve ortaya çıkabilecek sonuçların da değerlendirilmesini içerir. Kitchener ve King (1981) geliştirdikleri modelde yansıtıcı düşünmenin hangi aşama(lar)daki varlığına dair kesin ayrımların olmadığını vurgulamışlardır Aşamalar sırayla takip edilir. Bu nedenle bireyin ön yansıtıcı

düşünme, yarı yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme becerilerini takip ettiği öne sürülebilir.

3.1.5. Kuhn Modeli (Tartışmacı Uslamlama Modeli) / (Epistemolojik Anlayış)

Kuhn (1991) günlük hayattaki düşünce biçimleriyle ilgilenmiş ve düşünceyi tartışmacı sorgulama olarak tanımlamıştır. Bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları ve tam, net çözümü olmayan problemlere nasıl yaklaştıklarını incelemiştir. Çalışmanın ana amacı; eleştirel düşünceyi ortaya koymak olsa da bireylerin nasıl ve neden sorguladıklarını anlama çabası bilgiye dair inançları da ortaya çıkarmıştır ve çalışmanın bir kısmı epistemolojik görüşlere odaklanarak bir akıl yürütme modeli sunmuştur. Temelde bu model Perry modelinin sadeleştirilmiş üç aşamasından oluşur (Hofer ve Pintrich, 1997):

Mutlakçı: Bilgi kesin ve mutlaktır. Gerçeklere vurgu yapılır ve bilmenin temelinde bu gerçekler yatar. Birey kendi inançlarıyla ilgili büyük bir kesinlik ifade eder.

Çokçu: Kesinlik olasılığını reddeder ve bilirkişilikle ilgili genel anlamda şüphecidir. Bilirkişilerin zamanla birbirine ters düşmekle kalmayıp tutarsız olduklarını da anlarlar. Çokçuluk aşaması radikal öznellikle karakterizedir. Çokçular, bilirkişileri değersizleştirirken gerçeklerden ziyade duygulara ve görüşlere ağırlık vermeye eğilimlidirler. Böyle bir durumda inançlar, kişisel mülkiyet olarak algılanır. Sonuç olarak tüm görüşler eşit geçerliğe sahiptir ve herhangi bir kişinin kendi görüşü bir bilirkişinininki kadar geçerli olabilir.

Değerlendirmeci: Kesin bilgi olasılığı reddedilmesine rağmen kendilerini bilirkişilerden daha az uzman olarak görürler. En önemlisi, göreceli değeri bulabilmek adına görüşlerin karşılaştırılabileceğini ve değerlendirilebileceğini anlarlar. Birbiriyle çelişen fikirler arasındaki değiş tokuş olasılığı ve dolayısıyla kuramlar üzerinde değişiklik yapılabileceği olasılığı kabul edilir. Başkalarının düşüncelerini etkilemek için aracılık sağlayan akıl yürütme, bu sürecin odak noktası olarak iddia edilir.

Kuhn (1991) çalışmasında değerlendirmeci düzeyindeki bireylerin akıl yürütme becerisini daha çok sergilediğini bulmuştur. Bu akıl yürütme becerileri kanıt

oluşturma, alternatif kuram geliştirme ve karşıt sav bulma olarak üçe ayrılır. Değerlendirmeci düzeyindeki bireyler alternatif kuram geliştirme ve karşıt sav bulma becerilerini diğer düzeylerdeki bireylere oranla daha fazla kullanabilmektedirler.

3.1.6. Hunt Modeli

Hunt'a (1966) göre kavramsal gelişim; ideal koşullar altında en soyut aşamaya doğru belirli bir sırada ilerleyen bir sũreçtir. Bu devam eden sũreç gelişimsel aşamalarda incelenir. Bu aşamalar şoyledir (Hunt, 1966):

Aşama 1: Dışsal sınırların belirlediği ve kişinin hem kendisi hem de diğerleri için geçerli olan genel kũltũrel standartları renmesi şeklinde tanımlanabilir. Temel kuralların renimi; kũltũrel kural ve beklentilerin temel zũmlemesidir. Olaylar “iyi” ya da “kũtũ” şeklinde kategorileştirilerek yorumlanır.

Aşama 2: Bu aşamada kişi diğerlerinin duygularını ve deneyimlerini kendisinininkilere benzer ya da farklı olarak empatik şekilde algılar.

Aşama 3: Empatik eşleştirme bu aşamada daha farklılaşmış bir kişilerarası uyum için kullanılır. Kişi daha somut bir aşamada beklenen roller açısından kendini diğerlerinden ayırıştırmış olabilir. Ancak diğer insanların duyguları ve değerleri açısından ilk farkındalıklarını bu aşamada oluşturur.

Aşama 4: Bu aşama, kişiye kendisinin ve diğerlerinin aynı boyutun farklı pozisyonlarında olduğunu anlamasına olanak tanır ve dolayısıyla herkes için geçerli olan bũtũnleřik standartlardan oluşur.

3.1.7. Ryan Modeli

Michael P. Ryan (1984) Texas Őniversitesinde 91 öğrenciyle yũrũttũęũ çalışmasında epistemolojik inançların okuduğunu anlama becerisi ¼zerindeki etkisini incelemiştir. Yeni bir entelektũel gelişim modeli belirlemek yerine temelde Perry modeline dayalı olarak hazırlanan yedili Likert tipinde bir ölçekte öğrencilerin epistemolojik yatkınlıklarını “*ikici*” ya da “*gũreci*” olarak gruplandırmayı tercih etmiştir. Ölçekteki her madde ikicilik yatkınlığını ölçmektedir. Öğrencinin bu ölçekten aldığı ortalama puan, onun ikicilik indeksini belirlemektedir. Ölçekten 3.00

ve daha üzeri puan alan öğrenciler “ikici”; daha az puan alan öğrenciler ise “göreci” olarak değerlendirilmiştir.

3.1.8. Schommer Modeli (Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi)

Marlene Schommer (1989) öğrencilerin bilginin doğasına dair inançlarının anlama üzerindeki etkisini çalışmış ve epistemolojik inançların her birinin farklı, bağımsız boyutlar açısından kavramlaştırılması gerektiği ve her birinin anlama üzerinde farklı etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir deyişle Schommer (1994), epistemolojik inançlar ve öğrenme üzerine yaptığı bu araştırmalarda inançları, bağımsız dağılımların bir sistemi olarak ele alır. Schommer (1994) tarafından öne sürülen epistemolojik boyutlar şöyledir:

- a. *Mutlak Otorite (Bilginin Kaynağı)*: Her şeyi bilen otorite tarafından verilen bilgiden, nesnel ve öznel araçlarla muhakeme edilen bilgiye doğru geçiş vardır.
- b. *Kesin Bilgi (Bilginin Kesinliği)*: Mutlak bilgiden sürekli evrimleşen bilgiye doğru geçilir.
- c. *Temel Bilgi (Bilginin Örgütlenmesi)*: Bilginin düzenlenmesinde bölümlere ayrılmış bilgiden oldukça bütünleşik ve iç içe geçmiş bilgiye doğru ilerlenir.
- d. *Sabit Yeti (Öğrenmenin Kontrolü)*: Genetik olarak önceden belirlenmiş öğrenme yetisinden deneyim aracılığıyla kazanılan bilgiye geçiş söz konusudur.
- e. *Hızlı Öğrenme (Öğrenmenin Hızı)*: Hızlı öğrenmeden kademeli bir öğrenme sürecine geçiş vardır.

3.1.9. Boyes ve Chandler Modeli (Epistemolojik Şüphe Modeli)

Michael C. Boyes ve Michael Chandler (1992) bilişsel süreçler ile kimlik oluşturma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve 96 ortaöğretim öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarının sonucunda değişen düşüncelerin değişen kimliklere zemin hazırladığını anlatmak üzere “epistemolojik şüphe” terimini kullanmışlardır. Boyes ve Chandler (1992) tarafından öne sürülen epistemolojik gelişimde ergenlik öncesi dönemde bulunan birey başlangıç durumundaki mutlak gerçekçilikten ergenliğin

sonlarında ya da genç yetişkinlikte rasyonel fikir birliği olasılığını göz ardı etmeden bilginin yapısal özelliklerine izin verebilir. Bu gelişim sürecinde birey naif gerçekçilik, savunulan gerçekçilik, dogmatizm-şüphecilik eksenini ve mantık evrelerinden geçer (Boyes ve Chandler, 1992):

- a. *Naif gerçekçilik (Başlangıç düzeyi)*: Bu aşama başlangıç durumu olarak nitelendirilir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için bilgi, tecrübe ettikleri gerçekliğin bir sonucudur. Dolayısıyla farklı bilgiler farklı tecrübelerle maruz kalındığı için oluşmaktadır.
- b. *Savunulan gerçekçilik (Düzev 1)*: Bu aşama geçiş süreci özelliği taşır. Genç ergenler aynı gerçeklere ulaşabilir olsalar dâhi farklı inançlar geliştirdiklerini anlarlar. Yapısalcılık açısından düşünüldüğünde kişisel yargının olasılığı bu düzeyi açıklamada kullanılabilir.
- c. *Dogmatizm-şüphecilik eksenini (Düzev 2)*: Bu evrede birey bir uçtan diğerine ciddi değişkenlik gösterir. Dogmatizm eğiliminde olan bireyler belirsizliklerden uzaklaşmak adına mutlak bilgiye erişimi olduğuna körü körüne inandıkları her türlü otoriteye sığınır. Şüphecilik eğilimindeki bireylere göre ise aşırı görecilik ve mutlak bilginin ulaşılamaz oluşu nedeniyle tüm otorite küçümsenir ve akılcı fikir birliği olasılığı yok sayılır. Bu ergen şüphecilerin herkesin istediği şeyi yapması gerektiği konusunda ısrarcı davranmalarına rağmen bilinemezlikleri nedeniyle “şey” konusunda mantıklı bir karar verme olasılıkları yoktur.
- d. *Şüphecilik sonrası mantık (Düzev 3)*: Bu evrede birey durulur ve daha çok işlerlik kazanır. Birey bu evrede mantıklı bir karar verebilmek için mutlak bilgiye doğrudan erişimi olmasına gerek olmadığını fark eder. Özellikle genç yetişkinler için anlaşılması gereken; bilme sürecinin yadsınamaz öznelliğine rağmen diğerlerinden daha çok güvenilebilecek belli inançlar ve eylemler konusunda karar verebilmek adına yöntem ve standartlar belirlemenin mümkün olduğudur.

Farklı entelektüel gelişim modelleri öğrencinin içinde bulunduğu entelektüel gelişim aşamasının özelliklerini tanımlarken bireyin öğrenmenin öğelerine dâir görüşlerinden yola çıkmış ve farklı düşünme biçimlerine açıklık getirmeye çalışmıştır. Bu modeller bireyin kendi öğrenmesine ilişkin inançlarının, onun

dünyayı anlama ve anlamlandırma çabasının bir sonucu olduğunu göstermektedir. Modeller entelektüel gelişimin doğasını farklı şekilde açıklasa da modellerin temel ayrımlarının birbirleriyle örtüşmeleri, öğrencilerin entelektüel gelişim aşamalarını daha basite indirgenmiş bir modelle belirlemeyi olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Katung ve diğerleri (1999) tarafından üç aşamaya indirgenmiş Perry Modeli esas alınmıştır. Bu üç aşama Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Üç Aşamalı Perry Modeli

İkicilik (dualism)	İkicilik doğrunun sonsuz ve tartışılmaz olduğu aşamadır.
Çokçuluk (multiplism)	Çokçuluk safhasında çeşitlilik kabul görür. Doğru tartışılabilir ancak birey hâlâ kesin karar alamaz.
Görecilik (relativizm)	Görecilik basamağında ise bilgi bağlamsal ve görelidir. Dört aşamalı modellerde görülen Bağlılık aşaması üç aşamalı modelde Görecilik basamağının içinde kabul edilmiştir.

Kaynak: Şenocak, 2006.

Perry’e (1970) göre üniversite öğrencileri entelektüel ve etik konulara karşı olgun bir anlayış geliştirirken belli birtakım epistemolojik inanç aşamalarından geçerler. Öğrenci ayrıştırılmış ve kesin bilgidен, yorumlamaya dayalı bütünleşik bilgiye doğru hareket eder. Perry bu geçişi ikici düşünmeden göreci düşünmeye doğru bir hareket olarak tanımlamıştır. Bu epistemolojik durumlar bilginin ve öğrenmenin doğasına dair dillendirilmemiş varsayımlar içerdiğinden aşikâr olmaktan ziyade üstü kapalı bir özellik taşırlar ve dolayısıyla öğrencinin entelektüel davranış biçimlerine dayalı olarak anlaşılabilir (Ryan, 1984).

Bu araştırmada üniversite öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejileri kullanımına etkisi araştırılacaktır. Öğrencilerin entelektüel gelişim düzeyleri dil öğrenme stratejilerini etkileyen kişisel faktörler arasında sayılabilir. Kişisel faktörlerin ise dil öğrenme strateji tercihlerini etkilediği alanyazındaki çalışmalarda tespit edilmiştir (Cyr, 1990).

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

Yetmişli yılların ortalarından itibaren en iyi öğretmenler ve yöntemler kullanılsa da öğrenmeyi dil öğrenme stratejileri (DÖS) kullanarak gerçekleştirebilecek tek bireyin öğrencinin kendisi olduğu savunulur (Griffiths, 2004). Bu sav Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında öne çıkan öğrenen merkezli öğrenmeyle örtüşmektedir. Tüm dünyada dil öğrenimi önem kazandıkça DÖS de önem kazanmıştır (Hardan, 2013). DÖS kullanımı ile hedef dil başarısı arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren çalışmaların (Aslan, 2009) varlığı da DÖS'ün önemini artırmıştır. DÖS üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar değişen bakış açıları ve ulaşılan yeni sonuçlar neticesinde DÖS'ü farklı şekillerde tanımlamışlardır.

Bialystok (1981), DÖS'ü amaç ve yöntem şeklinde iki parametre açısından tanımlamıştır. Bu parametreler stratejilerin kullanıldıkları farklı durumlarla karakterizedir. Stratejilerin etkileri kullanıldıkları dil becerisine özgüdür. Oxford ve Crookall'a (1989) göre DÖS, ikinci veya yabancı dilde yetkinlik ve beceri kazanmak üzere yararlanılan davranışlardır. White (1995), DÖS'ü öğrencilerin hedef dili (ikinci veya yabancı dil) öğrenmek üzere uyguladıkları "işlemler" ya da kullandıkları "süreçler" olarak tanımlar (s. 210). Cohen'a (1996) göre DÖS hem yabancı dil öğrenimine hem de yabancı dil kullanımına yönelik stratejileri içermektedir. Birlikte ele alındıklarında öğrenen tarafından ya yabancı bir dilin öğrenimini ve kullanımını geliştirmek üzere atılan adımlar ya da sergilenen eylemlerdir. Cohen, Weaver ve Li (1995: 3) DÖS'ü öğrencilerin dil öğrenme etkinliklerini kolaylaştırmak ve dil öğrenme sürecini içselleştirmek üzere kullandıkları "bilinçli düşünce ve davranışlar" olarak tanımlamışlardır. DÖS'ün kullanım amacı bilgiyi artırmak ve dilin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.

Hsiao ve Oxford (2002), DÖS'ü öğrenenin kendi öğrenme süreçlerinin kontrolünü bilinçli olarak ele aldığı ve otonom öğrenmeyi destekleyen öğrenme yöntemleri olarak tanımlamıştır. Oxford'a (2002) göre DÖS öğrenenlerin yabancı dil becerilerini geliştirmek üzere çoğunlukla kasıtlı olarak kullandıkları belli eylemler, davranışlar ya da tekniklerdir. Bu stratejiler öğrenilmekte olan yeni dilin

içselleştirilmesini, depolanmasını, hatırlanmasını ve kullanımını kolaylaştırabilir. Bu stratejiler iletişim becerisini geliştirmek üzere gereken özyönetimli katılım araçlarıdır.

Oxford'a (2003) göre DÖS, öğrenenlerin dil öğrenimlerini geliştirmek adına kullandıkları belli davranışlar ve düşüncelerdir. DÖS, öğrenenlerin ikinci ya da yabancı bir dili nasıl ve ne düzeyde öğrendiklerini anlamamızı sağlayan ana etkenlerdendir.

Cohen (2003: 280) DÖS'ü öğrencilerin hedef dildeki bilgilerini ve anlayışlarını artırmak üzere kullandıkları "bilinçli ya da yarı bilinçli düşünceler ve davranışlar" olarak tanımlamıştır. Chamot'a (2004) göre DÖS, bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek üzere kullanılan bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Chamot (2005), DÖS'ü öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran yöntemler olarak tanımlamıştır. Stratejiler özellikle de aşına olunmayan bir dil göreviyle baş etmeye çalışılırken çoğunlukla bilinçli ve hedefe yönelik kullanılırlar. Harris'e (2006) göre DÖS öğrencilerin dil öğreniminde kullandıkları beceriler, yöntemler ve yaklaşımlardır. Liang (2009) öğrenme stratejileri kavramını ya davranışsal (gözlemlenebilir) ya da zihinsel (gözlemlenemez) olarak nitelendirmiştir. DÖS ise hedef dili öğrenebilmek üzere benimsenen ya genel yaklaşımlar ya da özel eylemler veya yöntemlerdir. Belli koşullarda bilinçaltı etkinliklere rağmen bireyler dil öğreniminde kullandıkları yaklaşımların ya da yöntemlerin genelde farkındadırlar. Cohen'a (2011: 7) göre DÖS "dil öğrencileri tarafından bilinçli şekilde seçilen ve kullanılan düşünce ve eylemlerdir." Bu düşünce ve eylemler öğrenciye etkinliklerin çeşitliliğini sağlamada yardımcı olur. Öğrenci en temel öğrenmeden en ileri düzeyde dili kullanmaya kadar değişen bir yelpazede bu stratejilerden faydalanır.

Hamamcı'ya (2012) göre DÖS, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları yöntem, davranış ve düşüncelerdir. Bu stratejiler yeni öğrenilen yabancı dilin içselleştirilmesini, saklanmasını, geri getirilmesini ya da kullanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere DÖS'ün tanımı üzerinde fikir birliğine ulaşılamamıştır. Bu durum araştırmacıların "strateji" terimi üzerinde uzlaşamamış olmasından kaynaklanabilir.

2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

1970'li yıllardan bu yana araştırmacıların DÖS ile ilgili farklı tanımları, farklı sınıflamaları da beraberinde getirmiştir. Tüm dil becerilerini kapsayan belli başlı DÖS sınıflamaları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. DÖS Sınıflamaları

Araştırma	DÖS
Stern (1975)	<ol style="list-style-type: none">1. Aktif planlama2. Akademik (bariz) öğrenme3. Sosyal öğrenme4. Duyuşsal stratejiler5. Anlam arayışı6. Alıştırma7. Doğal iletişim8. Neyin nasıl yapılacağını dair teknikler9. Özyönetim10. Yabancı dili ayrı bir sistem olarak geliştirme
Naiman, Fröhlich ve Todesco (1975)	<ol style="list-style-type: none">1. Aktif etkinlik yaklaşımı2. Dilin bir sistem olarak kavranması3. Dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak kavranması4. Duyguların kontrol edilmesi5. Yabancı dil performansının takibi
Rubin (1981)	<p><i>Doğrudan Stratejiler</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Açıklama/Doğrulama2. Kontrol etme3. Ezberleme4. Tahmin yürütme5. Çıkarsamaya dayalı sorgulama6. Alıştırma <p><i>Dolaylı Stratejiler</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Alıştırma olanakları2. İletişim
Bialystok (1981)	<ol style="list-style-type: none">1. Resmi/Konuşma dili Stratejileri2. Resmi/Yazı dili Stratejileri3. Pratik/Konuşma dili Stratejileri4. Pratik/Yazı dili Stratejileri
O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper ve Russo (1985)	<ol style="list-style-type: none">1. Üstbilişsel Stratejiler2. Bilişsel Stratejiler3. Sosyal Bağdaştırıcı Stratejiler
Oxford (1990)	<p><i>Doğrudan Stratejiler</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Bellek Stratejileri2. Bilişsel Stratejiler3. Telafi Stratejileri <p><i>Dolaylı Stratejiler</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Üstbilişsel Stratejiler2. Duyuşsal Stratejiler3. Sosyal Stratejiler
Pintrich ve Garcia (1991)	<ol style="list-style-type: none">1. Bilişsel Stratejiler2. Üstbilişsel Stratejiler3. Kaynak Yönetimi
Cohen (1998; 2011)	<p><i>Dil Kullanım Stratejileri</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Hatırlama Stratejileri2. Tekrar Stratejileri3. Telafi Stratejileri4. İletişim Stratejileri
Purpura (1999)	<ol style="list-style-type: none">1. Anlama Stratejileri2. Depolama Stratejileri3. Kullanma Stratejileri
Yang (1999)	<ol style="list-style-type: none">1. İşlevsel Alıştırma Stratejileri2. Bilişsel-Bellek Stratejileri3. Üstbilişsel Stratejiler4. Resmi/Konuşma dili Stratejileri5. Sosyal Stratejiler6. Telafi Stratejileri
Schmidt ve Watanabe (2001)	<ol style="list-style-type: none">1. Bilişsel Stratejiler2. Sosyal Stratejiler3. Çalışma Stratejileri4. Baş etme Stratejileri

Tabloda göze çarpan üç kapsamlı DÖS sınıflaması mevcuttur. Bunlardan alanyazında en çok kabul göreni Oxford (1990) sınıflamasıdır. Rubin'e (1981) ait olan sınıflama analitik (çözümsel) betimlemeler içerir. O'Malley vd. (1985) ise senteze dayalı bir sınıflama oluşturmuştur (akt. Ungureanu ve Georgescu, 2012).

DÖS'ün sınıflandırılmasında öğrenenlerin öz bildirimlerinden yararlanılmıştır. Öz bildirim, hatalı olması riskine rağmen, öğrenenin zihinsel süreçlerini anlamada kullanılan tek yöntemdir (Chamot, 2004).

