1481

148180

Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTELERİN HAZIRLIK OKULLARINDAKİ BAŞARILI YABANCI DİL ÖĞRENİCİLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÇOKLU ZEKA ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gülşen CAN
1708108

148180

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hülya BARTU

İstanbul 2004

ÖNSÖZ

Bu araştırmamın yürütülmesinde emeği geçen, yapıcı eleştirileriyle beni destekleyen, deneyimlerini benimle paylaşan, en zor dönemlerimde beni yüreklendiren ve olayları farklı açılardan da görmeme yardımcı olan sayın tez danışmanın Yrd. Doç. Dr. Hülya Bartu'ya teşekkür ederim.

Bu araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan değerli hocam Doç. Dr. Aybars Erözden'e şükranlarımı sunarım.

Çalışmamın yürütülmesi için okullarının kapılarını bana açan üniversitelerin değerli yöneticilerine, yardımlarıyla katkıda bulunan öğretmen arkadaşlarıma ve sormacaları yanıtlayan değerli öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans çalışmam boyunca ve özellikle tezimi hazırlarken sevgilerini ve her türlü desteklerini benden esirgemeyen sevgili eşime, biricik kızıma ve oğluma teşekkür ederim.

ÖZET

Başlık: Üniversitenin Hazırlık Okullarındaki Başarılı Yabancı Dil Öğrenicilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki

Yazar: Gülşen Can

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Z. Hülya Bartu

Bu araştırmanın genel amacı, eğitimde görev alan öğretmen ve yöneticilerin, üniversitelerin yabancı dil (İngilizce) hazırlık okullarındaki öğrencilerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin, çoklu zeka özelliklerinin, yaş, cinsiyet, güdülenme, tutum, endişe, öğrenme biçimleri ve özerkliklerinin farkında olabilmeleri için bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve yabancı dil öğretiminin kalitesini arttırmaktır.

Bu araştırmada problem, üniversitelerin yabancı dil (İngilizce) hazırlık okullarında okuyan başarılı öğrencilerin öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasında ilişkinin bulunup bulunmadığının incelenmesidir. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, güdülenme, öğrenme biçimleri, ve becerileri/yetenekleri, devlet ve vakıf (özel) üniversitelerinde öğrenci olma, aile teşviği, ailede yabancı dil bilen birinin olup olmaması, erek dil (İngilizce) ve o dilin kültür ve toplumuna karşı tutumlar, lise türü, lisedeki haftalık yabancı dil dersi saati, lisedeki bölüm, İngilizce öğrenme süresi değişkenler olarak kabul edilmiştir. Başarılı yabancı dil öğrenicilerinin hangi stratejiden ne oranda yararlandıkları ve hangi çoklu zeka özelliklerine ne oranda sahip oldukları da incelenmiştir.

Araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki tüm devlet ve vakıf (özel) üniversitelerinde yabancı dil hazırlık okullarında öğrenim gören başarılı öğrenicileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ikisi devlet ve üçü vakıf üniversitesinden 42 kız ve 41 erkek olmak üzere toplam 83 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrenme stratejilerini ölçmek için Oxford'un (1990) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğreniciler için geliştirdiği Dil Öğrenme Strateji Envanteri (*Strategy Inventory for Language Learning – SILL*) ve bu envanter için geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte, öğrenicilerin altı öğrenme stratejisinden hangilerini ne oranda kullandıklarını anlamaya yönelik 50 soru sorulmaktadır.

Çoklu zeka özelliklerini ölçmek için ise Wingate'in (1997) ve Gregory ve Chapman'nın (2002) Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na dayanarak hazırladıkları Çoklu Zeka Envanteri (*Mutiple Intelligences Inventory*) ve bu envanter için geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte, öğrenicilerin sekiz çoklu zeka türlerinden hangilerine ne oranda sahip olduklarını bulmaya yönelik 56 soru sorulmaktadır.

Değişkenleri içeren bir sormaca da benim tarafımdan hazırlanmıştır. Bu sormacada, öğreniciler hakkında bilgi toplamaya, onların yabancı dil öğrenimi, erek dil toplumu hakkında neler düşündüklerini, İngilizce öğrenme nedenlerini, yabancı dili konuşurken neler hissettiklerini ve yabancı dil öğrenme biçimlerini ortaya çıkarmaya yönelik 25 soru sorulmaktadır.

Hazırlanan envanter ve değişkenler sormacası, envaterler çeviri yapılıp tekrardan düzenlendikleri, kendi hazırladığım sormaca ilk kez benim tarafımdan uygulanacağı ve ileride karşılaşılacak eksikliklerin önceden giderilmesinin gerektiği düşünüldüğünden, 10 üniversite yabancı dil hazırlık öğrenisinden pilot grubu oluşturularak pilot grubunun öğrenicilerinden sormacaların yanıtlamaları istenmiştir. Pilot çalışmada ortaya çıkan eksiklikler not alınarak sormacalarda gerekli düzenlemelere gidilmiştir.

Araştırma sonuçlarına gore, üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrenicilerinin sözel/dilsel zekalarıyla tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, duygularını kontrol etme ve başkalarıyla öğrenme stratejileriyle; doğa zekalarıyla da tüm zihinsel işlemleri kullanma ve duygularını kontrol etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bazı değişkenler ile öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu (örneğin, 'cinsiyet' değişkeni ile etkin anımsama stratejisinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olması ve 'kız' öğrenicilerin etkin anımsama stratejisini erkeklere oranla daha fazla kullanmaları; aynı değişken ile mantıksal/matematiksel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'kız' öğrenicilerin erkeklere oranla mantıksal/matematiksel zeka oranının daha yüksek olduğunun bulunması gibi) tespit edilmiştir.

Bazı değişkenlerin sadece öğrenme stratejileri ile aralarında anlamlı ilişki olduğu (örneğin, öğrenicilerin 'yabancı dili öğrenme süreleri' değişkeni ile öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu farkın yanıtı 'bir yıldan daha az süredir yabancı dil öğrendiğini' belirten öğrenicilerin bu iki stratejiden daha fazla yararlandıklarının; bu değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığının bulunması gibi) bulunmuştur.

Bazı değişkenlerin sadece çoklu zeka alt boyutları ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu (örneğin, İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissetme değişkeni ile öğrenme stratejilerini hiç biriyle anlamlı ilişkinin olmadığı; bu değişken ile mantıksal/matematiksel zeka, bedensel/devinduyusal zeka ve doğa zekası arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu soruyu 'Evet' olarak yanıtlayanların bu üç stratejiyi de etkin olarak kullandıklarının bulunması gibi) tespit edilmiştir.

Bazı değişkenlerin ise ne öğrenme stratejileri ne de çoklu zeka alt boyutlarıyla aralarında ilişkinin olmadığı (örneğin, aile teşviği değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişkinin bulunmaması gibi) tespit edilmiştir.

ABSTRACT

Title: The Relationship between the Learning Strategies Used by the Successful Foreign Language Learners in the Preparatory School of Universities and the Types of Their Multiple Intelligences

Author: Gülşen Can

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Z. Hülya Bartu

The general aim of this study is to increase the quality of foreign language teaching in foreign language preparatory classes at universities by means of investigating the relationship among the following variables: learning strategies, multiple intelligences, age, gender, motivation level, attitudes, anxiety, learning styles and autonomy so as to raise the awareness of the teachers and administrators in these institutions.

The problem in this study was to find out whether there is a correlation between the learning strategies of successful learners who had been studying in the foreign language (English) preparatory classes of the universities, and their multiple intelligences. The variables of this study were the learners' age, sex, motivation level, learning styles, abilities, and aptitudes, whether they were a student at a state or private university, whether their parents had been encouraging them, if there was anyone in the family who knew a foreign language, their attitudes towards the target language culture and society, the type of high school they had graduated from, how many hours they had studied a foreign language in high school, the department the had attended at high school, and how long they had been learning English. Which strategies and to what extent these strategies had been put to use and which type of multiple intelligences and to what extent the learners were exhibiting were also investigated.

The target group includes successful learners who are studying in state and private universities in İstanbul. The sample group, on the other hand, was made up of 42 female and 41 male students from two state and three private universities.

The Strategy Inventory for Language Learning (SILL), an inventory developed by Oxford (1990) for learners who learn English as a foreign language was used to assess the learning strategies and the scale developed was also used to evaluate the inventory. The inventory includes 50 questions making it possible to understand which of the six strategies are used by the learners and to what extent they are used by the learners.

To assess the multiple intelligences of the learners, the inventories named Multiple Intelligence Inventories developed by Wingate (1997), and Gregory Chapman (2002) based on Gardner's Multiple Intelligence Theory, were used. The inventory includes 56 questions aiming to find answers to which type of multiple intelligences and to what extent the learners have.

In addition, a questionnaire including the other variables was prepared by me. The questionnaire includes 25 questions asked to collect information about the learners, and to inquire what they think about the target language society and foreign language learning, how they feel when they speak a foreign language, and their foreign language learning styles.

In order to prevent the inefficiencies that might occur in further studies beforehand and to make sure if the inventories had been translated into Turkish accurately, I asked a pilot group of 10 foreign language students of my university to answer the questions in the questionnaires. After the pilot study, some necessary changes were made in the questionnaires.

The results of this study indicate that there is a relationship between the verbal/linguistic intelligence of foreign language university students and the following strategies: 'using mental processes', 'compensating for missing knowledge', 'managing emotions', and 'learning with others'. Furthermore, it can be concluded from the findings of this study that there is a relationship between the learners' naturalistic intelligence and their strategies of 'using mental processes' and 'managing emotions'.

It has also been found out that there is a correlation between some of the studied variables and learning strategies and multiple intelligences (for instance, there is a meaningful correlation between the 'sex' factor and the strategy of 'remembering more efficiently' – the girls have made use of this strategy more than the boys have done. The same factor has also got a relationship with logical/mathematical intelligence – the girls seemed to have shown a higher rate of this intelligence than the boys.).

On the other hand, it has been found out that some factors are associated with only some of the strategies, while they are not associated with any of the intelligence types (for instance, there is a correlation between the duration of learning a foreign language and the strategies of 'organising and evaluating learning' and 'learning with others', and the learners whose answers are 'less than a year' are making use of these strategies more than the others. Nevertheless, no correlation has been found between this factor and any of the intelligence types.).

Some factors, however, have only got a relationship with some types of multiple intelligences, not with the types of learning strategies (for instance, while there is not a relationship between any of the strategies and the factor of 'whether the learners feel as if they are native speakers', this factor has been found related with logical/mathematical intelligence, bodily/kinaesthetic, and naturalistic intelligences, and that the ones who gave positive answers to this have used these three strategies more.).

Finally, no relationship was found between some of the variables, and learning strategies and intelligence types (such as between learning strategies and multiple intelligences, and parents' encouragement.).

İÇİNDEKİLER

		Sayfa
ÖNSÖZ		ii
ÖZET		iii
ABSTRACT		vi
İÇİNDEKİLER		ix
SİMGE LİSTESİ		xiii
KISALTMA LİSTESİ		xiv
ŞEKİL LİSTESİ		xv
TABLOLAR LİSTESİ		xvi
1.	GİRİŞ	1
1.1	Problem	2
1.2	Amaç	2
1.3	Önem	3
1.4	Varsayımlar	4
1.5	Sınırlılıklar	4
1.6	Tanımlar	5
2.	ÖĞRENME STRATEJİLERİ	9
2.1	Tanımları	9
2.2	Özellikleri	10
2.3	Önemi, Kullanımı, Eğitimi	12
2.4	İyi Öğrenici	17
2.5	Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	23
2.6	Oxford'un (1990) Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	35
3.	ÇOKLU ZEKA KURAMI	44
3.1	Zeka	44
3.2	Gelenekselci Zeka Görüşü ve Çoklu Zeka Kuramı	45
3.3	Zekayı Etkileyen Etkenler	50
3.4	Çoklu Zeka Kuramı'nın Sekiz Zeka Türü	53
3.4.1	Müziksel/Ritmik Zeka (*Musical/Rhythmic Intelligence*)	53
3.4.2	Bedensel/Devinduyusal Zeka (*Bodily/Kinaesthetic Intelligence*)	54

Sayfa

3.4.3	Mantıksal/Matematiksel Zeka (*Logical/Mathematical Intelligence*)	55
3.4.4	Sözel/Dilsel Zeka (*Verbal/Linguistic Intelligence*)	56
3.4.5	Görsel/Uzamsal Zeka (*Visual/Spatial Intelligence*)	56
3.4.6	Toplumsal/Bireylerarası Zeka (*Interpersonal Intelligence*)	57
3.4.7	İçsel/Duygusal Zeka (Intrapersonal Intelligence)	58
3.4.8	Doğa Zekası (*Naturalistic Intelligence*)	59
4.	DEĞİŞKENLER ÜZERİNE	62
4.1	Yaş	64
4.2	Cinsiyet	70
4.3	Yetenek (*Ability*) ve Yeti (*Aptitude*)	71
4.4	Kişisel Özellikler	73
4.5	Güdülenme.....	81
4.6	Öğrenme Biçimleri (*Learning Styles*)	91
4.7	Özerklik	101
4.8	Tutumlar (*Attitudes*)	108
4.9	Endişe (*Anxiety*)	112
5.	ÖĞRETMENİN ROLÜ	118
6.	TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	124
6.1	Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi	125
6.2	İlköğretimde, Liselerde (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Hazırlık, 9., 10. ve 11. Sınıflar) ve Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi	126
6.3	Sorunlar ve Önerilen Çözümler	132
6.4	Yabancı Dil Öğretimine Verilen Önem	134
7.	YÖNTEM, ÖRNEKLEM GRUBUNUN OLUŞTURULMASI, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ve PİLOT UYGULAMA ÇALIŞMASI	136
7.1	Araştırma Modeli	136
7.2	Veri Çözümleme Yöntemleri	136
7.3	Evren ve Örneklem	138
7.3.1	Örneklem Grubundaki Okulların Seçilmesi	139
7.4	Araştırma Yapılacak Grubun İngilizce Düzeyinin Belirlenmesi	139

Sayfa

7.5 Veri Toplama Araçları 140
7.5.1 Sormacalar ve İçerikleri 141
7.5.1.1 Anket 1 142
7.5.1.2 Anket 2 146
7.5.1.3 Anket 3 153
7.6 Pilot Çalışması 158
7.6.1 Pilot Grubunun Seçimi 158
7.6.2 Pilot Çalışmasının Uygulanması 159

8. BULGULAR, ANALİZ ve TÜM YORUMLAR 162

8.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler 162
8.2 Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin olarak Gerçekleştirilen Analizler 178
8.3 Öğrenme Stratejileri ve Değişkenlere Ait Puanlara İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler 189
8.3.1 Etkin Anımsama Stratejisi Alt Boyutu 190
8.3.2 Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Stratejisi Alt Boyutu 205
8.3.3 Eksik Bilgiyi Giderme Stratejisi Alt Boyutu 223
8.3.4 Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Stratejisi Alt Boyutu 238
8.3.5 Duygularını Kontrol Etme Stratejisi Alt Boyutu 254
8.3.6 Başkalarıyla Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu 268
8.4 Araştırma Değişkenlerinin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarına Etkilerine Ait Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme 286
8.4.1 Öğrenme Stratejileri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlere İlişkin Yorumlar 286
8.4.2 Öğrenme Stratejileri Üzerinde Belirgin Etkileri Olmayan Değişkenlere İlişkin Yorumlar 293
8.5 Çoklu Zeka Türleri ve Değişkenlere Ait Puanlara İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler 300
8.5.1 Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu 300
8.5.2 Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu 315
8.5.3 Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu 332
8.5.4 Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu 343
8.5.5 Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu 355
8.5.6 Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu 372
8.5.7 İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu 387
8.5.8 Doğa Zekası Alt Boyutu 402
8.6 Çoklu Zeka Ölçeği Toplam Puanları ve Değişken Puanlarının Karşılaştırılması 417
8.7 Değişkenlerin Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Çoklu Zeka Puanları Üzerindeki Etkilerine Ait Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirmeler 431

Sayfa

8.7.1 Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Zeka Oranı Üzerinde Anlamlı Farklılıkları Bulunan Değişkenlere İlişkin Yorumlar 431
8.7.2 Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Zeka Oranı Üzerinde Etkili Olmadığı Bulunan Değişkenlere İlişkin Yorumlar 438

9. ARAŞTIRMANIN GÜÇLÜ VE ZAYIF YANLARI 442

10. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ 444

KAYNAKLAR 463

EKLER 485

Ek 1 Sormacalar 485
Ek 1.1 Anket 1 485
Ek 1.2 Anket 2 489
Ek 1.3 Anket 3 492
Ek 2 Sormacalar Hakkında Açıklamalar 495
Ek 3 Değişkenlerle Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alt Boyutlarının Birarada Görünümü 497
Ek 3.1 Tablo 8. 438 Öğrenme Stratejilerinin Kullanımında Değişkenlerin Rolünün Birarada Görülmesi 497
Ek 3.2 Tablo 8. 439 Çoklu zeka türleri üzerinde değişkenlerin rolünün birarada görülmesi 500

SİMGE LİSTESİ

N	Toplam örneklem sayısı
n	Alt grup öğrenci sayısı
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama (x olarak da gösterilir)
σ	Standart sapma (evren değer için)
ss	Standart sapma (örneklem değer için)
$SH_{\bar{x}}$	Aritmetik ortalamanın standart hatası
f	Frekans
%	Yüzde
x^2	Kaykare (chi-square)
r	Pearson korelasyonu
t	İki aritmetik ortalamanın karşılaştırılmasındaki t değeri (kritik değer)
sh	Standart hata
sd	Serbestlik derecesi
U	U değeri (Mann Whitney-U Testi'nde kullanılan bir değer)
z	r değeri (anlamlılığı belirlemede kullanılan bir değer)

KISALTMA LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
IQ	*Intelligence Quotient:* Zeka Oranı
D2	İkinci dil
...	Alıntı metnin devam etttiği ancak alıntıya katılmayan yerleri
vd.	Ve diğerleri
vs	Vesaire
vbg	Ve bunun gibi
s.	sayfa
bkz.	bakınız
ÇZÖ	Çoklu Zeka Ölçeği
Der.	Derleyen
Derl.	Derleyenler
Çev.	Çevirmen
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÜDS	Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı
YDS	Yabancı Dil Sınavı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
LES	Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı
KPDS	Kamu Personeli Yabancı Dil Tespit Sınavı
O.1	Araştırmaya katılan birinci hazırlık okulu
O.2	Araştırmaya katılan ikinci hazırlık okulu
O.3	Araştırmaya katılan üçüncü hazırlık okulu
O.4	Araştırmaya katılan dördüncü hazırlık okulu
O.5	Araştırmaya katılan beşinci hazırlık okulu

ŞEKİL LİSTESİ

		Sayfa
Şekil 2.1	Doğrudan ve dolaylı stratejiler ile altı strateji grubu arasındaki iç-ilişkiler	35
Şekil 2.2	Strateji sistemi çizelgesi: genel görünüş	36
Şekil 2.3	İki sınıf, altı grup ve 19 takımı gösteren strateji sistem çizelgesi	37
Şekil 2.4	Tüm stratejileri gösteren strateji sistem çizelgesi	38
Şekil 4.1	İkinci dil edinimiyle ilgili olarak güdülenme kavramının şematik gösterimi	81
Şekil 4.2	Başarı ve güdülenme etkileşimi	87

TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 2.1	Dil öğrenme stratejilerinin özellikleri	10
Tablo 2.2	Başarılı ve başarısız öğrenci tanım sıklığı	22
Tablo 2.3	Dil öğrenme stratejileriyle ilgili ilk araştırmalar	25
Tablo 2.4	Bilişsel öğrenme stratejileri [Rubin'den (1989) alıntı].....	26
Tablo 2.5	Öğrenme stratejileri (üst-bilişsel)	30
Tablo 2.6	Öğrenme stratejileri (bilişsel)	31
Tablo 2.7	Öğrenme stratejileri (toplumsal aracılık)	33
Tablo 3.1	Gelenekselci Zeka Görüşü ve Çoklu Zeka Kuramı arasındaki farklar (Dryden ve Vos, 1999: 19-29 ve Campbell vd., 1999: 321-334'den uyarlanmıştır)	49
Tablo 4.1	Üç araştırmanın dil öğrenmede bireysel öğrenici farklılıklarını etkileyen etkenler listesi	63
Tablo 4.2	İkinci dil ediniminde yaşın rolü üzerine açıklamalar	68
Tablo 4.3	Alan-bağımlı ve alan-bağımsız bilişsel biçimin temel özellikleri (Hawkey, 1982'den uyarlanmıştır)	76
Tablo 4.4	Kişilik boyutları ve ikinci dil öğrenimi	77
Tablo 4.5	Güdülenme/tutum türleri (Dörnyei, 1990, Tudor içinde)	84
Tablo 4.6	Öğrenme biçimlerinin gerçekleştiği beyin lopları	100
Tablo 4.7	Dil öğreniminde öğrenci özerkliği modeli	111
Tablo 8.1	Öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	163
Tablo 8.2	Öğrenicilerin üniversite türü değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	163
Tablo 8.3	Öğrenicilerin yaşı değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	163
Tablo 8.4	Öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	164
Tablo 8.5	Öğrenicilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	164
Tablo 8.6	Öğrenicilerin mezun olunan lise alanı değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	165
Tablo 8.7	Öğrenicilerin lisedeki yabancı dili değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	165
Tablo 8.8	Öğrenicilerin lisedeki haftalık yabancı dil ders saati değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	166
Tablo 8.9	Öğrenicilerin üniversitedeki bölümleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	166
Tablo 8.10	Öğrenicilerin yabancı dil düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	166
Tablo 8.11	Öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	167
Tablo 8.12	Öğrenicilerin İngilizce dışında başka bir yabancı dil bilip bilmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	167
Tablo 8.13	Öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl algıladıkları değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri	168

Sayfa

Tablo 8.14 Öğrenicilerin 'İngilizcede mükemmel olmak ne kadar önemli' sorusuna verilen yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri 168

Tablo 8.15 Öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 168

Tablo 8.16 Öğrenicilerin ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan olup olmaması değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 169

Tablo 8.17 Öğrenicilerin İngilizcede sevdikleri konular değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 169

Tablo 8.18 Öğrenicilerin neden İngilizce öğrenmek istedikleri (1. sıra) değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 170

Tablo 8.19 Öğrenicilerin neden İngilizce öğrenmek istedikleri (2.sıra) değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 170

Tablo 8.20 Öğrenicilerin ailelerin yabancı dil öğrenmelerini teşvik edip etmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 171

Tablo 8.21 Öğrenicilerin İngilizce konuşurken, kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 171

Tablo 8.22 Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 172

Tablo 8.23 Öğrenicilerin 'İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmak ve onlarla konuşmak hoşunuza gider mi?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri 172

Tablo 8.24 Öğrenicilerin İngilizeyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 172

Tablo 8.25 Öğrenicilerin 'İngilizce öğrenirken sizi olumlu anlamda en çok etkileyen ve öğrenmenizi arttıran etkenler' değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 173

Tablo 8.26 Öğrenicilerin 'İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkar mısınız?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri 173

Tablo 8.27 Öğrenicilerin İngilizce dersini çalışma şekilleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri 174

Tablo 8.28 Öğrenicilerin 'İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetirseniz hangisine benzetirdiniz?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri 174

Tablo 8.29 Genel grup için Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarından alınan puanların $\bar{x}$, ss ve $SH_{\bar{X}}$ değerleri 175