Hsiao ve Oxford (1990), öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için kullanılan üç farklı sınıflamayı (Rubin, 1981; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990) karşılaştıran bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda Oxford (1990) tarafından birbiriyle ilişkili altı alt boyutu kapsayan iki temel boyutlu sınıflamanın dil öğrenenlerin öz bildirimlerindeki strateji çeşitliliğini açıklamada diğer sınıflamalardan daha tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu nedenle bu çalışmada Oxford (1990) sınıflaması temel alınmıştır. Oxford (1990) sınıflaması doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel boyuttan ve bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır (Hamamcı, 2012). Oxford'un (1990) DÖS sınıflaması Tablo 6'da ayrıntılandırılmıştır:

Tablo 6. Oxford DÖS Sınıflaması

Doğrudan Stratejiler		
<i>Bellek Stratejileri</i> Hatırlamaya yönelik stratejilerdir.	Zihinsel bağlantılar kurma	Gruplandırma İlişkilendirme/Detaylandırma Yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma
	Görüntü ve seslerden yararlanma	İmgeleme Mantıksal planlama Anahtar kelime kullanımı Sesleri hafızada temsil etme
	Tekrar Harekete geçme	Yapılandırılmış tekrar Fiziksel tepki verme Teknik bazı sırları ya da hisleri kullanma
<i>Bilişsel Stratejiler</i> Herhangi bir konuda nasıl düşünüldüğü ile ilgili stratejilerdir.	Alıştırma	Tekrarlama Ses ve alfabeleri tekrarlama Kural ve kalıpları tanıma ve kullanma Yeniden ilişkilendirme Doğal tekrar
	Bilgi alış-verişi	Hızlıca anlam çıkarma Kaynak kullanımı
	Analiz etme ve sorgulama	Çıkarım yaparak sorgulama İfadeleri analiz etme Karşılaştırmalı analiz Çeviri Aktarım
	Girdi ve çıktı yapısını oluşturma	Not alma Özetleme Vurgulama
<i>Telaflı Stratejileri</i> Bilginin kısıtlı olduğu durumlarla başa çıkabilmek için kullanılan stratejilerdir.	Akıllıca tahmin yürütme	Dilbilimsel ipuçlarını kullanma Diğer ipuçlarını kullanma
	Konuşma ve yazmada yaşanan sıkıntıların üstesinden gelme	Ana dile dönme Yardım alma Jest ve mimikleri kullanma İletişimden kısmen ya da tamamen sakınmak Konu seçimi İletiyi düzeltmek ya da tahmin etmek Kelimeleri ilişkilendirmek Dolaylı bir şekilde anlatma ya da eşanlamlı kelime kullanma
Dolaylı Stratejiler		
<i>Üstbilişsel Stratejiler</i> Öğrenmenin üstesinden nasıl geldiği ile ilgili stratejilerdir.	Öğrenmeye odaklanma	Gözden geçirme/önceki bilgiyle ilişkilendirme Dikkat etme Dinlemeye odaklanmak için konuşmayı erteleme
	Öğrenmeyi planlama	Dil öğrenme ihtiyaçlarını belirleme Düzenleme Hedef koyma Bir dil etkinliğinin amacını belirleme (amaçlı dinleme/ okuma/ konuşma/ yazma) Bir dil etkinliğine hazırlanma Alıştırma olanakları arama
	Öğrenmeyi değerlendirme	Özizleme Öz değerlendirme
<i>Duyuşsal Stratejiler</i> Duygulara yönelik stratejilerdir.	Kaygıyı azaltma	İlerlemeli gevşeme Müzik ve derin solunum teknikleri kullanma ya da meditasyon yapma Gülme/Kahkaha atma
	Kendi kendini teşvik etme	Olumlama Akıllıca risk alma Kendini ödüllendirme
	Duyguları kontrol etme	Bedenini dinleme Kontrol listesi kullanma Dil öğrenme günlüğü yazma Başka biriyle duygular hakkında konuşma
<i>Sosyal Stratejiler</i> Etkileşim odaklı stratejilerdir.	Soru sorma	Açıklama ya da doğrulama isteme Düzeltilme isteme
	İş birliği yapma	Akranlarla iş birliği Yetkin dil kullanıcılarıyla iş birliği
	Empati kurma	Kültürel anlayış geliştirme Başkalarının düşünce ve duygularının farkında olma

Kaynak: Oxford, 1990: 17

Bu stratejiler aşağıda daha detaylı olarak açıklanmıştır (Samida, n.d.):

Doğrudan Stratejiler: Bu stratejiler öğrenenlere bilgiyi depolama ve hatırlama konusunda yardımcıdırlar. Bilgi eksikliğinde dâhi dilin kullanılabilmesine olanak sağlarlar. Yeni öğrenilen dilin anlaşılmasını ve kullanılmasını kolaylaştırırlar.

- a. *Bellek Stratejileri:* Öğrenenin yeni bilgiyi hafızaya kaydedip daha sonra hatırlamasını kolaylaştırmak için kullanılan tekniklerdir (Oxford ve Crookall, 1989). Kelime öğrenimini kolaylaştırmak üzere kullanılan temel yöntemlerdir. Kelimeler ve kalıplar, iletişim kurmak üzere, görsel imgeler olarak hafızaya kaydedilip ihtiyaç duyulduğunda hatırlanabilir. Pek çok öğrenen, kelimeleri ve kalıpları görsellerle ilişkilendirse de ses, hareket ve dokunma duyusuyla eşleştiren öğrenenler de mevcuttur. Bellek stratejileri daha çok dil öğrenme sürecinin başlangıcında kullanılırlar. Dil düzeyi yükseldikçe stratejilerinden bahseden öğrenen sayısı azalmaktadır. Bunun nedeni bellek stratejilerini kullanmayı bırakmış olmaları değil, artık farkında olmadan stratejileri otomatik olarak uyguluyor olmalarıdır.
- b. *Bilişsel Stratejiler:* Dilin doğrudan öğrenenin yararına olacak şekilde kullanımını içeren becerilerdir (Oxford ve Crookall, 1989). Öğrenenler arasında kullanımı en yaygın olan stratejilerdir. Yetişkin öğrenciler genellikle analiz ve sorgulama stratejilerini kullanmaktadırlar. Bu teknikler öğrenilen dildeki ifadeleri anlamak ve yeni ifadeler üretmek için kullanılırlar.
- c. *Telafi Stratejileri:* Öğrenenin, eksik bilgisi nedeniyle, zorluk yaşadığı durumlarda yararlandığı tekniklerdir (Oxford ve Crookall, 1989). Bu stratejiler dil bilgisi ve kelime bilgisindeki eksikliği tamamlamak üzere kullanılırlar. Öğrenenlerin bilmedikleri bir kelime ya da ifadeyle karşılaştıklarında kendi tecrübelerine ve bağlama dayanarak akılcı tahmin yürütmeleri bu stratejilere örnektir.

Dolaylı Stratejiler: Doğrudan stratejilerle birlikte işleyerek öğrenmenin düzenlenmesini sağlarlar. Doğrudan müdahalede bulunmadan dil öğrenimini destekledikleri ve yönettikleri için dolaylı stratejiler olarak adlandırılırlar.

- a. *Üstbilişsel Stratejiler:* Biliş ötesindeki bu stratejiler öğrenme sürecinin yönetici kontrol sistemidir (Oxford ve Crookall, 1989). Bu sistem dil öğreniminin etkin şekilde planlanmasını sağlar. Yeni kelimeler, dil bilgisi ve yazım kuralları öğrencinin bocalamasına neden olduğunda bu stratejiler gereklidir. Ancak öğrenenler tarafından bilişsel stratejilere kıyasla sürekli kullanılmazlar.
- b. *Duyuşsal Stratejiler:* Öğrenenin dil öğrenmeyle ilgili duygularını, tutumlarını ve motivasyonunu daha iyi kontrol edebilmesini sağlayan tekniklerdir (Oxford ve Crookall, 1989). Dili iyi öğrenen biri, tutumlarını ve duygularını kontrol edebilir ve negatif duyguların öğrenmeye ket vurduğunu bilir. Öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek, onlarla daha doğal bir iletişim kurularak ve onlara duyuşsal stratejileri öğreterek sınıf içi olumlu öğrenme ortamı oluşturulabilir. Örneğin öğrenenin yaşadığı dil öğrenme kaygısı hem olumlu hem de olumsuz bir duygudur. Belli bir düzeyde hissedilen kaygı öğrenene performansını en iyi derecede sergilemesi konusunda yardımcı olur. Ancak aşırı kaygı dil öğreniminin gerçekleşmesini engeller. Kaygı kendisini endişe, öfke, güvensizlik, korku ve kendinden şüphayle gösterebilir. Öğrenciden hazırlıksız olarak akranlarının ve öğretmenin gözleri önünde performans sergilemesi beklendiğinde kaygıyı teşvik eden bir öğrenme ortamına neden olunur. Bunun yerine öğrenciye hazırlanması için süre tanımak kaygı durumuyla baş etmesini kolaylaştırabilir.
- c. *Sosyal Stratejiler:* Öğrenme sürecine başka insanların dâhil olmasını gerektiren davranışlardır (Oxford ve Crookall, 1989). Dil kullanımı iletişim gerektirdiğinden ve iletişim de insanlar arasında gerçekleştiğinden bu stratejiler önem kazanmaktadır. Öğrenci iletişim sırasında soru sorduğunda hem ilgisini hem de katılımını göstermiş olur. Rekabet yerine iş birliği ise grup ruhunun kazanılmasında yardımcıdır. Rekabet; kaygı ve başarısızlık korkusuyla sonuçlanırken iş birliği yüksek öz-saygı, yüksek özgüven ve başarıyla sonuçlanır. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin rekabete dair tutumlarını değiştirmelerine yardımcı olarak onları iş birliğine yönlendirmelidirler. İletişimde empati ise başkalarının

görüşlerini anlayabilmek için gereklidir. Bu sayede öğrenci kültürel anlayış geliştirebilir, başkalarının duygu ve düşüncelerini daha rahat anlayabilir.

Doğrudan ve dolaylı stratejiler birbirlerini tamamlamaktadır. Etkili dil öğrenimi için birlikte kullanılmaları gerekmektedir. Bu stratejilerin öğretimi, öğrenenin dili daha yetkin öğrenmesine yardımcı olur.

3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİ

DÖS'ün kuramsal temelleri yabancı dil edinimi yerine yabancı dil öğrenimi kavramını savunan ve yabancı bir dilin bilinçli olarak öğrenilebileceğini vurgulayan bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Bu görüşe göre öğrenme zamanla edinime dönüşür (Krashen, 1979). Bu görüş öğrenmenin bilişsel bellek yapıları aracılığıyla gerçekleştiğini öne sürer. Bu yapılar algılamak, bilgiyi işlemek, bilgiyi kısa ve uzun süreli belleğe aktarmak ve hatırlamaktan oluşur. Öğrenenlere dil öğrenimi için anlamlı yaşantılar sunulması esastır. Yabancı dil öğrenimi aktif zihinsel süreçler gerektirir ve yaparak öğrenme hedeflenir. Yabancı dil öğreniminde bilişsel kuram öğrenenin bilgiyi işleme sürecinin aktif işleyicisi ve düşünen bir varlık olduğunu kabul eder. Yabancı dilin öğrenimi dilin bilinçli olarak çalışılmasına dayalıdır (Demirezen, 2014). Bazı öğrencilerin dil öğreniminde diğerlerinden daha başarılı olması, bu öğrencilerin kullandıkları stratejilerin daha az başarılı öğrenciler tarafından da kullanılabilirliği hipotezini doğrulamıştır. DÖS'ün farkındalığı artırılabilir ve kullanımı teşvik edilebilir. DÖS'ün öğretilebilir ve öğrenilebilir oluşu yabancı dil öğreniminde bilişsel kuramla örtüşmektedir (Griffiths ve Parr, 2001).

Cohen (2011) DÖS ile ilgili kuramsal kavramları şöyle sıralar: otonom dil öğrenimi, öz-düzenleme ve özyönetim. White (1995) bu listeye kendi kendine öğrenmeyi de ekler. Oxford, Rubin, Chamot, Schramm, Lavine, Gunning ve Nel (2014) ise öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Cohen (2011) ve White'a (1995) ek olarak "kendi başına yapabilme, özyansıtma, öz-gözlem, öz-yeterlik, özsaygı, kendine dair bilgisi ya da inançları, özdeğerlendirme, özerişim, kendini ödüllendirme ve kendine güven" kavramları da kuramsal temelde incelenmiştir (Oxford vd., 2014: 44).

3.1. YABANCI DİL ÖĞRENME YÖNTEMLERİNDE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN YERİ

Geçmişten bu yana dil öğretiminde ve öğreniminde farklı kuramsal temellere dayalı ortaya çıkan pek çok yöntem ve yaklaşım zaman içinde yerini bir başka yöntem ve yaklaşıma bırakmıştır (Griffiths ve Parr, 2001). DÖS'ü teorik açıdan bilişsel süreçlerin yanı sıra işitsel/dilsel ve davranışçı öğeler ile sosyokültürel, iletişimsel ve etkileşimsel öğeleri de içeren ektetik bir kuram temelinde değerlendirmek daha doğrudur (Griffiths ve Oxford, 2014). Yabancı dil öğrenme yöntemlerinde ve yaklaşımlarında DÖS'ün yeri aşağıda açıklanmıştır.

3.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

Dil bilgisi-çeviri yöntemi, uzun yıllardır kullanılan ve Klasik Yöntem adıyla da bilinen bir dil öğrenme yöntemidir. Bu yöntem, çoğunlukla öğrencilerin yabancı dilde yazılmış edebi metinleri okuması ve anlaması için kullanılır. Yabancı dilin dil bilgisi kurallarının çalışılmasıyla öğrenci kendi dilindeki dil bilgisel yapılara daha iyi hâkim olur ve daha iyi konuşup yazar. Yabancı dil öğreniminin öğrencileri entelektüel olarak geliştirdiği, öğrencilerin hiçbir zaman yabancı dili kullanamayacak olmaları kabul edilse de öğrenmeye çalışmalarının bile yararlı olduğu ifade edilmiştir (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemde DÖS çok az yer kaplamaktadır. Öğrencilerin kelime listeleri ezberlemesi gerektiği için gruplandırma ve tekrar gibi stratejiler kullanılabilir (Griffiths, 2004).

3.1.2. İşitsel-Dilsel Yöntemde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

İşitsel-dilsel yöntem, konuşmaya dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler dil bilgisel cümle kalıplarını sözlü olarak tekrar ederler. Dilbilim ve psikolojide güçlü temelleri olan bir yöntemdir. Öğrenenler ana dillerindeki kalıplaşmış yapıların üstesinden gelebilir ve pekiştirme sayesinde yabancı dili konuşmak üzere yeni kalıplar edinebilirler (Larsen-Freeman, 2000). Ezber, taklit, alıştırma ve tekrar gibi öğrenme stratejileriyle sınırlıdır.

3.1.3. Üretici Dil Bilgisi Modelinde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

Noam Chomsky bir bilim insanı, eğitimci, epistemolog ve zihin felsefecisidir. Chomsky (2007) ana dil öğrenimine dair önemli görüşler bildirmiştir. Öğrenci, araştırma isteği duyduğu ve araştırmaya teşvik edildiği zengin ve karmaşık bir entelektüel ortamda öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Chomsky'e (2007) göre karmaşık bir organizmada fiziksel organların yanı sıra bilişsel yapı sistemi de bulunur. Bu yapılar genetik olarak kalıtımla edinilir. Çevre koşulları altında değişerek yeni yapılanmalar oluşturabilirler. İnsanların bu bilişsel yapıları değiştirme tavırları aramızdaki farklılıkları belirleyen bir unsurdur. Dil, en karmaşık bilişsel yapı olabilir ve dil üzerinde çalışmak bilişsel yapı ve genetik bilgi hakkında pek çok ipucu verebilir. Chomsky'nin (2007) bu düşünceleri incelendiğinde DÖS için gereken zeminin hazırlandığı fark edilmektedir.

3.1.4. Doğal Yöntemde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

Krashen ve Terrel'a (1983) göre yetişkin öğrenciler ikinci bir dilde bilgi ve beceri geliştirirken ya edinimi ya da öğrenimi kullanırlar. Dil edinimi, dilin doğal iletişim durumlarında kullanılmasıyla kazanımıdır. Dil edinimi için anlaşılabilir girdi ve duyuşsal ön koşullar gereklidir. Dil öğrenimi ise dil bilgisi kurallarının bilinmesidir. Bu kuralların bilinmesi sınavların yanı sıra yazı ve hazırlanılmış konuşmalarda da yararlıdır. Bu yöntemde ikinci dilin resmi ortamlarda öğrenilmesinin ve öğretilmesinin genellikle başarısızlıkla sonuçlanacağı savunulduğu için DÖS çok fazla yer kaplamamaktadır (Griffiths, 2004). McLaughlin (1990) ise Krashen ve Terrel'dan (1983) farklı olarak, bilinçli olanı bilinçsiz olandan ayırmak zor olacağı için, ikinci dilde edinim ve öğrenim ayrımı yapılamayacağını öne sürer (akt. Brown, 2007). McLaughlin'in (1990, akt. Brown, 2007) bu görüşü DÖS kullanımına daha çok olanak tanımaktadır.

3.1.5. İletişimsel Dil Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

İletişimsel dil yönteminde yabancı dil çalışılması gereken bir konu olmaktan öte sınıfta iletişimi sağlamak için kullanılan bir araçtır. Öğrenci hataları iletişim becerilerini kazanmada doğal karşılanır ve etkinliğin bitiminde hatalara değinilir. İletişim, rekabet yerine öğrencilerin anlam üzerinde birlikte çalıştığı iş birliği

etkinlikleriyle yürütülür. Öğrencilere yabancı dilin doğal iletişimde kullanımına aşinalık geliştirebilecekleri olanaklar sunulur, nasıl daha iyi anlayabilecekleri konusunda strateji öğretimi gerçekleştirilir (Larsen-Freeman, 2000).

3.1.6. Seçme (Eklektik) Dil Yönteminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Yeri

Bu yöntemde eğitimciler öğrenen merkezli öğretime yönelmişlerdir. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir ve kendi öğrenmelerine bilinçli şekilde etki edebilirler. Bu yöntem bilişsel süreçlere önem verdiği için DÖS öğrenimi ve öğretimi önemli bir yere sahiptir. Prabhu (1990) dil öğretiminde “En iyi yöntem yoktur” ifadesine açıklama getirmeye çalışmış ve farklı yöntemlerin farklı öğrenme ortamlarında daha iyi sonuç verebileceğini; tüm yöntemlerin kısmen doğru ve geçerli olduğunu; herhangi bir yöntem için “iyi” ya da “kötü” tabirlerini kullanmanın yanlış olduğunu bildirmiştir. Prabhu’nun (1990) açıklamalarından hareketle eklektik dil yönteminin gerekliliği ve geçerliliği daha net anlaşılabilir. Bu yöntem öğretmene farklı pek çok yöntemi belli amaçlar doğrultusunda bir araya getirebilme esnekliği sunmaktadır ve dolayısıyla DÖS’ün geçerliliğini de içermektedir.

4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DÖS’ü etkileyen faktörlerin bilinmesi hem DÖS’ü belirlemeyi hem de öğretmeyi kolaylaştırır. Oxford ve Nyikos’a (1989) göre geleneksel sınıf ortamında yabancı dil öğrenenlerin DÖS seçimini tür, sayı ve sıklık açısından etkileyen faktörler arasında öğrenilen dil; dildeki yetkinlik düzeyi; üstbilmiş farkındalık düzeyi; cinsiyet; tutum, motivasyon ve dil öğrenme hedefleri gibi duyuşsal değişkenler; belli kişilik özellikleri; karakter türü; öğrenme stili; kariyer eğilimi veya öğrenim görülen bölüm; uyruk; yetenek; dil öğretim yöntem ve teknikleri; dil etkinliğinin gerektirdiği eylemler ile strateji öğretim yöntemi bulunmaktadır. Cyr (1998) ise bu değişkenleri beş grupta toplamıştır:

4.1. BİYOGRAFİK FAKTÖRLER

Cinsiyet, yaş ve uyruk bu faktörler arasında değerlendirilir. Oxford (1994) DÖS ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur. Ancak cinsiyetin DÖS seçim ve kullanımı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Rahimi, Riazi ve Saif, 2008). Khalil (2005) ise çalışmasında cinsiyetin genel DÖS kullanımı üzerinde etkisi olduğunu fakat DÖS'ün altı boyutunda bu etkinin farklılaştığını bildirmiştir. Farklı yaş gruplarından öğrenciler farklı stratejiler kullanmaktadırlar (Oxford, 1994). Yine Oxford (1994), Asyalı öğrencilerin diğer kültürlerden gelen öğrencilere oranla ezberleme tekniklerini daha çok kullandıklarını vurgulamıştır.

4.2. BAĞLAMSAL FAKTÖRLER

Öğrenilen dil, öğrenenin dildeki yetkinlik düzeyi, dil öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı, dil etkinliğinin gerektirdiği eylemler ve strateji öğretim yöntemi bağlamsaldır. Oxford (1994), dil etkinliğinin hangi tür stratejiler kullanılması gerektiğini belirlediğini öne sürmektedir. Dildeki yetkinlik düzeyi, DÖS kullanım sıklığı ve strateji türüyle ilişkilidir (Neo, 2017) fakat alanyazında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır. Oxford (1994), dildeki yetkinlik düzeyinin strateji kullanımını etkilediğini ve ileri düzey dil öğrencilerinin daha fazla strateji kullandıklarını bulmuştur. Ancak Hong-Nam ve Leavell (2006), yaptıkları çalışmada orta düzey İngilizce öğrenen grubun başlangıç ve ileri düzeydeki öğrencilere kıyasla daha fazla strateji kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Strateji kullanımı ve seçimi ana dil ile öğrenilen yabancı dil arasındaki benzerliklerden mutlaka etkilenmektedir (Wharton, 2000). Öğrenme ortamı açısından uzaktan öğretim ile geleneksel öğretim ortamında otonomi ve strateji kullanımını araştıran White (1995), öğrenme ortamının üstbilişsel stratejilerde oldukça etken rol üstlendiğini bulmuştur. Sonuçlar kendi kendine öğrenmenin daha etkin olduğu uzaktan öğretim lehinedir.

4.3. DUYUŞSAL FAKTÖRLER

Tutum, motivasyon, inançlar, dil öğrenme hedefleri bu grupta incelenebilir. Oxford'a (1994) göre motivasyonu yüksek öğrenciler motivasyonu düşük olanlara

kıyasla daha fazla strateji kullanmaktadırlar. Negatif tutum ve inançlar daha zayıf strateji kullanımı ya da yönetimi ile sonuçlanır (Oxford, 1994). Öğrencilerin kendilerini İngilizcede ne kadar başarılı gördüklerine dair inançları (algıları) da DÖS kullanımını etkilemektedir (Suwanarak, 2012). Başka bir araştırmada yüksek özyeterliğe sahip hizmet öncesi öğretmenler düşük özyeterliğe sahip öğretmenlere kıyasla daha sık ve daha fazla sayıda DÖS kullandıklarını bildirmişlerdir (Wong, 2005). Dil öğrenme hedeflerinin DÖS üzerindeki etkisine Watanabe'nin (1990) çalışmasındaki sonuç örnek verilebilir. Bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Japon öğrencilerin yurt dışında kalarak İngilizceyi konuşma amacıyla kullanıyor oluşunun DÖS seçimi ve kullanımında olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

4.4. KİŞİSEL FAKTÖRLER

Üstbilis farkındalık düzeyi, kariyer eğilimi veya öğrenim görülen bölüm, yabancı dil öğrenme deneyimi ve yetenek kişisel faktörlerdendir. Öğrenim görülen sınıf düzeyi yükseldikçe ya da çalışılan alan deneyimi arttıkça bireylerin bilişsel gelişimlerine bağlı olarak farkındalıkları da artmakta ve bu durum DÖS kullanımını olumlu şekilde etkilemektedir (Ehrman ve Oxford, 1989; Magogwe ve Oliver, 2007). Flaitz, Feyten, Fox ve Mukherjee (1995) tarafından gerçekleştirilen üstbilis farkındalığını artırmaya yönelik çalışma da DÖS seçim ve kullanımını olumlu şekilde etkilemiştir. Bu araştırmada incelenen entelektüel gelişim, bireyin üstbilis farkındalık düzeyi ile ilişkili görülebileceğinden kişisel faktörlere dâhil edilebilir. Alanyazında entelektüel gelişim ve DÖS arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Literatürde yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha fazla DÖS kullandığını belirten çalışmalar mevcuttur (Bekleyen, 2005; Tok, 2007; Onursal-Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012). Yabancı dil öğrenme deneyiminin DÖS üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da söz konusudur. Akıllılar ve Uslu (2011) yaptıkları çalışmada dil öğrenim deneyimi daha fazla olan öğrencilerin DÖS'ten daha yoğun bir biçimde faydalandıklarını bulmuşlardır. Uztosun'un (2014) çalışması da benzer şekilde sonuçlanmıştır.

4.5. KİŞİLİĞE BAĞLI FAKTÖRLER

Öğrenme stili, içe kapanık-dışa dönük gibi belli kişilik özellikleri, karakter türü bu grupta değerlendirilebilir. Örneğin belirsizliğe karşı daha toleranslı olan öğrenciler az toleranslı öğrencilere kıyasla önemli derecede farklı stratejiler kullanmaktadırlar (Oxford, 1994). Öğrenme stili yabancı dil öğrenme stratejileri seçimini etkilemektedir. Örneğin analitik öğrenciler karşılaştırmalı analizi, yapısal kuralları öğrenmeyi ve kelimeler ile kalıpları parçalara ayırarak incelemeyi tercih ederken bütüncül öğrenciler akılcı tahmin yürüterek anlam çıkarırlar ve bilinmeyen bir kelime ile karşılaştıklarında beden dillerini kullanırlar (Oxford, 1994).

5. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

1970'lerden bu yana yapılan çalışmalar öncelikle DÖS'ün tanımlanması ve sınıflaması üzerine olmuştur. Takiben başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejiler üzerinde durulmuş ve bu stratejilerin daha az başarılı olan öğrenciler tarafından öğrenilebileceği fikri doğmuştur. Öğrencilerin kullandıkları DÖS'ü belirlemek üzere farklı araştırmacıların DÖS sınıflamasından yararlanan çalışmalar olduğu gibi zaman içerisinde bu sınıflamaları karşılaştırarak hangi DÖS sınıflamasının daha kapsamlı ve geçerli olduğunu bulmaya yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Başarılı öğrencilerin kullandıkları DÖS'ün belirlenmesinden sonra araştırmalar, DÖS'ün öğretimi üzerine yoğunlaşarak daha az başarılı öğrencilerin daha iyi birer dil öğreneni hâline getirilmesini hedeflemişlerdir. DÖS hem akademik hem de akademik olmayan ortamlarda kullanılabilmesine rağmen araştırmaların çoğu DÖS'ün sınıf içi kullanımı ve öğretimine yönelik olmuştur. DÖS'ü öğrencilerin mevcut stratejileri ve öğretilen stratejiler olarak ayırmak yerine sınıf içi sosyal etkenleri inceleyerek öğrencinin kendi kendine, akranları ve öğretmeniyle birlikte sosyal ortamda DÖS'ü keşfetmesi ve kullanması üzerine kapsamlı bir görüş öneren çalışmalar da mevcuttur. Başarılı öğrenciler tarafından kullanılan DÖS'ün belirlenmesi ve ardından DÖS'ün öğretimine odaklanan çalışmalar aynı zamanda DÖS'ü etkileyen faktörler üzerinde de durarak alanyazına katkıda bulunmuştur. Bu bölümde dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

5.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE TÜRKİYE'DE YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

Tunç (2003), DÖS ile cinsiyet, akademik başarı, İngilizce öğrenim süresi, mezun olunan lise türü ve İngilizceye olan tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre en çok tercih edilen stratejiler sırasıyla üstbilişsel ve sosyal stratejiler, telafi ve bellek stratejileri, bilişsel ve duyuşsal stratejiler olmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından sonuçlar anlamlı farklılık göstermiş ve kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla stratejileri daha sık kullandığı bulunmuştur. Kadın öğrenciler sırasıyla en çok üstbilişsel ve sosyal stratejileri, telafi ve bellek stratejilerini, bilişsel ve duyuşsal stratejileri tercih etmiştir. Erkek öğrenciler ise sırasıyla en çok üstbilişsel stratejileri, telafi stratejilerini, sosyal ve bilişsel stratejileri, bellek stratejilerini ve duyuşsal stratejileri tercih etmiştir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre de sonuçlar anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Süper lise ve fen lisesinden mezun olan öğrencilerle meslek lisesi ve Anadolu meslek lisesinde mezun olan öğrencilerin strateji kullanımı arasındaki fark anlamlıdır. İngilizce öğrenim süresi ile DÖS arasında ise anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Öğrencilerin güz dönemi yabancı dil başarı puanlarına göre telafi stratejileri ve sosyal stratejiler anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Strateji kullanımı arttıkça öğrenci başarı puanında da iyileşme gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin İngilizceye olan tutumları ile DÖS arasında anlamlı bir ilişki olduğunu da ortaya koymuştur. En yüksek düzeyde korelasyon öğrencinin motivasyon ve algısı ile ilişkili olan üstbilişsel stratejilerde gözlenmiştir.

Bekleyen'in (2005) araştırma sonucuna göre katılımcıların bilişüstü, sosyal stratejileri ve telafi stratejilerini kullanım düzeyi Oxford (1990) tarafından belirlenen ortalamanın üzerindeyken bilişsel, duyuşsal stratejileri ve bellek stratejilerini kullanımını orta düzeydedir. Öğrencilerin ortalamasının üzerinde puan almalarının, İngilizce öğretmeni adayı olmaları ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Telafi stratejileri hariç diğer dil öğrenme stratejilerinin kadın öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı bulunmuştur. Bellek stratejilerini, bilişüstü ve duyuşsal stratejileri kullanım düzeyleri arasındaki fark kadın katılımcılar lehine anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların akademik başarıları ile DÖS kullanımı arasındaki ilişki incelendiğinde

tüm derslerinde başarı oranı yüksek olan öğrencilerin bellek stratejilerini kullanma oranlarının da arttığı gözlenmiştir. Bilişüstü stratejiler ile konuşma ve yazma derslerindeki başarı düzeyleri; bilişsel stratejiler ile yazma ve dil bilgisi derslerindeki başarı düzeyleri anlamlı ilişkilidir. Ayrıca, konuşma derslerindeki başarı arttıkça duyuşsal strateji kullanımı da artmaktadır. Cinsiyet ve akademik başarı ile DÖS arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma DÖS'ün akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuş ve öğrencide DÖS farkındalığı yaratmanın gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bekleyen'in (2006) araştırmasında İngilizce öğretmen adaylarının DÖS kullanım düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Katılımcıların bilişüstü stratejiler ve telafi stratejileri hariç dil öğrenme stratejileri kullanımının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Mezun olunan lise türü ile DÖS kullanımı arasındaki ilişki incelenmiş ancak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuç Tunç (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Araştırmanın sonuçları daha üst sınıftaki öğrencilerin diğerlerine oranla daha fazla DÖS kullandıklarını göstermiştir. Araştırmada cinsiyet ve DÖS arasındaki ilişki de incelenmiş ve bellek stratejilerini, bilişsel, bilişüstü ve duyuşsal stratejileri kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla daha çok kullandığı bulunmuştur.

Cephe ve Yeşilbursa'nın (2006) İngilizce yeterlik düzeyi ile DÖS kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarında benzerlerinin aksine İngilizce yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyi yüksek olanlara kıyasla daha sık DÖS kullandıkları bulunmuştur. Her iki düzey öğrenci grubunun da en çok tercih ettiği stratejiler üstbilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olurken en az rağbet gören stratejiler benzer çalışmalarla paralel şekilde sonuçlanmış ve duyuşsal stratejiler olarak bulunmuştur (örneğin Onursal-Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Hamamcı, 2012).

Ertürk (2006) dil öğrenme stratejilerinden dinlediğini anlama stratejileri ve dinlediğini anlama başarısı ile öğrencilerin öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı ayrıca cinsiyet ve eğitim programının dili değişkenlerine göre bu olası ilişkilerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini de saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları dinlediğini anlama stratejileri ile algısal öğrenme

biçemleri arasında ters yönlü bir ilişki ortaya koymuştur. Ek olarak dinlediğini anlama stratejileri ile dinlediğini anlama başarıları arasında da anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Cinsiyet ve eğitim programının dili değişkenlerine göre dinlediğini anlama stratejileri ve dinlediğini anlama başarılarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Uyar-Uslan (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en sık tercih ettiği stratejiler sırasıyla sosyal-duyuşsal, açık kapatma, karşılaştırma ve bilişsel stratejilerdir. Araştırmada dil bilgisi öğrenme stratejileri cinsiyet, lisans veya yüksek lisans öğrencisi olma durumu, öğrenim görülen bölümün eğitim dili (Türkçe-İngilizce) ve başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kadın katılımcıların erkek katılımcılardan, yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerinden ve yüksek başarılı öğrencilerin düşük başarılı öğrencilerden daha fazla dil bilgisi öğrenme stratejisi kullandıklarını göstermiştir. Bu çalışmada katılımcıların öğrenim görecekları eğitim dilinin ise strateji kullanımını anlamlı şekilde etkilemediği görülmüştür.

Tok (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı katılımcıların dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek olarak belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin en çok bilgiyi kullanma stratejilerini kullandığı görülmüştür. Kadın katılımcıların bilgiyi kullanma stratejilerini ve sosyo-duyuşsal stratejileri erkek katılımcılardan daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Bilgiyi kullanma stratejilerinde öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı farklar görülmüştür. Bu stratejileri en sık tercih eden katılımcılar İngilizce öğretmeni adaylarıdır. Bu branşı, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği takip etmiştir.

Cesur (2008) araştırmasında doğrudan ve dolaylı stratejilerin tümünde kadın öğrenciler lehine anlamlı fark gözlemiştir. Ayrıca, bellek ile telafi stratejilerinin ve bilişsel stratejilerin akademik başarıyı anlamlı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deneme (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların en çok tercih ettiği stratejiler telafi stratejileri ve üstbilişsel stratejiler olurken bilişsel, sosyal, duyuşsal stratejiler ile bellek stratejileri orta düzeyde tercih edilmiştir.

Gürata (2008) katılımcıların dil bilgisi yapılarını öğrenirken ve kullanırken yararlandıkları dil öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin cinsiyet, dildeki yetkinlik düzeyi (orta altı-orta-orta üstü), öğrencinin dil bilgisine verdiği önem ve dil bilgisi sınavlarındaki başarıları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri uyguladığını, cinsiyet ve öğrenim görülen dil (İngilizce) düzeyinin kullanılan öğrenme stratejilerini ve strateji kullanımının da sınav başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışmada kadın katılımcıların daha fazla dil bilgisi öğrenme stratejisi kullandıkları saptanmıştır. Araştırmada orta altı düzeyde bulunan öğrencilerin orta üstü düzeyde bulunan öğrencilere kıyasla daha fazla dil bilgisi öğrenme stratejisi kullandıkları görülmüştür. Dil bilgisi öğrenmenin önemli olduğunu düşünen öğrencilerin önemli olmadığını düşünenlere göre daha fazla dil bilgisi öğrenme stratejisi kullandıkları bulunmuştur. Dil bilgisi sınavlarında başarılı olan öğrencilerin düşük başarılı öğrencilere kıyasla daha fazla dil bilgisi öğrenme stratejisi kullandıkları ve bu stratejilerden daha sık yararlandıkları tespit edilmiştir.

Aslan (2009) cinsiyet ve akademik başarı değişkenleri ile DÖS arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı ilişkilere rastlamıştır. Kadın katılımcılar erkeklere kıyasla daha başarılı bulunmuş ve dil öğrenme stratejilerini kadın katılımcıların daha yoğun kullandıkları tespit edilmiştir. İngilizce öğrenme başarısı ile DÖS kullanımı arasında da pozitif korelasyon bulunmuştur. Başarılı öğrenciler dil öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlanmaktadırlar. Kadın öğrencilerin hem doğrudan hem de dolaylı stratejileri erkek öğrencilere kıyasla daha sık kullandıkları da araştırmada ulaşılan sonuçlardandır.

Akıllılar ve Uslu (2011) öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri sınıf değişkenleri açısından DÖS kullanımlarını incelemişlerdir. Cinsiyet açısından anlamlı bir farka rastlanmazken her iki grubun da en sık kullandığı stratejilerin sosyal ve duyuşsal stratejiler olduğu bulunmuştur. Yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin de yine sosyal ve duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından DÖS kullanımı değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 1 ve 2. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamanın ise 3 ve 4. sınıf öğrencilerine ait olduğu

görülmüştür. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri ise sadece sosyal ve duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullanmaktadırlar.

Ünal, Onursal-Ayırır ve Arıoğul (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı DÖS seçimini ve kullanımını incelemek ve DÖS ile öğrenilen yabancı dil arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın sonuçları her üç dil grubunun da (İngilizce, Almanca ve Fransızca) en çok tercih ettiği stratejilerin telafi stratejileri olduğunu, daha az tercih edilenlerin ise duyuşsal ve bilişsel stratejiler ile bellek stratejileri olduğunu ortaya koymuştur. Telafi stratejileri hariç diğer tüm stratejiler ile öğrenilen dil arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İngilizce öğrenen grup telafi stratejileri dışında diğer tüm stratejileri Almanca ve Fransızca öğrenen gruplara kıyasla daha az kullanmaktadır. En yüksek düzeyde strateji kullanımı ise Fransızca öğrenen grupta saptanmıştır. Araştırmacılar çalışmada özellikle İngilizce öğrenen gruba strateji öğretiminin önemini vurgulamıştır.

Onursal-Ayırır, Arıoğul ve Ünal'ın (2012) araştırması üniversite hazırlık sınıflarında İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen katılımcıların DÖS kullanım sıklıklarını belirlemeyi ve iki değişken (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm) açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları kadın öğrencilerin ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin DÖS'ü diğer öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Kadın katılımcıların üstbilişsel stratejileri diğer stratejilere kıyasla daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu kadın öğrencilerin öğrenme sürecini sorgulamaları ve öğrenmeyi bilinçli şekilde yönetmeleriyle açıklamışlardır. Erkek öğrencilerin ise daha çok telafi stratejilerine yöneldikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak da eksik bilgilerini çeşitli yöntemler kullanarak tamamlamaya çalışmaları gösterilmiştir. Her iki değişken açısından da bakıldığında en az kullanılan stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür.

Demirel (2012) çalışmasında öğrencilerin DÖS kullanım düzeylerini, cinsiyet ve öğrenci başarısı ile DÖS kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğrencilerin DÖS'ü orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin DÖS kullanım sıklığı en azdan en çoğa doğru bellek stratejileri, duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler, sosyal stratejiler ve telafi

stratejileridir. Çalışmada cinsiyet değişkeni incelendiğinde kadın öğrencilerin daha fazla DÖS kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, DÖS ve öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonucuna göre DÖS kullanım düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı düzeyleri de buna koşut olarak artmaktadır.

Hamamcı (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları Cephe ve Yeşilbursa (2006) ile Onursal-Ayırır vd.'nin (2012) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Hamamcı'nın (2012) çalışmasında da en az kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak bulunmuştur. En yüksek ortalama ise sırasıyla üstbilişsel stratejilere, bilişsel stratejilere ve telafi stratejilerine aittir.

Öztürk'ün (2013) araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar ve bu durum onların akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmada öğrencilerin DÖS farkındalığının artırılması ve DÖS öğretiminin sınıf içi uygulamalara dâhil edilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Asmalı (2014) araştırmasında öğrencilerin kişilik özellikleri (deneyime açık olma, sorumluluk duygusu ile hareket etme, dışa dönüklük-içe dönüklük, uyumluluk, nevroitiklik-duygusal denge) ile DÖS kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin en çok telafi stratejilerini tercih ettiklerini ve yoğunlukla uyumlu kişilik boyutunda olduklarını göstermiştir. Dışa dönüklük ile bilişsel stratejilerin kullanımı arasında ve uyumluluk ile duyuşsal, sosyal stratejilerin ve telafi stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Baş'ın (2014) araştırma sonucuna göre öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile başarıları arasında anlamlı pozitif korelasyon vardır. Çalışmada öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımları sıklaştıkça başarılarının artacağı öngörülmüştür. Bilişsel stratejilerin ve bellek stratejilerinin akademik başarıyı yordamada diğer stratejilerden daha güçlü oldukları da tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı orta düzeyde bulunmuş ve en sık kullanılan stratejilerin bilişsel, üstbilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olduğu anlaşılmıştır.

Kılıç ve Padem (2014) tarafından yapılan araştırmada DÖS kullanımı, cinsiyet ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) puan türü değişkenleri açısından

incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin DÖS kullanımını orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç Bekleyen (2006) ve Demirel'in (2012) çalışmalarındaki sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Kılıç ve Padem'in (2014) araştırmasında sosyal stratejilerin öğrencilerin en fazla tercih ettikleri stratejiler olduğu bulunmuştur. En az tercih edilen stratejiler; Onursal-Ayırır, Arıoğul ve Ünal'ın (2012) ve Hamamcı'nın (2012) çalışmalarındaki sonuca paralel olarak duyuşsal stratejilerdir. Kadın katılımcıların DÖS kullanımları erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde olmasına rağmen aradaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. LYS puan türü ile DÖS arasındaki ilişki de incelenmiş ve anlamlı bir fark görülmemiştir.

Mutlu ve Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacının öğrencilerin kullandıkları DÖS'ü belirlemek ve dildeki yetkinlik düzeyi ile bu stratejiler arasındaki olası ilişkileri incelemek olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçları orta üstü düzeyde bulunan 30 öğrencinin başlangıç düzeyindeki öğrencilere kıyasla DÖS'ten daha fazla yararlandıklarını ortaya koymuştur. Katılımcıların ortalamaları karşılaştırıldığında orta üstü düzeyde bulunan öğrencilerin ortalamaları başlangıç düzeyindeki öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Başlangıç ve orta üstü düzeydeki öğrencilerin en çok tercih ettikleri stratejiler; bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, en az tercih ettikleri stratejiler ise telafi stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir.

Uztosun (2014) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin farklı yabancı dil öğrenim deneyimlerinin DÖS seçim ve kullanımını etkileyip etkilemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin en sık tercih ettikleri stratejilerin telafi stratejileri ve üstbilişsel stratejiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları yabancı dil öğrenim deneyimi daha fazla olan öğrencilerin (dili farklı açılardan öğrenmiş olan öğrenciler) daha az olan öğrencilere (dili sadece yapısal olarak öğrenmiş olan öğrenciler) kıyasla daha çeşitli strateji kullanım bilgisine sahip olduklarını göstermiştir. Yabancı dil öğrenim deneyimi fazla olan öğrencilerin en çok tercih ettikleri stratejilerin telafi stratejileri ve bilişsel stratejiler olduğu da ortaya konmuştur.

Varışoğlu (2017) tarafından yapılan araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin orta ve yüksek

düzeyde dil öğrenme stratejisine sahip oldukları; cinsiyet, yaş, başarı notu ve algılanan dil becerisi yetkinliğinin dil öğrenme stratejileri üzerinde etkili oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sırasıyla telafi stratejilerini, sosyal stratejileri, bilişsel stratejileri, üstbiliş stratejilerini, bellek stratejilerini ve duyuşsal stratejileri tercih ettikleri gözlenmiştir. En az tercih edilen stratejilerin duyuşsal stratejiler olması bulgusu diğer çalışmaların bulguları ile de uyumludur (örneğin Onursal-Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Hamamcı, 2012; Kılıç ve Padem, 2014). Çalışmanın cinsiyetle ilgili sonuçları kızlar lehine olmuştur. Bu sonuç da diğer pek çok araştırma sonucuyla örtüşmektedir (örneğin Aslan, 2009; Bekleyen, 2005; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Gürata, 2008; Tok, 2007; Tunç, 2003; Uyar-Uslan, 2006). Ancak alanyazında cinsiyetin DÖS üzerinde etkisine rastlamayan çalışmalar da mevcuttur (örneğin Akıllılar ve Uslu, 2011; Ertürk, 2006; Kılıç ve Padem, 2014).