Tablo 8.30 Genel grup için Çoklu Zeka Ölçeği Alt Boyutlarından alınan puanların $\bar{x}$, ss ve $SH_{\bar{X}}$ değerleri 175

Sayfa

Tablo 8.31 Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları ile Çoklu Zeka Ölçeği ve toplam puanı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları 179

Tablo 8.32 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları..... 190

Tablo 8.33 Öğrenme Stratejileri Ölçeği - Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 190

Tablo 8.34 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 191

Tablo 8.35 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 191

Tablo 8.36 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 191

Tablo 8.37 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 192

Tablo 8.38 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 192

Tablo 8.39 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 192

Tablo 8.40 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 193

Sayfa

Tablo 8.41 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 193

Tablo 8.42 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 193

Tablo 8.43 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 194

Tablo 8.44 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 194

Tablo 8.45 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede sevdikleri konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 194

Tablo 8.46 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 195

Tablo 8.47 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 195

Tablo 8.48 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 195

Sayfa

Tablo 8.49 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancılarla birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 196

Tablo 8.50 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal 196

Tablo 8.51 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 197

Tablo 8.52 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 197

Tablo 8.53 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 198

Tablo 8.54 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 198

Tablo 8.55 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 199

Tablo 8.56 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 200

Sayfa

Tablo 8.57 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 201

Tablo 8.58 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 203

Tablo 8.59 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 205

Tablo 8.60 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 205

Tablo 8.61 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 206

Tablo 8.62 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 206

Tablo 8.63 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 206

Tablo 8.64 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 207

Tablo 8.65 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 207

Sayfa

Tablo 8.66 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 207

Tablo 8.67 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 208

Tablo 8.68 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 208

Tablo 8.69 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 208

Tablo 8.70 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 209

Tablo 8.71 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 209

Tablo 8.72 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 210

Tablo 8.73 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 210

Sayfa

Tablo 8.74 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 210

Tablo 8.75 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan bir yabancıyla birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 211

Tablo 8.76 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 211

Tablo 8.77 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 212

Tablo 8.78 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 212

Tablo 8.79 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 213

Tablo 8.80 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 213

Tablo 8.81 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 214

Sayfa

Tablo 8.82 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-u Testi sonuçları 215

Tablo 8.83 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 216

Tablo 8.84 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 218

Tablo 8.85 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonuçları 220

Tablo 8.86 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 223

Tablo 8.87 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 223

Tablo 8.88 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 224

Tablo 8.89 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 224

Tablo 8.90 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 224

Tablo 8.91 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 225

Sayfa

Tablo 8.92 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 225

Tablo 8.93 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 225

Tablo 8.94 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 226

Tablo 9.95 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 226

Tablo 8.96 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 226

Tablo 8.97 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 227

Tablo 8.98 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 227

Tablo 8.99 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 227

Sayfa

Tablo 8.100 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 228

Tablo 8.101 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 228

Tablo 8.102 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 229

Tablo 8.103 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 230

Tablo 8.104 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 230

Tablo 8.105 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 230

Tablo 8.106 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilize'yi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 231

Tablo 8.107 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 231

Tablo 8.108 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 232

Sayfa

Tablo 8.109 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 232

Tablo 8.110 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 233

Tablo 8.111 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicininİngilizce konuşan bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 234

Tablo 8.112 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 236

Tablo 8.113 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 238

Tablo 8.114 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 238

Tablo 8.115 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 239

Tablo 8.116 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 239

Tablo 8.117 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 239

Sayfa

Tablo 8.118 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 240

Tablo 8.119 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 240

Tablo 8.120 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 240

Tablo 8.121 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 241

Tablo 8.122 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 241

Tablo 8.123 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 241

Tablo 8.124 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenin göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 242

Tablo 8.125 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 242

Sayfa

Tablo 8.126 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 243

Tablo 8.127 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 243

Tablo 8.128 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları..... 244

Tablo 8.129 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 244

Tablo 8.130 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmak/ konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 244

Tablo 8.131 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 245

Tablo 8.132 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 245

Tablo 8.133 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 246

Sayfa

Tablo 8.134 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 246

Tablo 8.135 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 247

Tablo 8.136 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 248

Tablo 8.137 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 249

Tablo 8.138 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 251

Tablo 8.139 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 252

Tablo 8.140 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 254

Sayfa

Tablo 8.141 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 254

Tablo 8.142 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 255

Tablo 8.143 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 255

Tablo 8.144 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 255

Tablo 8.145 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 256

Tablo 8.146 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 256

Tablo 8.147 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 256

Tablo 8.148 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 257

Tablo 8.149 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 257

Tablo 8.150 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 257

Sayfa

Tablo 8.151 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 258

Tablo 8.152 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 258

Tablo 8.153 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 258

Tablo 8.154 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 259

Tablo 8.155 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 259

Tablo 8.156 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 260

Tablo 8.157 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 261

Tablo 8.158 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 262

Sayfa

Tablo 8.159 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 262

Tablo 8.160 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan biriyle birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 262

Tablo 8.161 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 263

Tablo 8.162 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik o lmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 263

Tablo 8.163 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 264

Tablo 8.164 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 264

Tablo 8.165 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 265

Tablo 8.166 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 266

Sayfa

Tablo 8.167 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 268

Tablo 8.168 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 268

Tablo 8.169 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 268

Tablo 8.170 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-h Testi sonuçları 269

Tablo 8.171 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 269

Tablo 8.172 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 269

Tablo 8.173 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 270

Tablo 8.174 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 270

Tablo 8.175 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 270

Sayfa

Tablo 8.176 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 271

Tablo 8.177 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 271

Tablo 8.178 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 272

Tablo 8.179 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-u Testi sonuçları 273

Tablo 8.180 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 273

Tablo 8.181 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 273

Tablo 8.182 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 274

Tablo 8.183 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 274

Sayfa

Tablo 8.184 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 275

Tablo 8.185 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 275

Tablo 8.186 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 276

Tablo 8.187 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 277

Tablo 8.188 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 278

Tablo 8.189 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 280

Tablo 8.190 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 281

Tablo 8.191 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 282

Sayfa

Tablo 8.192 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 283

Tablo 8.193 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 284

Tablo 8.194 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi sonuçları 300

Tablo 8.195 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 300

Tablo 8.196 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 301

Tablo 8.197 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları..... 301

Tablo 8.198 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 301

Tablo 8.199 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 302

Tablo 8.200 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 302

Sayfa

Tablo 8.201 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 302

Tablo 8.202 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar öğrenicilerin ne zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 303

Tablo 8.203 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 303

Tablo 8.204 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 303

Tablo 8.205 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 304

Tablo 8.206 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 304

Tablo 8.207 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 304

Tablo 8.208 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersinde sevdikleri konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 305

Tablo 8.209 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-h Testi sonuçları 305

Sayfa

Tablo 8.210 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 306

Tablo 8.211 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi Sonuçları 307

Tablo 8.212 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 307

Tablo 8.213 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 307

Tablo 8.214 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 308

Tablo 8.215 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 308

Tablo 8.216 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 309

Tablo 8.217 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 309

Tablo 8.218 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 310

Sayfa

Tablo 8.219 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 310

Tablo 8.220 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 312

Tablo 8.221 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 315

Tablo 8.222 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 315

Tablo 8.223 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 316

Tablo 8.224 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 316

Tablo 8.225 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 317

Tablo 8.226 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 317

Tablo 8.227 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 317

Tablo 8.228 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığın belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 318

Sayfa

Tablo 8.229 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 318

Tablo 8.230 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 318

Tablo 8.231 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 319

Tablo 8.232 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 319

Tablo 8.233 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 319

Tablo 8.234 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 320

Tablo 8.235 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 321

Tablo 8.236 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 321

Tablo 8.237 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 321

Sayfa

Tablo 8.238 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 322

Tablo 8.239 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 322

Tablo 8.240 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 323

Tablo 8.241 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 323

Tablo 8.242 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 324

Tablo 8.243 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 324

Tablo 8.244 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 326

Tablo 8.245 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 327

Tablo 8.246 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 328

Sayfa

Tablo 8.247 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 330

Tablo 8.248 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 332

Tablo 8.249 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 332

Tablo 8.250 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 332

Tablo 8.251 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 333

Tablo 8.252 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 333

Tablo 8.253 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 333

Tablo 8.254 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 334

Tablo 8.255 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 334

Tablo 8.256 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 334

Sayfa

Tablo 8.257 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 335

Tablo 8.258 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 335

Tablo 8.259 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 335

Tablo 8.260 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 336

Tablo 8.261 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 336

Tablo 8.262 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 336

Tablo 8.263 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 337

Tablo 8.264 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının neden öğrenicinin İnglizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 337

Tablo 8.265 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının neden öğrenicinin İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 338

Sayfa

Tablo 8.266 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 339

Tablo 8.267 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 339

Tablo 8.268 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 339

Tablo 8.269 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 340

Tablo 8.270 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 340

Tablo 8.271 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 341

Tablo 8.272 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 341

Tablo 8.273 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 342

Tablo 8.274 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 342

Sayfa

Tablo 8.275 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 343

Tablo 8.276 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 343

Tablo 8.277 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 344

Tablo 8.278 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 344

Tablo 8.279 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 344

Tablo 8.280 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 345

Tablo 8.281 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 345

Tablo 8.282 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 345

Tablo 8.283 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 346

Tablo 8.284 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 346

Sayfa

Tablo 8.285 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 346

Tablo 8.286 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 347

Tablo 8.287 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 347

Tablo 8.288 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 347

Tablo 8.289 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 348

Tablo 8.290 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 348

Tablo 8.291 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 349

Tablo 8.292 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 350

Tablo 8.293 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 351

Sayfa

Tablo 8.294 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 351

Tablo 8.295 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 351

Tablo 8.296 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 352

Tablo 8.297 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 352

Tablo 8.298 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 353

Tablo 8.299 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 353

Tablo 8.300 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 354

Tablo 8.301 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 354

Tablo 8.302 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 355

Sayfa

Tablo 8.303 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 355

Tablo 8.304 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 356

Tablo 8.305 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 356

Tablo 8.306 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 356

Tablo 8.307 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 357

Tablo 8.308 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları 357

Tablo 8.309 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 357

Tablo 8.310 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 358

Tablo 8.311 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 358

Sayfa

Tablo 8.312 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 358

Tablo 8.313 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 359

Tablo 8.314 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 359

Tablo 8.315 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 360

Tablo 8.316 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 361

Tablo 8.317 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 361

Tablo 8.318 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 361

Tablo 8.319 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 362

Sayfa

Tablo 8.320 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 362

Tablo 8.321 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 363

Tablo 8.322 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 363

Tablo 8.323 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 363

Tablo 8.324 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 363

Tablo 8.325 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 366

Tablo 8.326 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 367

Tablo 8.327 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 368

Tablo 8.328 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 370

Sayfa

Tablo 8.329 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 372

Tablo 8.330 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan ann Whitney-U Testi sonuçları 372

Tablo 8.331 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 373

Tablo 8.332 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 373

Tablo 8.333 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 373

Tablo 8.334 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Hesti sonuçları 374

Tablo 8.335 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 374

Tablo 8.336 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 374

Tablo 8.337 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 375

Tablo 8.338 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 375

Sayfa

Tablo 8.339 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 375

Tablo 8.340 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 376

Tablo 8.341 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 376

Tablo 8.342 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 376

Tablo 8.343 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 377

Tablo 8.344 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 377

Tablo 8.345 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 378

Tablo 8.346 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 379

Tablo 8.347 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 379

Sayfa

Tablo 8.348 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 379

Tablo 8.349 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 380

Tablo 8.350 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları 380

Tablo 8.351 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 381

Tablo 8.352 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 381

Tablo 8.353 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 382

Tablo 8.354 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 383

Tablo 8.355 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 384

Tablo 8.356 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 387

Sayfa

Tablo 8.357 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 388

Tablo 8.358 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 388

Tablo 8.359 Çoklu Zeka Ölçeği-Içsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 388

Tablo 8.360 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 388

Tablo 8.361 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 389

Tablo 8.362 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 389

Tablo 8.363 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 389

Tablo 8.364 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 390

Tablo 8.365 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 390

Tablo 8.366 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 390

Sayfa

Tablo 8.367 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 391

Tablo 8.368 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 391

Tablo 8.369 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 391

Tablo 8.370 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 392

Tablo 8.371 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 392

Tablo 8.372 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 393

Tablo 8.373 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U tTesti sonuçları 394

Tablo 8.374 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilnin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 394

Sayfa

Tablo 8.375 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 394

Tablo 8.376 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 395

Tablo 8.377 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 395

Tablo 8.378 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 396

Tablo 8.379 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 396

Tablo 8.380 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 397

Tablo 8.381 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 397

Tablo 8.382 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 400

Tablo 8.383 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 402

Sayfa

Tablo8.384 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 402

Tablo 8.385 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 402

Tablo 8.386 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 403

Tablo 8.387 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 403

Tablo 8.388 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H tTesti sonuçları 403

Tablo 8.389 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 404

Tablo 8.390 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 404

Tablo 8.391 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 404

Tablo 8.392 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 405

Tablo 8.393 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 405

Tablo 8.394 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 405

Sayfa

Tablo 8.395 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 406

Tablo 8.396 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 406

Tablo 8.397 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 407

Tablo 8.398 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 408

Tablo 8.399 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan ann Whitney-U Testi sonuçları 409

Tablo 8.400 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 409

Tablo 8.401 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 409

Tablo 8.402 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 410

Tablo 8.403 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları..... 410

Sayfa

Tablo 8.404 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 411

Tablo 8.405 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 411

Tablo 8.406 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 411

Tablo 8.407 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 412

Tablo 8.408 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 413

Tablo 8.409 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 415

Tablo 8.410 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 417

Tablo 8.411 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Krukal Wallis-H Testi sonuçları 416

Tablo 8.412 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 418

Tablo 8.413 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 418

Tablo 8.414 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 418

Sayfa

Tablo 8.415 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 419
Tablo 8.416 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 419
Tablo 8.417 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 419
Tablo 8.418 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 420
Tablo 8.419 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 420
Tablo 8.420 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 420
Tablo 8.421 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 420
Tablo 8.422 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 421
Tablo 8.423 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 421
Tablo 8.424 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2.sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 422

Sayfa

Tablo 8.425 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları..... 423

Tablo 8.426 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 423

Tablo 8.427 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 423

Tablo 8.428 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları 424

Tablo 8.429 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 424

Tablo 8.430 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 424

Tablo 8.431 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 425

Tablo 8.432 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 425

Tablo 8.433 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 425

Tablo 8.434 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları 427

Tablo 8.435 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 428

Sayfa

Tablo 8.436 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları 429

Tablo 8.437 Öğrenme Stratejilerinin Kullanımında Değişkenlerin Rolünün Birarada Görülmesi 497

Tablo 8.438 Çoklu zeka türleri üzerinde değişkenlerin rolünün birarada görülmesi 500

1. GİRİŞ

İnsanlar çeşitli nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenmek isterler. Kimisi iyi bir iş edinebilmek, kimisi yabancı bir ülkeyi ziyaret etmek, kimisi yabancı bir ülkeye yerleşmek, kimisi de öğrenim yaptığı dalda yabancı dil bilmesi gerektiğini düşündüğü için.

Herkesin yabancı dil öğrenme nedeni aynı veya farklı olabilir. İnsanlar arasında aynı olmayan onların kullandıkları öğrenme yolları, zekaları, kişisel özellikleri, öğrenme biçimleri, duyguları, yabancı dil öğrenme yeterlikleri ve becerileridir. Bireyin yabancı dil öğrenme nedeni ne kadar önemli olursa olsun onun yabancı dili öğrenebilmesi için bu yeterli değildir. Sahip olduğu bireysel özellikler, onu, yabancı dil öğrenme nedeni çok önemli başka bireylerden ayırmaktadır.

Bireysel farklılıklar bir tarafa bırakılırsa, tüm öğrenicileri yabancı dilde başarılı kılacak en iyi yol, onlara nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Bilgiye kendi başına nasıl ulaşacağını ve onu nasıl belleğine yerleştirip gerektiğinde nasıl kullanacağını bilen bireyler yetiştirmek hem öğrenmeyi ve hem de öğretimi kolaylaştırır ve öğrencileri başarıya götürür. Onların sorumluluk sahibi özerk bireyler olmasına yardımcı olur.

Öğrenme stratejilerini öğrenicilere öğretmek öğretmenlerin ve öğretim kurumlarının birinci görevi olmalıdır. Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ortaya çıkarmak da strateji öğretimi kadar önemlidir. Bunu başarabilmek için de öğrenicilerin sahip oldukları "çoklu zeka özellikleri"ni bilmek gerekir. Eğitim programlarının da öğrenicilerin zeka özelliklerini göz önünde bulundurularak hazırlanması, öğrenicilerin yüksek derecede sahip oldukları zekalarını daha da geliştirmelerini sağlamakla kalmayacak, zayıf olduğu zekalarının da gelişmelerine olanak sağlayacaktır.

Tez araştırma konusu olarak "Başarılı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratetejileriyle Sahip Oldukları Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki" seçilmiş ve bu çalışmayla, tez hazırlama işinin yazın tarama kısmı gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğrenicilerin, sahip oldukları bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, öğrenme stratejileri, çoklu zeka özellikleri ve Gardner (1993)'ın Çoklu Zeka Kuramı, öğretmenin rolü ve Türkiye'nin yabancı dil öğrenimine bakışı konularına yer verilmiştir.

1.1 Problem

Bu araştırmada problem, üniversitelerin yabancı dil (İngilizce) hazırlık okullarında okuyan başarılı öğrenicilerin öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasında ilişkinin bulunup bulunmadığının incelenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir;

1. Üniversitelerin hazırlık okulundaki başarılı öğrenicilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Üniversitelerin hazırlık okulundaki başarılı öğreniciler hangi çoklu zeka özelliklerini göstermektedirler?

3. Üniversite hazırlık okulundaki başarılı öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri, öğrenicilerin, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenci olma, yaş, cinsiyet, lise türü, lisede görülen yabancı dil, lisedeki haftalık yabancı dil ders saati, üniversitedeki bölüm, İngilizce öğrenme süresi, İngilizceden başka yabancı dil bilme, İngilizcede mükemmel olmak isteme, yabancı dil öğrenmeyi sevme, ailede yabancı dil bilenlerin olması, İngilizcede sevilen konular, İngilizce öğrenme nedeni (güdülenme), aile teşviği, kendini erek dil konuşucusu gibi hissetme, İngilizce bilen arkadaşlara sahip olma, onlarla olmaktan/konuşmaktan hoşlanma, İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissedildiği, öğrenmeyi olumlu etkileyen etkenler, yabancı dil konuşurken yanlış yapmaktan korkma, çalışma alışkanlıkları, öğrenme biçimleri ve İngilizce öğrenmeyi algılama şekli (bireysel/kolektif) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde benzeşmekte ve/veya farklılaşmakta mıdır? Bu değişkenler, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasındaki olası ilişkiye göre nasıl değerlendirilebilir?

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı;

Başarılı yabancı dil öğrenicilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ve sahip oldukları çoklu zeka özelliklerinin farkına varmalarını sağlamak;

Yabancı dil öğreticilerinin ve yöneticilerinin, yabancı dil öğretimini gerçekleştirirken, etkili öğrenmeye katkıda bulunacak öğrenme stratejilerine ve öğrenicilerinin çoklu zeka özelliklerine önem vermeleri gerektiğine dikkat çekmektir.

1.3 Önem

Bu araştırma;

1. Şimdiye kadar yapılmamış olan öğrenme stratejileri ve çoklu zeka arasında bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin bir çalışma olması açısından önemlidir.

2. Üniversite hazırlık orta-öncesi seviyedeki başarılı öğrencilerin etkin olarak kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve çoklu zeka özelliklerinin neler olduğunu araştıran çalışmalar arasında bu alanda yeni veriler sağlaması açısından önemlidir.

3. Yabancı dil başarısını arttıracak ve etkili öğrenme ve öğretimin sağlanmasına yardımcı olacak verilere ulaşmak açısından önemlidir.

4. Üniversitelerin tüm hazırlık okullarında öğrenci-odaklı eğitim ve öğretime, öğrencinin kişisel, özelliklerine ve öğrenme biçimine önem veren bir izlence hazırlamak isteyen eğitim programcılarının çalışmalarına katkıda bulunacak veriler sağlaması açısından önemlidir.

5. Üniversite hazırlık okullarındaki başarılı yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerinin en önemli nedenlerinin belirlenmesine ve bu açıdan yabancı dil eğitim-öğretim programcıların dikkate alması gereken verileri sağlaması açısından önemlidir.

6. Türk eğitim sistemiyle yetişen öğrencilerin, kendi öğrenme ve bilgiye ulaşma yollarını ne oranda bildiğini gösteren yeni veriler sağlaması açısından önemlidir.

7. Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinin hazırlık okullarında okuyan öğrencilerin, öğrenme stratejilerini geliştirmeyi ne oranda başardıklarını görmek ve her iki tür

üniversitedeki yabancı dil öğrenme ve öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkileyecek veriler bulması açısından önemlidir.

8. Türk eğitim sisteminde özellikle son 10 yılda yürütülen yabancı dil öğretiminin başarılı olma açısından bulunduğu yeri göstermeye yardımcı veriler sağlaması açısından önemlidir.

1.4 Varsayımlar

1. Sormacaların uygulanacağı üniversitelerin yabancı dil hazırlık okullarındaki öğrencilerinin anket sorularına doğru ve içten yanıt verdikleri varsayılacaktır.

2. Sormacanın verildiği üniversite yabancı dil hazırlık sınıfları içerisinde orta-öncesi seviyelerin öğretim açısından birbirine denk olduğu varsayılmıştır.

3. Yabancı dil öğretmenlerinin, sınıflarındaki en başarılı ilk 3-5 öğrenciyi, öncelikle sınav notlarını ölçüt alarak seçtikleri konusunda içten davrandıkları varsayılacaktır.

4. Ele alınacak örneklemin evreni temsil ettiği varsayılacak; ancak, bu çalışmada elde edilen sonuçların sadece örneklem grubuna ait olduğu, örneklem grubu dışındaki gruplarda farklı sonuçlar elde edilebileceği olasılığı unutulmayacaktır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul İli Avrupa Yakasındaki iki devlet ve üç vakıf üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitenin yabancı dil hazırlık okullarının orta-öncesi seviyedeki sınıflarında okuyan ve o sınıfların yabancı dil öğretmenlerinin, öncelikle sınav notlarını baz alarak başarılı buldukları ilk 3-5 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Seçilen bu grup üzerinde yapılan araştırma ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğrenme: Sözlük anlamıyla 'öğrenme', "çalışma ve okumayla kazanılan derin ve geniş bilgidir" (Longman, 1978: 623; Chambers, 1995: 721)*. Holec (1987: 146) ise, öğrenmeyi bazen 'çalışmaya', bazen 'edinime' ve bazen de her iki kavramı içine alan tek bir 'sürece' benzetir ve öğrenme sürecini iki ayrı grupta ele alır: 1) öğrenme için dilbilimsel ve edim-bilimsel bir birleşim süreci olan öğrenme süreci; 2) çeşitli öğrenme yollarının uygulanması olarak öğrenme süreci.

Öğrenme, davranış veya bilginin kısa ya da uzun süreli bilinçli ya da biliçsizce yapılan çalışma sürecinden sonra değişmesidir. Yeni bilgi veya davranış kazanma ve gerektiğinde bunu kullanabilme yeteneğidir.