Yurt içinde yapılan araştırmaların çoğu katılımcı grubu olarak lise öğrencilerini, İngilizce hazırlık öğrencilerini ve üniversite öğrencilerini seçmiştir. Yabancı dil olarak farklı çalışmalarda yalnızca İngilizce değil, Almanca, Fransızca ve Türkçe dil öğrenen gruplar da çalışılmıştır. DÖS'e cinsiyet, yaş, akademik başarı, İngilizce öğrenim süresi, mezun olunan lise türü, LYS puan türü, İngilizceye olan tutumlar, İngilizce yeterlik düzeyi, algılanan dil becerisi yetkinliği, eğitim programının dili, öğrenim görülen sınıf, bölüm ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet, yaş, akademik başarı, mezun olunan lise türü, İngilizceye olan tutum, İngilizce yeterlik düzeyi, algılanan dil becerisi yetkinliği, öğrenim görülen bölüm, öğrenim görülen sınıf ve kişilik özellikleri değişkenlerinin DÖS üzerinde etkili oldukları, eğitim programının dili, İngilizce öğrenim süresi ve LYS puan türü değişkenlerinin ise etkili olmadıkları bulunmuştur.

5.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE TÜRKİYE DIŞINDA YÜRÜTÜLEN ARAŞTIRMALAR

Ehrman ve Oxford (1989) tarafından yapılan araştırmanın amacı katılımcıların DÖS seçim ve kullanımını cinsiyet, kariyer eğilimi, bilişsel stilleri ve kişilik özellikleri değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada kadın katılımcılar lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Katılımcı grubu değerlendirildiğinde (profesyonel

dil eğitimcileri, öğretmenler ve öğrenciler) profesyonel dil eğitimcilerinin öğretmenler ve öğrencilere kıyasla daha fazla strateji kullandıkları görülmüştür. Dilin doğal kullanımına yönelik stratejiler dışında öğretmenler strateji kullanımında öğrencilerden anlamlı şekilde farklılaşmamaktadırlar. Dışa dönük katılımcıların içe dönük olanlara kıyasla duyuşsal stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Sezgisel katılımcılar karşıt gruba oranla doğal dil kullanım stratejileri ile duyuşsal stratejileri daha sık kullandıklarını bildirmişlerdir. Hisleriyle hareket eden öğretmenler ve dil eğitimcileri genel çalışma stratejilerini öğrencilerden daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Yargılayıcı kişilik özelliğine sahip olanlar algılayıcılara kıyasla genel stratejileri daha çok tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

Ely (1989) çalışmasında belirsizliğe karşı toleransın DÖS seçim ve kullanımını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular belirsizliğe karşı tolerans, motivasyon, tutum ve not kaygısının DÖS kullanımını etkilediklerini göstermiştir. Öğrenme ortamına yönelik pozitif tutum, öğrencilerin dört dil becerisinde de büyük resme daha kolay odaklanmalarını sağlayan stratejilere yatkınlık sağlamıştır. Motivasyon gücünün ise yazma, telaffuz ve dinleme konusunda dili içselleştirecek, dilin yapısal özelliklerinde ustalaşma sağlayacak, farklı beceriler arası bağlantı kuracak ve geri dönüte açık olmayı sağlayacak stratejilerin kullanımına olanak sunduğu tespit edilmiştir.

Flaitz vd. (1995) tarafından yapılan çalışmada öğrencilere bir DÖS öğretim tekniği uygulanmıştır. Üstbilişsel farkındalığın yabancı dil başarısı ile ilişkisini ve hangi stratejilerin kullanıldığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda kontrol ve deney grubunun ders notları karşılaştırıldığında deney grubundaki katılımcıların anlamlı şekilde daha yüksek notlar aldıkları tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretim tekniğinin önceki dil öğrenme deneyiminden bağımsız olarak yabancı dil başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu araştırma öğrencilerin az zamanda kontrollü etkinliklerle farkındalıklarının artırılması açısından öğretmenlere DÖS öğretimi konusunda iyi bir alternatif sunmakta ve DÖS öğretiminin çok fazla zaman ya da hazırlık gerektirmesi gibi sınırlılıklarının ortadan kaldırılmasında yol göstericidir.

Pickard (1996) çalışmasında ana dili Almanca olan ileri düzey İngilizce öğrencilerinin sınıf dışı ortamlarda kullandıkları DÖS'ü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları materyal erişiminin kolaylığı nedeniyle pasif dil becerileri olarak bilinen okuma ve dinleme becerilerinde öğrencilerin daha çok DÖS kullandıklarını göstermiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin öğretmenin yönlendirmesinden ziyade kendi ihtiyaçlarına göre sınıf dışı DÖS seçiminde bulduklarını göstermiştir. Öğrencinin içsel motivasyonu materyal seçiminde etkin role sahiptir. Öğrencilerin çoğu dildeki eksikliklerini fark edip bunları tamamlamak üzere gerekli önlemleri almışlardır.

Griffiths (2004) çalışmasında dil öğrenme stratejilerinin farklı tanımlarına ve sınıflamalarına yer vermiştir. Dil öğrenme stratejilerinin teorisel olarak gelişimi de çalışma kapsamında incelenmiştir. Farklı dil öğrenme yöntemlerinde dil öğrenme stratejilerinin kullanım alanına değinilmiştir. Araştırmacı dil öğrenme stratejileri üzerine yoğunlaşan çalışmaların niteliklerine de yer vermiş ve dil öğrenme stratejilerinin çıkış noktasının başarılı öğrencilerin gözlenmesi ve onların kullandıkları stratejilerin ortaya konması olduğunu vurgulamıştır.

Xiaoguo ve Yongbing'in (2005) çalışması karşılaştırmalı bir araştırma olup Avustralyalı ve Çinli öğrencilerin DÖS kullanımını belirlemeyi ve DÖS ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları etnik kökenden ziyade öğrencilerin dildeki yetkinlik düzeyinin DÖS kullanımını etkilediğini tespit etmiştir. Duyuşsal stratejiler her iki grup tarafından da en az tercih edilen stratejiler olurken Avustralyalı öğrencilerin en çok sosyal stratejileri, Çinli öğrencilerin ise bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Araştırmada Avustralyalı öğrencilerin daha çok doğrudan stratejileri seçtikleri ve bu stratejilerin başarının yordayıcıları olduğu görülürken Çinli öğrencilerin daha çok dolaylı stratejileri tercih ettikleri ve bu stratejilerin öğrencilerin başarısında güçlü anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur.

Magogwe ve Oliver (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğrencilerin DÖS seçim ve kullanımının yaş, dildeki yetkinlik düzeyi ve özyeterlik inançlarına göre farklılaştığını göstermiştir. Araştırmada strateji seçiminde okul düzeyinin önemli olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri,

bilişsel gelişimleri daha ileri düzeyde olabileceği için, ilköğretim öğrencilerine kıyasla üstbilişsel stratejileri daha çok kullanmaktadırlar. Botsvana’da sunulan eğitim tecrübeleri nedeniyle de öğrencilerin en sık tercih ettiği stratejilerden biri sosyal stratejilerdir. Öğrencilerin özyeterlik inançları ile yaşları arasındaki ilişki kimi zaman ilköğretim düzeyindeki öğrenciler kimi zaman daha üst düzeydeki öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Özyeterlik inançları ile DÖS kullanımı arasında pozitif, anlamlı fakat zayıf bir ilişki saptanmıştır.

Li (2010) araştırmasında yabancı dil öğrenmeye dair inançlar ile DÖS kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları katılımcıların dil öğrenimi ve iletişim stratejilerine dair güçlü inançları olduğunu göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların DÖS’ü orta düzeyde kullandıkları tespit etmiştir. Katılımcıların en çok tercih ettikleri stratejiler telafi stratejileri olurken en az tercih edilenler bellek stratejileri olmuştur. Öğrencilerin dil öğrenme inançları (dildeki yetkinlik, dil öğrenme zorluğu, dil öğrenmenin doğası, öğrenme ve iletişim, motivasyon ve beklentiler, ana dile bağlılık) ile DÖS kullanım sıklığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü korelasyon saptanmıştır. Araştırmada daha olumlu dil öğrenme inançlarına sahip öğrencilerin DÖS’ten daha çok faydalandıkları görülmüş ve dolayısıyla akademik başarılarının da daha yüksek olacağı yorumu getirilmiştir.

Hardan’ın (2013) çalışmasında öncelikle öğrenme stratejileri tanımlanmış, ardından dil öğrenme stratejilerinin farklı araştırmacılar tarafından tanımlarına geçilmiştir. Dil öğrenme stratejileri üzerine yürütülen çeşitli araştırmalar ele alındıktan sonra DÖS sınıflamalarına yer verilmiştir. Dili iyi öğrenenler hakkındaki görüşler ve onların nitelikleri de belirtildikten sonra çalışma tamamlanmıştır.

Neo (2017) çalışmasında öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve DÖS ile etnik köken, motivasyon ve dildeki yetkinlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin DÖS’ü çok sık kullanmadıklarını ortaya koymuştur. En fazla tercih edilen üstbilişsel stratejiler olurken en az tercih edilen alanyazındaki benzer çalışmalarda olduğu gibi duyuşsal stratejiler olmuştur. Etnik köken açısından Malay öğrencilerin Hindu ve Çinli öğrencilere kıyasla DÖS’ü daha sık kullandıkları bulunmuştur. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere kıyasla DÖS’ü daha yoğun şekilde

kullandıkları tespit edilmiştir. Dildeki yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin de benzer şekilde ortalama ve zayıf düzey gruplarındaki öğrencilere kıyasla daha fazla DÖS kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca, çalışma dildeki yetkinlik düzeyleri yüksek öğrencilerin en çok üstbilişsel stratejileri, orta öğrencilerin en çok sosyal stratejileri ve zayıf öğrencilerin ise en çok telafi stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur.

Sadeghi ve Soleimani'nin (2016) araştırması DÖS ile öğrencinin kişisel özellikleri (çekingenlik, kaygı, belirsizliğe gösterilen tolerans) arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları en çekingen, en endişeli ve belirsizliğe karşı en az tolerans gösteren öğrencilerin DÖS'ü daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Kaygı ve DÖS, cinsiyet ve DÖS, dildeki yetkinlik düzeyi ve DÖS arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Çalışma duyuşsal faktörler (kaygı) ile kişiliğe bağlı faktörler (çekingenlik ve belirsizlik toleransı) ve DÖS arasındaki ilişki konusunda aydınlatıcı olmuştur.

Yurt dışında yapılan bazı karşılaştırmalı araştırmalar DÖS'e etki etmesi muhtemel farklı faktörlerin incelenmesine olanak tanırken belgesel çalışma niteliğinde olanlar da DÖS'ün tanım ve sınıflamaları konusunda alanyazına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmalarda DÖS'e cinsiyet, yaş, kariyer eğilimi, bilişsel stiller, kişilik özellikleri, belirsizliğe karşı tolerans, motivasyon, tutum, not kaygısı, etnik köken, dildeki yetkinlik düzeyi, özyeterlik inançları ve yabancı dil öğrenmeye dair inançlar gibi değişkenlerin etkisi araştırılmış; bu değişkenlerin DÖS üzerinde etkili oldukları bulunmuştur. Ancak etnik köken değişkenini araştıran çalışmalar çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur.

Hem yurt içinde hem yurt dışında yürütülen çalışmalar ışığında DÖS tanım ve sınıflamaları konusunda bir uzlaşma olmadığını ancak genel kabul gören bazı sınıflamaların bulunduğunu ve araştırmacıların bu sınıflamalara yönelerek çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. DÖS'ün önem kazanmasıyla DÖS'ü etkileyen değişkenlerin çalışılması konuya daha geniş bir açıdan bakabilmeyi olanaklı kılarken etkisi çalışılmamış değişkenleri de belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Alanyazında kişisel faktörlerden biri olarak kabul edilebilecek entelektüel gelişimin DÖS kullanımını üzerindeki etkisini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu

yüzden mevcut araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlarla bu boşluğu doldurması öngörülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden oluşmaktadır.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma; değişkenler arasındaki ilişkileri araştıran ve objektif kuramları test eden bir araştırma türüdür. Bu değişkenler genelde ölçülebilir göstergelerdir ve bu sayede veriler istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilebilir (Creswell, 2009).

Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenine sahip araştırmalarda bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu araştırmada, bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık okulunda öğrenim gören öğrencilerin entelektüel gelişmelerinin, yabancı dil başarıları kontrol edildiğinde, dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemek için veri toplamak amaçlandığından tarama deseni tercih edilmiştir. Karasar'a (1999) göre de tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın ulaşılabilir evreni İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda açılan yabancı dil (İngilizce) sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemini ise 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda açılan yabancı dil (İngilizce) hazırlık sınıflarında A2+ (orta altı), B1 (orta), B1+ (orta üstü) ile B1+R (orta üstü tekrar) düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 837 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örnekleme

yöntemi en elverişli şartları ve maksimum tasarrufu hedef alan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2014: 92). Katılımcılara ait detaylı bilgi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Özellikleri (N=837)

Cinsiyet	f	%
Kadın	277	33.1
Erkek	560	66.9
Öğrenim Gördüğü İngilizce Düzeyi		
A2+ (Orta altı)	354	42.3
B1 (Orta)	296	35.4
B1 (Orta üstü)	169	20.2
B1+R (Orta üstü tekrar)	18	2.1
İngilizce Öğrenim Süresi		
1-5 yıl	90	10.8
6-10 yıl	529	63.2
11-15 yıl	210	25.1
16-20 yıl	7	0.8
21+ yıl	1	0.1
Bölümlerin Yabancı Dil Ağırlığı		
%30 İngilizce	596	71.2
%100 İngilizce	232	27.7

Not: Kayıp veriler tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 7’ye göre araştırmanın katılımcıları 837 (277 kadın, 560 erkek) İngilizce hazırlık öğrencisinden oluşmaktadır. İngilizce hazırlık öğrencilerinin %42.3’ü A2+ düzeyinde, %35.4’ü B1 düzeyinde, %20.2’si B1+ düzeyinde ve %2.2’si B1+R düzeyinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların çoğu (%63.2) altı ile 10 yıldır İngilizce öğrenmektedir. Öğrencilerin %71.2’sinin bölümlerinin yabancı dil ağırlığı %30 iken %27.7’sinin bölümlerinin yabancı dil ağırlığı ise %100’dür. Öğrencilerin 2016-2017 akademik yılı güz dönemi not ortalamaları öğrenci bilgi formunda öğrencilere sorularak elde edilse de okul idaresinden tüm öğrencilerin not ortalamaları da alınarak öğrencilerin bildirdikleri not ortalamaları teyit edilmiştir. 2016-2017 akademik yılı güz dönemi not ortalamaları öğrencilerin isimlerine göre kontrol edilmiş ve bildirilen resmi kayıtlardaki (100 üzerinden) not ortalamaları analizde kullanılmıştır ($\bar{X}=65.35$, $SS=12.29$).

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “Öğrenci Bilgi Formu”, Katung ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Şenocak (2006) tarafından uyarlanan *Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeği*

(ÜÖBGÖ) ile Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Cesur ve Fer (2007) tarafından uyarlanan *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* kullanılarak toplanmıştır.

3.1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Öğrenci bilgi formu (Bkz., EK-1) ile araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri yabancı dil (İngilizce) düzeyleri, yabancı dili (İngilizce) öğrenim süreleri, öğrenim görecekları bölümün yabancı dil (İngilizce) ağırlıkları ve 2016-2017 akademik yılı güz dönemi yabancı dil (İngilizce) not ortalamaları hakkında veri toplanmıştır.

3.2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BİLİŞSEL GELİŞİM ÖLÇEĞİ (ÜÖBGÖ)

Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeği (ÜÖBGÖ) (Bkz., EK-2), Katung ve diğerleri (1999) tarafından Perry modelinin üç safhasına (ikicilik, çokçuluk, görecilik) yönelik geliştirilmiştir. William Perry'nin veri toplamak için kullandığı yapılandırılmamış görüşme tekniği, ayrıntılı bilgi sağlamasına karşın büyük örneklem grubuyla uygulanabilirliği açısından sınırlıdır. Bu nedenle daha fazla sayıda katılımcıdan oluşan bir örneklem grubuna uygulayabilmek ve öğrencinin içinde bulunduğu entelektüel gelişim aşamasını belirlemeyi kolaylaştırmak için dört alt boyut ve on iki maddeden oluşan bu ölçek geliştirilmiştir. ÜÖBGÖ ile öğrencilerin öğrenci, öğretmen, bilginin doğası ve sınavlar hakkındaki görüşlerinin alınması ve onların entelektüel gelişim düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçek Türkçeye Şenocak (2006) tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması öncelikle ölçeğin geliştiricilerinden izin alma aşamasıyla başlamıştır. Takiben ölçek maddeleri her iki kültüre de hâkim üç araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından İngiliz ve Türk dili uzmanlarının görüşleri alınarak ölçeğin tercüme geçerliği incelenmiştir. Tercüme ve orijinal maddelerin örtüşmesiyle ölçeğin tercüme geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 150 üniversite öğrencisine (lisans düzeyinde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine) uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerle ölçeğin kullanıldığı diğer çalışmaların sonuçlarının uyum içinde olduğu görülmüştür. Ölçek bir ay arayla yeniden uygulanmış, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuş ve ölçeğin doğal bir geçerliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin araştırmada

kullanılabilmesi için ölçeği Türkçeye uyarlayan araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (Bkz., EK-3). Ölçek maddelerinin ana başlıklara göre aşama aşama dağılımı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. ÜÖBGÖ'deki Görüşlerin Perry Modelindeki Üç Aşamaya Göre Dağılımı

	İkici (Dualist)	Çokçu (Multiplist)	Göreci (Relativist)
Öğrencinin rolü	Verilen bilgiyi sorgulamaksızın kabul eder.	Öğrenme sürecinde bazı sorumlulukları olduğunun farkındadır. Fakat bunların ne ve nasıl olduğunu bilmemektedir.	Öğrenciyi bilgi kaynağı olarak görür. Tartışır ve kendi kararlarını kendi alır.
Öğretmenin rolü	Olguların ve bir şeyin nasıl yapılacağını bildiren otoritedir.	Otoritedir. Çelişkili durumlar olduğunda, hangi fikrin tercih edileceği konusunda rehberlik eder.	Bilgi kaynaklarından biridir. Öğrencilerin görüşlerine değer verir ve öğrenmede rehber rolündedir.
Bilginin doğası	Gerçeklere dayanır, doğru ya da yanlıştır, hedefleri açık ve kesindir.	Her şeyin doğru ya da yanlış olduğu yaklaşımının her zaman uygun olmayacağını kabul eder. Fakat belirsizlik içeren durumlardan rahatsız olur.	Keşfetme isteği duyar, ilişkileri araştırır, yaratıcılıktan hoşlanır, bir bilim insanı gibi çalışır.
Öğrencinin sınavlardaki görevi	Öğrenilen gerçekleri sunmaktır.	Nicelik nitelikten daha önemlidir. Tüm bildiklerini sergilemek ister.	Nitelik nicelikten daha önemlidir. Düşüncelerini ifade etme fırsatı verilmesini ister.

Kaynak: Şenocak, 2006: 534

Ölçekteki on iki maddenin karşılık geldiği aşamalar dört alt boyutta değişik sıra takip edebilmektedir. Ölçek maddelerinin ikicilik, çokçuluk ve görecilik aşamalarına göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. ÜÖBGÖ'deki Dört Alt Boyut, Maddeler ve İlgili Aşamalar

Ana Başlık	Alt İfadeler	İlgili Aşama
Öğrenci	a	ikicilik
	b	çokçuluk
	c	görecilik
Öğretmen	a	çokçuluk
	b	görecilik
	c	ikicilik
Bilgi	a	ikicilik
	b	görecilik
	c	çokçuluk
Sınavlar	a	ikicilik
	b	görecilik
	c	çokçuluk

Kaynak: Şenocak, 2006: 537

Ölçek maddelerinin puanlanmasında Katung ve diğerleri (1999) tarafından önerilen örüntüler kullanılmıştır. Örneğin öğrencinin cevap örüntüsü ABAA şeklinde ise nihâi sonuç A olarak kabul edilmiş ve öğrencinin ikici düşündüğü yorumuna ulaşılmıştır. Öğrencinin cevap örüntüsü ACCC şeklinde ise sonuç A olarak kabul

edilmiş ve öğrencinin ikicilik evresinde olduğuna karar verilmiştir. Ölçek maddelerini boş bıraktıkları için entelektüel gelişim aşamalarına karar verilemeyecek örüntülere (örneğin ABC?) sahip öğrencilere ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır.

3.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE)

DÖS'ün tanımlanması ve sınıflamasında hâlen bir uzlaşma sağlanamamış olsa da alanyazında kabul gören ölçme aracı Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) olmuştur (Griffiths, 2004). DÖSE (Bkz., EK-4), Oxford (1990) tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilmiş 50 maddelik bir ölçek olup alt boyutları şöyle özetlenmiştir (Oxford, 1990):

1. *Bellek stratejileri*: Gruplandırma, imgeleme, tekrar ve yapılandırılmış gözden geçirme çalışmaları (9 madde) (1-9)
2. *Bilişsel stratejiler*: Sorgulama, analiz etme, özetleme ve alıştırma yapma (14 madde) (10-23)
3. *Telaflı stratejileri*: Okuma etkinliğinde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarma ve beden dilini kullanma (6 madde) (24-29)
4. *Üstbilişsel stratejiler*: Dikkatini verme, bilinçli olarak alıştırma olanağı yaratma, dil etkinliklerini planlama, öz-değerlendirme ve hatalarını kontrol etme (9 madde) (30-38)
5. *Duyuşsal (duygusal ve motivasyonla ilgili) stratejiler*: Kaygıyı azaltma, kendi kendini öğrenmeye teşvik etme ve kendini ödüllendirme (6 madde) (39-44)
6. *Sosyal stratejiler*: Soru sorma, öğrendiği yabancı dili ana dil olarak konuşan insanlarla iş birliği içinde olma ve yabancı dilin kültürel özelliklerinin farkında olma (6 madde) (45-50)

DÖSE, Türkçeye Cesur ve Fer tarafından (2007) uyarlanmıştır. Daha sonra farklı araştırmacılar tarafından da (Asmalı, 2014; Demirel, 2009) Türkçeye uyarlansa da bu araştırmada alanyazında (Aslan, 2009; Baş, 2014; Cesur, 2008; Hamamcı, 2012; Kılıç ve Padem, 2014) sıklıkla kullanıldığı için Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan envanter kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde (1 = Hiçbir zaman doğru değil, 2 = Nadiren doğru, 3 = Bazen doğru, 4 = Sık sık doğru, 5 = Her zaman

doğru) Türkçeye uyarlanan envanter yedi niversitenin İngilizce hazırlık okulunda öğrenim gören 768 öğrenciye uygulanmıştır. Envanterin tümü için iç tutarlık katsayısı .92 iken alt boyutlarının madde-toplam korelasyon katsayıları ise .27-.62 arasında değişmektedir. Envanterin dış güvenirliği için yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .67-.82 arasındadır. DÖSE'nin 47 ve 50'şer maddelik versiyonlarının iç tutarlık katsayılarının (Cronbach alfa = .92) aynı değerini aldığı, 50 maddelik envanterin güvenirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut hâliyle kullanılmasının uygun olacağı sonucuna varılmıştır (Cesur ve Fer, 2007). Envanterde olumsuz madde bulunmadığı için hiçbir madde tersten puanlanmamıştır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 50 iken en yüksek puan 250'dir. Oxford ve Burry-Stock (1995), DÖSE'nin güvenirlik ve geçerliğinin yanı sıra kullanışlılığa da sahip olduğunu bildirmiştir.

Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖSE'nin çeşitli araştırmacılar tarafından uygulanmış faktör analiz sonuçları alanyazında (rneğin Aslan, 2009) mevcuttur. DÖSE'nin Türkçe formunun Türkiye'yi temsil eden daha büyük bir örneklem ile faktör analizinin yinelenmesi önerildiği için bu araştırmada da doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, Türkçeye Demirel (2009) tarafından uyarlanan DÖSE'nin de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Oxford (1990) tarafından bulunan altı alt boyuta bu analizde de ulaşılmıştır. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan DÖSE'nin araştırmada kullanılabilmesi için ilgili araştırmacılarından gerekli izin alınmıştır (Bkz., EK-5).

DÖSE'nin 50 maddelik Türkçe formu için bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. DÖSE'nin diğer araştırmalarda ulaşılan güvenirlik analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. DÖSE'nin Diğer Araştırmacılar Tarafından Rapor Edilen Güvenirlik Katsayıları

Araştırmalar ve DÖSE'nin dili	Örneklem büyüklüğü	Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı
Oxford vd.(1989) (İngilizce)	159	.86
Philips (1990) (İngilizce)	141	.87
Watanabe (1990) (Japonca)	255	.92
Yang (1992) (Çince)	590	.94
Oh (1992) (Korece)	59	.91
Anderson (1993) (İngilizce)	95	.91
Talbott (1993) (İngilizce)	31	.85
Park (1994) (Korece)	332	.93
Tunç (2003) (Türkçe)	153	.88
Bekleyen (2005) (Türkçe)	73	.87
Bekleyen (2006) (Türkçe)	142	.86
Cesur ve Fer (2007) (Türkçe)	768	.92
Cesur (2008) (Türkçe)	376	.92
Demirel (2009) (Türkçe)	702	.92
Ünal vd. (2011) (Türkçe)	343	.91
Onursal-Ayırır vd. (2012) (Türkçe)	343	.91
Asmalı (2014) (Türkçe)	149	.92
Kılıç ve Padem (2014) (Türkçe)	461	.93

Not. DÖSE'nin diğer dillere uyarlanan versiyonlarının güvenirlilik katsayıları Oxford ve Burry-Stock (1995) tarafından bildirilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde 50 maddelik DÖSE'nin güvenirlilik katsayısının .85 ile .93 arasında değiştiği görülmektedir.

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için öncelikle Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan izin alınmıştır (Bkz., EK-6). Bu izni takiben İstanbul'da bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda açılan İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden veri toplamak için gereken kurumsal izin de alınmıştır (Bkz., EK-7). Daha sonra katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmaları için kendilerinden izin alınmış ve kendileri ile ilgili toplanan verilerin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan öğrenci bilgi formu, ölçek ve envanter öğrencilere sınıflarında, ders saatinde 15-20 dakikalık bir sürede uygulanmıştır.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen nicel verileri yorumlamak için bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle veri niteliğini kontrol etmek üzere kayıp veri analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini

bulmak amacıyla Mardia'nın çok değişkenli normallik testi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan DÖSE'nin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde verilerin çözümlenmesi için betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış ve başarı değişkeni kontrol edildiğinde entelektüel gelişim değişkeninin DÖS üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çıkarımsal istatistiklerden çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) yapılmıştır.

5.1. VERİLERİN ÇOK DEĞİŞKENLİ KOVARYANS ANALİZİ (MANCOVA) İÇİN HAZIRLANMASI

“İstatistiksel analizlerden elde edilecek sonuçlar, analize giren veriler ne kadar nitelikli ise, o kadar geçerli ve güvenilir olacaktır” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 9). Bu nedenle önce verilerin istatistik paket programına hatalı işlenip işlenmediği kontrol edilmiş ve hatalı girilen veriler düzeltilmiştir. Daha sonra 877 katılımcıya ait ilk veri setindeki kayıp verilerin seçkisizliği Little (1988) tarafından geliştirilen tümüyle seçkisiz kayıp testi (Little's MCAR test) ile incelenmiştir. Testin sonucu istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için [$\chi^2(2830, N = 877) = 2909.04, p = .15$] verilerin tümüyle seçkisiz kayıp olduğu tespit edilmiştir. Tümüyle seçkisiz kayıp verilerin yerine beklenti-maksimizasyon algoritması kullanılarak istatistik paket programı tarafından veriler atanmıştır. Beklenti-maksimizasyon algoritması ile (tümüyle) seçkisiz kayıp veriler söz konusu olduğunda parametreler objektif tahmin edilebilmektedir (Schafer ve Graham, 2002).

5.2. DÖSE'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ

DÖSE'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Öncesinde DFA'nın varsayımlarından biri olan çok değişkenli normallik, Mardia'nın (1970) çok değişkenli normallik testi ile sınanmıştır. 877 katılımcıya ait ilk veri setine uygulanan test sonuçları, verilerin çok değişkenli normal dağılmadığını göstermiştir ($p < .05$). Ancak veriler normal dağılım göstermese dâhi uygulanabilecek bazı işlemler mevcuttur. Bunlardan ilki Mahalanobis değerine uzaklığı saptanan verilerin veri setinden çıkarılmasıdır. Mahalanobis Uzaklığı; sapan

değerleri tespit etmede kullanılan klasik ölçüdür (Ertaş, 2011). Bu uzaklık, x_i 'lerin (açıklayıcı değişkenlerin) oluşturduğu çok değişkenli bir veri kümesinde bir gözlemin veri kümesinin merkezine olan uzaklığını belirtir (Ertaş, 2011). Mahalanobis değerine ($F = 95.43, p = .05$) uzaklığı istatistiksel olarak saptanan kırk denek 877 denekten oluşan ilk veri setinden çıkarılarak 837 denekten oluşan son veri seti elde edilmiştir. Ayrıca, çok değişkenli normallik için göz önünde bulundurulmuş kritik değer de Raykov ve Marcoulides'in (2008) önerdiği $p(p+2)$ denklemine göre hesaplanmıştır ve bu değer 2600 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Denklemde p ; gözlenen değişkenlerin (DÖSE'nin toplam madde sayısı) sayısıdır ve araştırma kapsamında 50'dir. Mardia'nın normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık katsayısının [$N(b2p) = 36.79$] bu kritik değerden (2600) küçük olması çok değişkenli normalliğin varsayılabileceğini göstermektedir (akt. Ursavaş, 2015).

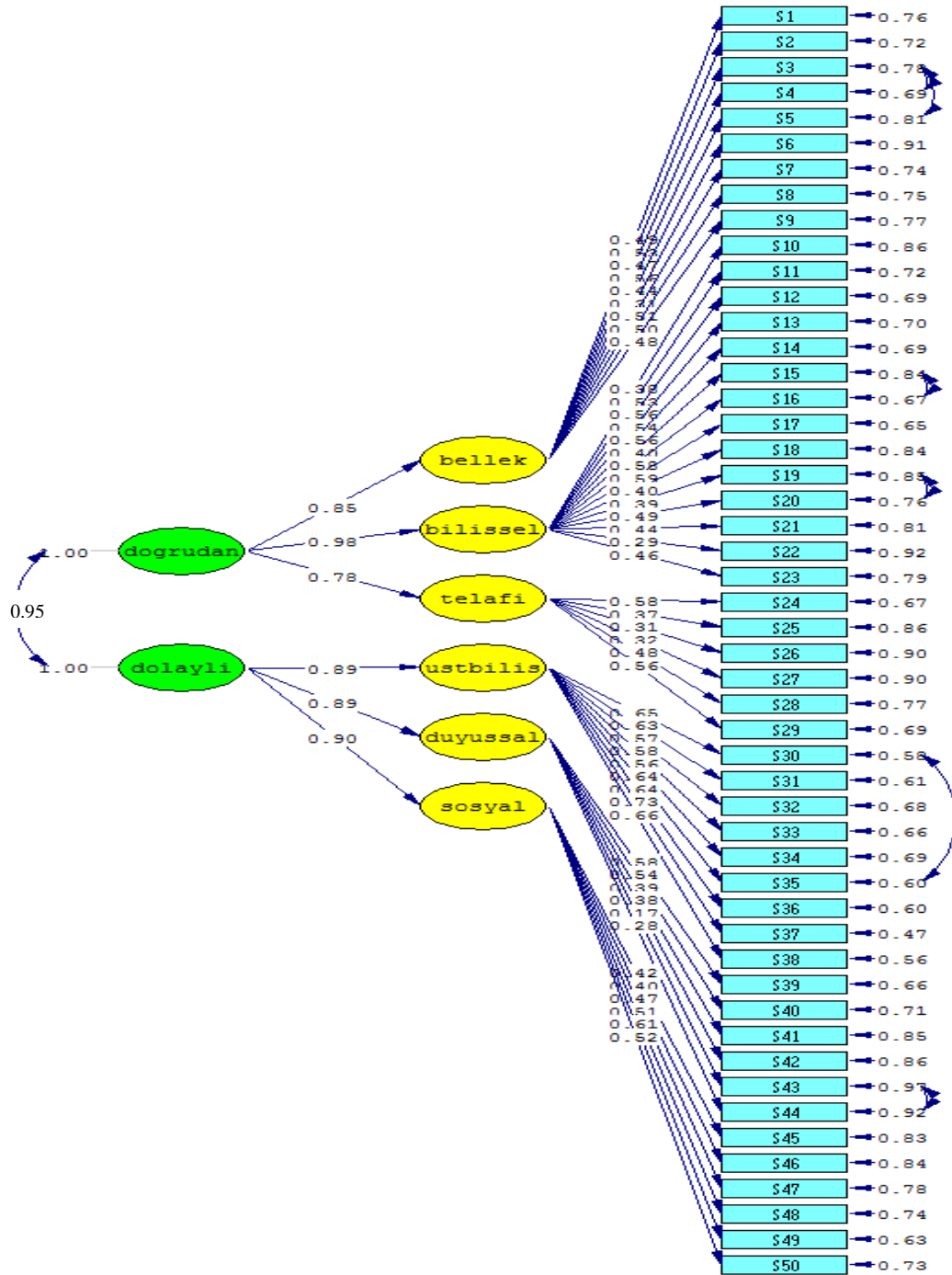
DÖSE'nin yapı geçerliği DFA ile sınıanmıştır. "DFA, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik analizlerinde kullanılır ve önceden belirlenmiş bir yapının doğruluğunu belirlemeyi amaçlar. Doğrulayıcı faktör analizinde modeller; birinci-düzy, ikinci-düzy, üçüncü-düzy, dördüncü-düzy, ... üst-düzy olarak ele alınmaktadır." (Karagöz ve Ağbektas, 2016: 279). Bu araştırmada DÖSE'nin geçerliğini test etmek üzere ikinci düzey DFA yapılmıştır. DFA; teorinin geliştirildiği doğrulayıcı bir tekniktir. Dolayısıyla analiz, örtük ve gözlenen değişkenler arasındaki teorik ilişkilerle yürütülür (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006).

DFA için örneklem büyüklüğünün geçerliği sınıanacak ölçekteki madde sayısının on katı olması gerekir (Kline, 2005). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü ($n = 837$) madde sayısının (50) 10 katından (500) fazladır. Ayrıca, daha önce seçkisiz kayıp veriler için beklenti-maksimizasyon algoritması kullanılmış ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği Mardia'nın (1970) çok değişkenli normallik testi ile varsayılmıştır. Böylece DFA için gereken ön koşullar sağlanmıştır.

DÖSE'nin iki temel faktörlü ve altı alt faktörlü yapısı için başlangıç modeli iyi uyum göstermemiştir ($X^2 = 5882.68, p < .05; X^2/sd = 5.04; RMSEA = 0.069; GFI = 0.78; CFI = 0.93$). Modeli iyileştirmek için S3-S4, S5-S3, S16-S15, S20-S19, S35-S30 ile S44-S43 maddeleri arasındaki hata varyansları modifikasyon indeksleri

doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. Daha sonra modelin uyum iyiliği değerleri; $X^2 = 5328.95$, $p < .05$; $X^2/sd = 4.59$; $RMSEA = 0.065$; $GFI = 0.80$; $CFI = 0.94$ olarak hesaplanmıştır. Modelin bu hâliyle kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Ursavaş, 2015).

Şekil 1. DÖSE'nin İkinci Düzey DFA Sonuçları



Ayrıca, her parametrenin mevcut faktör yapısına katkısı için kanıt sağlayacak şekilde tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bellek stratejileri alt boyutunda faktör yükleri 0.31 ile 0.56 arasında, bilişsel stratejiler alt boyutunda faktör yükleri 0.29 ile 0.59 arasında, telafi stratejileri alt boyutunda faktör yükleri 0.31 ile 0.58 arasında, üstbilişsel stratejiler alt boyutunda faktör yükleri 0.56 ile 0.73 arasında, duyuşsal stratejiler alt boyutunda faktör yükleri 0.17 ile 0.58 arasında ve sosyal stratejiler alt boyutunda faktör yükleri 0.40 ile 0.61 arasında değişmektedir. Doğrudan ve dolaylı ana faktörler arasındaki korelasyon katsayısı ise 0.95'tir.

50 maddelik DÖSE'nin yapı geçerliği sağlandıktan sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. DÖSE'nin alt faktörlerine ve tümüne ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. DÖSE'nin ve Alt Faktörlerinin Cronbach Alfa Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach alfa katsayısı
Bellek Stratejileri	9	.74
Bilişsel Stratejiler	4	.80
Telafi Stratejileri	6	.58
Üstbilişsel Stratejiler	8	.86
Duyuşsal Stratejiler	6	.53
Sosyal Stratejiler	6	.65
DÖSE	50	.92

Tablo 11 incelendiğinde DÖSE'nin alt faktörlerinin Cronbach alfa katsayılarının ilgili alanyazınla (Balcı ve Durak-Üğüten, 2017; Cesur ve Fer, 2007) paralel olarak .53 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. DÖSE'nin tümü için Cronbach alfa değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach alfa katsayısı, 0.80 ile 1.00 arasında değer aldığından DÖSE yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİM DÜZEYLERİ

İngilizce hazırlık öğrencilerinin entelektüel gelişim düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişim Düzeyleri

Entelektüel gelişim düzeyleri	<i>f</i>	%
İkinci	193	23.1
Çokçu	108	12.9
Göreci	536	64

Tablo 12 incelendiğinde İngilizce hazırlık öğrencilerinin %23’ünün ikinci, %13’ünün çokçu ve %64’ünün göreci düşündükleri görülmektedir. Bu tabloya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun göreci olduğu söylenebilir.

2. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

İngilizce hazırlık öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri	\bar{X}	SS
Bellek	2.73	.61
Bilişsel	2.80	.57
Telafi	3.08	.61
Üstbilişsel	3.06	.71
Duyuşsal	2.54	.59
Sosyal	2.79	.67

Tablo 13 incelendiğinde İngilizce hazırlık öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri sırasıyla telafi stratejileri (\bar{X} =3.08; SS=.61), üstbilişsel stratejiler (\bar{X} =3.06; SS=.71), bilişsel stratejiler (\bar{X} =2.80; SS=.57), sosyal stratejiler (\bar{X} =2.79; SS=.67); bellek stratejileri (\bar{X} =2.73; SS=.61) ve duyuşsal stratejilerdir (\bar{X} =2.54;

SS=.59). Bu tabloya göre öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmektedir.

3. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

İngilizce hazırlık öğrencilerinin 2016-2017 akademik yılı güz dönemi not ortalamaları kontrol edildiğinde entelektüel gelişimlerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine etkisini belirlemek amacıyla çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Bu analizde 2016-2017 akademik yılı güz dönemi not ortalaması nicel, metrik ve kontrol değişkeni (eş değişken), entelektüel gelişim (ikici, çokçu, göreci) nitel, kategorik ve bağımsız değişken, dil öğrenme stratejilerinin her biri (bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) ayrı ayrı nicel, sürekli ve bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada akademik başarı, yurt içinde ve yurt dışında daha önce yapılan araştırmalarda dil öğrenme stratejileri ile pozitif yönde ilişkili bulunduğu için kontrol değişkeni olarak seçilmiştir. Örneğin Bialystok ve Fröhlich 1978 yılında yaptıkları çalışmalarında dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil başarısını etkilediğini bulmuşlardır. Tunç'un (2003) çalışmasında duyuşsal ve sosyal stratejiler ile başarı arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Yine Gürata'nın (2008) araştırması İngilizce dil bilgisi öğrenme stratejilerinin dil bilgisi başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Demirel'in (2012) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları strateji düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının da artış gösterdiği bulunmuştur. Öztürk'ün (2013) çalışmasında da dil öğrenme stratejilerini yoğun olarak kullanan üniversite öğrencilerinin derslerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Baş'ın (2014) çalışmasında lise öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Varışoğlu da (2017) araştırmasında başarı notunun dil öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Entelektüel gelişim düzeylerine göre İngilizce hazırlık öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Entelektüel Gelişim Düzeylerine Göre İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

Entelektüel gelişim düzeyi	Dil öğrenme stratejileri	\bar{X}	SS
İkinci	Bellek	2.66	.60
	Bilişsel	2.67	.54
	Telafi	3.02	.62
	Üstbilişsel	2.96	.72
	Duyuşsal	2.45	.62
	Sosyal	2.69	.70
Çokçu	Bellek	2.61	.62
	Bilişsel	2.70	.61
	Telafi	2.89	.59
	Üstbilişsel	2.93	.75
	Duyuşsal	2.56	.62
	Sosyal	2.68	.71
Göreci	Bellek	2.78	.60
	Bilişsel	2.86	.55
	Telafi	3.14	.59
	Üstbilişsel	3.12	.69
	Duyuşsal	2.57	.57
	Sosyal	2.85	.64

Tablo 14 incelendiğinde ikinci düşünen öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini ($\bar{X} = 3.02$, $SS = .62$), en az duyuşsal stratejileri ($\bar{X} = 2.45$, $SS = .62$); çokçu düşünen öğrencilerin en fazla üstbilişsel stratejileri ($\bar{X} = 2.93$, $SS = .75$), en az duyuşsal stratejileri ($\bar{X} = 2.56$, $SS = .62$); göreci düşünen öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini ($\bar{X} = 3.14$, $SS = .59$), en az ise duyuşsal stratejileri ($\bar{X} = 2.57$, $SS = .57$) kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini ve üstbilişsel stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları söylenebilir. Ayrıca, göreci düşünen öğrencilerin ikinci ve çokçu düşünen öğrencilere kıyasla her bir dil öğrenme stratejisini daha fazla kullandıkları görülmektedir.

MANCOVA için veri setinin bazı sayıltıları karşılaması gerekmektedir. Bazı çok değişkenli analizlerin kendilerine özgü sayıltıları olmakla birlikte, neredeyse tüm teknikler üç temel sayıltıya dayanır: normallik, doğrusallık ve eşvaryanslık (homojenlik) (Çokluk vd., 2012). Klasik çok değişkenli analiz tekniklerinin çoğu verinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği sayıltısına dayanmaktadır (Kankainen, Taskinen ve Oja, 2003). İlk aşamada MANCOVA için gereken varsayımlardan; çok değişkenli normallik, çok değişkenli doğrusallık, varyansların

ve kovaryansların eşitliği, regresyonların homojenliği ölçülmüştür (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014).

Normal dağılım için Mardia'nın (1970) çok değişkenli normallik testi sonucu temel alınarak verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Çok değişkenli doğrusallığı sınamak üzere saçılım grafikleri çizilmiştir. Saçılım grafikleri doğrusallık varsayımını karşılar niteliktedir (Bkz., EK-9). Ayrıca, uç değerler de kontrol edilmiştir ve aykırı değerlere rastlanmamıştır (Bkz., EK-10).

MANCOVA için bağımsız değişken ile eş değişkenin etkileşim içinde olmaması gerekmektedir. Regresyonların homojenliği varsayımını sınamak için yapılan analizler böyle bir etkileşimin olmadığını doğrulamaktadır (Wilks' $\lambda = .017$, $F(456, 529.96) = 1.13$, $p > .05$) (Bkz., EK-8).

Varyans-kovaryans matrisinin eşitliği için yapılan Box'ın M testi istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p = .92$) için verilerin raporlaştırılmasında Wilk's λ sonuçlarının esas alınmasına karar verilmiştir.

Varyansların homojenliği sayılığını sınamak üzere yapılan Levene testinin sonuçları, bu sayılığın karşılandığını göstermektedir (Bellek stratejileri için $F(2, 834) = .03$, $p > .05$; bilişsel stratejiler için $F(2, 834) = 1.14$, $p > .05$; telafi stratejileri için $F(2, 834) = .61$, $p > .05$; üstbilişsel stratejiler için $F(2, 834) = 1.89$, $p > .05$; duyuşsal stratejiler için $F(2, 834) = .42$, $p > .05$; sosyal stratejiler için $F(2, 834) = 1.41$, $p > .05$).

MANCOVA'da 1. tip hata olasılığını azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Buna göre, tüm bağımlı değişkenler üzerinde ayrı ayrı yapılan kovaryans analizlerinde yalnızca .008 ($.05/6=.008$)'in altındaki olasılık değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyinin $p = 0.05$ bağımlı değişken sayısına (6) bölünerek yeni ve daha küçük bir anlamlılık düzeyinin $p = 0.008$ elde edilmesinin amacı; MANCOVA testinin gücünü artırmaktır (Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014).