Strateji: Strateji bir işi yapmak veya başarmak için izlenen yoldur.

Öğrenme stratejisi: Öğrenme stratejileriyle ilgili bir çok tanım yapılmıştır.

"Yaygın kullanılan teknik tanımıyla öğrenme stratejileri, öğrenicinin bilgi edinme, biriktirme, kazanma ve kullanmasına yardımcı olmak amacıyla kullandığı çalışma şekilleridir" (Oxford, 1990: 8).

"Öğrenicilerin yeni bir dil öğrenirken ve bunu gerçekleştirmek için çabalarını dengelerken kullandıkları zihinsel adımlar veya uygulamalardır" (Wenden, 1991: 18).

Bana göre, öğrenme stratejileri, öğrenicinin yabancı dil öğrenirken bilinçli ya da bilinçsizce kullandığı öğrenme yollarının tümüdür.

Yabancı dil: Bireyin anadili dışında öğrendiği dildir.

Öğrenci (*student*) ve öğrenici (*learner*): Öğrenci, öğrenmeyi gerçekleştiren kişidir. Öğrenci ve öğrenici kavramları birbiriyle aynı görünseler de aslında farklıdırlar: 'öğrenci', daha çok toplumsal bir kimlik ya da mesleki bir kavram, 'öğrenici' ise öğrenmeyi gerçekleştiren ya da

* Bu tez'de yapılan tüm çeviriler benim tarafımdan yapılmıştır.

bunu başarmaya çalışan, öğrenme etkinliği içinde bulunan bireydir ve bu sözcük daha çok eğitimsel bir kavramdır. Bu nedenle, metin içerisinde uygun şekilde her iki kavramdan da yararlanılmıştır.

Üniversite hazırlık okulu: Yabancı dille yüksek öğrenimini sürdürecek olan ancak yabancı dili bu öğrenimi sürdürmek için yeterli olmayan öğrencilerin yabancı dil öğrenmek üzere katıldıkları üniversitelerin hazırladıkları yabancı dil öğretim programıdır. Bu programda başarılı olan öğrenciler, kendi branşlarında üniversitedeki öğrenimlerine devam etmeye hak kazanırlar.

Başarı: İkinci dilde başarı, öğrenicinin sözcük bilgisi, dilbilgisi, sesletim gibi o dilin yapısı hakkında ve konuşma anlama, okuma ve yazmayı içeren dört beceride, söylem biçimlerini ve kurallarını bilmede yetkin olması demektir. Ayrıca, öğrenilen yabancı dilin etkin bir şekilde ve iletişime dayalı olarak kullanabilme yeterliliğine sahip olması demektir.

Tutum (*attitude*): Herhangi bir durum, kişi, olgu, vs.'ye karşı gösterilen davranış biçimi ve/veya onlarla ilgili bir görüş/görüşlerdir. Yabancı dil öğreniminde ise tutumları, bir topluma, olaylara ve bu çalışmadaki anlamıyla özellikle öğrenilen ikinci dile, o dilin konuşulduğu topluma ve verilen dil ödevine, dil öğrenimine, vs. karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz davranış biçimi ve/veya görüştür.

Yeti (*aptitute*): Belli bir konu veya konularda (örneğin sadece okuduğunu anlamada veya sadece sözcük bilgisinde ya da her ikisinde) usta olma özelliğidir.

Yetenek (*ability*): Beceriden daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Doğuştan geldiği düşünülen bir işi veya işleri yapabilme, başarabilme gücüdür.

Çalışma alışkanlıkları: Bireyin kendi başına, bir başkasıyla veya grupla, yazarak, okuyarak, dinleyerek, konuşarak, tekrar yaparak, vs. bir konuya, ödeve, vs. hazırlanma biçimi, etkinliğidir.

Zeka: Bireyin kısa sürede doğruya/doğrulara ya da sonuca/sonuçlara ulaşmasını sağlayan ve özellikle bireyden bireye değişme gösteren bir özellik ve bir yetidir. Bireyin problem çözmede kullandığı zihinsel işlemler yapabilme gücü ve yeterliğidir.

Gardner (1983: xiv), 'zeka'yı, sorunları çözme, bir veya daha fazla kültürel ortamda değerli olan ürünleri yaratabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ben de Gardner'ın zekanın tanımı konusundaki bu görüşüne katılıyorum.

Çoklu Zeka Kuramı: Gardner (1993), insanların farklı biliş yolları olduğunu ileri süren bu kurama göre insanların aşağıda verilen sekiz zekaların hepsini ya da birçoğunu belli oranlarda kullandıklarını ve bazen bu özelliklerden bir ya da birkaçına sahip olma oranının diğerlerine oranla çok daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu kuramdaki zeka türleri aşağıda verilmektedir.

1.Müziksel/Ritmik Zeka (*Musial/Rhythmic Intelligence*)
2. Bedensel/Devinduyusal Zeka (*Bodily/Kinesthetic Intelligence*)
3. Mantıksal/Matematiksel Zeka (*Logical/Mathematical Intelligence*)
4. Sözel/Dilsel Zeka (*Verbal/Linguistic Intelligence*)
5. Görsel/Uzamsal Zeka (*Visual/Spatial Intelligence*)
6. Toplumsal/Bireylerarası Zeka (*Interpersonal Intelligence*)
7. İçsel/Duygusal Zeka (*Intrapersonal Intelligence*)
8. Doğa Zekası (*Naturalistic Intelligence*)

Güdülenme: Bir işe başlamak, işi yapmak ve başarmak için duyulan istektir. İçsel ve dışsal nedenlere bağlı olarak bir işi gerçekleştirmek veya gerçekleştirmek için harekete geçmek arzusudur.

Özerklik (*autonomy*): Özerklik, bireyin, bireysel ve irade özgürlüğü ile öz-yönetim hakkını içeren bir kavramdır. Özerklik, bireyin çalışmalarını kendi kendine planlayıp yürütmesi; kendi görevleri ile ilgili sorumlulukları üstlenmesi, kendi öğreniminde söz sahibi olabilmesi ve bu yolla kendi başına sonuca ulaşabilmesidir.

Öğrenme biçimi (*learning style*): Bireyin yeni bilgiyi anlama, düzenleme ve saklayabilmede alışkanlık haline getirdiği bilişsel, duygusal ve psikolojik özelliklerdir. Görsel, devinsel, işitsel, işbirlikçi gibi değişik bir çok öğrenme biçimi vardır.

İletişimsel edinç: İletişim edincine sahip olabilme, iletişimde başarılı olmayı beraberinde getirir. "Bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere 'iletişimsel edinç' adı verilmekte... " (Demircan, 1990: 90).

"İletişim kurabilme edincidir. Hem konuşma hem yazma ve dört beceriyle ilgilidir" (Oxford, 1990: 7). Oxford, dört iletişimsel edinç bölümlerinden bahseder. Bunlar, 'dilbilgisel edinç, toplumsal-dilsel edinç, söylem edinci ve stratejik edinç' olarak dört grupta gösterilmektedir.

Gerçek (Ek 1.1, Anket 1, Soru 18) / erek dil konuşucu (*native speaker*): Kendi ana dili öğrenilen konuşucudur.

2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

2.1 Tanımları

Yazında, öğrenme stratejilerinin ne olduğunu anlatan bir çok tanıma rastlamak olasıdır.

"En basit biçimiyle öğrenme stratejileri bir öğrenicinin bilgi edinmek için kullandığı teknikler veya araçlardır" (Rubin, 1975: 43, Çavuşoğlu, 1992: 2 içinde).

O'Malley ve Chamot (1990: 1), öğrenme stratejilerinin bireylerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve akılda tutmalarına yardımcı olan düşünce ve davranışlar olduğunu ifade ederler.

Hismanoğlu (2000), öğrenme stratejileri ile ilgili tanımları şöyle sıralamaktadır:

> Wenden ve Rubin (1987), öğrenme stratejilerini, 'öğrenicinin, bilginin edinimi, saklanması, yeniden düzenlenmesi ve kullanımını kolaylaştırması için kullandığı uygulamalar, adımlar, planlar ve tekrarların tümü' olarak tanımlamaktadırlar.
>
> Richards ve Platt'a (1992: 209) göre öğrenme stratejileri, 'öğrenme süresince, yeni bilgiyi anlama, öğrenme veya anımsamalarına daha fazla yardımcı olması için öğrencilerin bilerek yararlandığı davranış ve düşüncelerdir'.
>
> Fearh Claus ve Casper (1983: 67), öğrenme stratejilerini, 'erek dildeki dilsel ve toplumsal-dilsel edinci geliştirme girişimi' olarak tanımlamaktadır.
>
> Stern'e (1992: 261) göre '... öğrenme stratejileri, geniş çaplı tasarlanmış öğrenme yolları ve öğrenme teknikleri'dir.

Oxford (1990: 8), öğrenme stratejileri tanımını genişletmekte ve bu öğrenme stratejilerini, öğrenicinin öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha öz-yönetiminde, daha etkili yapmak ve yeni durumlara daha kolay geçişler sağlamak için kullandığı özel çözümler olarak gördüğünü belirtmektedir.

Lessard-Clouston (1997), Tarone'un (1983) öğrenme stratejilerini, erek dildeki toplumsal-dilsel edinç ile dilbilimsel edinci geliştirme – bireyin bu edinçleri kendi dil edincine (*interlanguage competence*) katması için gösterdiği çaba olarak tanımladığını belirtmektedir.

Öğrenme stratejilerini, öğrenicilerin bilgiye ulaşmak, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi hızlandırmak için bilinçli veya bilinçsizce yaptığı girişimler, kullandığı yolların ve gerçekleştirdiği bilişsel işlemlerin tümü olarak tanımlayabiliriz.

2.2 Özellikleri

Öğrenme stratejileri, öğrenicilerin öğrenme sorunlarını gidermek için kullandığı yollar olarak düşünüldüğünde, karşımıza bir sorun giderme, problem çözme aracı ya da tekniği ya da öğrenme gerçekleştirme yolları olarak çıktığını görürüz.

Öğrenme stratejilerinin iletişimsel edincin gelişmesini harekete geçirdiğini belirten Oxford, dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şöyle (Tablo 2.1) sıralamaktadır:

Tablo 2.1 Dil öğrenme stratejilerinin özellikleri

Dil Öğrenme Stratejileri
Ana erek olan iletişimsel edince yardım eder. Öğrenicilerin daha öz-yönetimli olmalarını sağlar. Öğretmenlerin rolünü arttırır. Sorun-odaklıdırlar (*problem-oriented*). Öğrenicinin yararlandığı özel çözümlerdir. Öğrenicinin sadece bilişsel değil birçok özelliğini içerir. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler. Her zaman gözlenmeyebilirler. Çoğunlukla bilinçlidir. Öğretilebilir. Esnektir. Birçok etkenden etkilenir.

Kaynak: Oxford, R.L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 9.

Kara (2001: 7), Ellis'in (1994) bu alandaki araştırmaları biraraya getirerek oluşturduğu öğrenme stratejilerinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Stratejiler, ikinci dil öğrenmek için kullanılan hem genel yaklaşımlar hem de belli eylemler veya tekniklerdir.

2. Stratejiler, sorun-odaklıdır; öğrenici belli bazı öğrenme problemlerinin üstesinden gelmek için bir strateji kullanır.

3. Öğreniciler, genellikle kendi kullandıkları stratejilerin farkındadır ve yaptıklarına/düşündüklerine dikkat etmeleri istendiğinde stratejilerin neyi içerdiklerini anlatabilirler.

4. Stratejiler dilsel (bir nesnenin adını sormak gibi) ve dilsel olmayan (ismini öğrenmek için bir nesneyi göstermek gibi) davranışları içerirler.

5. Dilsel stratejiler, birinci dilde de ikinci dilde de kullanılabilirler.

6. Bazı stratejiler davranışsal bazıları zihinseldir. Bu nedenle, bazıları doğrudan gözlenebilir bazıları gözlenemez.

7. Gerçekte stratejiler, öğrenicilere, kullandıkları ikinci dil hakkında veriler sağlayarak öğrenmeye dolaylı katkıda bulunurlar (örneğin, sözcüksel konular veya dilbilgisel kurallarda yönetilen bellek stratejileri).

8. Strateji kullanımı, öğrenicinin yapacağı ödev türü ve bireysel öğrenici tercihlerinin bir sonucu olarak oldukça farklılık göstermektedir .

Bilişsel beceriler, kavrama, bellek, öğrenme, çıkarım ve kavram oluşturma olarak görülebilir (Wenden, 1987: 4; Wenden ve Rubin, 1987 içinde). Bu beceriler 'bilişsel' ve 'üst-bilişsel' beceriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (O'Malley vd., 1985; O'Malley ve Chamot 1990). O'Malley ve Chamot (1993: 44-45), planlama, izleme ve değerlendirme yapan üst-bilişsel becerilerin yüksek yönetici beceriler, bilişsel becerilerin de belli ödev ve gereksinimler için kullanılan beceriler olduğuna dikkat çekmektedirler. Üçüncü ayırım ise öğretmen, kültür ve dile karşı tutumları ve toplumsal etkileşim becerilerini içeren 'toplumsal/duygusal stratejilerdir' *.

Tüm öğreniciler bilişsel becerilere açıktır; ancak bazı beceriler diğerlerine oranla daha etkindir, bazı beceriler öğretilebilir, ancak kimi öğreniciler bunları yararlı bulabilir, kimileri de yararlı bulmayabilir.

Öğrenme stratejilerinin özelliklerine bakıldığında, öğreniciyi kendi öğreniminde etkin kıldığı ve öğrenicinin kendi öğrenme sorununu kendisinin çözebilmesine olanak tanıdığı

* Çavuşoğlu (1992), iletişim stratejilerinin öğrenme stratejileriyle yanlışlıkla kavramsal olarak karıştırıldığına değinmektedir. İletişim stratejileri, öğrenicinin ikinci dildeki dilsel bilgisi ile gerçek durumlardaki erek dil konuşucusunun dilsel bilgisi arasında oluşan boşluğu doldurma girişimidir. Yaklaşık anlamlar, mimikler, dolambaçlı anlatımlarla bu köprü kurulabilir. Boşluk doldurulamayacak gibi olduğunda ileti göndermekten vazgeçilebilir (Tarone, 1981: 288, Çavuşoğlu, 1992: 4 içinde). Aynı şekilde, öğrenme stratejilerinin üretim stratejileriyle de karıştırıldığına değinen Çavuşoğlu (1992: 4), Tarone'un (1981) üretim stratejilerinin, çok çaba göstermeden bir dilsel sistemi etkin ve açıkca kullanma girişimi olduğunu ileri sürdüğünden bahseder.

görülmektedir. Stratejilerin öğretilebilir olması, farklı stratejileri kullanmasını bilmeyen öğrenicilere yardımcı olabilmek açısından faydalıdır. Öğrenicinin kendi sorununu kendisinin çözmesine yardımcı olması da öğrenicinin sadece dil öğreniminde değil farklı ders ve alanlarda (aile, arkadaşlarıyla uyum sağlama, onlarla iletişim kurma veya günlük yaşamsal sorunları giderme, her türlü bilgiye erişme, gibi) bu stratejilerden yararlanabileceği olasılığını doğurması nedeniyle stratejilerin çok önemli olduğu söylenebilir.

Bazı stratejilerin zihinsel olması ve sınıf ortamında çok net gözlenememesi ise, öğrenicinin hangi stratejilerden yararlanıyor olduğunun belirlenmesini güçleştirmekte ve farklı araştırma yollarının (anket, birebir görüşme, durum çalışması, günlük yazdırmak gibi) kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Kara (2001: 10), gözlem, öğrencinin kendi raporları ve günlükleri ikinci dil öğrenicilerinin kullandığı öğrenme tekniklerini bulmak için kullanan Rubin'in (1975), sınıf gözlemlerinin başarılı sonuçlar vermediğini, çünkü öğretmenlerin öğrenicilerin yanıtları oluşturmak için kullandığı işlemlere değil, yanıtın doğruluğu üzerine yoğunlaştıklarını belirttiğine değinmektedir. Öğrenicinin kendi tuttuğu rapor, öğrenici sorunlardan da bahsettiği için en kullanışlı olandır. Öğreniciden ders sonunda veya işlenen bir konu sonrasında yazılı veya sözlü geri bilirim almak da yararlı olabilir*.

2.3 Önemi, Kullanımı, Eğitimi

Oxford (1990: 1), özellikle iletişimsel edincin gelişmesinde temel olan etkin ve öz-yönlendirmede araç olmaları açısından öğrenme stratejilerinin çok önemli olduklarını vurgulamaktadır.

Etkili öğretimde, öğrenme stratejilerinin önemi büyüktür. Öğrenicinin nasıl ve neden öğrendiği neyi öğrendiğinden çok daha önemli olduğunu belirten Candlin (1991: xi), bireyin nasıl öğrendiğini ve kendi öğrenme süreci hakkında daha bilinçli olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak Candlin, öğrenicilerin bilinçli olmalarının da yeterli olmayıp özerk olmayı bilmeleri gerektiğini de savunmaktadır.

---

* Bu araştırma farklı okullarda yürütüldüğünden ve okullarda seçilen öğrenicilerden her ders sonunda bir rapor almanın çok güç olacağı düşünüldüğünden, araştırmanın sormaca yoluyla yürütülmesine karar verilmiştir.

Wenden (1998: 519), öğrenicinin kendi öğrenimi hakkında bilgi sahibi olmasını, üst-bilişsel bilgi (*meta-cognitive knowledge*) olarak görmekte, üst-bilişsel stratejilerin de öğrenicinin öğrenmesini kontrol etmesi, yönetmesi, düzenlemesi ve ona yol göstermesi için gerekli beceriler olarak ele almaktadır*.

Çavuşoğlu (1992: 38-39), Oxford'un (Oxford ve Crookall, 1989: 413-414 içinde), öğrenme stratejilerinin sınıf ortamlarında kullanım özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenici, öğrenme sürecindeki etkin katılımcıdır.
2. Dil öğrenicileri stratejilerden her düzeyde yararlanabilir.
3. Bazı/birçok öğrenici, kullandıkları stratejilerin farkında değildir ve olan stratejilerin hepsinden tam olarak yararlanamamaktadır.
4. Çok başarılı öğrenicilerin bir çok durumda çok sayıda stratejiden yararlandıkları görülmektedir; ancak strateji kullanımı ile dil başarısı arasındaki ilişki karmaşıktır.
5. İyi öğreniciler bir çok farklı strateji kullanabilir: düzenleme, öğrenmeye odaklaşma ve onu değerlendirme, duyguları ve tutumları kontrol altında tutma, öğrenme sürecinde başkalarıyla işbirliği, yeni bilgiyi eskisiyle ilişkilendirme ve dil kullanımına doğrudan katılma teknikleri gibi.
6. İleriki düzeylerde olan öğrenicilerin strateji kullanımı, alt düzeylerdeki öğrenicilerden farklıdır.
7. Öğrenme stratejilerinin kullanımında cinsiyet ve etnik farklılıkların önemi gün geçtikçe artmaktadır.
8. Güdülenme (hem tür hem de yoğunluğu) öğrenme stratejileri ile ilgilidir.
9. Farklı öğrenme biçimine ve farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler çoğunlukla farklı türde stratejiler kullanırlar.

---

* Üst-bilişsel bilgi sınıflandırması içerisinde: 1. insan bilgisi (*person knowledge*: öğrenmek için ne gibi bireysel etkenler gerektiği, yeterliliklerin ne olduğu, sahip olduğu becerilerin ne kadar iyi kullanabildiği, vs ile ilgili bilgi) 2. iş bilgisi (*task knowledge*: işin amacı, öğrenmesine ne katkı sağlayacağı ve o işin ne gerektirdiği ile ilgili bilgi), 3. strateji bilgisi (*strategic knowledge*: stratejilerin ne olduğu, neden yararlı olduğu, ne zaman ve nasıl kullanılacakları ile ilgili bilgi) bulunmaktadır (Wenden, 1998: 518-519).

10. Yeni yazma sistemlerinin, yeni seslerin, kültürel değerlerin ve toplumsal ortamlarda 'halkın' dil yeterliliğine olan gereksinimlerinin çok olması dil öğrenicisi üzerinde özel istekler oluşturur. Bu isteklere tepki olarak da farklı dil öğrenicileri farklı stratejiler kullanırlar.

11. Farklı stratejiler ortak sonuçlar için çoğunlukla birlikle çalışır.

12. Öğrenicilerin stratejileri niçin ve nasıl kullanacağının, aktaracağının ve değerlendireceğinin öğretildiği 'tamamen bilgilendirilmiş eğitim'le öğrenme stratejilerinin öğretimi olasıdır ve genellikle bu yolla öğretilmesi önerilir.

13. Öğrenme stratejilerinin eğitiminde, öğrenicinin cinsiyeti, kültürel/etnik geçmişi, becerisi ve genel öğrenme biçimi özellikleri kadar dil ödevinin yapısı ve güçlük derecesine de önem verilmelidir.

14. Geleneksel stratejilerin kullanımına alışmış ve değişikliğe direnen öğrencilere, yeni stratejileri eski strateji gibi göstermek gerekebilir.

15. Sınıf etkinliklerine uyarlanırlarsa öğrenme stratejileri daha da etkinleştirilmiş olur.

16. Sınıf içinde ve dışında araştırma yapmadan öğretmenler genelde öğrencilerinin hangi stratejileri kullandıklarını bilemezler.

Öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı, öğrenicinin isteğine göre mi, yoksa öğretmenin isteğine göre mi seçileceği, sratejiler gelişigüzel kullanıldığında başarılı olunup olunmayacağı da önemlidir. Öğrenicilerin strateji kullanımlarıyla ilgili Oxford'un (1994) aşağıdaki açıklamalarını bilmekte yarar vardır.

1. Uygun dil öğrenme stratejilerini kullanmak, genel veya belli beceri alanlarında, iyileşmiş kullanım veya başarıyla sonuçlanmaktadır (Thompson ve Rubin, 1993, Oxford vd., 1993 içinde).

2. Başarılı dil öğrenicileri, bir arada uyum gösteren ve dil ödevinin gerektirdiği şekilde düzenlenmiş stratejileri seçerler (Chamot ve Kupper, 1989'den alıntı). Bu öğreniciler neden bu stratejileri kullandıklarını kolayca anlatabilirler (O'Malley ve Chamot,1990'den alıntı).

3. Bilişsel (örnek: çeviri ve çözümleme) ve üst-bilişsel (örnek: planlama, düzenleme) stratejileri birbirlerini destekleyecek şekilde çoğunlukla birlikte kullanılırlar (O'Malley ve Chamot, 1990'den alıntı). Tek tek stratejiler kullanmaktansa, isteğe göre ayarlanmış (*tailored*) strateji birleşimleri daha etkilidir.

4. Belli stratejiler veya alt stratejiler belli dil yetileri veya ödevleriyle ilişkilendirilirler (Chamot ve Kupper, 1989'den alıntı).

Öğrenme stratejilerinin, eğitim yoluyla öğreniciye kazandırılması hem öğretimin hızının arttırılması hem de öğretmene düşen yükün hafifletilmesi açısından önemlidir. Yukarıda bahsedilen öğrenme stratejilerinin öğretilmesi konusuna daha ayrıntılı bir açıklamaya gereksinim vardır. Öğrenme stratejilerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili önemli çalışmalar yapılmış ve iyi sonuçlar alınmıştır. Ancak, tüm strateji eğitimleri başarıyla sonuçlanmamıştır. Öğrenicilerin öğrenme stratejileri konusunda eğitilmelerinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Thanasoulas (2000), Chamot ve Kupper'in (1989), öğrenme stratejilerini geliştirmek için belirlediği altı adımı, 1) öğrenicilerin sahip oldukları stratejileri belirlemek 2) hangi stratejiye ihtiyaçları olduğunu değerlendirmek 3) strateji açıklamalarını planlamak 4) stratejileri öğretmek 5) strateji kullanımını değerlendirmek 6) öğrenicilerin, stratejileri başka işler için de kullanmalarına yardımcı olmak, olarak açıklamaktadır.

Oxford (1994) öğrenicilerin öğrenme stratejileri konusunda eğitilmesi için sıraladığı aşağıdaki noktalar çok önemlidir:

1. Öğrenme stratejileri eğitimi, öğrenicilerin gereksinimlerine, tutum ve inançlarına dayandırılmalıdır.

2. Öğrenicinin hedef ve öğrenme biçimi ve dil ödevinin gereklerine uygun olarak stratejilerin seçimi yapılmalıdır.

3. Birbirinden ayrı, kısa aralıklarla değil, uzun bir dönemi kapsayacak şekilde ikinci dil etkinlikleriyle birleştirilerek eğitim yapılmalıdır.

4. Dil derslerinde öğreniciye strateji eğitimi fırsatları verilmelidir.

5. Strateji eğitiminde, çalışma kağıtlarından, ev ödevlerinden, açıklamalardan, etkinliklerden, zihin açma tekniklerinden yararlanılmalıdır.

6. Strateji seçimini etkileyen, endişe, güdülenme, inançlar ve ilgiler gibi duygusal konular, ikinci dil strateji eğitiminde yer almalıdır.

7. Strateji eğitimi, açık, anlaşılır olmalı ve özgün metinler içeren ikinci dil kullanımına olanak tanımalıdır.

8. Strateji eğitimi sadece bir derste değil başka derslerde de kullanılabilecek stratejileri içermelidir.

9. Farklı öğreniciler farklı ödevlerde farklı strateji kullanabilecekleri düşünülerek strateji eğitimi bireyselleştirilmelidir.

10. Strateji eğitimi, öğrencilere, kendi gelişimlerini, başarılarını ve stratejilerin çoklu ödevlerdeki önemini değerlendirmelerine olanak tanıyacak düzeneği sağlamalıdır.

Öğrenme stratejileri konusunda öğrenicilerin eğitilmesi - öğrenicilerin kendileri için yararlı olabilecek uygun stratejiyi bulabilmelerine katkıda bulunması açısından - gereklidir. Ellis ve Sinclair'e (1989: 2) göre, öğrenici eğitimi, öğrenicilerin, öğrenmelerini etkileyen ve kendilerine en iyi uyacak öğrenme stratejilerini bulmalarını sağlayacak etkenleri düşünmelerinde onlara yardımcı olur. Böylelikle öğreniciler daha etkin bir öğrenici ve öğrenmenin gerçekleşmesinde daha fazla sorumluluk sahibi olurlar. Nasıl öğreneceklerini bilen öğreniciler, sınıf dışında kendi başlarına öğrenmeye devam edebilecek ve öğrenme stratejilerini başka konuların araştırması için de kullanabileceklerdir.

Oxford'un, öğrenme stratejilerinin eğitimindeki önerilerilerine bakıldığında görülen 'öğrenicinin merkez alınması'dır. Öğrenicinin ilgileri, inançları, tutumları, güdülenmesi, öğrenme biçimi, kişiliği, gibi konulara değinilmesi de öğreniciye verilen önemi göstermektedir. Candlin (1991: xi), iletişime dayalı dil öğrenimi ve öğretimindeki hareketin en önemli sonuçlarından birinin dil öğrenim sürecinde öğrenicinin rolünün artması olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da, stratejilerin kullanımını etkin kılacağı düşünülen bireysel farklılıklara (yaş, güdülenme, tutumlar gibi) beşinci bölümde yer verildi.

Strateji eğitiminde, bilgiye ulaşma yollarını kazandırmanın ötesindeki üst amaç ise öğrenicinin dil öğrenimindeki başarısını arttırmaktır. Başarılı öğrenicilerin özelliklerine bakıldığında, bu öğrenicilerin stratejileri en etkin biçimde kullanan öğreniciler olduğu görülebilmektedir.

2.4 İyi Öğrenici

İyi öğrenme ve öğrenme stratejilerini etkin kullanma iyi öğrenicileri gerekli kılar. Ancak kimdir bu iyi öğreniciler? Öğrenicinin çalışkan olması iyi bir öğrenici olması için yeterli midir?

Rubin (1987: 20; Naiman vd., 1978'den alıntı), iyi dil öğrenicilerini, dil sürecine etkin olarak katılan, istenen öğrenme ortamlarını arayıp bulan, dili bir sistem olarak kabul eden, dil öğrenmeyi iletişim ve etkileşim adına geliştiren, ikinci dilin gerektirdiklerini kabullenip onlarla başa çıkabilen ve ikinci dil sistemini çıkarım yaparak ve gözleyerek genişletip tekrarlayabilenler olarak tanımlamaktadır.

Rubin (1987: 15), bazı öğrenicilerin diğerlerine göre ikinci dili öğrenmede daha başarılı olduklarını ve bu başarının da öğrenicinin bilişsel ve üst-bilişsel davranışlara bağlı olduğuyla ilgili bir takım görüşlerin bulunduğundan bahsetmektedir. Başarılı öğreniciler, başarılı olmalarına yarayan bazı bilişsel işlemler ve davranışlar bakımından diğerlerinden farklıdırlar.

Holec (1987: 153-154) ise, öğrenicilerin başlangıçta iyi öğrenici değil ama çalışkan olduklarından bahseder. Çalışkan olmak, iyi bir öğrenici olmak için yeterli değildir. Bu nedenle, Holec (1987: 146-147), öğrenicinin iyi olup olmadığına karar verebilmek için yapılması gerekenin, onun öğrenme sürecine katılıp katılmadığına (*active involvement*) bakılması olduğunu ileri sürmektedir.

Başarılı öğrenicileri de kendi aralarında gruplandırmak olasıdır. Entwistle (1987: 14) akademik anlamda başarılı öğrenicileri üç gruba ayırır. Bir grup başarılı öğrenci, işbirliği yapar ancak rekabetçi, duygusuz ve toplumsallıktan kaçar; ikinci grup başarılı öğrenci, birinci grubun aksine, kendinden emin değildir ve başaramama korkusu yaşar, dersin gereklerini yapar ve uzun süre çalışmalarına rağmen ortalama bir yeteneğe sahiptir; son grup başarılı öğrenici ise, çok çalışır, estetik ilgilere ve gerçekçi tutumlara sahiptir.

Ellis ve Sinclair (1989: 6-7), iyi öğrenicinin özelliklerini, öz-farkındalığı olan, soru soran, hoşgörülü, öz-eleştirici, gerçekçi, deneyime açık, etkin katılımcı, düzenli olarak tanımlamaktadır.

İyi öğrenici sadece deslerinde başarılı öğrenici olarak anlaşılmamalıdır. İyi öğrenicinin en önemli özelliği kullandığı stratejilerle öğrenme stratejilerine de kaynak oluşturmasıdır. Nunan (1989: 47), iyi öğrenici özelliklerinin aynı zamanda öğrenme stratejilerini de oluşturduğuna dikkat çekmekte ve Rubin ve Thomson'ın (1982) belirlediği iyi öğrenicinin özelliklerine yer vermektedir. Bu özelliklere göre iyi öğreniciler;

1. kendi yollarını bulabilirler,
2. dil ile ilgili bilgiyi düzenleyebilirler,
3. dili kullanırlar, yaratıcı olurlar,
4. kendilerine fırsatlar yaratarak sınıf içi ve dışında dili kullanmak için stratejiler geliştirirler,
5. belirsizlikle yaşayabilir ve her sözcüğü anlamaya çalışmadan da erek dili anlamlaştırıcı stratejiler geliştirebilirler,
6. ses ve çağrışım yoluyla öğrenebilirler,
7. yanlışlardan da yararlanabilmeyi bilirler,
8. ikinci dili öğrenmeye çalışırken birinci dil bilgisini de içeren dilsel bilgisinden yararlanabilirler,
9. anlamı kavramada bağlamdan yararlanırlar,
10. zekice tahminlerde bulunabilirler,
11. dil öbeklerini bütün olarak, 'arka plandaki edinçlerini' kullanabilmelerine yardımcı olacak formüle edilmiş programlarla ve üretim tekniklerini kullanarak öğrenirler,
12. farklı konuşma ve yazma biçimlerini ve de duruma göre dillerini değiştirmeyi öğrenirler.

İyi öğreniciler, başkalarının yardımı olmadan bilgiye nasıl ulaşabileceklerini kestirebilme özelliğine sahiptirler. Wenden (1991: 15), başarılı, uzman veya zeki öğrenicilerin nasıl öğrendiklerini, öğrenme stratejilerini, öğrenme ile ilgili bilgileri ve bu bilgi ve becerileri

uygun ve öğretmen olmaksızın kullanmayı sağlayacak tutumları edindiklerini belirtmektedir. Bu nedenle bu öğreniciler özerk olmayı da başarabilmektedirler.

Wenden (1991: 41-42), başarılı öğrenicilerin kullandıkları öğrenme strateji ve tekniklerini özetle şöyle sıralamaktadır:

1. Başarılı öğrenicilerin, ödevin kendi özelliğinin yanında kendi dil öğrenme biçim ve tercihleri ile ilgili öngörüleri vardır. Gereksinim ve tercihlerine uyan olumlu öğrenme stratejilerine veya bireysel tarzlarına uyum sağlarlar.

2. Başarılı öğrenici, öğrenme ödevine etkin yaklaşım gösterir. Öğrenme ereklerini seçer kendisini dikkatlice ikinci dil kullanmaya iter.

3. İyi öğrenici risk alır; iletişime girerken anlam taşıyan her türlü yoldan yararlanır, kendisini aptal gibi göstermekten kaçınmaz.

4. İyi dil öğrenicileri iyi tahminde bulunurlar. İpuçlarını kullanarak uygun çıkarımlar yaparlar.

5. İyi öğreniciler içerik kadar biçime de hazırdırlar. Şemaları sınıflandırır, örnek ve kurallar ararlar.

6. Başarılı öğreniciler, ayrı bir gönderme sistemi içerisinde ve olabildiğince erek dilde düşünerek erek dillerini geliştirme eğilimindedirler.

7. İyi dil öğrenicileri erek dile karşı genel olarak hoşgörülü ve dışa-dönük bir yaklaşım sergilerler.

Başarılı öğreniciler, öğrenme yollarını etkin kullanma yanında, hangi stratejinin etkin olabileceğini kestirme konusunda da başarılı olmaktadırlar. Wenden (1991:12), Wesche'nin (1979), çok başarılı ve az başarılı öğrencileri karşılaştırdığında, çok başarılı olanların öğrendikleri dilin farklı şekillerde pratiğini yaptıkları, öğrenme yolları konusunda öngörüye sahip göründüklerini ve yabancı dil öğrenmek için birçok ve güçlü nedenlerinin olduğunu belirttiğini iletmektedir.

Ellis (1992: 205-207) ise, iyi bir dil öğrenicisini, biçime, anlama dikkat eden, yaklaşımında etkin, öğrenme sürecine ve bu süreçle kendisi arasındaki ilişkiyi gördüğünü gösterebilen öğrenici olarak tanımlamaktadır.

Tudor (1996: 38), başarılı bir öğrenicinin kullandığı öğrenme stratejileri olarak Rubin'in (1981), gösterdiği yedi ana stratejiyi sıralamaktadır:

1. İyi öğrenici, istekli ve doğru tahminde bulunandır. Belirsizlikten rahatsızlık duymaz, tahminlerini yapmaktan çekinmez. Bilgiyi alıp depolamakta etkindir, gerekli durumlarda tüm ipuçlarını kullanır.

2. İyi öğrenici iletişime girerek öğrenmeye veya iletişime girmeye karşı çok güçlü bir arzu duyar. Karşıdan gelen iletiyi almak için çok geniş seçenekleri denemeye isteklidir.

3. İyi öğrenicinin çekingenliği yoktur. İletişimi arttırmak veya öğrenmek için yanlış yapmaktan korkmaz veya aptal görünmekten çekinmez.

4. İyi öğrenici, iletişime ek olarak, biçimle de ilgilenir. Sürekli, dilde örnekler arar.

5. İyi öğrenici pratik yapar. Sözcükleri seslendirerek veya tümce kurarak pratik yapar; sinemaya veya kültürel olaylara giderek erek dil konuşucusuyla dili kullanma fırsatları yaratmaya çalışır. Öğretmen veya arkadaşlarıyla konuşma alıştırmaları yapar.

6. İyi öğrenici, kendi konuşmasını ve başkalarınınkini izler. Kendisinin ne kadar iyi konuştuğunu ve yeterliliğinin hedeflerini karşılayıp karşılamadığını devamlı izler.

7. İyi öğrenici anlama önem verir. Sadece dilbilgisi ve biçimi değil, söz-eylem bağlamlarını, katılımcıların ilişkilerini, etkileşimsel toplantıları dikkatlice izler.

Harmer (1998: 10) ise, iyi öğrenici özelliklerini özetle şöyle sıralamaktadır: dinlemeye, denemeye, soru sormaya, nasıl öğrendiğini düşünmeye ve düzeltme yapılmasına karşı isteklidirler.

Lightbown ve Spada (1993: 34), iyi öğrenicinin, istekli ve doğru tahminde bulunan, eksik bilgiye rağmen iletiyi alabilen, yanlış yapmaktan çekinmeyen, devamlı olarak dil örnekleri bulmaya çalışan, olabildiğine pratik yapmaya çalışan, kendi ve başkalarının konuşmasını inceleyen, gücünün öğrendiği standartları karşılayıp karşılamayacağını takip eden, dilbilgisi alıştırmalarından zevk alan, öğrenmeye çocukluktan başlamış, IQ'su yüksek, iyi akademik becerilere sahip, iyi bir iç-görü ve öz-güvene sahip öğrenici olduğunu ileri sürmektedirler.

Thanasoulas (2000), Holec'in (1981: 3, Benson ve Voller, 1997: 1 içinde) öğrenme ile ilgili olarak 'özerklik insanın kendi öğreniminde yer alma becerisidir' açıklamasına dikkat çekerek, özerk öğrenicilerin kendi çalışma biçim ve stratejileri hakkında öngörüleri olduğundan bahsetmektedir.

Hedge (2000: 20), dışa-dönük öğrenicilerin içe-dönük öğrenicilere göre daha başarılı olduğuna dair bir görüşün olduğundan ve bunun nedeninin ise dışa-dönük öğrenicilerin daha kararlı, denemeye ve risk almaya hazır olduklarını ve dil öğrenebilmeleri için gereksinimleri olan her türlü toplumsal ilişkiye girdiklerini ileri sürmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara baktığımızda, 'iyi öğrenici'den, öğrenme stratejilerinden yararlanabilen öğrenci olarak bahsedildiğini görürüz. Bana göre de, iyi bir dil öğrenicisi, derse katılan, sorumluluklarının bilincinde olan, nasıl öğreneceğini bilen, eksik olduğu konuların farkında, öğrenmek için her türlü araç ve gereçten (öğretmen, kitap, medya, bilgisayar, vs.) yararlanmasını bilen, kendisine belirlediği dil öğrenme hedeflerine ulaşmayı başaran, öğrendiğini derse etkin katılım yoluyla ve sınavlardaki başarısıyla gösterebilen ve toplumsal yönü güçlü, kendi içinde tutarlı ve başkalarıyla iletişim kurmada başarılı, empati duygusu gelişmiş, dil öğrenme sorunlarını çözmede usta, yaptığı yanlışlardan korkmayan ve yanlışlar yapsa da bundan ders çıkarmasını bilen, kendisi ile ilgili kararları nasıl alacağını bilen öğrenicidir. Özellikle 'nasıl öğreneceğini bilen öğrenci' özelliğinin altını çizmek gerekmektedir. Çünkü, bunu başaran öğrenici özerk olmayı, kendi öğreniminde sorumluluk almayı öğrenecek, öğrenmek için her türlü yolu deneyecek ve riske girmekten de çekinmeyecektir.

Başarılı öğrenicilerin özellikleri belirtildiğinde ortaya başarısız olan öğrencilerin özelliklerinin de çıktığını görürüz. Başarısız öğreniciler, başarılı öğrenicilerin yaptıklarını ya yapmayan, ya da yapmaya çalıştıkları halde çeşitli nedenlerden dolayı (yaş, cinsiyet, zeka, öğrenmeye karşı tutumları gibi) başarılı olamayanlardır. Bu konuda Gardner'ın (1985) araştırması ilginçtir. İkinci dil başarısıyla bireysel farklılıkların önemli rolüne dikkat çeken Gardner (1985: 16-38), Naiman vd.'nin (1975) çalışmalarında öğretmenlerin başarılı ve başarısız öğrenci tanımlarında beş ana başlıktan oluşan bir sınıflandırmayı ortaya çıkardıklarını belirtmektedir. Bu başlıklar, kişisel özellikler, sınıf-içi davranış, genel öğrenme

biçimi ve becerisi, tutum ve özel öğrenme teknikleridir. 113 başarılı ve 95 başarısız öğrenci hakkında 85 öğretmene iki başarılı ve iki başarısız öğrenci tanımlaması yapması (ancak öğretmenlerin çoğu dört tanımı yapmamış) sorulmuş ve aşağıdaki sonuçlara varılmıştır. Rakamlar (Tablo 2.2), tanımlarda her sınıflandırmadan kaç kez bahsedildiğini göstermektedir.

Tablo 2.2 Başarılı ve başarısız öğrenci tanım sıklığı

	Başarılı	Başarısız	Toplam
Kişisel özellikler	59	33	92
Sınıf-içi davranışlar	64	63	127
Genel öğrenme biçimi ve beceri	71	70	141
Tutum	79	36	115
Özel öğrenme teknikleri	69	15	84
Toplam	342	217	559

Kaynak: Gardner, R.C., (1985), Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, Edward Arnold, London, 17.

Tablodan da anlaşılacağı gibi, başarısız öğrenci tanımı 'genel öğrenme biçimleri ve becerileri' diğer sınıflandırmalardan daha yüksek çıkmasına karşın bu öğrenicilerin 'özel öğrenme teknikleri' diğer sınıflandırmalar içinde en düşük orana sahiptir. Başarılı öğrenicilerin sonuçlarına bakıldığında, bu öğrenicilerin tutumları diğer sınıflandırmalara oranla en yüksek, kişisel özellikleri ise en düşük orana sahip oldukları görülmektedir. Başarılı ve başarısız öğreniciler arasındaki en düşük oran farkı genel öğrenme biçimleri ve becerileri bakımındandır. Sonuç olarak, hem başarılı hem başarısız öğrenicilerin dil öğrenme özellikleri bulunmaktadır. Ancak, öğrenicilerin başarısız olmalarındaki en önemli neden onların özel öğrenme tekniklerine sahip olmamalarıdır. Her iki öğrenici grubunda da kişisel özelliklerin düşük çıkması ise, öğrenicilerin kişisel özellikleri - örneğin onların utangaç, içe veya dışa dönük olmaları- onların kimi zaman başarılı kimi zaman da başarısız olmalarının nedeni olarak gösterilmektedir.

Birçok insanın kendi dillerini başarılı bir şekilde, başkalarından çok ya da az sözel becerilerle, kolay veya iyi öğrendiğini söyleyen Wenden (1991: 40-41), bazı yabancı dil öğrenicilerinin, sınıfın durumu, öğretmen veya ders kitabına rağmen başkalarından başarılı olabildiklerini ve başarılı öğrenicilerin kullandıkları stratejilerin zayıf dil öğrenicilerine de öğretilip onların da başarısının arttırılacağını ileri sürmektedir. Öte yandan Skehan (1989), her zaman başarısız

öğrenicilerin de iyi öğrenme stratejilerinden yararlandıklarını ancak başka nedenlerin onları başarısız yaptıklarını belirtmektedir.

2.5 Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak, birçok bilim adamı tarafından sınıflandırmalar yapılmıştır (O'Malley vd., 1985; Wenden ve Rubin, 1987; Oxford, 1990; Stern, 1992; Ellis 1994 gibi). Farklı araştırmacıların yaptıkları ve aşağıda verilen öğrenme stratejileri sınıflandırmalarından da görüleceği gibi, O'Malley ve Chamot (1990: 119) ile Oxford'un (1990) öğrenme stratejilerini sınıflandırmalarında bazı faklılıklar görülmekle birlikte, bu gruplandırmaların birbirlerinden çok büyük farkları bulunmamaktadır.

Rubin (1987: 23-25; Rubin 1981'den alıntı), stratejileri, öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı etkileyenler olmak üzere iki gruba ayırır:

> a. Bilişsel Öğrenme Stratejileri: Doğrudan çözümleme, geçiş veya öğrenme materyallerinin birleşimini gerektiren sorun-çözme veya öğrenmede kullanılan adımlar veya uygulamalardır. Dil öğrenimine doğrudan yardımcı altı bilişsel öğrenme stratejisi vardır:
>
> 1. Açıklama/Doğrulama (*Clarification/Verification*): Öğrenicinin yeni dili anlamasını doğrulamak veya açıklamak için kullandığı stratejilerdir. Açıklama, sözcüklerin, sözcük öbeklerinin, tümcelerin veya iletişim kurallarının anlaşılmasında ve üretiminde ortaya çıkar. Doğrulama ise, öğrencinin bilgiyi sonradan kullanmak üzere sakladığında ortaya çıkar.
>
> 2. Tahmin Yürütme/Tümevarımsal Çıkarım (*Guessing /Inductive Inferencing*): Önceden edinilen dilsel ve kavramsal bilginin, biçim, anlam ve konuşmacının niyetiyle ilgili varsayımlar oluşturmak için kullanıldığı stratejilerdir. Öğreniciler dil (kendi dili ve erek dil) hakkında bildikleri tüm bilgilerden, iletişim sürecinden ve genel bilgilerinden yararlanırlar.
>
> 3. Tümdengelimsel Akıl Yürütme (*Deductive Reasoning*): Öğrenicinin yabancı veya ikinci dil yaklaşımında aradığı ve kullandığı bir problem çözme stratejisidir. Tümdengelimsel ve tümevarımsal akıl yürütme arasındaki fark, tümevarımsal akıl yürütmede öğrenicin belli bir anlam ve kural aramasıdır. Öte yandan tümdengelimsel akıl yürütmede öğrenici daha genel kurallar arar ve kullanır.
>
> 4. Kullanma (*Practice*): Doğru kullanıma yoğunlaşırken dilin saklanması ve tekrardan düzenlenmesine yardımcı olan stratejilerdir. Tekrar, prova yapmak, denemek, taklit bunlardan bazılarıdır.

5. Ezberleme (*Memorization*): Bilginin saklanması ve tekrar düzenlenmesine önem veren stratejilerdir. Kullanma stratejisiyle karıştırılır. Burada dikkat, saklama ve düzenleme üzerinde yoğunlaşır. Çağrışım, seçici dikkat gibi belleğe ait stratejiler bu gruba girer.

6. İzleme (*Monitoring*): Öğrenicinin, bir iletinin nasıl alındığı ve alıcı tarafından nasıl yorumlandığını ve onunla ilgili nasıl bir karar alındığını gözlemlerken ve yanılgıların farkına vardığında kullandığı stratejilerdir.

b. Üst-Bilişsel Öğrenme Stratejileri: İzleme, düzenleme veya öz-yönlendirmeli dil öğrenimi için kullanılırlar. Planlama, öncelikleri belirleme (*prioritising*), hedef koyma ve öz-yönetim gibi çeşitli işlemleri içerir.