MANCOVA'nın sayılıları sağlandıktan sonra İngilizce hazırlık öğrencilerinin 2016-2017 akademik yılı güz dönemi not ortalamaları kontrol edildiğinde entelektüel gelişimlerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine etkisini araştırmak için yapılan MANCOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. MANCOVA ve Tek Değişkenli ANCOVA Sonuçları

	MANCOVA <i>F</i> (12, 1656)	ANCOVA					
		Bellek <i>F</i> (2, 836)	Bilişsel <i>F</i> (2, 836)	Telafi <i>F</i> (2, 836)	Üstbilişsel <i>F</i> (2, 836)	Duyuşsal <i>F</i> (2, 836)	Sosyal <i>F</i> (2, 836)
İngilizce başarıları	2.19*						
Entelektüel gelişim	3.02*	5.76**	9.94**	8.36**	5.51**	2.75	5.98**

* $p < .05$; ** $p < .008$

Tablo 15'te yer alan MANCOVA sonuçlarına göre İngilizce hazırlık öğrencilerinin entelektüel gelişim düzeyleri, 2016-2017 akademik yılı güz dönemi ortalamaları kontrol edildiğinde, dil öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde etkilemektedir (Wilks' $\lambda = .96$, $F(12, 1656) = 3.02$, $p < .05$, kısmi $\eta^2 = .02$). Eta-kare değeri, etki büyüklüğünün küçük ile orta etki büyüklüğü arasında değiştiğini göstermiştir (Cohen, 1988).

Tablo 15'te yer alan tek değişkenli ANCOVA sonuçlarına göre İngilizce hazırlık öğrencilerinin entelektüel gelişim düzeyleri, 2016-2017 akademik yılı güz dönemi ortalamaları kontrol edildiğinde, duyuşsal stratejiler [$F(2, 836) = 2.75$, $p > .008$] hariç bellek stratejilerini [$F(2, 836) = 5.76$, $p < .008$, kısmi $\eta^2 = .01$], bilişsel stratejileri [$F(2, 836) = 9.94$, $p < .008$, kısmi $\eta^2 = .02$], telafi stratejilerini [$F(2, 836) = 8.36$, $p < .008$, kısmi $\eta^2 = .02$], üstbilişsel stratejileri [$F(2, 836) = 5.51$, $p < .008$, kısmi $\eta^2 = .01$] ve sosyal stratejileri [$F(2, 836) = 5.98$, $p < .008$, kısmi $\eta^2 = .01$] anlamlı düzeyde etkilemektedir.

İngilizce hazırlık öğrencilerinin 2016-2017 akademik yılı güz dönemi ortalamaları kontrol edilmeden önce ve edildikten sonra her bir dil öğrenme stratejisinden aldıkları ortalama puanlar ve standart hataları entelektüel gelişim düzeylerine göre Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İngilizce Başarıları Kontrol Edilmeden Önce ve Edildikten Sonra İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Hataları

	İkinci		Çokçu				Göreci					
	Önce		Sonra		Önce		Sonra		Önce		Sonra	
	\bar{X}	<i>SH</i>	\bar{X}	<i>SH</i>	\bar{X}	<i>SH</i>	\bar{X}	<i>SH</i>	\bar{X}	<i>SH</i>	\bar{X}	<i>SH</i>
Bellek	2.66	.04	2.66	.04	2.61	.06	2.60	.06	2.78	.03	2.78	.03
Bilişsel	2.67	.04	2.67	.04	2.7	.06	2.71	.05	2.86	.02	2.86	.02
Telafi	3.02	.04	3.02	.04	2.9	.06	2.9	.06	3.14	.03	3.14	.03
Üstbilişsel	2.96	.05	2.96	.05	2.93	.07	2.93	.07	3.12	.03	3.12	.03
Duyuşsal	2.45	.04	2.45	.04	2.56	.06	2.55	.06	2.57	.02	2.57	.03
Sosyal	2.69	.05	2.69	.05	2.68	.07	2.68	.06	2.85	.03	2.85	.03

Tablo 16 incelendiğinde aritmetik ortalama ve standart hata değerlerinde önemli bir değişikliğin olmadığı görülmektedir.

MANCOVA’da bulunan anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Çoklu karşılaştırma testleri, her grubu sırasıyla diğer gruplarla teker teker kıyaslar ve bir karşılaştırma matrisi elde eder (Kayri, 2009).

Tablo 17. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	(I) EG	(J) EG	Ortalama fark (I-J)	SH
Bellek	İkinci	Çokçu	.06	.07
		Göreci	-.12*	.05
	Çokçu	İkinci	-.06	.07
		Göreci	-.18*	.06
	Göreci	İkinci	.12*	.05
		Çokçu	.18*	.06
Bilişsel	İkinci	Çokçu	-.04	.07
		Göreci	-.19*	.05
	Çokçu	İkinci	.04	.07
		Göreci	-.15*	.06
	Göreci	İkinci	.19*	.05
		Çokçu	.15*	.06
Telafi	İkinci	Çokçu	.12	.07
		Göreci	-.12	.05
	Çokçu	İkinci	-.12	.07
		Göreci	-.24*	.06
	Göreci	İkinci	.12	.05
		Çokçu	.24*	.06
Üstbilişsel	İkinci	Çokçu	.03	.08
		Göreci	-.16*	.06
	Çokçu	İkinci	-.03	.08
		Göreci	-.19*	.07
	Göreci	İkinci	.16*	.06
		Çokçu	.19*	.07
Duyuşsal	İkinci	Çokçu	-.10	.07
		Göreci	-.12	.05
	Çokçu	İkinci	.10	.07
		Göreci	-.01	.06
	Göreci	İkinci	.12	.05
		Çokçu	.01	.06
Sosyal	İkinci	Çokçu	.01	.08
		Göreci	-.16*	.06
	Çokçu	İkinci	-.01	.08
		Göreci	-.17*	.07
	Göreci	İkinci	.16*	.06
		Çokçu	.17*	.07

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde göreci ($\bar{X}= 2.78$) düşünen öğrencilerin bellek stratejilerini ikinci ($\bar{X}= 2.66$) ve çokçu ($\bar{X}= 2.6$) düşünen öğrencilerden; göreci ($\bar{X}= 2.86$) düşünen öğrencilerin bilişsel stratejileri ikinci ($\bar{X}= 2.67$) ve çokçu ($\bar{X}= 2.71$) düşünen öğrencilerden; göreci ($\bar{X}= 3.14$) düşünen öğrencilerin telafi stratejilerini

çokçu ($\bar{X}= 2.9$) düşünen öğrencilerden; göreci ($\bar{X}= 3.12$) düşünen öğrencilerin üstbilişsel stratejileri ikici ($\bar{X}= 2.96$) ve çokçu ($\bar{X}= 2.93$) düşünen öğrencilerden; göreci ($\bar{X}= 2.85$) düşünen öğrencilerin sosyal stratejileri ikici ($\bar{X}= 2.69$) ve çokçu ($\bar{X}= 2.68$) düşünen öğrencilerden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Başka bir deyişle, göreci düşünen öğrencilerin ikici ve çokçu düşünen öğrencilerle kıyaslandığında söz konusu dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenmiş, tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİM DÜZEYLERİ

Araştırma sonuçları İngilizce hazırlık öğrencilerinin çoğunun göreci düşündüğünü ortaya koymuştur. Bunun nedeni toplumun zaman içinde değişen sosyo-kültürel yapısı olabilir. 21. yüzyıl teknoloji sayesinde tüm dünyanın küreselleşme sürecine girdiği ve bilginin önem kazandığı bir çağdır. Bilgi edinme, araştırma, sorgulama ve bilgi paylaşımı çağımızın öne çıkan becerileri arasındadır. Öğrenciler bilgi ve görüşlere artık sadece sınıf içi iletişimle değil, cep telefonu ve bilgisayar gibi İnternet erişimi sağlayan cihazlar üzerinden de ulaşabilmektedir. Çoğu öğrenci birden fazla sosyal medya hesabına sahiptir ve sosyal medya aracılığıyla yazarları, şairleri, sanatçıları, düşünürleri, eleştirmenleri, politikacıları ve bilim insanları gibi farklı düşünce ve görüşleriyle toplumlara yön veren insanları sürekli takip etmekte ve gerekli gördüklerinde kendileriyle iletişime geçerek fikir paylaşımında bulunmaktadır. Aynı görüşü paylaşmasalar dâhi farklı düşünceler üzerinde düşünmeleri ve kendi fikirlerini ifade etmeleri onların daha esnek düşünce kalıplarına sahip olmasını sağlamış olabilir. Bu paylaşımlar yalnızca ülkeyi ya da dünyayı etkileyen konular üzerinde değil, gündelik hayatı yaşama şekliyle de ilgili olmaktadır. Böylece öğrenciler mekân değiştirmeden kendi denetimleri altında farklı hayat tarzlarıyla da güvenli bir şekilde tanışmaktadırlar. Bu durum onların düşünme stilleri üzerinde olumlu etki yaratmış olabilir. Hatta özgüvenlerini güçlendirmiş ve bu da göreci düşünmeye sevk etmiş olabilir (Wood & Sleet, 1993, akt. Al-Shibli, 2003). Ayrıca, Türkiye'nin jeopolitik konumu nedeniyle Doğu-Batı sentezine ev sahipliği yapıyor oluşu da farklı kültürlerin, farklı yaşama biçimlerinin ve farklı görüşlerin iç içe olmasını sağlamaktadır. Bu durum da öğrencilerin göreci düşünmesine katkı sağlamış olabilir (Chan & Elliott, 2004). Öte yandan öğrenciler sosyal arzu

edilebilirlik nedeniyle kendilerini göreci düşünür olarak yansıtmış da olabilirler. Bu yüzden araştırmamanın sonuçları dikkatli yorumlanmalıdır.

Alanyazında öğrencilerin entelektüel gelişimlerini belirlemeye yönelik Perry modelinin veya bu modele dayanılarak geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Katung vd. (1999), Perry modeline dayalı olarak bir bilişsel gelişim ölçeği geliştirmiş ve bu modeli kullanarak üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada çoğu öğrencinin ikici düşündüğünü bulmuştur. Ancak göreci düşünenlerin oranı da ikici gruba yakın olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da çokçu düşünen öğrencilerin oranı en azdır. Palmer, Marra, Wise ve Litzinger (2000) Perry modelini (1'den 9'a kadar aralıklı) kullanarak mühendislik öğrencileriyle nitel bir çalışma yürütmüş ve öğrencileri birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar takip etmişlerdir. Çalışma sonuçları üçüncü sınıfa doğru öğrenci grubunun daha göreci olduğunu göstermiştir. Benzer bir örnekleme yürütülen bu araştırmada ise henüz İngilizce hazırlık eğitiminde iken öğrencilerin çoğunun göreci düşünmesi dikkat çekicidir. Bunun nedeni çalışmaların yapıldığı yılların birbirinden farklı oluşu ve yukarıda değinildiği gibi aradan geçen zaman süresince teknolojinin ve İnternetin sağladığı olanaklar olabilir. Wise, Lee, Litzinger, Marra ve Palmer (2001) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışma da öğrencilerin üniversite eğitiminin son yıllarında daha göreci olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma da Palmer vd. (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mackenzie, Johnstone ve Brown (2003) tarafından yapılan çalışmada üniversite birinci sınıf öğrencilerinden çokçu ve göreci düşünenlerin sayısı birbirine eşit iken ikici düşünen öğrenciler diğerlerine kıyasla daha az bir yüzdeyi oluşturmaktadır.

2. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini, en az duyuşsal stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Telafi stratejileri kişiye bilgi yetersizliğine rağmen hedef dili anlama ve kullanma kolaylığı sağlayan stratejilerdir. Araştırmada en çok tercih edilen stratejiler olmalarının nedeni öğrencilerin dil

öğrenimine başladıkları ilk günden itibaren öğretimin yabancı dilde (İngilizce) gerçekleştirilmesi dolayısıyla öğrencilerin de hedef dili anlamak ve kullanmak üzere çaba harcamaları ve bu stratejilere yönlendirilmeleri olabilir. Bu araştırmada öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini tercih ettiği sonucu alanyazındaki pek çok araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Cephe ve Yeşilbursa (2006) araştırmalarında en sık tercih edilen stratejilerin telafi stratejileri olduğu sonucuna ulaşmışlar ve sonuç daha yetkin dil öğrenenlerin lehine olmuştur. Ünal vd. (2011) araştırmalarında telafi stratejilerinin sıklıkla tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Almanca, Fransızca ve İngilizce öğrenen öğrenciler arasında İngilizce öğrenenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiş ve İngilizce derslerinde strateji öğrenimine ağırlık verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Demirel (2012) telafi stratejilerini; öğrencilerin sözel ve sözel olmayan ipuçları ile dört dil becerisindeki (dinleme, konuşma, okuma, yazma) eksikliklerini giderme olarak tanımlamakta ve en sık bu stratejilerin kullanılmasını öğrencileri dili etkin kullanmaya itecek öğrenme etkinliklerine bağlamaktadır. Razi (2012) öğrencilerin en çok telafi stratejilerini tercih etmesinin nedenini tüm dil öğrenme becerilerine katılımın yüksek olması olarak göstermiştir. Dersler İngilizce yürütüldüğü için öğrenciler anlamaya odaklanmakta ve kendilerini derse katılmaya zorlamaktadırlar. Asmalı (2014) da araştırmasında öğrenciler arasındaki en popüler stratejilerin telafi stratejileri olduğunu bulmuştur. Uztosun (2014) araştırmasında telafi stratejilerinin sıklıkla kullanıldığını bulmuş ve öğrencilerin konuşma becerilerindeki eksiklikleri gidermek üzere bu stratejilere yoğunlaştıklarını belirtmiştir. Varışoğlu (2017) telafi stratejileri kelime öğrenimine yönelik stratejiler oldukları için, öğrencilerin bu stratejilere odaklanmasının doğal olduğunu söylemiştir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu; öğrencilerin en az tercih ettikleri stratejilerin duyuşsal stratejiler oluşudur. Duyuşsal stratejiler dil öğrenimine yönelik olumlu ve olumsuz duyguları, inançları, algı ve kaygıları yönetebilme stratejileridir. Bu sonuç alanyazındaki pek çok araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmacılar ulaştıkları bu sonuca farklı yorumlar getirmişlerdir. Tunç (2003) çalışmasında öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin duyuşsal stratejiler olmasını Türk kültüründe gençlerden kendilerine söyleneni eleştirmeden kabullenmesinin ve yaşlıların (otoritenin) önünde kendi düşüncelerini açıklamamalarının beklenmesine

dayandırmıştır. Cephe ve Yeşilbursa (2006) benzer şekilde bu durumu öğrencilerin kültürel ve sosyal geçmişlerine bağlamıştır. Öğrencilerin içe dönüklüğe yatkınlığı ve yetiştirilirken duygularını ifade etmeye teşvik edilmemeleri nedeniyle duyuşsal stratejileri seyrek olarak kullanmaları kaçınılmazdır. Ünal (2011) araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türk öğrencilerin duyuşsal stratejiler konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Hamamcı (2012) çalışmasında duyuşsal strateji kullanımının diğer stratejilere oranla orta düzeyde kaldığını ortaya koymuş ve dil öğretim faaliyetlerinin yeniden yapılandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Razi (2012) en az tercih edilen stratejilerin duyuşsal stratejiler oluşunu öğrencilerin hedef dildeki yetkinliğine bağlı olarak kaygı düzeylerinin düşüklüğü şeklinde yorumlamıştır. Kılıç ve Padem (2014) araştırmalarında öğrencilerin duyuşsal stratejileri seyrek olarak kullandığını bulmuş ve bu durumu öğrencilerin bu stratejileri dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirememelerine bağlamıştır. Mutlu ve Yavuz (2014) araştırmalarında hem orta üstü hem de başlangıç düzeyindeki öğrencilerin en az tercih ettiği stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğunu bulmuştur. Uztosun (2014) araştırmasında öğrencilerin en az tercih ettiği stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğunu ortaya koymuş ve bu sonucun öğrencilerin duygusal faktörler üzerinde kontrol kazanmaya eğilimli olmadıklarını gösterdiğini bildirmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin en az tercih ettiği stratejiler olmalarının nedeni; öğrencilerin başarı odaklı yetiştirilmeleri, öğrencilere duygularını, korkularını ve kaygılarını ifade edecek yeterli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmemesi olabilir. Nitekim İngilizce hazırlık öğrencilerinin çoğu zorlu bir sınav maratonundan yeni çıkmış durumdadır. Öğretmenlerin yoğun müfredat konularını işlerken öğrencilerine duygu, korku ve kaygılarıyla baş etmelerini sağlayacak strateji eğitimi verememiş olması ya da duyuşsal ihtiyaçları belirleyebilecek ve gerekli adımları atacak yetkinlikte olmayışları bu duruma neden olarak gösterilebilir.

Yurt dışında yürütülen çalışmaların bazılarının sonuçları bu araştırma ile uyumlu iken bazıları karşıt bulgular sunmaktadır. Örneğin Shmais (2003) tarafından ana dili Arapça olup İngilizce öğrenen Filistinli öğrencilerle yürütülen çalışmanın sonuçları bu araştırmada bulunan sonuçlarla çelişmektedir. Shmais (2003) çalışmasında öğrencilerin en fazla başvurduğu stratejilerin üstbilişsel ve duyuşsal stratejiler olduğunu, en az başvurduğu stratejilerin ise telafi stratejileri olduğunu

bulmuştur. Araştırmacı öğrencilerin üstbilişsel stratejileri sıklıkla kullanımını alanyazındaki Asya ülkelerini örneklem grubu olarak çalışan (Japonya, Çin, Kore ve Tayvan) benzer araştırmalarla destekleyerek sonucu kültürel özelliklere bağlamıştır. Telafi stratejilerinin en az tercih edilmesini ise Filistin'deki eğitim sistemine bağlayarak öğrencilerin kalabalık sınıflarda eğitim görmesini dolayısıyla da işlevsel alıştırmaya yönelik stratejilere bu sınıflarda sınırlı olarak sunulmasını ve öğrencilerin sınavlarını geçmeye odaklı oldukları için ders kitaplarındaki konularla daha çok ilgilenmesini bunun nedenleri olarak göstermiştir. Bu araştırmada öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini kullanmaları, örneklemin alındığı üniversitenin yabancı diller yüksek okulunda İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrenci sayısının sınırlandırılarak azaltılmış olmasına ve böylece öğrencilere telafi stratejileri gibi işlevsel alıştırmaya yönelik olanakların da hem bireysel hem de grup çalışmalarıyla sunulmasına bağlanabilir. Xiaguo ve Yongbing (2005) Avustralya ile Çin'i kültürel ve eğitim sistemleri açısından karşılaştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Avustralyalı üniversite öğrencileri en çok sosyal ve üstbilişsel stratejileri tercih ederlerken en az duyuşsal stratejileri tercih etmişlerdir. Çinli üniversite öğrencileri ise üstbilişsel ve bellek stratejilerini fazla olarak kullanırlarken yine en az duyuşsal stratejileri kullanmaktadırlar. Bu araştırmadaki örneklemin de en az duyuşsal stratejileri tercih ettiği göz önüne alınırsa örneklemin kültürel olarak Doğulu akranları ile benzeştiği yargısına varılabilir. Hong-Nam ve Leavell (2007) de tek dil bilen Koreli üniversite öğrencileri ile çift dil bilen Koreli-Çinli üniversite öğrencilerinin yer aldığı karşılaştırmalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Tek dil bilen öğrenciler en fazla telafi stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri kullandığını bildirmişlerdir. Bu araştırmadaki örneklem grubunun da tek dil biliyor oluşu en fazla telafi stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri tercih etmiş olmalarının nedeni olabilir. Hong-Nam ve Leavell'in (2007) araştırmalarında çift dil bilen öğrenciler sıklıkla üstbilişsel stratejileri tercih ederken en az bellek stratejilerini tercih etmişlerdir. Rahimi vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin en sık kullandıkları stratejiler üstbilişsel ve telafi stratejileri iken en az kullandıkları stratejiler ise bellek stratejileri ve sosyal stratejiler olmuştur. Ungureanu ve Georgescu (2012), 50 üniversite üçüncü sınıf öğrencisiyle üstbilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilere yönelik bir çalışma yürütmüş ve öğrencilerin en çok tercih

ettikleri stratejiler bilişsel stratejiler olurken en az tercih ettikleri stratejiler sosyo-duyuşsal stratejiler olmuştur. Sosyo-duyuşsal stratejilerden öğrenciler en çok kendilerini öğrenmeye teşvik etmeyi, en az ise performansları konusunda başka biriyle iş birliği yapmayı tercih etmişlerdir. Neo'nun (2017) çalışması üniversite öğrencilerinin yoğun olarak üstbilişsel stratejileri, hemen ardından telafi stratejilerini, nadir olarak da duyuşsal stratejileri kullandıklarını ortaya koymuştur.

3. İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN ENTELEKTÜEL GELİŞİMLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin duyuşsal stratejiler hariç diğer dil öğrenme stratejilerinde anlamlı farklar oluşturduğunu göstermektedir. Bu fark çoğunlukla göreci düşünen öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Bu bulgular alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Deryakulu (2004) çalışmasında öğrenmenin geliştirilebilir bir yetenek olduğuna güçlü bir şekilde inanan öğrencilerin ayrıntılı ders çalışma planını daha çok hazırladıklarını ve kullandıklarını bulmuştur. Bu da bize daha göreci öğrencilerin üstbilişsel stratejileri diğerlerine kıyasla daha çok kullandıklarını göstermektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğunu düşünen öğrencilerin yeni bilgiyi hatırlamak üzere bilgi işleme stratejilerini daha çok kullandıkları bulunmuştur (Deryakulu, 2004). Bu da keşfetme isteği duyan göreci öğrencilerin tek bir doğrunun var olduğuna inanan ikici öğrencilere ve belirsizliklerden rahatsız olan çokçu öğrencilere kıyasla bellek stratejilerini neden daha fazla kullandıklarını açıklamaktadır. Yine aynı çalışmada öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna inanan öğrenciler ile tek bir doğrunun var olduğuna inanan öğrencilerin akademik başarıya güdülendikleri bulunmuştur. Bu sonuç entelektüel gelişimin duyuşsal stratejiler üzerinde neden etkili olmadığını açıklar niteliktedir. Öğrenciler kaygı ve duygularına odaklanmak yerine başarıya güdülenmektedirler. Bu, hatırlama düzeyini ölçen çoktan seçmeli testler gibi ölçme araçlarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim araştırmanın yürütüldüğü hazırlık okulunda da sınavlar çoğunlukla bilgi düzeyini ölçmeye yönelik ölçme araçlarıdır. Sadece konuşma sınavında öğrencilerin kaygı ve duygularını kontrol etme becerisi ön plana çıkmakta fakat ortalamaya katkısı düşük olduğu için

sınıf içi strateji öğretimi yapılırsa dâhi öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanmamaları olasıdır. Öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin duyuşsal stratejiler üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamasının olası bir diğler nedeni ise anne-baba tutumu olabilir. Otoriter anne-baba tutumu; ilgisiz ve kayıtsız anne-baba tutumu; dengesiz ve kararsız anne-baba tutumu ile mükemmeliyetçi anne-baba tutumu; koruyucu anne-baba tutumu (Yılmaz, 2007) öğrencilerin duyuşsal stratejilere uzak oluşunun bir nedeni olabilir. Birey aile yaşantısında duygularını ifade edemiyor ya da duygularını paylaşması için cesaretlendirilmiyorsa, kaygı yönetimi ve stres yönetimi gibi konularda ailesinden destek göremiyorsa kişisel faktörlerden olan entelektüel gelişim düzeyi, duyuşsal stratejileri tercih etmesinde etkili olmayabilir. Anne-baba tutumunun yanı sıra anne-babanın eğitim durumu ve çalışma durumları da bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Nitekim Eroğlu ve Güven (2006) baba eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenice'nin (2015) çalışması epistemolojik inançların öğrencilerin fen bilimlerinin doğasına dair üstbilişsel algılarının önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin entelektüel gelişimlerinin yabancı dil (İngilizce) öğreniminde de üstbilişsel strateji kullanımını olumlu etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, Koçak, Pınarcık ve Ergin (2015) araştırmalarında bireylerin bilişsel yetenekleri ile sosyal becerileri arasında doğrusal bir ilişki saptamış ve bilişsel gelişimin sosyal becerilerin yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bireylerin entelektüel gelişimlerinin sosyal stratejiler üzerinde etkili oluşu olağan kabul edilebilir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler şöyledir:

1. İLERİKİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Bu araştırma da dâhil olmak üzere alanyazındaki pek çok araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Yapılan nitel araştırmaların sayısı ise dikkat çekecek kadar azdır (örneğin Güven ve Belet, 2010). Araştırmacıların nitel araştırma yöntemlerine başvurarak öğrencilerin ve öğretmenlerin dil öğrenme stratejileri ve epistemolojik inançları konusundaki görüşlerinin alınması alanyazına katkı sağlayacaktır.
- Perry modeli ya da Perry modeline dayalı olarak geliştirilen bir ölçme aracıyla nicel çalışmalar da tekrarlanmalı ve öğrencilerin daha çok hangi entelektüel gelişim düzeyinde olduğu belirlenmeye çalışılmalıdır. Bu bulgular alanyazında karşılaştırmalı veri açısından katkı sağlayacak ve öğrencilerin değişen entelektüel gelişim düzeylerinin nedenleri daha iyi saptanacaktır.
- Alanyazındaki araştırmaların çoğu öğrencilerin en az tercih ettikleri stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar ise bu duruma farklı yorumlar getirmiştir. Bu sonucun nedenlerinin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenmesi hem öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesine hem de dil öğrenim sürecinin kolaylaştırılmasına yardımcı olacaktır.

2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

- Öğrencilerin epistemolojik inançları dönem ya da yıl başlangıcında uygulanan ölçme araçları ile belirlenerek öğrencilere daha iyi bir dil öğrenimi deneyimi yaşatılabilir.
- Göreci düşünen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha fazla kullandıkları dikkate alınarak öğrencileri

göreci düşünmeye yönlendiren sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler yapılabilir. Sınıf içi aktivitelere yönelik olarak tartışma etkinlikleri kullanılabilir. Work&Travel gibi müfredat dışı programlarla öğrencilerin farklı kültürlerle etkileşime geçerek düşünce kalıplarını esnetmeleri sağlanabilir (Zhang ve Watkins, 2001).

- Öğrencilerin kullandıkları duyuşsal stratejileri artırabilmek için öğrenciler yapıcı eleştirmeyi, duygularını ifade etmeyi, korku ve kaygılarıyla baş etmeyi öğrenebilecekleri görevlere yönlendirilmeli ve uygun öğrenme materyalleri ve etkinlikleriyle bu stratejileri bilinçli olarak gerektiği zaman kullanmaya teşvik edilmelidirler.
- Eğitimde süreklilik ilkesini göz önünde bulundurarak ilkokuldan itibaren DÖS öğretimine önem verilmelidir. Öğretim materyalleri (kitaplar gibi) öğrencinin anadiline ihtiyaç duymaksızın yabancı dilde ilerleyişini kolaylaştıracak şekilde seçilebilir. Böylece öğrenci üniversite eğitimine başlayana dek strateji eğitimi konusunda yeterince farkındalık kazanmış ve stratejileri uygulayabilir hâle gelmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40) 24-37.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Al-Shibli, A. A. S. (2003). *A Study of Science Student Teachers Perceptions of Learning in the Education Colleges in the Sultanate of Oman*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Glasgow, United Kingdom.
- Arnett, J. J. (2004). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (2nd ed.), Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Aslan, O. (2009). *The Role of Gender and Language Learning Strategies in Learning English*. (Unpublished M.A. Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Asmalı, M. (2014). Büyük Beş Kişilik Özellikleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(32) 1-18.
- Avanoğlu-Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretim: Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul: Merteks.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8) 68-74.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, Ö., ve Durak-Üğüten, S. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2) 41-54.
- Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ile İngilizce Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 166-179.

- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam* (6. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.
- Baxter-Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter-Magolda, M. B. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Baxter-Magolda, M. B. (2014). Self-Authorship. *New Directions for Higher Education*, 166, 25-33. doi: 10.1002/he.20092
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2) 113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Learning: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books, Inc.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
- Bialystok, E., & Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *The Modern Language Journal*, 62(7), 327-336.
- Bock, M. T. (1999). Baxter Magolda's Epistemological Reflection Model. *New Directions For Student Services*, 88, 29-40.
- Boyes, M. C., & Chandler, M. (1992). Cognitive Development, Epistemic Doubt, and Identity Formation in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(3), 277-303.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). New York: Pearson Longman.
- Brownlee, J. M. L. (2004). Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Developing a Relational Model of Teaching. *Research in Education*, 72, 1-17.

- Brownlee, J. M. L., & Berthelsen, D. (2006). Personal Epistemology and Relational Pedagogy in Early Childhood Teacher Education Programs. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(1), 17-29. doi: 10.1080/09575140500507785
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carey, S., Zaitchik, D., & Bascandziev, I. (2015). Theories of Development: In Dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54.
- Cephe, P. T., ve Yeşilbursa, A. A. (2006). Language Learning Strategies of Turkish University EFL Learners. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 80-85.
- Cesur, O. M., ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological Beliefs Across Cultures: Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123-142.
- Chiland, C. (2016). Jean Piaget (1896-1980). *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(7), 481-483. doi: 10.1016/j.neurenf.2016.09.001
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*, (E. Abadoğlu, B. Karadağ, Z. Kutluata, N. Ersoy, A. K. Saysel ve A. Sönmez, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, A. D. (1996). Verbal Reports as a Source of Insights into Second Language Learner Strategies. *Applied Language Learning*, 7(1&2), 5-24.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman
- Cohen, A. D. (2003). The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where do Styles, Strategies, and Tasks Meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-291.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T. Y. (1995). The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Unpublished Research Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED394322) Retrieved March 10, 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394322.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). London: SAGE.
- Crosby, P. C., & Baxter-Magolda, M.B. (2006). Self-Authorship And Identity in College: An Interview with Marcia B. Baxter Magolda. *Journal of College and Character*, 7(1), 1-2.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies D'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book*. Abingdon, UK: Routledge.
- Demirel, M. (2009). The Validity and Reliability Study of Turkish Version of Strategy Inventory for Language Learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-714.

- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirezen, M. (2014). Cognitive-Code Theory and Foreign Language Learning Relations. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(5), 309-317.
- Deneme, S. (2008). Language Learning Strategy Preferences of Turkish Students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 83-93.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dilekmen, M. (2016). Zihinsel Gelişim ve Dil Gelişimi. C. Şahin, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretim* (1. Basım) içinde (ss. 71-95). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Elliott, B., & Chan, K.W. (1998, September 17-20). *Epistemological Beliefs in Learning to Teach: Resolving Conceptual and Empirical Issues*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Ljubljana, Slovenia.
- Ely, C. M. (1989). Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies. *Foreign Language Annals*, 22(5), 437-445.
- Erden, M., ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eroğlu, S. E., ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.

- Ertay, H. (2011). *Çoklu Lineer Regresyonda Sapan Değerlerin Belirlenmesi İçin Tanılama Ölçüleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). ukurova Üniversitesi, Adana.
- Ertay-Kılıç, H., ve şen, A. İ. (2014). Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fizik Öğretiminin Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 13-30.
- Ertürk, A. (2006). *Lisans İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Öğrenme Biemleri, Dinlediğini Anlama Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eylen-Özyurt, B. (2010). Gelişim Konularına Genel Bakış. A. Kaya, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (5. Baskı) içinde (ss. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Finster, D. C. (1989). Developmental Instruction: Part 1. Perry's Model of Intellectual Development. *Journal of Chemical Education*, 66(8), 659-661.
- Flaitz, J., Feyten, C., Fox, S., & Mukherjee, K. (1995). Raising General Awareness of Language Learning Strategies: A Little bit goes a long way. *Hispania*, 78(2) 337-348.
- Green, H. J., & Hood, M. (2013). Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: A Review. *Psychology Learning and Teaching*, 12(2), 1-23.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research* (Occasional Paper No. 1). Retrieved November 23, 2016, from http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The Twenty-First Century Landscape of Language Learning Strategies. *System*, 43, 1-10.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-Learning Strategies: Theory and Perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.

- Günçe, G. (1971). Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 19-32.
- Gürata, A. (2008). *The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students*. (Unpublished M.A. Thesis). Bilkent University, Ankara.
- Gülses, M. (b.t.). Çocuklarda Entelektüel Gelişim Nasıl Olur? 16 Ekim 2017, <http://www.bebekolay.com/yazi-cocuklarda-entelektuel-gelisim-nasil-olur-22511.html>
- Güven, M., ve Belet, Ş.D. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Bilişbilgilerine İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Hardan, A. A. (2013). Language Learning Strategies: An Overview. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712-1726.
- Harris, V. (2006, September 6-9). *Language Learning Strategies Across the Curriculum: Government Policy and School Practice*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, Coventry, UK.
- Helmore, G. A. (1969). *Piaget: A Practical Consideration*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2006). Language Learning Strategy Use of ESL Students in an Intensive English Learning Context. *System*, 34, 399-415.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2007). A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in an EFL Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean-Chinese University Students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.

- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Hung, D., Tan, S-C., & Koh, T-S. (2006). From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities. *Journal of Interactive Learning Research*, 17(1), 37-55.
- Hunt, D. E. (1966). A Conceptual Systems Change Model and its Application to Education. In O. J. Harvey, (Ed), *Experience, Structure, and Adaptability* (277-302), New York: Springer.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kankainen, A., Taskinen, S., & Oja, H. (2003). On Mardia's Tests of Multinormality. Retrieved July 11, 2017, from <http://users.jyu.fi/~slahola/files/icorsmar.pdf>
- Karagöz, Y., ve Ağbektas, A. (2016). Yapısal Eşitlik Modellemesi ile Yaşam Memnuniyeti Ölçeğinin Geliştirilmesi; Sivas İli Örneği. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 274-290.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katung, M., Johnstone, A. H., ve Downie, J. R. (1999). Monitoring Attitude Change in Students to Teaching and Learning in a University Setting: A Study Using Perry's Developmental Model. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 43-59.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Khalil, A. (2005). Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-117.

- Khine, M. S., & Hayes, B. (2010). Investigating Women's Ways of Knowing: An Exploratory Study in the UAE. *Issues in Educational Research*, 20(2), 105-117.
- Kılıç, A., ve Padem, S. (2014). Üniversite Hazırlık Sınıf Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 660-673.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 89-116.
- Klahr, D. (2012). Revisiting Piaget: A Perspective from Studies of Children's Problem-Solving Abilities. In A. M. Slater and P. C. Quinn, (Eds.), *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies* (pp. 56-70). London: SAGE.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). New York: Routledge.
- Koçak, N., Pınarcık, Ö., ve Ergin, B. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Gelişim Özellikleri ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Konya Örneği). *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 21-29.
- Krashen, S. D. (1979). A response to McLaughlin, "The Monitor Model: Some Methodological Considerations". *Language Learning*, 29(1), 151-167.
- Krashen, S. D., & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: The Alemony Press.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, C. K. (2010). An Overview Of Language Learning Strategies. *ARECLS*, 7, 132-152.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12). Retrieved September 12, 2017 from <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
- Li, F. (2010). Relationship between EFL Learners' Belief and Learning Strategy Use by English Majors in Vocational Colleges. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 858-866.
- Liang, T. (2009). Language Learning Strategies: The Theoretical Framework and Some Suggestions for Learner Training Practice. *English Language Teaching*, 2(4), 199-206.
- Little, R. J. A. (1998). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Mackenzie, A. M., Johnstone, A. H., & Brown, R. I. (2003). Learning from Problem-Based Learning. *University Chemistry Education*, 7, 13-26.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). The Relationship Between Language Learning Strategies, Proficiency, Age, Self-Efficacy Beliefs: A Study of Language Learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*, (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Mitchell, P., & Ziegler, F. (2013). *Fundamentals of Developmental Psychology* (2nd ed.). Hove: Psychology Press.
- Mori, Y. (1999). Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What Do Language Learners Believe About Their Learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- Mutlu, A. ve Yavuz, M. A. (2014). The Most Frequently Used Language Learning Strategies by Turkish Elementary and Upper-Intermediate Level Preparatory School Students. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 25-37.
- Naiman, N., Fröhlich, M., & Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 58-76.
- Neo, S. L. P. (2017). Language Learning Strategies: A Study Among Spanish Students in the University of Malaya. *Journal of Modern Languages*, 17(1), 93-108.
- Oesterdiekhoff, G. W. (2016). Is a Forgotten Subject Central to the Future Development of Sciences? Jean Piaget on the Interrelationship Between Ontogeny and History. *Personality and Individual Differences*, 98, 118-126.
- Olson, M. H., & Hergenhan. (2016). *Öğrenmenin Kuramları* (9. Basımdan Çeviri), (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Onursal-Ayırır, İ., Arnoğul, S., ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.

- Oxford, R. L., & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House / Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1994, October). Language Learning Strategies: An Update. *ERIC Digest*. Retrieved September 12, 2017 from <https://www.ericdigests.org/1995-2/update.htm>
- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide With the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L. (2002). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. In J. C. Richards and W. A. Renandya, (Eds.), *Methodology In Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25.
- Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P. & Nel, C. (2014). The Learning Strategy Prism: Perspectives of Learning Strategy Experts. *System*, 43, 30-49.
- Öztürk, M. S. (2013). The Effects of Foreign Language Learning Strategies on Student Success. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 111-126.
- Palmer, B., Marra, R. M., Wise, J. C., & Litzinger, T. A. (2000, October 18-21). *A Longitudinal Study of Intellectual Development of Engineering Students: What Really Counts in our Curriculum?* Paper presented at the 30th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Kansas City, MO.

- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Peters, M. (2000). Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education? *Journal of Nursing Education*, 39(4), 166-172.
- Pickard, N. (1996). Out-Of-Class Language Learning Strategies. *ELT Journal*, 50(2), 150-159.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich, (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Purpura, J. (1999). *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modelling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An Investigation into the Factors Affecting the Use of Language Learning Strategies by Persian EFL Learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 31-60.
- Rapaport, W. J. (2013). *William Perry's Scheme of Intellectual and Ethical Development*. Retrieved January 29, 2017 from <http://www.cse.buffalo.edu/~rapaport/perry-positions.html>.
- Razi, S. (2012). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 94-119.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards. (ERIC Document Reproduction Service No. ED233300) Retrieved March 10, 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED233300.pdf>

- Sadeghi, K., & Soleimani, M. (2016). The Relationship Between Anxiety, Shyness, Ambiguity Tolerance, and Language Learning Strategies. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(1), 70-87.
- Samida, D. K. (n.d.). Language Learning Strategies. Retrieved February 8, 2017, from <http://libro.do-bunkyo-dai.ac.jp/research/pdf/treatises05/01Samidaa.pdf>
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam Boyu Gelişim. Gelişim Psikolojisi* (13. Basım), (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods, 7*(2) 147-177.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (9th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Schell, R. E., & Hall, E. (1979). *Developmental Psychology Today* (3rd ed.). New York: Random House.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, Strategy Use and Pedagogical Preferences. In Z. Dörnyei and Schmidt, R., (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23, pp. 313-352). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schommer, M. (1989, November). *Students' Beliefs About the Nature of Knowledge: What Are They and How Do They Affect Comprehension?* Technical Report No. 484. Cambridge MA: Bolt Beranek & Newman; Urbana IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review, 6*(4), 293-319.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An Evolving Theoretical Framework for an Epistemological Belief System. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich, (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 103-118). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337.
- Shmais, W. A. (2003). Language Learning Strategy Use in Palestine. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(2), 1-13.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve Uygulama*, (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Suwanarak, K. (2012). English Language Learning Beliefs, Learning Strategies and Achievement of Masters Students in Thailand. *TESOL in Context*, S3, 1-15.
- Şenocak, E. (2006). Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 523-552.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(3), 191-197.
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of Language Learning Strategies in Relation to Student Characteristics at Başkent University*. (Unpublished M.Sc. Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Ungureanu, C., & Georgescu, C. A. (2012). Learners' Strategies in Language Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5000-5004.
- University of Oxford. (n.d.). *Paper 4: Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Retrieved January 29, 2017 from <https://www.learning.ox.ac.uk/>
- Ursavaş, Ö. F. (2015). Öğretmenlerin Hazcı ve Faydacı Motivasyonlarının Tablet PC Kullanımına Yönelik Davranışsal Niyetleri Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 25-43.

- Uyar-Uslan, E. (2006). *Öğrenme Stratejileri Kullanımının İngilizce Dilbilgisi Başarısı Üzerindeki Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uztosun, M. S. (2014). The Impact of Language Learning Experience on Language Learner Strategy Use in Turkish EFL Context. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(1) 157-168.
- Ünal, D. Ç., Onursal-Ayırır, İ., ve Arıoğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Valsiner, J. (2005). Participating in Piaget. *Society*, 42(2), 57-61.
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe Öğrenen Litvanyalı Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 533-546.
- Watanabe, Y. (1990). External Variables Affecting Language Learning Strategies of Japanese EFL Learners: Effects of Entrance Examination, Years Spent at College/University, and Staying Overseas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED334822) Retrieved July 12, 2017 from <https://eric.ed.gov/?id=ED334822>
- Watts, J., Cockcroft, K., & Duncan, N. (2009). *Developmental Psychology* (2nd ed.). Cape Town: UCT Press.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.
- Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- White, C. (1995). Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings. *System*, 23(2), 207-221.
- Wise, J. C., Lee, S. H., Litzinger, T., Marra, R. M., & Palmer, B. (2001). *Measuring Cognitive Growth in Engineering Undergraduates: A Longitudinal Study*.

Paper presented at the 2001 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, Albuquerque, NM.

- Wong, M. S. L. (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy: Investigating the Relationship in Malaysia. *RELC Journal*, 36(3), 245-269.
- Xiaoguo, Z. & Yongbing, L. (2005). Language Learning Strategies and Language Achievement: Across-Cultural Study. *CELEA Journal*, 28(3), 82-89.
- Yang, N. D. (1999). The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27(4), 515-535.
- Yenice, N. (2015). An Analysis of Science Student Teachers' Epistemological Beliefs and Metacognitive Perceptions About the Nature of Science. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1623-1636.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, L. F., & Watkins, D. (2001). Cognitive Development and Student Approaches to Learning: An Investigation of Perry's Theory with Chinese and U.S. University Students. *Higher Education*, 41, 239-261.

EKLER

EK-1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

EK-2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BİLİŞSEL GELİŞİM ÖLÇEĞİ (ÜÖBGÖ)

EK-3. ÜÖBGÖ KULLANIM İZİNİ

EK-4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE)

EK-5. DÖSE KULLANIM İZİNİ

EK-6. ETİK KURUL İZİN YAZISI

EK-7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI UYGULAMA İZİNİ

EK-8. REGRESYONLARIN HOMOJENLİĞİ SAYILTISI İÇİN YAPILAN
MANCOVA SONUÇLARI

EK-9. DOĞRUSALLIĞI SINAMAK ÜZERE ÇİZİLEN SAÇILIM GRAFİKLERİ

EK-10. AYKIRI DEĞERLERİ BELİRLEMEK ÜZERE ÇİZİLEN KUTU
GRAFİKLERİ

EK-11. ORJİNALLİK RAPORU

EK-1. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Sizin için uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen bilgileri eksiksiz doldurunuz.

1) Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2) İngilizce kurunuz:

A2+ () B1 () B1+ () B1+R ()

3) Ne kadar süredir İngilizce öğreniyorsunuz?:

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16-20 yıl ()

21 yıldan fazla ()

4) Öğrenim Alanınız: % 30 İngilizce () % 100 İngilizce ()

5) Yabancı Dil Güz Dönem Sonu Not Ortalamanız: (100 üzerinden yazınız)

EK-2. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ BİLİŞSEL GELİŞİM ÖLÇEĞİ (ÜÖBGÖ)

Aşağıda, sizin bilgi ve öğrenme konularındaki görüşleriniz ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her bir durumda, sizin şu anki düşüncenize en iyi uyan ifadeyi belirleyip yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

1) Bir öğrenci olarak görevim,

- Öğretmen tarafından bana verilen bilgiyi sorgusuz kabul etmek ve öğrenmektir.
- Öğrenme için bazı sorumlulukların bana ait olduğunu kabul etmektir, fakat neyi ve nasıl öğreneceğim hakkında benden ne beklendiğinden emin değilim.
- Verileni kabul etmek, ama onu eleştirel olarak düşünmek, başka kaynakları kontrol etmek ve neyi ve nasıl öğreneceğim konusunda sorumluluk almaktır.