Çavuşoğlu (1992: 9), bu stratejilerin oyunlar deneme ve üretmeye olanak sağlayan yaratıcı fırsatlar olduğunu belirtmektedir.

Rubin (1987:26), 'iletişim stratejilerinin', bir konuşmaya katılma ve anlamı yakalama veya konuşmacının anlatmak istediğini açıklama işlemlerine odaklanıldığı için dil öğrenimiyle doğrudan ilgili olmadıklarını belirtmektedir. İletişim stratejileri, yanlış anlaşılma veya iletişim kopması gibi sorunlarla karşılaşıldığında konuşmacıların kullandığı stratejilerdir. Rubin, 'toplumsal stratejilerin' de, öğrenicilere bilgilerini kullanma fırsatları veren stratejiler olduğunu belirtmektedir. Erek dil kullanmayı gerektirseler de, bu stratejilerin - öğreniciyi dili edinip saklaması, düzenleyip kullanmasına doğrudan yardımcı olmadıklarından - öğrenmeye dolaylı bir katkıları vardır (Rubin, 1987: 23-27).

1980'lerden sonra, öğrenme stratejilerinin, etkileşim ve bilişsel psikoloji ile değişme gösterdiğini ve Rubin ve Naiman vd.'nin o tarihe kadar hiç bir öğrenme ve bilişsel teoriden bahsetmediklerini belirten Çavuşoğlu (1992: 14), yeni adımın ikinci dil edinimde üst-bilişsel bilginin önemine değinen Wenden tarafından atıldığına dikkat çekmektedir. Kara (2001: 15), Wenden'in (1987: 20), ikinci dil ediniminde üst bilişsel bilginin öneminden ve 'beş' üst-bilişsel bilgi alanından bahsettiğini söylemektedir. Bunlar, 'dil, öğrenici yeterliliği, öğrenicilerin öğrenme etkinliklerini yapmaları, dil öğrenme sürecinde öğrenicinin rolü ve dil öğrenme işine yaklaşımda en iyi yol'dur.

Tablo 2.3 Dil öğrenme stratejileriyle ilgili ilk araştırmalar

Yazar	*Esas Strateji Sınıflandırması*	*Temsilî İkinci Startejiler*	*Temsilî Örnekler*
Rubin (1981)	Öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejiler	Açıklama/doğrulama	Bir sözcüğün veya deyimin nasıl kullanıldığını gösteren bir örnek ister, anladığını onaylatmak üzere sözücükleri tekrarlar
		İzleme	Kendinin/başkasının sesletim, sözük, heceleme, dilbilgisi, biçim yanlışını düzeltir
		Tahmin yürütme/ tümevarımsal çıkarım	Anahtar sözük, yapı, resim, bağlam, vs. den anlamı tahmin eder
		Tümdengelimsel akıl yürütme	Ana/başka dili erek dille karşılaştırır
			Sözcükleri kümeler
			Birlikte kullanılma kuralları arar
		Kullanım	Yeni sesleri dener
			Kolayca sesletene kadar tümceleri tekrar eder
			Dikkatlice dinleyip taklit etmeye çalışır
	Öğrenmeye dolaylı yardımı olan işlemler	Kullanım fırsatları yaratır	Erek dil konuşucusuyla durum yaratır
			Sınıf arkadaşlarıyla konuşmaları tekrarlar
			Dil laboratuvarında vakit geçirir, televizyon dinler, vbg.
		Üretim oyunları	Dolambaçlı yollar, eş anlamlılar, veya aynı kökten gelen kelimeler kullanır
Naiman vd. (1978)	Etkin iş yaklaşımı	Öğrenme fırsatlarına olumlu tepki verir veya öğrenme çevresi yaratır veya araştırır	Öğrenci, oluşturulmuş öğrenme çevresi gereksinimini kabul eder ve kendisini erek dil içine sokmayı önceleyen bir ders alır
		İlgili dil öğrenme etkinliklerini düzenli sınıf programına ekler.	Ek okuma yapar
		Pratik yapar	Teyp dinler.
			Sözcükleri ezberlemek için yazar
			Konuşmacının ağzına bakar ve tekrarlar
		Bireysel problemleri çözümler	Sesleri duymak için yalnız başına okuma yapar
	Dili bir sistem olarak kabul etme	Birinci dil/İkinci dil karşılaştırması yapar	Aynı kökten gelen sözcükleri kullanır
			Bildiklerinden yararlanır
		Çıkarımlar yapmak için erek dili çözümler	Olasılıkları genellemek için kurallar kullanır
		Dilin bir sistem olduğu gerçeğinden yararlanır	Yeni sözlük sözüklerini aynı kategorideki bulunanlarla ilişkilendirir.
	Dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kabul etme	Doğruluktan çok akıcılığa yoğunlaşır	Konuşmaktan çekinmez
		İkinci dil konuşucusuyla iletişim ortamları araştırır	Dolambaçlı yolları seçer
			Fırsat bulduğunda iletişime girer
			İkinci dil konuşucusuyla kişisel bağlantı kurar
			Mektup arkadaşına yazar
		Toplumsal-kültürel anlamları bulur	İltifat ve deyimleri ezberler
	Duygusal isteklerin yönetimi	Öğrenmedeki duygusal isteklerle başa çıkar	Konuşma isteğinin üstesinden gelir
			Kendi yanlışlarına güler
			Güçlüklere hazırdır
	İkinci dil kullanımını izleme	Çıkarımları test ederek ve erek dil konuşucusundan geri bildirim isteyerek devamlı ikinci dil sistemini gözden geçirir	Tümceler kurar ve tepkilere bakar
			Aynı yanlışları yapmamak için gelişme yolları arar.

Kaynak: O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 4-5.

O'Malley ve Chamot (1990), ilk öğrenme stratejileri araştırmalarıyla ilgili olarak bir çok çalışmaya (Levin, 1981; Bialystok, 1981; Brown ve Palincsar, 1982 gibi) yer vermektedirler. Bu çalışmalar arasında, Rubin (1981) ve Naiman vd. 'nin (1978) sınıflandırmaları (Tablo 2.3) çok önemli görünmektedir.

O'Malley ve Chamot gibi Wenden de bilişsel kuramı uyarlar ve insanları bilgilerin işlemleyicileri (*processors of information*) olarak kabul eder. Wenden (1991: 22-23) bilişsel öğrenme stratejilerini Rubin'den (1989) aldığı şekliyle şöyle (Tablo 2.4) sınıflandırmaktadır;

Tablo 2.4 Bilişsel öğrenme stratejileri [Rubin'den (1989) alıntı]

Sürece başlama

1. Açıklama yapma/doğrulama stratejileri (dikkat odaklanması)

(a) Bir dilin dilbilgisi ve sesletimini anlayıp anlamadığı için onay istemek
(b) Sözcük, sözcük öbeği veya tümcelerin üretimlerinin onaylanmasını istemek
(c) İletişim kurallarının doğrulanması veya açıklanmasını istemek
(d) Erek dil kaynak kitaplarını kullanarak bir sözcük veya kavram ya da dilbilgisi konusunun tanımı belirleme veya genişletmek
(e) Tekrar, başka sözcüklerle açıklama, anlatım veya örnekler istemek
(f) Doğru sesletim için öğretmen veya erek dil konuşucusunun ağzını izlemek

2. Tahminde bulunma/tümevarımsal çıkarımlar stratejisi

(a) Anlamı çıkarmak için anadil veya ikinci dilden yararlanmal (önceki bilgi)
(b) Anlam çıkarmak veya çıktıları yorumlamak için dünya, kültür, iletişimsel işlemlerle ilgili bilgilerden yararlanmak (önceki bilgi)
(c) Yeni bilgiyi fiziksel hareketlere bağlamak
(d) Geri kalanı çıkarmak için anahtar sözcükler kullanmak
(e) Anlamı belirlemek için gerekli olan ipuçlarını gerekli olmayanlardan ayırmak

3. Tümdengelimli sonuç çıkarma stratejileri

(a) Benzeşim yoluyla dilbilgisi kuralları veya sözcük oluşumlarını çıkarmak
(b) Dilbilgisinde, sözcük oluşumunda, sesletim biçiminde düzenlilik veya istisna durumları aramak
(c) Dil sistem anlayışını birleştirmek
(d) Genel anlamsal niyeti kapmak için şema kullanmak

4. Kaynak bulma stratejileri

(a) Sözlük, lügat veya ders kitapları gibi ikinci dil kaynak araç-gereçlerinden yararlanmak

Depolama süreci

1. Belleğe alma stratejileri

(a) Bazı kurallara göre sözcük veya sözcük öbeklerini gruplandırmak veya ilişkilendirmek (sesletimsel, anlamsal, görsel, işitsel, bedensel, devinduyusal, kokusal veya duyusal)
(b) Anahtar sözcük kullanmak (birkaç şeyi anımsamak için tek bir şey kullanmak)
(c) Bilgi depolamak için bir mekanik araç kullanmak (sözcük gösteren kartlar kullanmak; bağlama yapmak, bağlı veya değil, tanımlı veya tanımsız yeni konuların listelerini yapmak; diğer mekanik aletler – sağ cebe yeni sözcükleri koyup öğrenildiğinde sol cebe koyma veya öğrenilecek konuların birkaç kez yazılması- kullanmak)
(d) Seçici ilgiyi belli konulara çekmek
(e) Depolamayı kolaylaştırmak için konuları belli bağlamlarda kullanmak
(f) Hayal kurmadan yararlanmak
(g) Gecikmiş üretim için sessiz tekrar yapmak

Yeniden düzenleme ve kullanma süreci

1. Uygulama stratejileri

(a) Tekrar yapmak
(b) Prova yapmak
(c) Deneme yapmak – yeni sözcük/sözcük öbeğini yeni bir tümcede kullanmak
(d) Kuralları bilinçli uygulamak
(e) Taklit etmek
(f) Başkalarına sorulan soruları kendi kendine yanıtlamak
(g) İkinci dile açılımı genişletecek daha büyük bir dünyadan yararlanmak (televizyon, radyo, ikinci dilde kitaplar veya gazeteler, filimler)
(h) Kendiyle ikinci dilde konuşmak
(i) Kendi kendine alıştırma yapmak

2. İzleme stratejileri

(a1) Sorunu belirlemek
(a2) Çözüme karar vermek
(a3) Düzeltme yapmak

3. Toplumsal stratejiler (dilin aktarımını içermediği için daha az doğrudan stratejiler)

(a) Sanki anlamış gibi bir gruba girip rol almak
(b) Arkadaşlarımızın yardımına güvenmek
(c) Uygulama fırsatları yaratmak
  (i) Erek dil konuşucusuyla konuşmaya başlamak
  (ii) Partilere veya diğer toplumsal etkinliklere katılmak
(d) Geri bildirim almak, ortaklaşa bilgi toplamak veya bir dil etkinliği örneği oluşturmak için arkadaşlarla çalışmak

---

Kaynak: Wenden, A., (1991), Learner Strategies for Learner Autonomy, Prentice Hall International (UK) Ltd, 22-23.

Anderson'nun (1983) kuramı bilginin nasıl alındığı ve düzenlendiğini anlatmaktadır. Anderson, insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğin, onun 'karmaşık becerileri edinmedeki yeteneği' olduğunu ve bu yolla tüm insan becerilerinin edinildiğini savunmaktadır (O'Malley ve Chamot 1990: 42'den alıntı). Anderson'un dil öğrenme görüşüne göre, beyan edilen ve işleme konan bilgiden elde edilen şey başka bir beceri öğrenimi gibidir. Beceriler otomatikleşir ve beceri bilinçsizce kullanılmaya başlandığında yanlışlar da gittikçe kaybolur;

> Anderson (1996), bilgiyi ikiye ayırır: beyan edilen (*declarative*) bilgi ve işleme konan (*procedural*) bilgi. Beyan edilen bilgi, 'durağan' işleme konan bilgi ise 'devingen' bilgidir. Birincisi işler hakkında bilgi sahibi olmak, ikincisi işlerin nasıl yapılacağını bilmektir (Kara, 2001; 16-17).

Scimonelli (2001), stratejileri kendisine göre önemlilik sırasına koymaktadır. Bu sırada, duygusal, iletişimsel ve toplumsal stratejiler, insanların temel gereksinimlerini içermesi bakımından birinci sırayı almaktadır. Belli öğrenme işlerinin yerine getirilmesini sağlaması ve öğrenilecek materyalin doğrudan yönetimini sağlamaları açısından bilişsel stratejiler ikinci sırada yer almaktadır. Son olarak da, öğrenicilerin öğrenme süreçlerini göstermelerini ve daha etkin olmaları için stratejilerini kullanmalarını gerektiren üst-bilişsel stratejiler gelmektedir.

O'Malley vd., 1985 yılında başlangıç ve orta düzey İngilizce öğrenicilerinin kullandıkları stratejilerin dağılım, tür ve sıklığını belirlemek üzere onlarla küçük gruplar halinde görüşme yapmışlardır. O'Malley ve Chamot, öğrenicilerin strateji kullanımlarında benzerlik olup olmadığını araştırırken yaptıkları bu çalışmanın sonuçlarını 1990 yılındaki strateji sınıflandırması çalışmalarında kaynak olarak alıp geliştirmişlerdir.

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini dört grupta incelenmektedir: 'üst-bilişsel stratejiler, bilişsel stratejiler, toplumsal/duygusal stratejiler ve iletişimsel stratejiler'.

Üst-bilişsel stratejiler, bilişsel işlemler hakkındaki bilgilerin yanında, biliş dengesinin sağlanması ya da planlama (*planning*), izleme (*monitoring*) ve değerlendirme (*evaluating*) gibi işlemlerle öz-yönetimin sağlanmasıdır (Rubin, 1987: 23; O'Malley ve Chamot, 1990: 119).

Üst-bilişsel stratejileri diğer stratejilerden ayıran bazı özellikler bulunmaktadır. Wenden (1991: 35), bu stratejilerin dört özelliğini şöyle vermektedir:

> 'Sağlamdır'. Öğrenicinin dil öğrenme süreci ile ilgili edindiği gerçekler depolanan bilginin değişmez bir parçasıdır ve resmi ve resmi olmayan bağlamlardaki deneyimlerle edinilen ve uzun-süreli bellekte saklanan diğer bilgilerden temelde farklı değillerdir.
>
> 'Gösterilebilir'. Öğreniciler bu inançları hakkında konuşabilir. Öğrenme çevresindeki düzeltici sözlerle ya dikkatli araştırmanın sonucu olarak ya da kasıtlı olmadan ve derhal harekete geçen bir bilinç söz konusudur. Bilince girmeden bilişsel bir girişime etki edebilir (Flavell, 1979: 907-8'den alıntı).
>
> 'Yanılabilir'. Öğrenicinin kendi dil süreci hakkında bildikleri her zaman doğru değildir. Bir kısmı, aile, arkadaşlar ve öğretmenler veya öğrenicinin deneyim sonuçlarından edinilen öğrenme ile ilgili 'halkın zekasını' (*folk wisdom*) temsil eder. Anlam kazandırdığı görünse de uygulamada her zaman desteklenemez.
>
> 'Etkileşime açıktır'. Bir öğrenme etkinliğinin sonucunu etkilemek için etkileşen dört etkenden biridir (Flavell, 1979 ve 1981'den alıntı). Başka bir ifadeyle, üst-bilişsel bilgi bir öğrenme ödevini veya ereğini (ikinci etken) ayrıştırmak için kullanılabilir; insanın strateji seçimine etki eder (üçüncü etken); öğrenme ödevi boyunca görülen ve bu yeni öngörüyle değişebilen her tür geçici öğrenme farkındalığını (dördüncü öğe) değerlendirmek için kullanılabilir.

Tablo 2.5'de O'Malley ve Chamot'un (1990), O'Malley vd.'den (1985) uyarladıkları öğrenme üst-bilişsel stratejileri sunulmaktadır.

Tablo 2.5 Öğrenme stratejileri (üst-bilişsel)

Öğrenme Stratejileri	Tanımları
Üst-bilişsel Stratejiler (*Metacognitive Strategies*)	
a) Planlama	
Önceden Düzenleme (*Advance Organisers*)	Kuralı düzenlemek için metin şöyle bir gözden geçirilirken öğrenilecek konunun ana fikir ve kavramları hakkında ön bilgi edinilmesi.
Güdümlü İlgi (*Directed Attention*)	Bir öğrenme ödeviyle ilgilenmeye ve gereksiz çeldiricileri yok saymaya önceden karar verme.
İşlevsel Planlama (*Funtional Planning*)	Yapılacak dil ödevini gerçekleştirecek gerekli dilsel öğeleri planlama ve deneme*.
Seçici İlgi (*Selective Attention*)	Çoğunlukla anahtar sözcükler kavramlar ve/veya dilsel işaretleri iyice gözden geçirip belli dil girdilerinin özelliklerine dikkat etmeyi önceden karar verme.
Dinlediğini Anlamaya Öncelik/ Konuşmayı Geçiktirme (*Delayed Production*)	Konuşmayı sonraya bırakıp öncelikle dinlediğini anlayarak öğrenmeye bilinçli olarak karar verme.
Öz-yönetim (*Self-management*)	İnsanın öğrenmesine yardımcı koşulları anlaması ve bu koşulların oluşması için düzenleme yapma.
b) İzleme	
Öz-izleme (*Self-monitoring*)	Dinleme veya okuma boyunca içeriği anlamayı kontrol etme veya yapılan yazılı veya sözlü üretimin doğruluk ve/veya uygunluğunu kontrol etme.
c) Değerlendirme	
Öz-değerlendirme (*Self-evaluation*)	İnsanın kendi dil öğrenme çıktılarını gerçekleştirdikten sonra standart bir yanıtla kontrol etme.

Kaynak: O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 119.

*O'Malley vd. (1985), bu üst-bilişsel stratejiyi 'İşlevsel Ön Hazırlık' *(Advance Preparation)* olarak adlandırmışlardır. Tanımını ise, sonraki dil ödevini gerçekleştirmek için gerekli dilbilgisel öğelerin planlanması ve denenmesi olarak yapmışlardır. Bununla beraber, bir üst-bilişsel strateji de bu gruba dahil edilmemiştir. Bu strateji 'Öz-pekiştirme' *(Self-reinforcement)* dir. Bu stratejinin tanımı, 'öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla, başka etkinlik veya alıştırmalarla yineleme' dir.

"Bilişsel stratejiler, öğrenicilerin, hem dilsel ve hem de toplumsal-dilsel içerikleri işleme koymak için kullandığı zihinsel tüm adımlar ve uygulamalardır" (Wenden, 1991: 19)*.

O'Malley ve Chamot (1990: 44), bilişsel stratejilerin, alınan bilgiye, öğrenmeyi arttırma yollarında bazı işlemlerden geçirerek doğrudan müdahale ettiklerini ileri sürmektedirler.

Bilişin, bireyin bilgi veya kavramsal anlama yoluyla elde ettiği strateji ve işlemleri içerdiğini söyleyen Rubin (1987:23), bilişsel stratejileri, öğrenme araç-gereçlerinin doğrudan çözümü, aktarımını veya birleştirilmesini gerektiren, öğrenme veya problem çözmede kullanılan uygulamalar veya adımlar olarak tanımlamaktadır.

O'Malley ve Chamot (1990), bilişsel stratejiler olarak, aşağıdaki (Tablo 2.6) stratejileri vermektedir. Bu stratejiler de O'Malley vd.'den (1985) uyarlanmıştır.

Tablo 2.6 Öğrenme stratejileri (bilişsel)

Öğrenme Stratejileri	Tanımları
Bilişsel Stratejiler (*Cognitive Strategies*)	
Kaynak Arama (*Resoursing*)	Sözlük, ansiklopedi veya ders kitapları gibi erek dilin gönderme yaptığı araç-gereçleri kullanma**.
Yineleme (*Repetition*)	Gözle görülür bir uygulamayı veya sessiz bir deneyimi içeren bir dil modelini taklit etme.
Kümelere Ayırma (*Grouping*)	Sözcükleri, terminolojiyi veya kavramları nitelik veya anlamlarına göre sınıflandırma.
Yönlü Bedensel Tepki (*Directed Physical Response*)	Yönlendirmelerle, yeni bilgiler ve bedensel hareketler arasında bağlantı kurma.

* Wenden'in (1991: 19) insanın bellek sistemiyle ilgili verdiği şema ilginçtir. Bu şemada, bilişsel stratejilerin bir işlevi olan 'bellek'ten bahsedilmektedir. Gelen verilerden bilgiyi seçme, onu anlamlaştırma, depolama ve tekrar kullanmak üzere kullanma belleğin geçirdiği aşamalardır (Wenden, 1991: 19-23).

** O'Malley vd. (1985), 'Kaynak Arama' *(Resoursing)* stratejisini, 'hedef dilin gönderme yaptığı araç-gereçleri kullanarak bir sözcük veya kavramın tanımını belirleme veya genişletme' olarak vermektedirler.

Tümdengelim (*Deduction*)	İkinci dili anlamak veya üretmek için kuralları uygulama veya dil çözümlemesine dayanan kurallar yaratma.
İmgeleme (*Imagery*)	Yeni bilgiyi anlamak veya anımsamak için görsel imgeler (zihinsel veya gerçek) kullanma.
İşitsel Simgeleme (*Auditory Representation*)	Bir sözcük, sözcük öbeği veya daha geniş dil düzenleme sesini belleğin gerisinde planlama.
Anahtar Sözcük Yöntemi (*Keyword Method*)	İkinci dildeki yeni bir sözcüğü, 1) birinci dilde yeni sözcük gibi sesletilen veya ona benzeyen tanıdık bir sözcükle bir tutarak ve 2) ikinci dildeki yeni sözcükle birinci dilde onun eşseslisiyle kolayca anımsanacak bazı imgesel ilişkiler kurarak anımsama*.
Ayrıntılama (*Elaboration*)	Yeni bilginin farklı bölümlerini birbiriyle veya anlamlı kişisel bağları yeni bilgiyle ilişkilendirerek yeni bilgiyi önceki bilinenlere bağlama**.
Aktarım (*Transfer*)	Anlamaya veya üretime yardımcı olması için önceki dilsel bilgileri veya becerileri kullanma.
Çıkarım (*Inferencing*)	Yeni öğrenilenin anlamını tahmin etme, çıkarımı yorumlama veya eksik bilgiyi tamamlamak için varolan bilgiyi kullanma.
Not Alma (*Note-taking*)	Dinleme veya okuma sırasında, kısaltılmış sözel grafiksel veya sayısal biçimdeki anahtar sözcük veya kavramları yazma**.
Özetleme (*Summarizing*)	Dinleme veya okuma ile kazanılmış yeni bilginin zihinsel, sözel veya yazılı özetini çıkarma.
Değişik Düzenleme (*Recombination*)	Bilinen öğeyle ve yeni bir yol kullanarak anlamlı bir cümle veya daha geniş dil düzeni oluşturma.

*Bu stratejiyi, O'Malley vd. (1985) 'Anahtar Sözcük' *(Key Word)* olarak vermektedirler. Tanımı ise, 'ikinci dildeki yeni bir sözcüğü 1) birinci dildeki sesletimin benzer bilinen bir sözcükle veya yeni sözcüğe benzeyen başka bir sözcükle tanımlama 2) yeni sözcükle hemen bir ilişki kurulabilecek kolay anımsanacak imgelerin oluşturulması yoluyla anımsama' dır.

** 'Ayrıntılama' *(Elaboration)* stratejisinin tanımı O'Malley vd. (1985), 'yeni bilgiyi bellekteki diğer kavramlarla ilişkilendirme' olarak vermektedirler. 'Not Alma' stratejisi de 'sözlü veya yazılı olarak sunulan bilginin ana düşüncesini, önemli noktalarını, genel hatlarını veya özetini yazma' olarak verilmektedir.

Çeviri (*Translation*)	İkinci dili anlamak ve/veya üretmek amacıyla birinci dili temel olarak kullanma.
Bağlamlama (*Contextualisation*)	Bir sözcük veya sözcük öbeğini anlamlı dil düzenlemesi veya durumsal bir bağlam içine yerleştirerek anlama veya anımsamaya yardımcı olma.
Yerine Koyma (*Substitution*)	İstenen sözcük ya da sözcük öbeği olmadığında, yerine geçebilecek bir erek dil sözcüğü veya sözcük öbeğinden yararlanma.
Deneme Yapma (*Rehearsal*)	Sözlü veya yazılı ödevde, anlama dikkat ederek istenen dili deneme.

Kaynak: O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 119-120.

O'Malley ve Chamot'un (1990), toplumsal aracılık stratejileri aşağıdaki gibidir;

Tablo 2.7 Öğrenme stratejileri (toplumsal aracılık)

Öğrenme Stratejileri	Tanımları
Toplumsal Aracılık (*Social Mediation*)	
Açıklayıcı Soru Sormak (*Question for Clarification*)	Bir öğretmen, veya arkadaşından ek açıklama, tekrarlama, örnekler veya doğrulama yapmasını isteme*.
Başkalarıyla İşbirliği (*Cooperation*)	Bir sorunu çözmek, bilgiyi ortak toplamak, öğrenme ödevini kontrol etmek, bir dil etkinliğini örneklemek veya sözlü veya yazılı çalışma ile ilgili geri bildirim almak için bir veya birden fazla arkadaşla birlikte çalışma.
Kendi-kendine Konuşma (*Self-talk*)	Öğrenme ödevini yaparken insana yeterlilik duygusu veren zihinsel teknikler kullanarak heyecanı azaltma.

O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, 120.

* O'Malley vd. (1985), 'Açıklayıcı Soru Sormak' (*Question for Clarification*) stratejisini, 'bir öğretmen, veya diğer ikinci dil konuşucusundan, tekrarlama, tanımlama, açıklama ve/veya örneklendirme yapmasını isteme' şeklinde açıklamışlardır. Ancak bu çalışmada öğretmen veya arkadaşından açıklama istemek olarak strateji ele alınmış, ikinci dil konuşucusuna değinilmemiştir. Öte yandan bu çalışmada, 'İşbirliği' stratejisi için daha ayrıntılı bir tanım getirilmiştir. O'Malley vd.'nin (1985) bu strateji için verdikleri tanım 'geri-bildirim almak, bilgi toplamak veya bir dil etkinliğini örneklemek için bir veya daha fazla çiftin birlikte çalışması' biçimindedir.

Rubin'e (1987: 27) göre 'Toplumsal Aracılık' (*Social Mediation*) stratejileri (Tablo 2.7), öğreniciyi, bilgilerini kullandığı veya ortaya çıkardığı etkinliklere sokan stratejilerdir. Öğrenmeye doğrudan değil, dolaylı olarak katkıları vardır. Öğrenici, bir başka öğrenici veya grupla, öğretmenle veya ikinci dil konuşmacısıyla işbirliği içindedir.

Stern (1992: 262-266)) de, diğer araştırmacılar gibi, öğrenme stratejilerini sınıflandırmıştır. Ancak, onun sınıflandırması beş öğrenme stratejisi üzerine kurulmuştur.

1. Yönetim ve Planlama Stratejileri (*Management and Planning Strategies*): Öğrenicinin kendi öğrenmesini yönlendirmesiyle ilgilidir. Öğrenici kendi programını geliştirmekle yükümlüdür ve danışman ve kaynak kişi öğretmenden yardım alır. Öğrenici, dil öğrenimiyle ilgili kararlar almak, kendisine mantıklı hedefler koymak, uygun yönteme karar vermek, uygun kaynakları seçmek ve programı izlemek, önceden karar verdiği hedef ve beklentiler ışığında başarısını değerlendirmek zorundadır.

2. Bilişsel Stratejiler (*Cognitive Strategies*): Bu stratejiler, Rubin'in (1981) doğrudan stratejileriyle aynıdır: tahmin yürütme/tümevarımsal çıkarım (*guessing/inductive inferencing*), tümdengelimsel akıl yürütme (*deductive reasoning*), kullanma (*practice*), ezberleme (*memorization*), izleme (*monitoring*).

3. İletişim – Deneyime Dayalı Stratejiler (*Communicative – Experiential Strategies*): Dolambaçlı anlatım, yüz mimiklerini kullanma, başka sözcüklerle anlatma veya tekrar ve açıklama isteme şeklinde öğrenicinin konuşmayı sürdürmek için kullandığı tekniklerdir. Bu teknikleri kullanmadaki amaç, iletişim akışını bozmaktan kaçınmaktır.

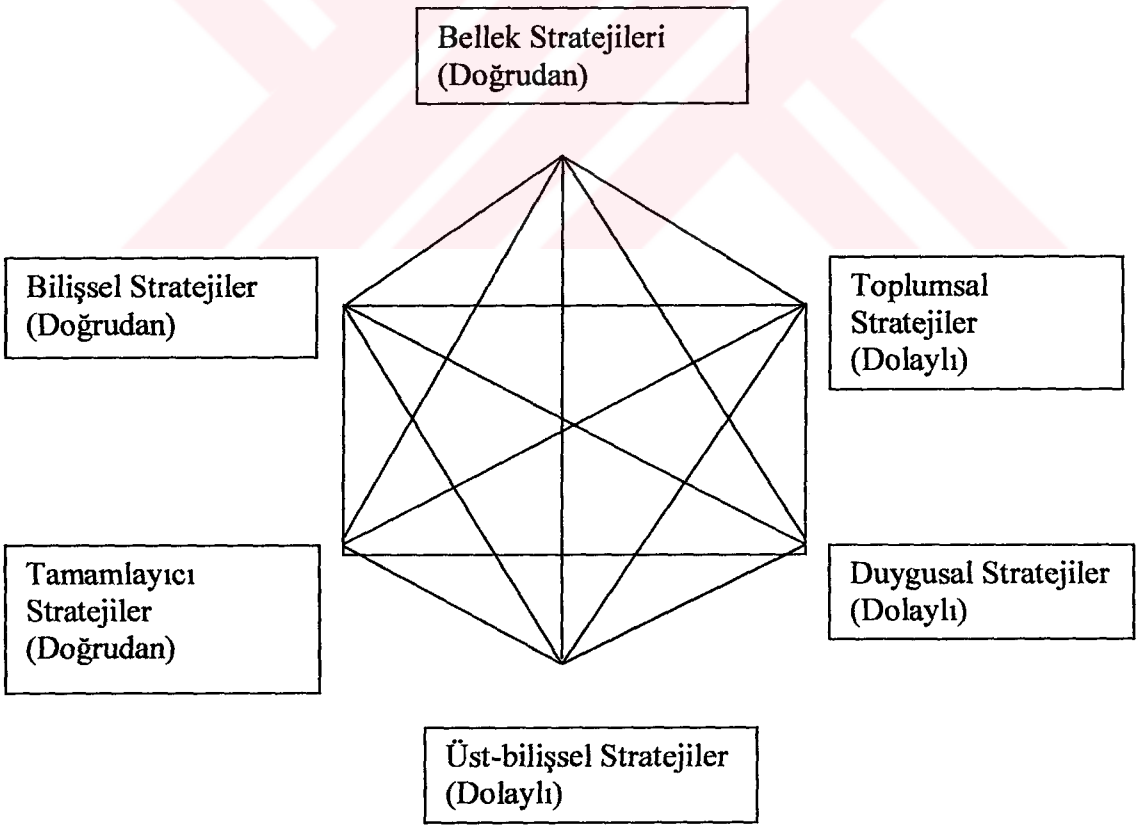
4. Bireylerarası Stratejiler (*Interpersonal Strategies*): İkinci dil öğrenicisi, kendi gelişimlerini izler ve kullanımlarını değerlendirir. Öğreniciler, erek dil konuşucusuyla bağlantı kurup işbirliği yapmalıdırlar. Erek kültürü tanımalıdır.

5. Duygusal Stratejiler (*Affective Strategies*): İkinci dil öğrenicisi, erek dil konuşucusu hakkında olumlu veya olumsuz duygular besleyebilir. İyi öğreniciler, yabancı dil ve onun konuşucularına ve öğrenme etkinliklerine karşı olumlu etkiler yaratırlar. Öğrenici eğitimiyle, onun bu sorunların üstesinden gelmesi sağlanır.

2.6 Oxford'un (1990) Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford'un (1990) öğrenme stratejilerini 'doğrudan' (*direct*) ve 'dolaylı' (*indirect*) stratejiler olarak iki gruba ayırdığı görülmektedir (Şekil 2.1). 'Doğrudan stratejiler', erek dili doğrudan içeren stratejilerdir ve bu grupta, yeni bilgiyi anımsama ve yeniden düzenlemeyi içeren 'bellek stratejileri', dili anlama ve üretmeyi içeren 'bilişsel stratejiler' ve bilgi eksikliklerine rağmen dili kullanmayı içeren 'tamamlayıcı stratejiler' yer almaktadır.

Dolaylı stratejiler ise, doğrudan stratejiler gibi üç yan gruba ayrılır: öğrenme sürecini düzenleyen 'üst-bilişsel stratejiler', duyguları dengeleyen 'duygusal *(affective)* stratejiler' ve başkalarıyla öğrenmeyi sağlayan 'toplumsal stratejiler'i içermektedir (Oxford, 1990: 14-15). Şekil 2.1 den de anlaşılacağı gibi doğrudan ve dolaylı stratejiler birbirini destekler niteliktedir.

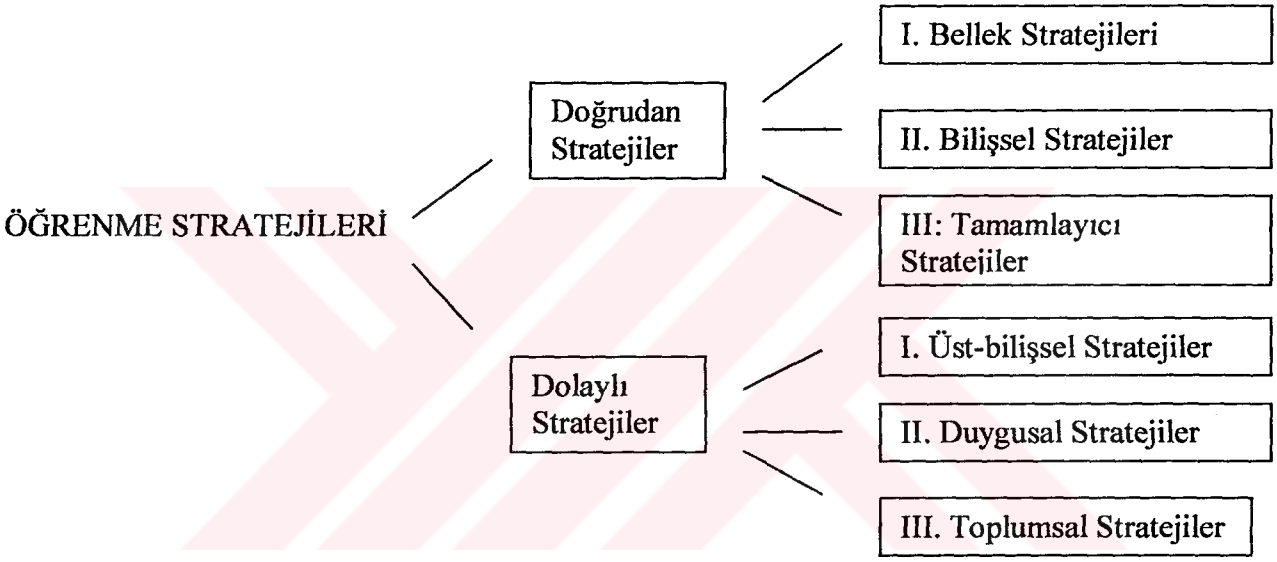


Şekil 2.1 Doğrudan ve dolaylı stratejiler ile altı strateji grubu arasındaki iç-ilişkiler

Kaynak: Oxford, R. L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 15.

Oxford'a (1990: 16) göre sunulan sistemde doğal olarak geniş bir boşluk bulunmaktadır. Örneğin, üst-bilişsel grup, nasıl öğrendiklerini değerlendirmelerinde ve gelecekteki dil ödevlerini planlayıp kendi bilişlerini düzenlemelerinde öğrencilere yardımcı olurken üst-bilişsel öz-değerlendirme ve planlama, bilişsel bir strateji olan neden göstermeyi gerekli kılmaktadır.

Aynı strateji sistemi başka bir açıdan Şekil 2.6.2'de görülmektedir.



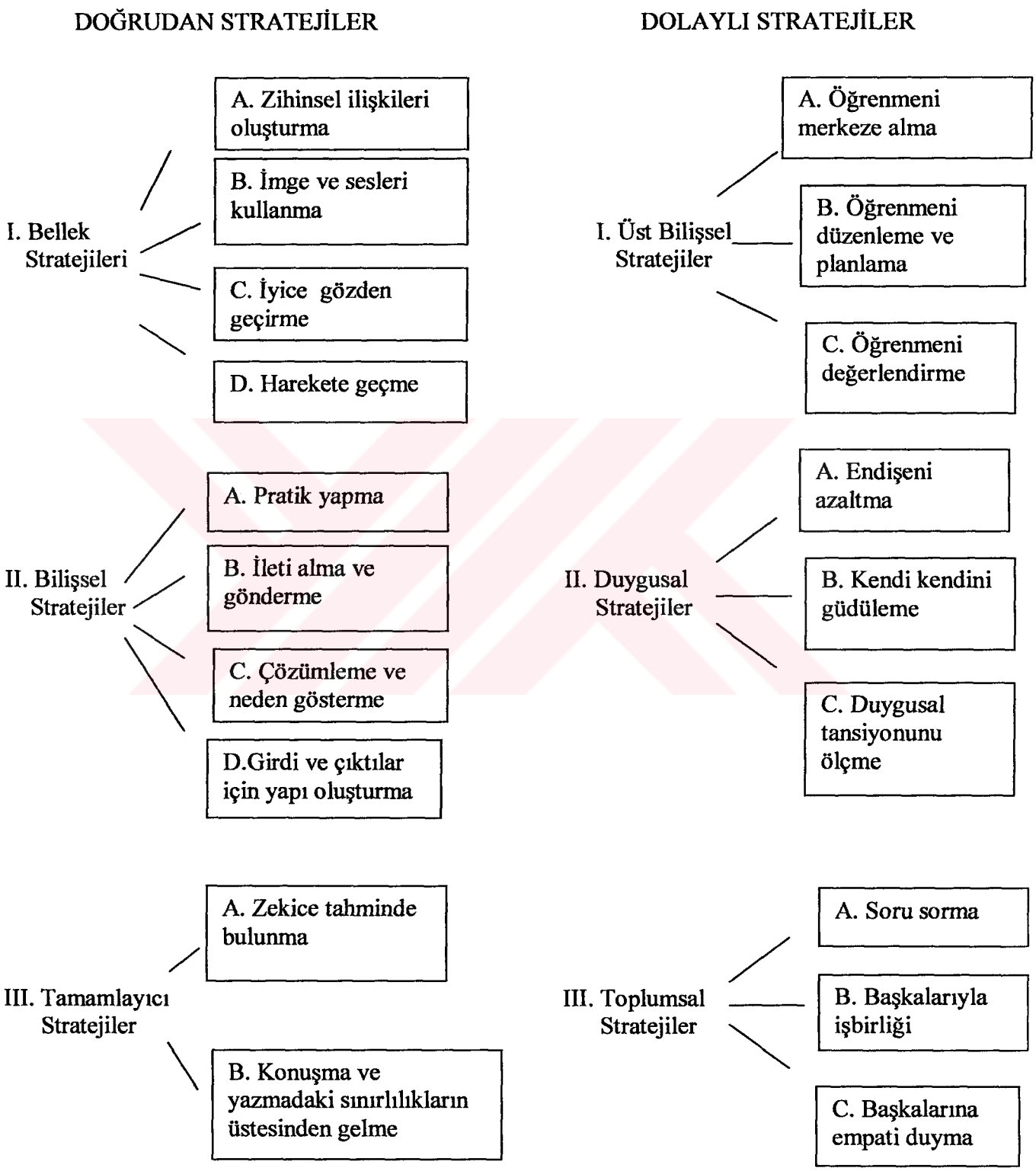
Şekil 2.2 Strateji sistemi çizelgesi: genel görünüş

Kaynak: Oxford, R. L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 16.

Yeni bilginin edinimini ve duygusal etkenleri kontrol altına alacak duygusal stratejiler, öğrenicilerin heyecanlarını ve gerginlik ve sinirlilik hallerini dengelemelerini ve kendi öğrenmeleri için kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlarlar.

Toplumsal stratejiler de öğrenicinin başkalarıyla uyumlu bir işbirliğine girebilmesini ve kültürel anlamayı sağlamak, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için onlarla empati kurma yollarıdır. Böylelikle öğrenici, 'başkalarıyla öğrenmeyi' gerçekleştirecektir. Bu da başkalarıyla etkileşime girmelerini, başka bir ifadeyle 'toplumsal' olmalarını gerektirir.

Şekil 2.3, altı stratejinin nasıl toplam 19 yan takımdan oluştuğunu göstermektedir.



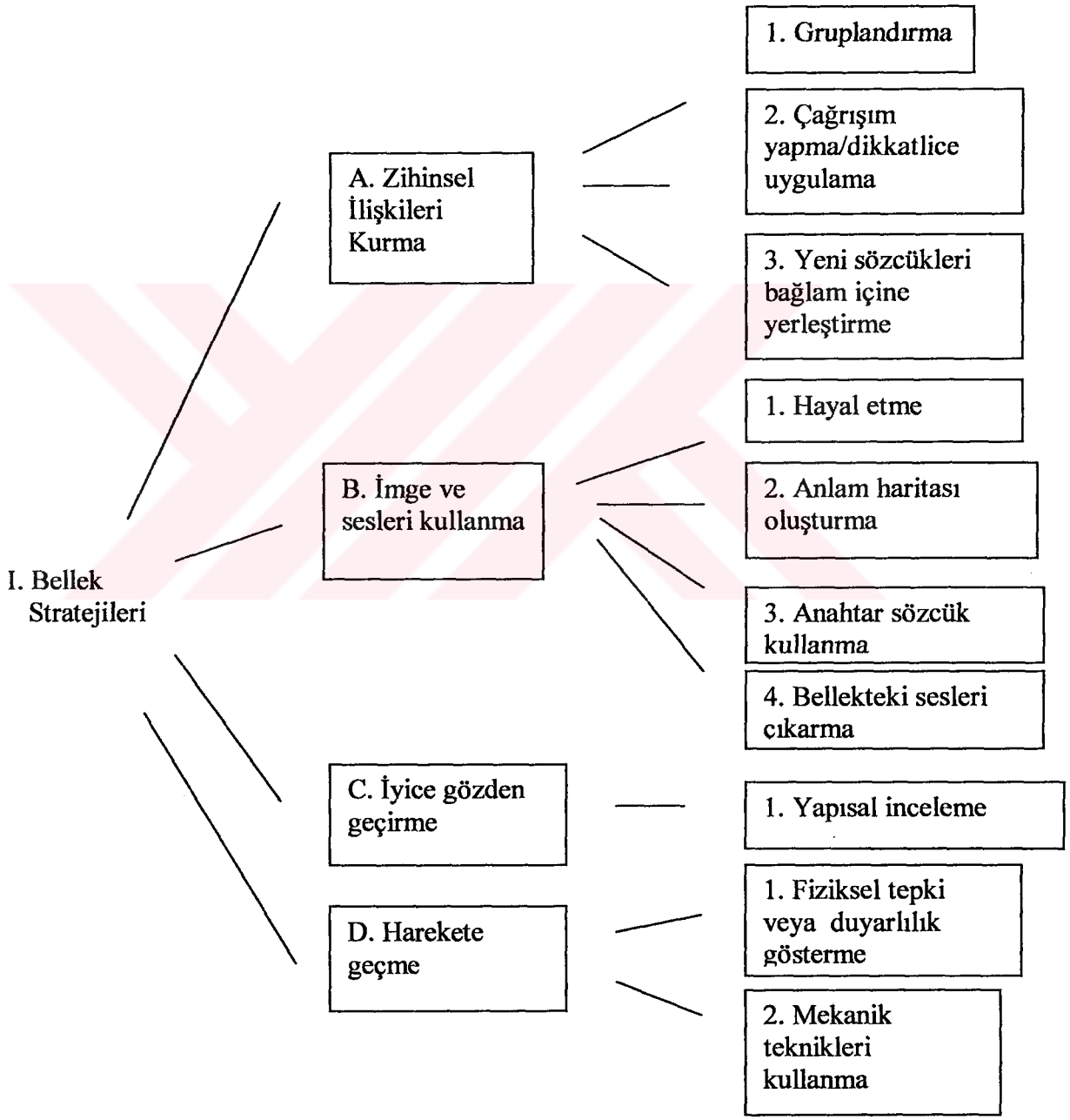
Şekil 2.3 İki sınıf, altı grup ve 19 takımı gösteren strateji sistem çizelgesi

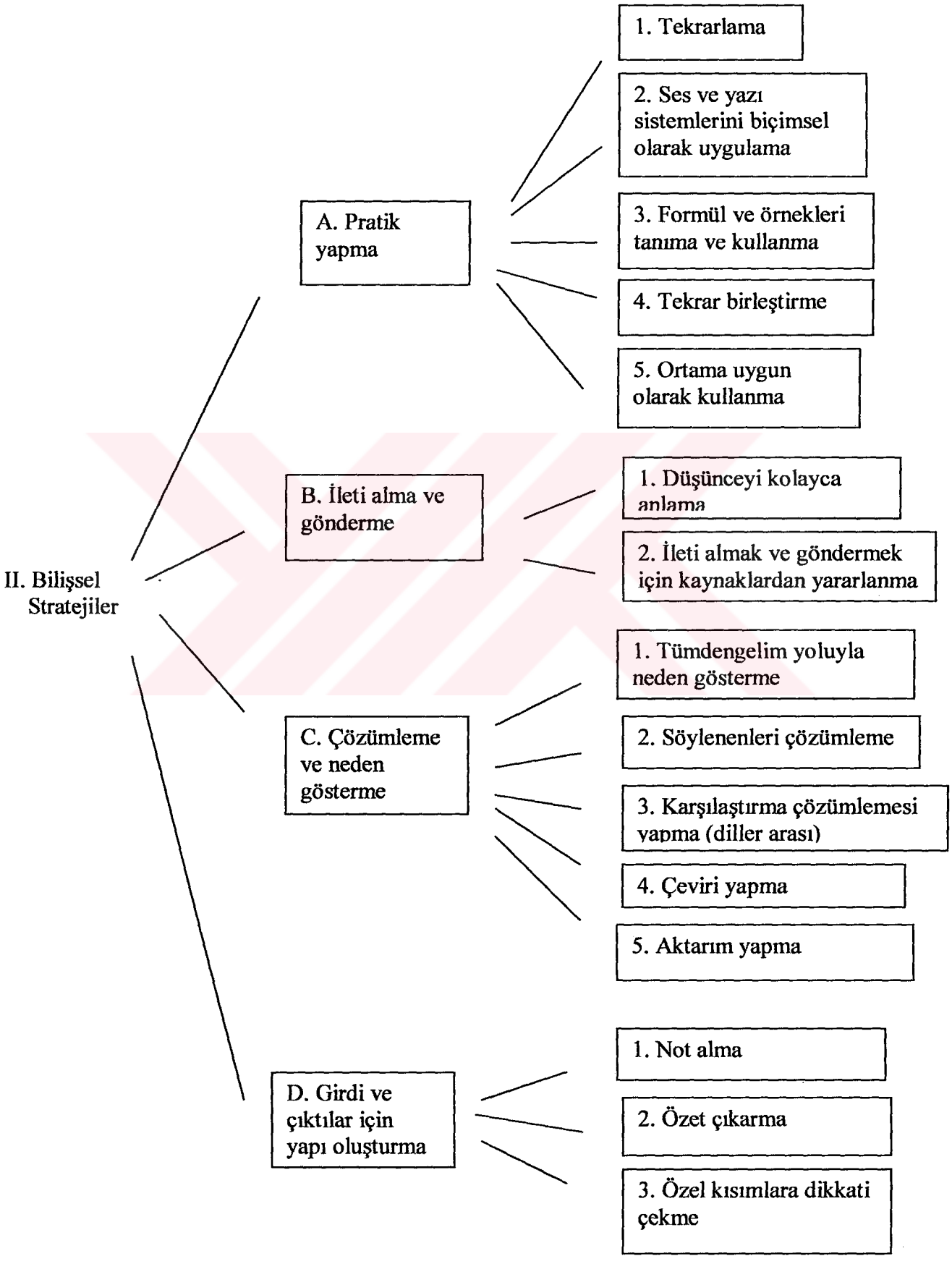
Kaynak: Oxford, R. L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 17.