2) Bence öğretmenin görevi,

- Sınavlarda bilmem gereken her şeyi bana vermektir, fakat, bir şeyin birden fazla açıklamasının olması durumunda öğretmen hangisini tercih ettiğini açıkça belirtmelidir.
- Beni bilgilendirmektir, fakat öğretmenin bilginin tek kaynağı olmadığının ve öğretmenin verdiği ilaveten kendim de bir şeyler öğrenebileceğimin farkındayım.
- Sınavlarda bilmem gereken her şeyi vermek ve herhangi fazladan sınav dışı materyallerden sakınmaktır.

3) Bence bilgi,

- Doğru ya da yanlış değişmez gerçekler topluluğudur. Belirsizlikler ve muğlak ifadelerden hoşlanmam. Eğer, kendim düşünmem istenirse rahatsız olurum. Gerçeklerin verilmesini tercih ederim.
- Karmaşıktır ve hiçbir şekilde tam olarak siyah ve beyaz değildir, fakat, bu durumu heyecan verici ve uyarıcı bulurum. Bu durum, bende bazı şeyleri keşfetme isteği uyandırır.
- Sadece siyah ve beyaz gerçeklerin bir topluluğu değil aynı zamanda gri gölgelerin de olduğu bir topluluktur. Bir şey, içinde bulunduğu şartlara ve ortama bağlı olarak doğru ya da yanlış olabilir. Bu belirsizlik beni rahatsız eder.

4) Sınavlardaki görevim,

- Öğrendiğim gerçekleri olabildiğince doğru sunmaktır. Tek, net cevaplı soruları açık uzun sorulara tercih ederim.
- Soruları, bana öğretilenler ve benim okuyarak veya diğer kaynaklardan öğrendiklerimle cevaplamaktır. Beni sabit bir cevap vermeye zorlayan soruları (çoktan seçmeli sorular gibi) sevmem ve kendi düşüncelerimi göstermeme fırsat veren açık soruları tercih ederim.
- Konu hakkında tüm bildiklerimi vermek ve alakalı olan parçalara puan vermesini öğretmene bırakmaktır. Ne kadar bildiğimi göstermeme olanak veren açık uçlu soruları çok severim.

EK-3. ÜÖBGÖ KULLANIM İZİNİ

Re: Üniversite Öğrencileri Bilişim Ölçeği İznikimden erdal senocak

 Metin kısmı (4 KB)

Merhaba Esra Hanım,

Ölçeğin Türkçe Formu'nu tezinizde kullanabilirsiniz.
İyi günler

Erdal Senocak, PhD
Gaziosmanpasa University
College of Education
Department of Science Education
Tokat 60140, Turkey

On Wednesday, November 30, 2016 3:37 PM, "esoguzhan@itu.edu.tr"
<esoguzhan@itu.edu.tr> wrote:

Sayın Yrd.Doç.Dr.Erdal Şenocak

İstanbul Teknik Üniversitesi YDY İleri İngilizce Bölümünde Okutman olarak görev yapmaktayım. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. "The effects of intellectual development of preparatory school students on their language learning strategies: A case from İstanbul Technical University" başlıklı tezimde kullanma üzere Perry tarafından geliştirilen Üniversite Öğrencileri Bilişsel Gelişim Ölçeğinin Türkçe formunun iznini rica ediyorum. İzninizin yazılı olarak tezime ekleneceğini de belirtmek isterim. Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Esra Oğuzhan
İTÜ YDY
İngilizce Okutman

EK-4. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE)

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

BÖLÜM A:

1. İngilizce'de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B:

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

BÖLÜM C:

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

BÖLÜM D:

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

BÖLÜM E:

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

BÖLÜM F:

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

EK-5. DÖSE KULLANIM İZNİ

YNT: Dil Öğrenme Stratejileri Envanterİznikimden Onur yahoo

 Metin kısmı (2 KB)

Sayın Oğuzhan
DÖSE'yi araştırmanızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

Kimden: esoguzhan@itu.edu.tr
Gönderme tarihi: 30.11.2016 15:34
Kime: onurcesur@yahoo.com; sevalfer@hotmail.com
Konu: Dil Öğrenme Stratejileri Envanterİzni

Sayın M. Onur Cesur ve Sayın Doç.Dr. Seval Fer

İstanbul Teknik Üniversitesi YDY İleri İngilizce Bölümünde Okutman olarak görev yapmaktayım. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. "The effects of intellectual development of preparatory school students on their language learning strategies: A case from İstanbul Technical University" başlıklı tezimde kullanma üzere Oxford(1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Türkçe formunun iznini rica ediyorum. İzninizin yazılı olarak tezime ekleneceğini de belirtmek isterim. Teşekkür eder çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Esra Oğuzhan
İTÜ YDY
İngilizce Okutman

EK- 6. ETİK KURUL İZİN YAZISI

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURUL KARARLARI

TOPLANTI SAYISI : 02

KARAR TARİHİ 24.02.2017

KARAR 2017/18

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı öğrencisi Esra OĞUZHAN'ın " İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırması kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi,


ASLIGİBİDİR
Prof. Dr. Mehmet KARAKAŞ
Bil. Araş. ve Yayın Etik Kurul Başkanı

EK-7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI UYGULAMA İZİNİ

Anket İzni

Tarih: 22-03-2017 (14:59:08 +03)

Kimden: İTÜ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

Kime: esoguzhan@itu.edu.tr

- Bu iletiyi 22-03-2017 16:35:50 de ilettiniz: kasapoglu@aku.edu.tr.

 Metin kısmı (45 KB)

Sayın Esra Oğuzhan, “İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi” konulu tez çalışmanız için öğrencilere yönelik araştırma talebiniz uygun bulunmuştur.

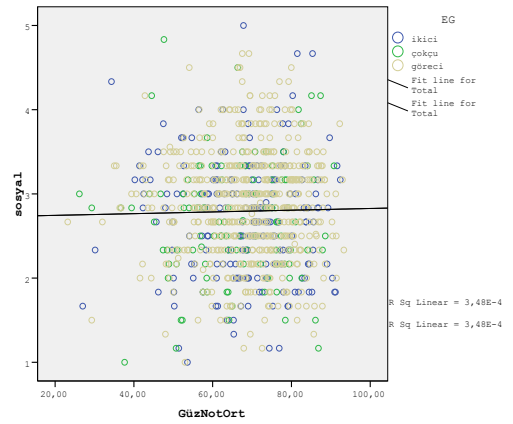
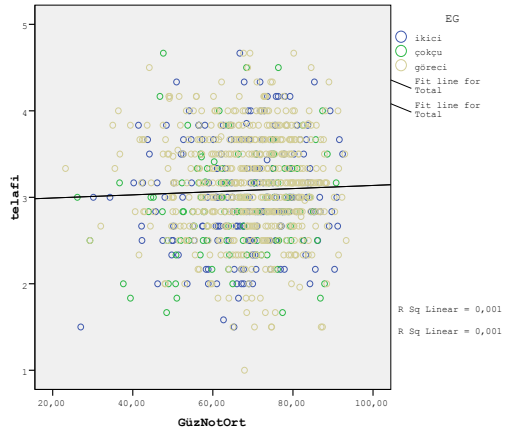
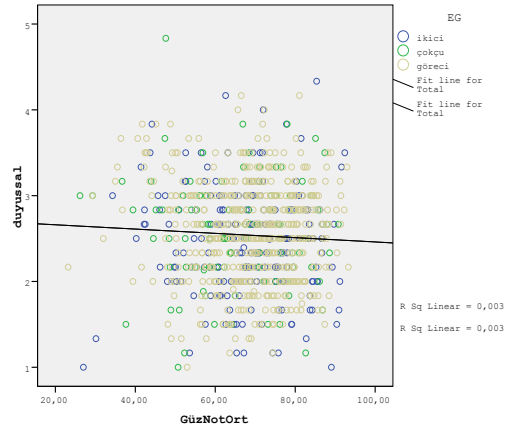
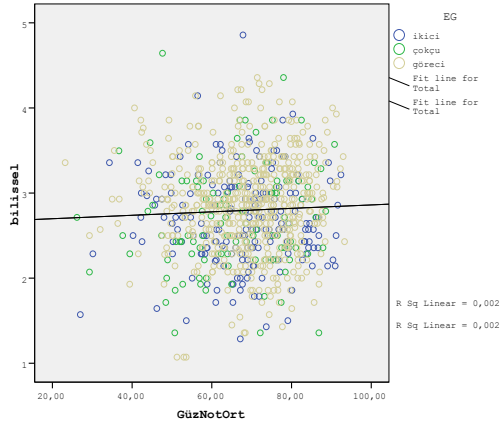
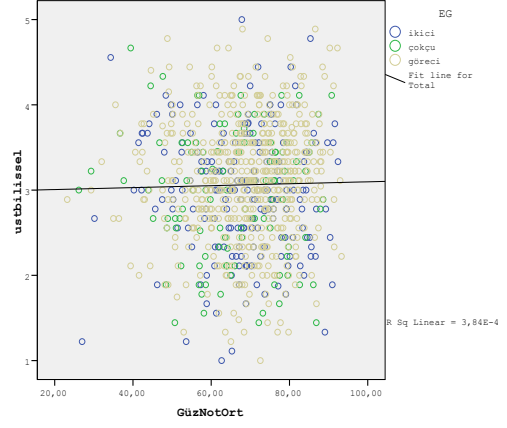
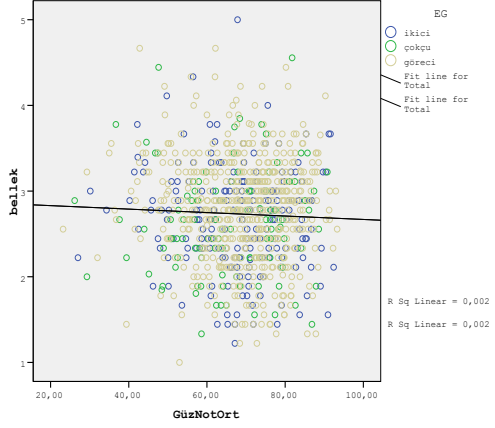
Gereğini bilgilerinize rica ederiz.

İTÜ YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ

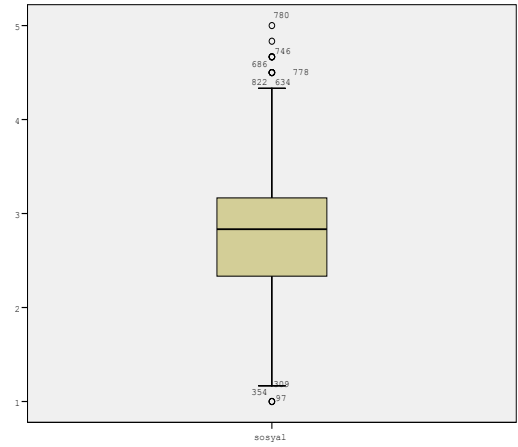
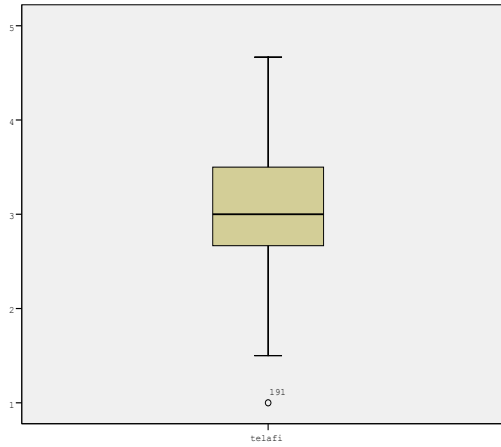
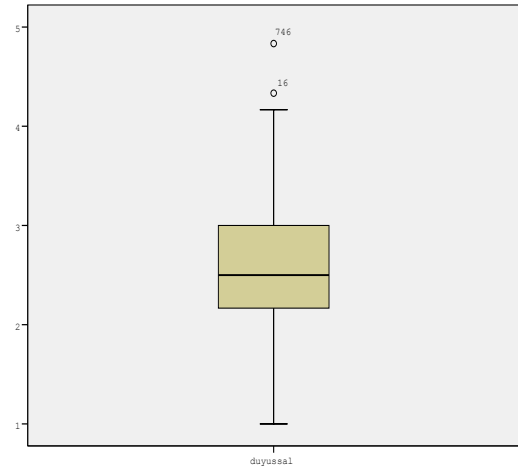
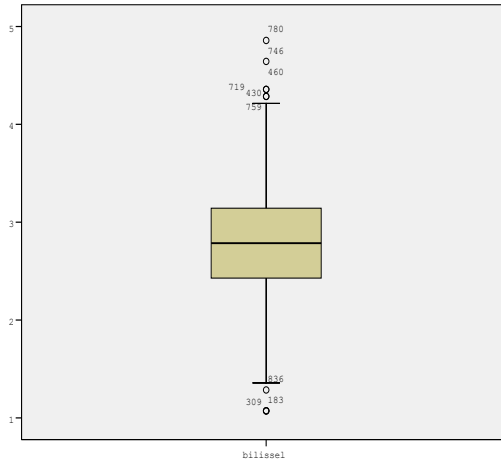
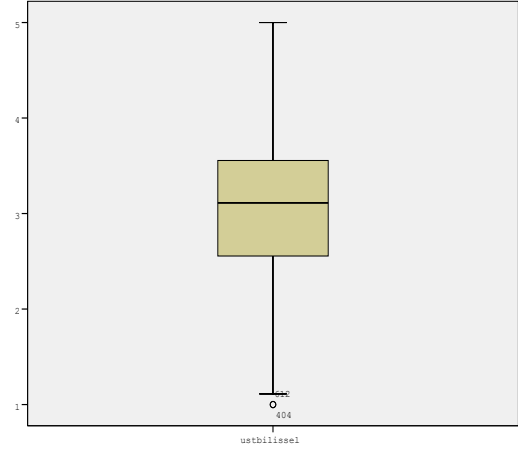
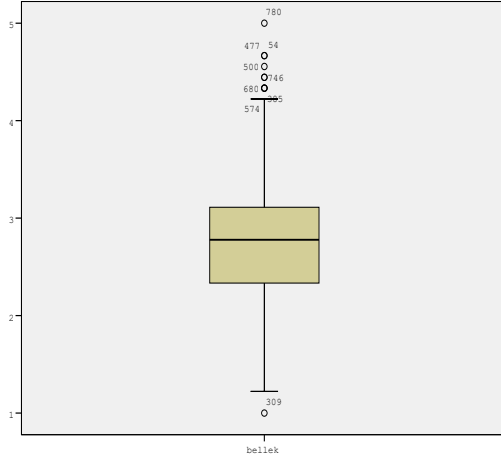
EK-8. REGRESYONLARIN HOMOJENLİĞİ SAYILTISI İÇİN YAPILAN ANALİZ SONUÇLARI

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Intercept	Pillai's Trace	.996	3252.444	6.000	87.000	.000	.996
	Wilks' Lambda	.004	3252.444	6.000	87.000	.000	.996
	Hotelling's Trace	224.306	3252.444	6.000	87.000	.000	.996
	Roy's Largest Root	224.306	3252.444	6.000	87.000	.000	.996
EG	Pillai's Trace	.231	1.911	12.000	176.000	.036	.115
	Wilks' Lambda	.780	1.917	12.000	174.000	.035	.117
	Hotelling's Trace	.268	1.922	12.000	172.000	.035	.118
	Roy's Largest Root	.200	2.931	6.000	88.000	.012	.167
GüzNotOrt	Pillai's Trace	5.280	1.012	3996.000	552.000	.431	.880
	Wilks' Lambda	.000	1.009	3996.000	531.911	.453	.883
	Hotelling's Trace	46.995	1.004	3996.000	512.000	.485	.887
	Roy's Largest Root	11.270	1.557	666.000	92.000	.004	.918
EG * GüzNotOrt	Pillai's Trace	2.877	1.115	456.000	552.000	.111	.479
	Wilks' Lambda	.017	1.133	456.000	529.964	.083	.493
	Hotelling's Trace	6.148	1.151	456.000	512.000	.061	.506
	Roy's Largest Root	1.758	2.128	76.000	92.000	.000	.637

EK-9. DOĞRUSALLIĞI SINAMAK ÜZERE ÇİZİLEN SAÇILIM GRAFİKLERİ



EK- 10. AYKIRI DEĞERLERİ BELİRLEMEK ÜZERE ÇİZİLEN KUTU GRAFİKLERİ



TEZ KONTROL

ORIJİNALLIK RAPORU

% **8**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **6**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **2**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.iconte.org İnternet Kaynağı	% 1
2	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	i-rep.emu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Özçelik, Nurten. "ÉTUDE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE UTILISÉES PAR DES APPRENANTS UNIVERSITAIRES EN ACQUISITION DU FL3", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 2012. Yayın	<% 1

8	www.ices-uebk.org İnternet Kaynağı	<% 1
9	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
10	jee.erciyes.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
11	URSAVAŞ, Ömer Faruk. "Öğretmenlerin hazcı ve faydacı motivasyonlarının Tablet PC kullanımına yönelik davranışsal niyetleri üzerindeki etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2015. Yayın	<% 1
12	Submitted to University of Alabama at Birmingham Öğrenci Ödevi	<% 1
13	MİRZEOĞLU, Dilşad. "6.Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesinde Basamaklı Öğretim Yöntemi ve Yaratıcı Drama Yönteminin Erişiyeye, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi *", Kaligrafi Yayıncılık, 2015. Yayın	<% 1
14	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
15	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1

16	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
17	Umuzdaş, Serpil. "Development of music lesson attitude scale", International Journal of Human Sciences, 2012. Yayın	<% 1
18	www.int-jecse.net İnternet Kaynağı	<% 1
19	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
20	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
21	Submitted to University of Hong Kong Öğrenci Ödevi	<% 1
22	Ayırır, İrem Onursal; Arıoğul, Sibel and Ünal, Dalım Çiğdem. "CİNSİYETİN VE ÖĞRENİM ALANLARININ HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİSİ KULLANIMINA ETKİSİ", Hacettepe University Journal of Education, 2012. Yayın	<% 1
23	www.jret.org İnternet Kaynağı	<% 1
24	besyilda5d.com İnternet Kaynağı	<% 1

25	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<% 1
26	Submitted to Özyegin Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
27	www.slideshare.net İnternet Kaynağı	<% 1
28	sutir.sut.ac.th:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
29	hepatmon.com İnternet Kaynağı	<% 1
30	pegem.net İnternet Kaynağı	<% 1
31	ŞAHİN KÜRŞAD, Merve. "BİLİMSEL ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM VE EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2015. Yayın	<% 1
32	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
33	www.aans.org İnternet Kaynağı	<% 1
34	www.sosyalarastirmalar.com İnternet Kaynağı	<% 1

35 GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri. "Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği)", Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

Yayın

<% 1

36 Submitted to Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci Ödevi

<% 1

37 Şahin, Ersin. "ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ'NİN (ÖYÖHÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI", e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)/13063111, 20090701

Yayın

<% 1

38 www.sakintaekwondo.com
İnternet Kaynağı

<% 1

39 KAYA, Ercan, AKILLI, Mustafa and SEZEK, Fatih. "Lise Öğrencilerinin HIV / AIDS Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Pamukkale Üniversitesi, 2010.

Yayın

<% 1

40 Demirel, Melek. "ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ", Hacettepe University Journal of Education, 2012.

Yayın

<% 1

41	Submitted to Anadolu University Öğrenci Ödevi	<% 1
42	www.ukessays.com İnternet Kaynağı	<% 1
43	Submitted to Middle East Technical University Öğrenci Ödevi	<% 1
44	www.ngfl.ac.uk İnternet Kaynağı	<% 1
45	Adeladza, A. "The influence of socio-economic and nutritional characteristics on child growth in Kwale District of Kenya.", African Journal of Food Agriculture Nutrition and Development, 2010. Yayın	<% 1
46	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	<% 1
47	Submitted to Amasya Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
48	Submitted to Beykent Universitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
49	Mork, H, and E Tadesse. "Roughness progression models by regression and artificial neural network techniques", Bearing Capacity of Roads Railways and Airfields Proceedings of the 8th International Conference (BCR2A 09)	<% 1

June 29 - July 2 2009 University of Illinois at
Urbana - Champaign Champaign Illinois USA,
2009.

Yayın

50 earged.meb.gov.tr <% 1
İnternet Kaynağı

51 KARAKIŞ, Özlem and ÇELENK, Süleyman.
"Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören
Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini
Kullanma Düzeyleri "A.İ.B.Ü Örneği"", Abant
İzzet Baysal Üniversitesi, 2007.

Yayın

52 sbe.balikesir.edu.tr <% 1
İnternet Kaynağı

53 h10032.www1.hp.com <% 1
İnternet Kaynağı

54 www.efdergi.hacettepe.edu.tr <% 1
İnternet Kaynağı

55 www.arastirmax.com <% 1
İnternet Kaynağı

56 MAVAŞOĞLU, Mustafa and ÖRDEM, Eser.
"Fransızca Öğrencileri ve Sıfat Tümcecikleri: Bir
Yazılı Çeviri Testinden Yansımalar", Uludağ
Üniversitesi, 2015.

Yayın

57	www.cse.buffalo.edu İnternet Kaynağı	<% 1
58	faruksaim.com İnternet Kaynağı	<% 1
59	BEYAZIT, Hakan and ÇUBUKÇU, Feryal. "YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDAKİ ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN KULLANIMI", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2015. Yayın	<% 1
60	Submitted to University of East London Öğrenci Ödevi	<% 1
61	SARAN, Murat and SEFEROĞLU, Gölge. "Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi", Hacettepe Üniversitesi, 2010. Yayın	<% 1
62	Şad, Süleyman Nihat. "İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Özbelirleyicilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Ö..", Educational Administration: Theory & Practice/13004832, 20090801 Yayın	<% 1
63	BACANLI, Feride; EŞİCİ, Hasan and ÖZÜNLÜ, M. Berkay. "Kariyer Karar Verme Güçlüklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Turkish	<% 1

Psychological Counseling & Guidance Journal,
2013.

Yayın

64	www.iet-c.net İnternet Kaynağı	<% 1
65	scholar.sun.ac.za İnternet Kaynağı	<% 1
66	www.neliti.com İnternet Kaynağı	<% 1
67	dhgm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
68	abs.mehmetakif.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
69	van Ittersum, K.. "The influence of the image of a product's region of origin on product evaluation", Journal of Business Research, 200303 Yayın	<% 1
70	KILIÇ, Abdurrahman and PADEM, Serkan. "The Examination of the Language Learning Strategies of University Preparatory Class Students With Respect To Various Variables", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2014. Yayın	<% 1