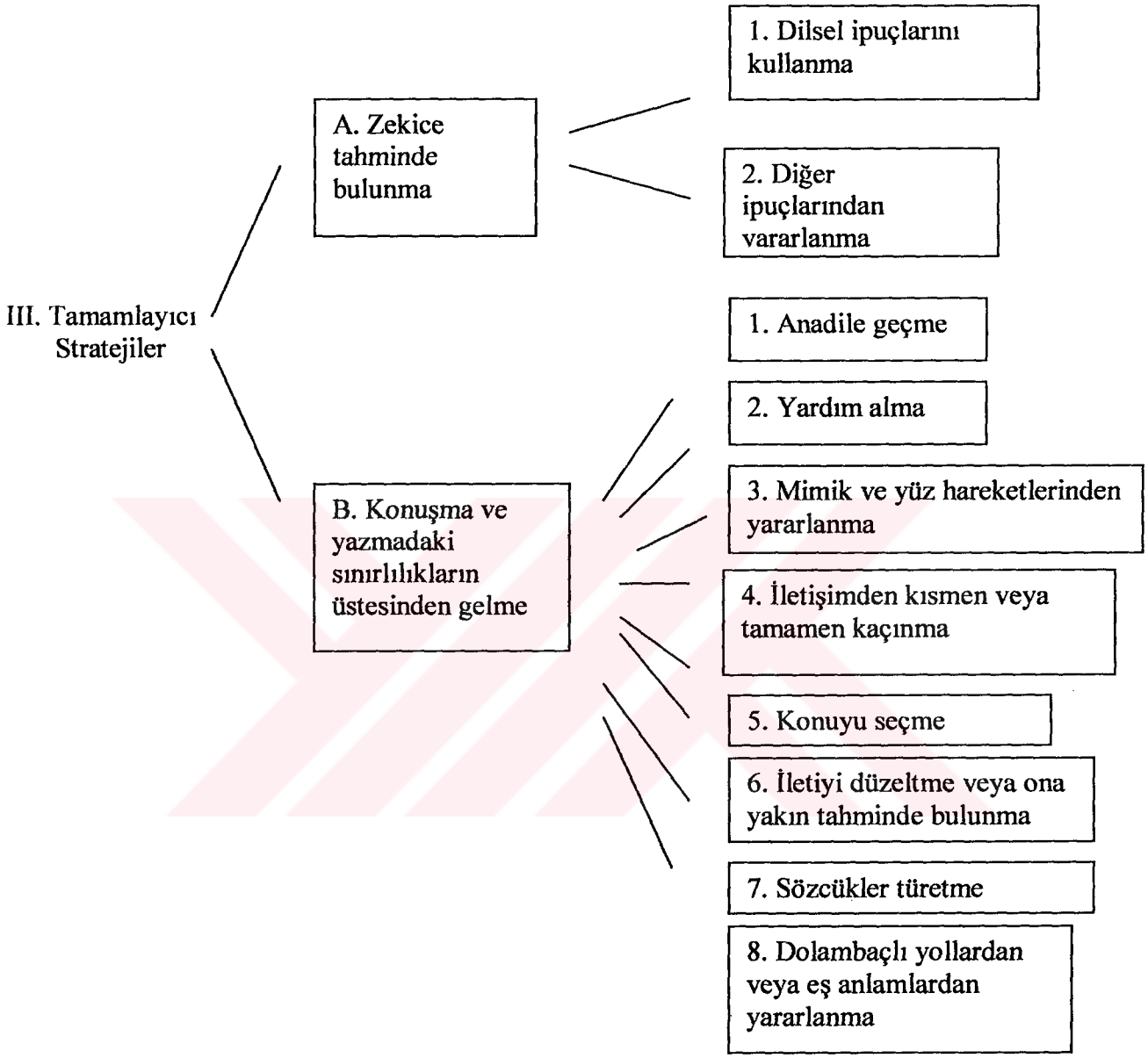
Oxford (1990: 18-21), 62 stratejiyi içeren geniş öğrenme stratejileri sistemini Şekil 2.4'de olduğu biçimde göstermektedir.

DOĞRUDAN STRATEJİLER

(Bellek Stratejileri, Bilişsel ve Tamamlayıcı Stratejiler)

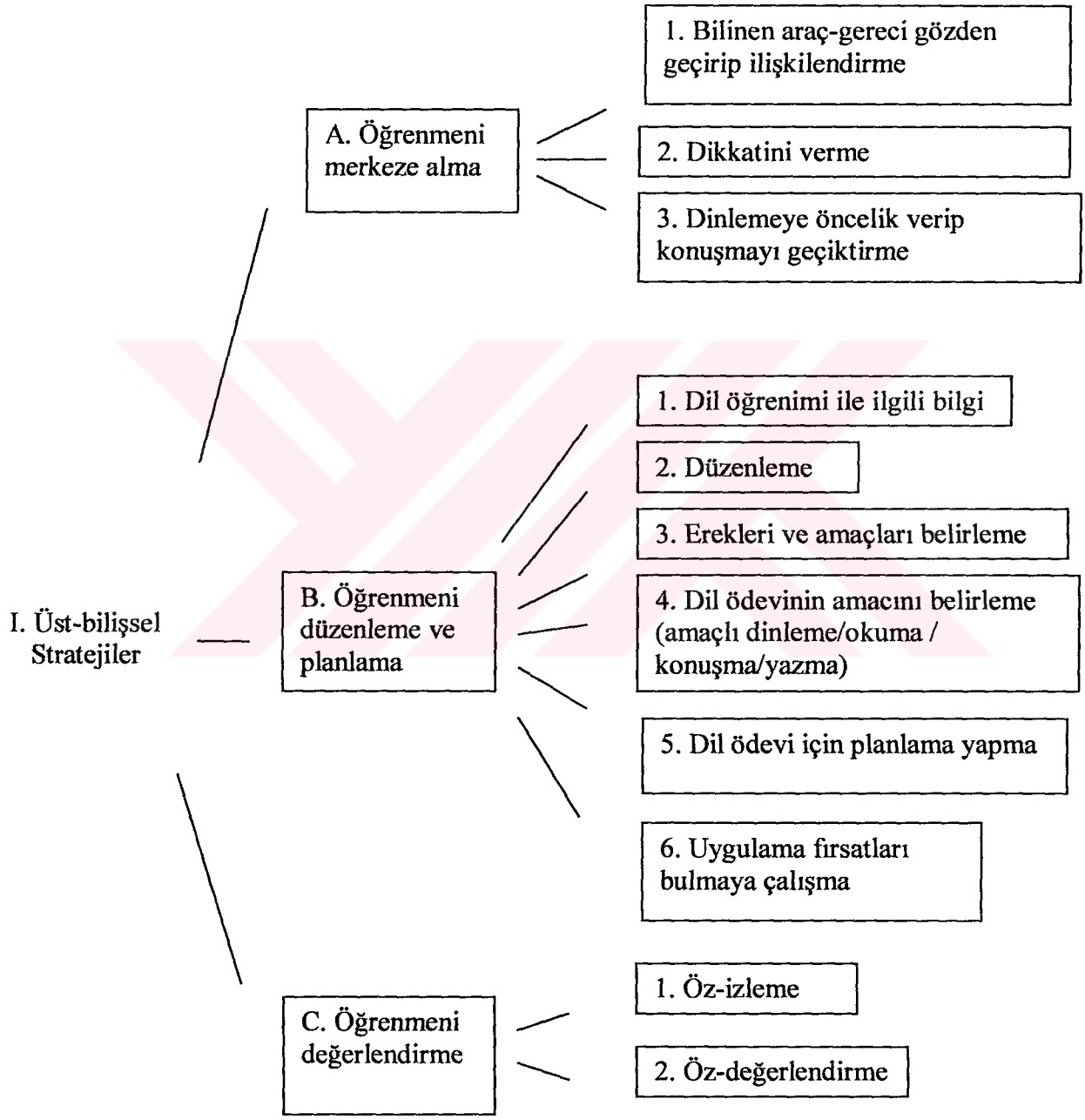


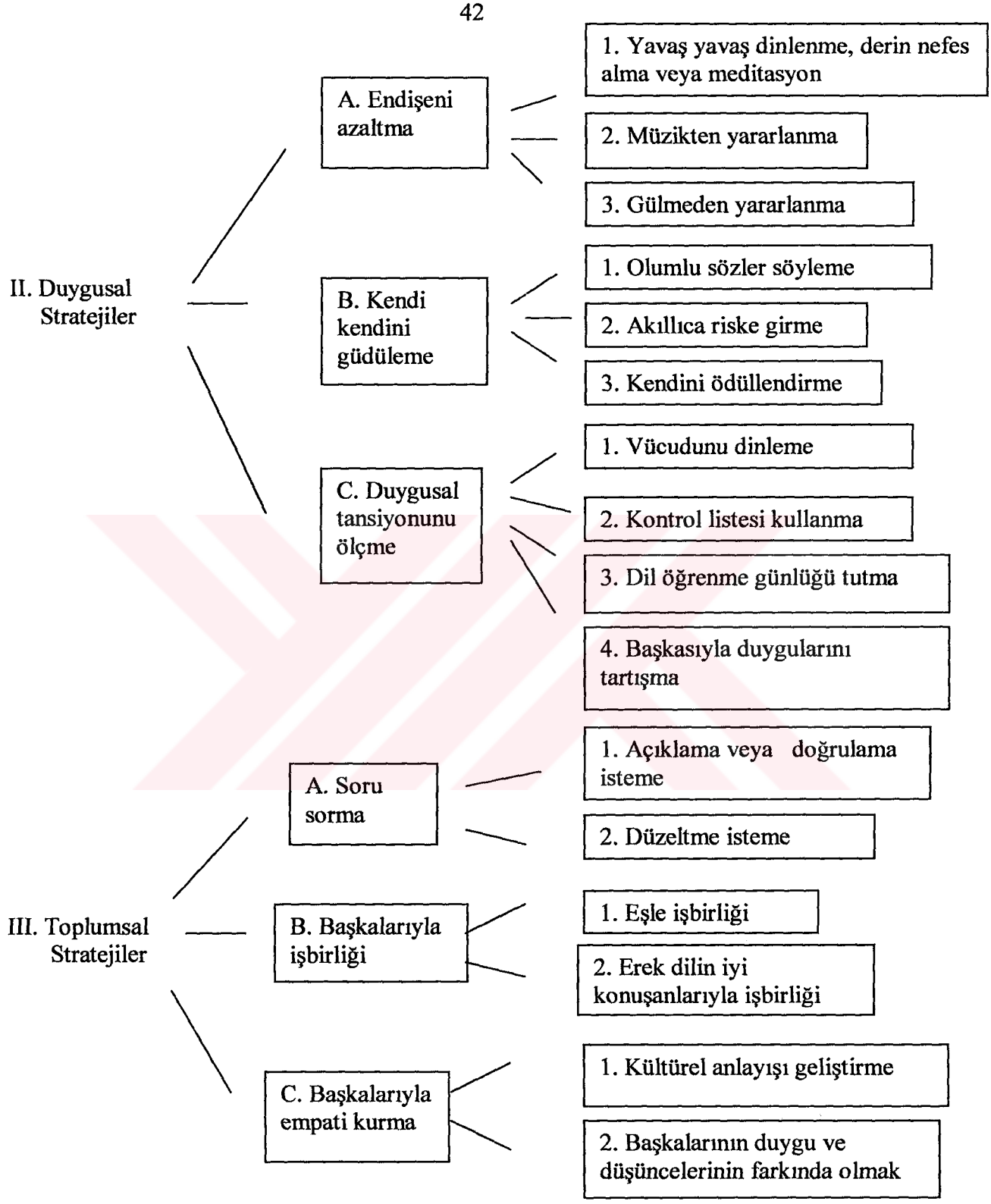

II. Bilişsel Stratejiler
A. Pratik yapma
1. Tekrarlama
2. Ses ve yazı sistemlerini biçimsel olarak uygulama
3. Formül ve örnekleri tanıma ve kullanma
4. Tekrar birleştirme
5. Ortama uygun olarak kullanma
B. İleti alma ve gönderme
1. Düşünceyi kolayca anlama
2. İleti almak ve göndermek için kaynaklardan yararlanma
C. Çözümleme ve neden gösterme
1. Tümdengelim yoluyla neden gösterme
2. Söylenenleri çözümleme
3. Karşılaştırma çözümlemesi yapma (diller arası)
4. Çeviri yapma
5. Aktarım yapma
D. Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
1. Not alma
2. Özet çıkarma
3. Özel kısımlara dikkati çekme


III. Tamamlayıcı Stratejiler
A. Zekice tahminde bulunma
1. Dilsel ipuçlarını kullanma
2. Diğer ipuçlarından vararlanma
B. Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme
1. Anadile geçme
2. Yardım alma
3. Mimik ve yüz hareketlerinden yararlanma
4. İletişimden kısmen veya tamamen kaçınma
5. Konuyu seçme
6. İletiyi düzeltme veya ona yakın tahminde bulunma
7. Sözcükler türetme
8. Dolambaçlı yollardan veya eş anlamlardan yararlanma

DOLAYLI STRATEJİLER

(Üst-bilişsel, Duygusal ve Toplumsal)





Şekil 2.4 Tüm stratejileri gösteren strateji sistem çizelgesi

Kaynak: Oxford, R. L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York, 18-21.

Üst bilişsel stratejiler, bilişsel stratejilerin ötesinde gerçekleşen eylemlerdir; öğrenicilere kendi öğrenme süreçlerini düzenleme yollarını sağlarlar. Öğrenmeye odaklaşan öğrenici, öğrenmesini düzenleyerek ve planlayarak yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesini dolaylı olarak sağlayacaktır.

Dil öğrenme stratejilerini tanımlamak için Oxford'un (1990) yukarıdaki strateji sistemine dayanan ve Dil Öğrenme Strateji Envanteri (*Strategy Inventory for Language Learning*: SILL), hazırlanmıştır. Sınıf içi ve dışı gözlemlerin en kolay bilgi sağlama yolları olduğunu belirten Oxford ve Burry-Stock (1995: 2), bu yolların, zihinsel stratejileri gözlemleyemediği görüşüne katıldığını belirtmekte ve görüşmelerin, grup tartışmalarının, günlük tutmanın, karşılıklı konuşma ve yazmanın, tekrardan öyküleştirmenin ve sesli düşünme tekniklerinin öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemede etkili olabileceğini açıklamaktadırlar.

Oxford ve Burry-Stock (1995), Bialystok'un (1981) 12 maddeyi, Politzer'in (1983) 51 maddeyi içeren sormacaları, Politzer ve McGroarty'nin (1985) 66 maddelik 'Davranış Sormacası', McGroarty'nin (1987) 56 maddelik 'Dil Öğrenme Stratejisi Öğrenci Sormacası', Chamot vd.'nin (1987) 'Öğrenme Stratejileri Envanteri' gibi daha bir çok araştırma tekniklerinin kullanıldığını ancak bunların çok azının geçerlik ve güvenirliklerinin yayınlandığını ve bu nedenle SILL'in geliştirildiğini, geçerlik ve güvenirliğinin araştırılarak yayınlandığını belirtmektedirler.

SILL'in iki uyarlaması vardır: biri, erek dil konuşucularının dil öğrenimi için hazırlanmış, diğeri ise İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğreniciler için 50 madde halinde hazırlanmıştır. SILL'in, geçerlik ve güvenirliği ispatlanmış strateji envanteri olma çalışmasına, Puerto Rico'da 374 üniversite öğrencisi, Tayvan'da 590 ünviersite öğrencisi, Çin'de 741 lise öğrencisi, Japonya'da 255 üniversite öğrencisi, Mısır'da 761 yetişkin öğrenci, Amerika'da 137 üniversitesi katılmıştır (Oxford ve Burry-Stock, 1995: 14-18).

Bu araştırmada, değişkenlerin ve öğrenicilerin çoklu zeka özelliklerinin (Wingate, 1997) belirlenmeye çalışıldığı iki sormaca dışında, Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri'nin, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğreniciler için hazırladığı uyarlamasından yararlanıldı. Envanterde yer alan strateji başlıkları, Bölüm 7'de içerikleriyle verilmektedir.

3. ÇOKLU ZEKA KURAMI

3.1 Zeka

Dil öğrenimi ile zeka arasında ilişki vardır. İnsan dil öğrenimini gerçekleştirirken çeşitli mantıksal işlemler yapar. Dil öğrenen bir kişi, sınama-yanılma, örnekseme, genelleme, tümevarım, tümdengelim mantıksal işlemlerini gerçekleşmektedir (Demircan, 1990: 103-106). 'Zeka' da zihinsel işlemler yapma gücü olduğuna göre 'zeka' ve 'dil öğrenimi' arasında bir ilişkinin var olduğundan bahsetmek doğru bir yaklaşımdır. Her ikisinin yardımıyla beyinsel bir takım işlevlerin gerçekleştiği de unutulmamalıdır. (Demircan, 1990: 74-78; Fromkin ve Rodman, 1998: 34-57). Ellis' e (1985: 110-111) göre zeka, tüm akademik beceriler alanını kullanma ve ona hükmedebilme becerimizin önemini belirten varsayılmış ve 'genel etken'e gönderme yapan bir terimdir ve ikinci dil edinilirken bazı becerilerin edinilmesinde etkisi büyüktür.

İnsan, zekasını sadece testlere verdiği yanıtlarla göstermez; onun olaylar karşısında gösterdiği her türlü tepkide (bir fıkraya gülme, tartışma ya da eleştirilerdeki tutumları ya da verdiği yanıtlar, bir odanın veya iş yerini gereksinimlere göre düzenlenmesi, vs.) zekasının varlığını, mantıksal işlemler yapıp yapamayacağını görmek olasıdır. Holec'in (1987: 145), öğreniciyi 1) toplumsal bir birey ve toplumsal kısıtlamalara olumlu veya olumsuz yanıt veren birey olarak öğrenici, 2) zeka kadar etkin durumlardan etkilenen davranışı ile psikolojik bir olgu olarak öğrenici' olarak iki grupta incelemesi de ilginç bir yaklaşımdır.

Bir çok araştırmanın zeka ile ikinci dil öğrenimi arasındaki ilişkiye dikkat çektiğini belirten Lightbown ve Spada (1993: 36-37), yıllardır kullanılan IQ testlerinin kullanıldığı çalışmaların ve dil öğrenimini değerlendiren çeşitli yöntemlerin dil öğreniminde başarılı bir öğrenici nasıl olduğunun yorumlanmasında zeka oranlarının iyi bir araç olduğunu belirtmektedir.

Zekanın çoklu anlama biçiminin olduğunu ileri süren ve gelenekselci görüşe meydan okuyan Gardner (1983: xiv), 'zeka'yı, sorunları çözme, bir veya daha fazla kültürel ortamda değerli olan ürünleri yaratabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Gelenekselci görüşe göre de 'zeka' insanların doğuştan getirdikleri bilişsel bir güçtür.

Önder ve Kuset (2002), Türkiye Zeka Vakfı'nın 'zekayı' şu şekilde tanımladığını belirtmektedirler:

> Kavramlar ve algılar yardımıyla soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünme, muhakeme etme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri zeka olarak adlandırılmaktadır. Zekanın farklı tanımlarının olmasına karşılık zekaya ilişkin kuramların tümü zekanın geliştirilebilecek bir kapasite ya da potansiyel olduğu ve biyolojik temellerinin bulunduğu noktalarında birleşir. Buna göre zeka, bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkez sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşimdir.

Bireyler, zekalarını kullanırken aynı zamanda bir çok farklı yeteneklerini de harekete geçirirler. Önder ve Kuset (2002), bu yetenekleri şöyle sıralamaktadır:

- Sözel Anlayış: Sözcükleri tanıma ve anlama,
- Sözel Akıcılık: Sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme,
- Sayısal Yetenek: Aritmetiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme,
- Alansal ve Uzay İlişkileri: İki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme,
- Bellek: İşitsel ve görsel olarak belleme gücü,
- Algısal Hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme, zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme, benzerlik ve farklılıkları doğru olarak algılayabilme,
- Mantıklı Düşünme: Muhakeme yürütebilme.

3.2 Gelenekselci Zeka Görüşü ve Çoklu Zeka Kuramı

Son yıllarda, Horward Gardner'ın öncülüğünü yaptığı ve insan beyni üzerine yapılan çalışmalar gittikçe artmakta ve insan zekasının bir değil bir çok boyutunun bulunduğundan söz edilmektedir (Gardner, 1983; 1993). Biyolojik açıdan da ele alınan insan beyninde değişik bölgelerde farklı zekaların oluşumunun gerçekleştiği, bu bölgelerin bazı durumlarda birden fazla zekaya hizmet verdiği de Gardner'ın zeka türlerinin tanımları içerisinde yer almaktadır.

Gardner'ın geliştirdiği ve adına 'Çoklu Zeka Kuramı' denilen kuramda, bir çok farklı ve ayrı kategorilere sahip biliş yolları olduğu kabul edilmektedir. İnsanların farklı bilişsel güçleri ve zıt biliş türlerine sahip olduğunu ve çalışmalarını bir zihin çalışması olan bilişsel ve beyin araştırmalarına dayanan 'sinir-bilmine' dayandırdığını belirten Gardner (1983), öncelikle yedi

zeka türünün var olduğu görüşüyle ortaya çıkmış, daha sonra bu zeka türlerinin sayısını sekiz (1993) ve daha sonra da dokuz olduğunu ileri sürmüştür. Halen üzerinde görüş birliğine varılmış sekiz çeşit zeka olmakla birlikte dokuzuncu zeka çeşidi olarak Gardner 'varoluşçu zeka'nın da olası bir zeka tipi olduğunu vurgulamaktadır.

İnsan zekasını, doğuştan sahip olunan değişmez bilişsel bir yetenek ve bireyin problem çözme, mantığı anlama ve eleştirel düşünme yeteneği olarak gören 'gelenekselci görüşte', zeka seviyesinin insan hayatı boyunca değişmediği ve 'mantık' ile 'dil' alanını içerdiği savunulmaktadır.

Vasat bir öğrencinin iş hayatında, okuldaki çok başarılı bir arakadaşına oranla daha da başarılı olabileceği olasılığına dikkat çeken Gardner (1993: 14) ise bireylerdeki başarının her öğrenicide farklı derecelerde bulunan zekalarla ilintili olduğunu ileri sürmektedir. İnsanların bilişsel edinçlerinin en iyi yetenek, hüner veya zihinsel becerilerle, başka bir ifadeyle 'zeka' ile tanımlanabildiğini belirten Gardner (1983: 6; 1993: 15), zekanın, zeka testlerine verilecek yanıtlarla ölçülebileceği ve yapılan testlerin sonuçlarına göre de zekanın yaşla, eğitim veya deneyimle çok değişmediğini ileri süren ve zekanın bireyin doğuştan gelen bir özelliği olduğunu belirten gelenekselci anlayışa karşı çıkmaktadır.

Olgunlaşmamış zekanın testlerle ölçümü için Çocuklar İçin Weschsler Zeka Ölçeği (*Weschsler Intelligence Scale for Children* – WISCIV), Woodcock Johnson Bilişsel Yetenek Testi (*Woodock Johnson Test of Cognitive Ability*) ve İskolastik Yeti Testi (*Scholastic Aptitude Test*- SAT) geliştirilmiştir. Ancak, Gardner, bu testlerin öğrencinin gücünü gerçekten ortaya çıkarmadığını ve çocukların yapamadıkları şeylerle yargılanmamaları gerektiğini ancak yapabildiklerinin öne çıkarılması gerektiğini ileri sürerek yine gelenekselci görüşe karşı çıkmıştır (Krechevsky ve Seidel, 2001; Candan, 2003). Ona göre, bireyler bütün zekalara sahip olarak doğarlar ve öğrenme, deneyim, eğitim ve farklı etkenlerle bu zekalarını geliştirirler.

Candan (2003: 2), zekanın 'mantık' ve 'dil' olmak üzere iki alanda yeterliğe sahip gelenekselci görüşe sahip psikolog Alfred Binet ve meslektaşı Théodore Simon'nın, zekanın

kolayca ölçülebileceğini düşünerek denemelere başladıklarını ve yirminci yüzyılın başında Binet'e çocukların zayıf yönlerini orta çıkaran bir çözümleme yapması istendiği ve ortaya 'Zeka Sayısı' ve 'IQ Testi' çıktığını iletmektedir. Özellikle çocukların eksik yönlerini bularak onlara uygun yardımı sağlamak ve yeteneklerine göre sıraya koymak için hazırlanan Binet'in IQ Testi ilk olarak Amerika'da kullanılmaya başlanmıştır. Ortalama 100 puan üzerinden 131 alan bir öğrenci, dahiler için hazırlanmış bir programa alınırken 81 puan alan öğrenciye özel eğitim verilmekteydi. Bu test Amerika'da gittikçe bir standart olmaya başlamıştır. Gardner'a göre her bireyin zayıf ve güçlü noktaları vardır ve yetenek ve istekle bunları değiştirmek olasıdır. İnsan başarısının sadece iki zekaya bağlanması ve müziksel/ritmik zekası yüksek bir çocuğun, matematik veya dil zekası yetersiz diye dahiler sınıfına değil de özel eğitim sınıfına alınması yanlıştır.

Gardner'a (1993: 9-10) göre, insanlar doğuştan getirdikleri zekalar bakımından birbirlerinden farklıdırlar ancak, tüm zekalar bütün insanlarda sorun giderme ve çeşitli kültürel durumların (mesleki, amatör çalışmnalar, vb.) üstesinden gelmek için birlikte çalışırlar. Gardner, 'tüm insanların ilgi ve yetenekleri aynı değildir ve insanlar var olan bilgiyi aynı şekilde öğrenemezler' görüşündedir. Bu görüşten hareket eden eğitimcileri 'değerlendirme uzmanları' olarak gördüğünü ve bu uzmanların işinin ise, öğrencilerin özellikleri, hedefleri ve ilgileriyle uyumlu özel izlence ve öğrenme programları hazırlanmasına yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, müzik, işbirlikçi öğrenme, sanat etkinlikleri, rol alma, teyp, film, slaytlar ve benzeri görsel araçlar kullanma, geziler düzenleme gibi birçok yolu kullanmaları konusunda eğitilmeleri gerektiğinden bahsetmektedir.

Her öğrenci aynı şekilde öğrenmediğinden öğretmenin her öğrencisi için bir 'zeka görüntüsü' çıkarması gerekmektedir. Öğrencilerinin nasıl öğrendiğini bilen öğretmen onların gösterdikleri ilerlemeyi de değerlendirebilecektir (Lazear, 1992, Candan, 2003: 4 içinde). Öğrencileri değerlendirmenin en iyi yolu, öğrenciye bir ödevi kendi istediği bir biçimde ve farklı zekalarını kullanmaya olanak tanıyacak şekilde yerine getirmesine izin vermektedir. Gelenekselci yöntemdeki gibi kısa yanıtlar, çoktan seçmeler gibi teknikler öğrencilerin belli (sözel zeka gibi) zekalarını ölçebilir.

Armstrong'a (1994, Candan, 2003: 12 içinde) göre Çoklu Zeka Kuramının eğitimdeki yansımaları dört başlık altında toplanabilir;

1. Her birey sekiz zekayla doğar. Herkeste bu sekiz zeka birlikte işlev görür. Bazı insanların, sekiz zekayı veya birçoğunu kullanma oranı yüksektir; çok az insan çok az oranda temel zeka özelliklerinden yoksundur. Birçok insanın, birkaç zekası yüksek diğerleri normal seviyededir. Çoğu insanda ise bir veya ikisi çok az gelişmiştir.

2. Zekalar geliştirilebilir. Gardner, tüm sekiz zekanında uygun teşvik, bakım ve yönlendirme yoluyla oldukça arttırılabileceğini ileri sürer.

3. Zekalar birbirleriyle çok karmaşık şekilde çalışırlar. Hiç bir zeka kendi başına değildir. Zekalar birbirleriyle etkileşim halindedir. Örneğin, yemek yapmak için insanın hem tarifeyi okuması (sözel/dilsel), belki ölçülerin iki katını alması (mantıksal/matematiksel) ve yemek yaptığı kişileri (bireylerarası) ve kendini (içsel/duygusal) memnun edecek menüyü hazırlaması gerekebilir.

4. Zeki olmak için birçok yol vardır. İnsanların yeterince zeki olabilmeleri için standart sayılabilecek bir yol yoktur.

Çoklu Zeka Kuramı özelliklerine (Tablo 3.1) bakıldığında, bu kuramın, öğrencileri merkez alan ve onların tüm zekalara sahip olduğunu kabul etme yanında her birinin özel olduğunu göstermeye çalışan bir kuram olduğu dikkat çekmektedir. Gelenekselci görüşün özelliklerini belirleyenlerin, öğretmeni merkez alan ve ezberci öğretimden yana dilbilgisi-çeviri, görsel-işitsel gibi yapısalcı öğretim yöntemlerinin özelliklerine çok uygun bir yaklaşım içinde olduğu söylenebilir. Bu yöntemlerin en çok kullanıldığı dönemler ile gelenekselci görüşün aynı dönemlerde görülmesi nedeniyle gelenekselci görüşten daha farklı yaklaşımlar beklenmesi de yanlış olacaktır. Çoklu Zeka Kuramının konuşulmaya başlandığı 1980'li yılların iletişimsel yöntemin kullanılmaya başladığı dönemle eş zamanlı olması da rastlantısal görünmemektedir. 1980'lerden sonra başlayan ve öğrenci-merkezli öğretim ve eğitimi benimseyen ve ezberden çok anlama ve anlatmaya, bireylerarası iletişim ve etkileşime, iş-odaklı bir öğretimle öğrencinin özerk olmasına önem veren gelişmeler silsilesinde yine öğrenciyi anlamaya çalışmaktan daha doğal ne olabilir ki? Bu gelişmeler, sadece öğrenicinin eğitim ve öğretim içerisindeki konumunu öne çıkarmakla kalmamış, öğretmenin rolünün değişmesine neden olmuştur. Bu değişiklik öğretmenin öneminin azalması şeklinde olmamış, aksine öğretmen öğrencilerinin özelliklerine uygun eğitimi verecek şekilde program

hazırlamak ve onların dili kullanmalarına olanak tanıyacak etkinliklere öğrencileri sokacak stratejiler geliştirmek gibi oldukça özveri gerektiren çalışmalar içine girmek zorunda kalmıştır.

Tablo 3.1 Gelenekselci Zeka Görüşü ve Çoklu Zeka Kuramı arasındaki farklar (Dryden ve Vos, 1999: 19-29 ve Campbell vd., 1999: 321-334'den uyarlanmıştır)

Gelenekselci Zeka Görüşü	Çoklu Zeka Kuramı
Zeka kısa yanıtlı testlerle ölçülebilir: Stanford-Binet Zeka Sayısı Çocuklar İçin Weschsler Zeka Ölçeği (WISCIV) Woodcock Johnson Bilişsel Yetenek Testi İskolastik Yeti Testi	Bireyin çoklu zeka değerlendirmesi öğrenme ve problem çözme biçimini besler. Kısa yanıtlı testler kullanılmaz çünkü onlar disiplin üstünlüğünü veya derin anlayışı ölçemezler. Onlar, ancak ezberden anımsama becerileri ve insanın kısa yanıtlı testlerde ne kadar yapabildiğini ölçebilirler. Bazı devletler, PAM (*Performance Assessment in Math*: Matematik Gücünü Değerlendirme) ve PAL (*Performance Assessment in Language*: Dil Gücünü Değerlendirme) gibi son yanıtlarla değerlendirilen testler geliştirmişlerdir.
İnsanlar değişmez sayıda zekayla doğarlar.	İnsanlar tüm zekalara sahiptir; ancak, her bireyin zeka birleşimi ve biçimi tektir.
Zeka seviyesi ömür boyunca değişmez.	Bazı insanlar bir zeka alanını diğerine göre geliştirmeye daha hazır olsa da sonuçta hepimiz, her bir zekayı geliştirebiliriz.
Zeka, mantık ve dil yeteneği içerir.	Dış dünyayla farklı etkileşimlerde görülebilecek farklı türde bir çok zeka bulunur.
Geleneksel uygulamada öğretmenler aynı materyali her öğrenciye öğretir.	Çoklu Zeka Kuramı bireyin zeka gücüne ve zayıflığına dayanarak farklı bir şekilde öğrettiğini ve değerlendirdiğini göstermektedir.
Öğretmenler bir konuyu veya başlığı öğretir.	Öğretmenler bir konu veya soru ve ilgili konularla ilgili öğrenme etkinlikleri yaratır. Öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerine değer verirler ve onların çoklu anlama yollarını göstermelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirirler.

Kaynak: Candan, N., (2003), Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramının İngilizce Öğretiminde Değerlendirilmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dönem Projesi, 6.

3.3 Zekayı Etkileyen Etkenler

Zekanın biyolojik temellerine değinen Gardner (1983: 31), beyin ile ilgili araştırmalarda kendisini ilgilendiren iki konuya dikkat çekmektedir: 'insan gelişimindeki esneklik' (*flexibility of human development*) ve 'insanoğlunun geliştirdiği zekaya ait güçlerin kimliği veya doğası' (*identity or nature of the intellectual capacities*).

İnsan gelişimindeki esneklikteki esas duygu, çeşitli etkilerle bir birey veya grubun zeka gücü veya yeteneğinin değişme derecesine önem vermektedir. Zekaya ait güçlerin kimliği konusuna gelince; insanoğlu, çok geniş hatta sonsuz sayıda denilebilecek çok-amaçlı bilgi işlem mekanizmaları olan genel güçlere sahiptir.

Gardner ise, şu noktaların üstünlüğüne inanmaktadır: insanlarda özellikle ömürlerinin ilk aylarında bir esneklik söz konusudur. Bu esneklik bile başlangıçtan itibaren işlemeye başlayan ve insanları belli yollara çıkaran güçlü kalıtsal engellerle değişir. İnsanoğlu, yapı itibariyle dikkatli gözlem ve denemelerden oluşmuş belli zeka işlemlerini gerçekleştirebilmek için önceden hazırlık yapar. Eğitimdeki çabalar da bu zeka eğilimleri ile ilgili bilgileri toplamak olmalıdır (Gardner, 1983: 32).

Zekanın biyolojik özellikleri yanında Gardner, zekaların gelişimde 'kültürün' önemli olduğundan bahseder. Sinir-biyoloji araştırmalarında hücreler arasında yer alan kromozon bağlarındaki değişiklik sonucunda öğrenmenin oluştuğunu ve beynin belli bölgelerinde belli öğrenme türlerinin geliştiğinin görüldüğünü açıklayan Gardner, kültürün dile etkisi açısından da, her toplumun farklı tür zekaya önem verdiğinden belli işleri gerçekleştirecek yeteneğe dayanan kültürel değerlerin de bu alanlarda güdülenmeyi arttırdığını ileri sürmektedir. Buna bağlı olarak, bir kültürde yaşayan insanların belli zekaları gelişiyorken, başka bir kültürdeki insanların benzer zekaları gelişme gösteremeyebilmektedir.

Kültürel etkenlerle beraber zekayı etkileyen başka etkenler de bulunmaktadır. Gardner'ın açıklamaları ve Önder ve Kuset'in (2002) bu açıklamalara verdiği örnekler çok ilginçtir;

> ... Çoklu zeka kuramı pek çok zeka kuramından başlangıç noktası ile ayrılır. Çeşitli faktörlerden etkilenen insan zekasının gelişiminde önemi olan etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir:
>
> • Tarihsel ve kültürel etkenler: Bireyin içinde bulunduğu zaman diliminin, kültüre olan etkisi zekanın gelişiminin yönünü, biçimini ve derecesini etkiler. Örneğin Türkiye'de olduğu gibi okullarda matematiğe ve fen bilgisine dayalı programlar önemseniyorsa, öğrencilerin matematik mantık zekası gelişirken diğer zeka türleri ve bu zeka türleri daha gelişmiş öğrenciler arka planda kalabilir.
>
> • Coğrafi etkenler: Bireyin yaşadığı ortamın, kişiliğinin ve zekasının gelişimine etkisi büyüktür. Kırsal alanlarda yaşayan insanlarla kentsel alanlarda yaşayan insanlar arasında ilgi ve zeka türü farklılıkları vardır. Köyde yetişmiş bir çocuğun, şehirde büyümüş olan bir çocuğa oranla bedensel zekasının daha gelişmiş olması doğaldır.
>
> • Ekonomik yapıyla ilgili etkenler: Zekanın gelişiminde bireyin içinde bulunduğu ekonomik düzeyin çok büyük payı vardır. Dengeli ve yeterli beslenme, ailenin eğitim ve kültür düzeyi, iyi bir eğitim olanağı sosyal çevrenin yapısı gibi çeşitli etkenlerin hepsi doğrudan ekonomik yapı ile ilgili olduğu ve bu etkenlerin hepsinin zekanın gelişimindeki önemi bilinmektedir. Örneğin ekonomik düzeyi düşük olan bir ailede yetişen bir çocuğun piyano gibi müziksel zekayı geliştirici enstrümanlara ulaşamadığı için müziksel zekasının gelişimi daha zor olabilir.
>
> • Ailesel etkenler: Ailedeki yetişkinlerin meslekleri ve ilgi alanları çocuğun ilgisinin ve dolayısıyla zekasının yönlendirilmesinde önemli etkenlerdir. Örneğin baba müzisyen ise çocuğun müzik zekası daha çok desteklenecek ve gelişecektir.
>
> • Durumsal etkenler: Ailede bulunan birey sayısı da zekanın biçimini etkiler. Örneğin kalabalık bir ailede yaşayan bir bireyin kalabalık olmayan bir ailede yetişen bir başka bireye oranla sosyal zeka bakımından daha gelişmiş olduğu görülür. Aynı şekilde kalabalık olmayan bir ailede büyümüş olan bir insanın öze dönük zekasının daha gelişmiş olmasını bekleyebiliriz (Gardner, 2001, Önder ve Kuset, 2002 içinde).

İnsan zekasının, biyolojik olduğu kadar, kültürel, tarihi, coğrafi, ekonomik ve ailevi nedenlerden etkilenmesi yukarıda verilen örneklerle oldukça net olarak açıklanmaktadır. Toplumsal bir varlık olan insanın diğer insanlarla, çevresindeki ve geçmişindeki her türlü olgudan etkilenmesi ve bu etkilenme sonucunda zekasında değişiklikler oluşturması normal bir değişikliktir. Yukarıda verilen örneklerin, Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve coğrafi özellikleri göz önüne alınarak verildiği görülmektedir. Bireylerarası fırsat ve olanakların eşit dağılımının gerçekleşmediği, coğrafya olarak birbirinden farklı koşullar altında yetişen aynı

ülkenin insanları arasındaki bireysel ve zeka farklılıklarının fazla oluşu, daha fazla sayıda ve farklı koşullarda (Anadolu'nun bir dağ köyünde, veya kalabalık bir şehir merkezinde, elektriği veya suyu olmayan başka bir köyde veya okulunda oturacak sırası olmayan veya deprem korkusu yaşayan bir bölgede, vs.) çalışmaya hazır uzman eğitim ve öğretim kadrosuna gereksinimi doğurur.

Çoklu zeka kuramının beraberinde bulunması doğal karşılanan olgu 'projeye dayalı öğrenme' gösterilmektedir (Krechevsky ve Seidel, 2001: 52). Bu nedenle, öğrenciye proje hazırlatılması, onun problem çözme veya üretim yapmaya olanak tanıyarak birçok yeteneğini kullanmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca bilinç, problem çözme yeteneklerini içerdiğinden sanat yoluyla öğrenmeye dayanan izlencelerin hazırlanması da önerilmektedir. Çoklu Zeka Kuramını benimseyen birçok okul da sanata-dayalı etkinliklere dönüş yapmışlardır (Krechevsky ve Seidel, 2001: 53).

İnsanlararası doğruyu bulmaya yönelik, işbirliğine dayanan, sözel iletişim ve etkileşim yoluyla gerçekleştirilen iş-odaklı çalışmaları (Platt ve Brooks, 2002 çalışmasında olduğu gibi) da çoklu zeka etkinliği olarak değerlendirmek olasıdır. Katılımcıların anlaşma sağlamak ve problem çözmek için çeşitli yollar denemeleri (dili kullanmaları, vücut dilinden yaralanmaları, öğretmenden yardım almaları), onların zihinsel işlemler yaptığını göstermektedir*.

Gardner (1985: 18), başarılı veya başarısız öğrenci yaklaşımlarının 'zeka' kavramına odaklandığını belirtmekte (Henmon, 1929) ve zekadaki bireysel farklılıkların ikinci-dil edinimiyle ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Bu ilişkiye bağlı olarak, zeki öğrenciler, öğrenme ödevinin yapısını ve öğretmenin ve/veya öğrenme materyalinin yaptığı açıklamaları kolayca kavramakta ve öğrenmeyi kolaylaştıran teknikler geliştirmektedirler**.

---

* Bu türden etkinlikler, öğrencileri aynı zamanda bazı stratejilerden ('aktarım' gibi) de yararlanmalarını sağlamaları açısından önemlidir.

** Gardner (1985: 18-25), dil becerilerini ölçmek için geliştirilen üç dil yeti testiden bahseder.

1. Modern Dil Yeti Testi (MLAT; Carroll ve Sapon, 1959) öğrenme, sesletim metni, heceleme ipuçları, tümcede sözcükler ikili çağrışımlar olmak üzere beş yan testten oluşmaktadır.

2. Dil Yeti Bataryası (Pimsleur, 1966) liselerde 14-15 yaşlarındaki çocuklara uygulanmak üzere hazırlanmış MLAT'ın benzeri bir testtir. Toplam altı bölümden oluşan bu testin birinci bölümü öğrencinin İngilizce, matematik, fen ve tarih (veya sosyal bilimler) notlarını içeren notlarla ilgilidir. İkinci bölüm öğrencilerin ilgileri ve üçüncü bölüm ise sözcük testi içermektedir. Dördüncü bölüm, dil çözümleme testi, beşinci bölüm sesleri ayrıştırma, altıncı bölüm ise ses sembollerinin testinden ibarettir.

3. Modern Dil Başlangıç Testi (Carroll ve Sapon, 1967) ise sekiz ila onbeş yaş çocukları için hazırlanmıştır.

3.4 Çoklu Zeka Kuramı'nın Sekiz Zeka Türü

Frames of Mind kitabında yedi zeka türünün varlığından bahseden Gardner zeka türlerini, 'sözel/dilsel zeka, mantıksal/matematiksel zeka, görsel/uzamsal zeka, müziksel/ritmik zeka, bedensel/devinduyusal zeka, toplumsal/bireylerarası zeka, içsel/duygusal zeka' ve 'doğa zekası' olmak üzere sekize çıkarmıştır. Dokuzuncu zeka türü olan 'varoluşçu zeka' için Önder ve Kuset (2002) şöyle bir açıklama yapmaktadırlar;

> Gardner son zamanlarda kavramını gündeme getirmesine karşı bu zeka henüz tam anlamıyla belirlenmiş değildir. Kişinin varolmak, yaşam, ölüm ve sonsuzluk gibi temel sorulara verdiği yanıtlarla, evrenin ve kaderin bilmeceleri karşısında aldığı tavırlar ve verdiği mücadelelerle kendini gösterir. Din adamları ve filozoflar bu zeka türü gelişmiş insanlara en iyi örneklerdir.

Gardner'ın (1993: 17-26) yaptığı zeka türlerinin tanımları ve özellikleri, beynin hangi bölgesinde gerçekleştiği beynin bu bölgelerinin zarar görmesi durumunda ne gibi sonuçların ortaya çıkacağı aşağıda belirtilmektedir*. Gardner'ın bu açıklamaları yanında, bu zekalara sahip bireylerin 'düşünme yolları', 'sevdikleri şeyler' ve 'gereksinimleri' ve 'hangi mesleklerde başarılı olabilecekleri' ile ilgili olarak Wingate (1997: 28-31) ve Candan'ın (2003) açıklamalarına aşağıda yer verilmektedir.

3.4.1 Müziksel/Ritmik Zeka (*Musical/Rhythmic Intelligence*)

Bu zekaya sahip olanlar, sözel anlatımlarla, tartışmalarla ve başkalarını dinleme yoluyla öğrenirler. İşitsel öğreniciler sesin tonunu, hızını vs. ile konuşmayı anlamlı hale getirirler. Yazılı açıklamalar onlar için pek bir şey ifade etmez.

Müziğin kavranmasında ve üretiminde beynin bir çok bölgesinin önemli rolleri vardır. Bu bölgeler, özellikle beynin sağ tarafında - ancak dilsel becerininki kadar belirgin olmayan bir alanda - yer alır. Müziksel yeteneğin beyindeki hasardan çabuk etkilenmesi, eğitim ve diğer bireysel farklılık derecesine dayanmaktadır.

---

* İnsan beyni, beynin bölümleri, çocuk beyninin görüntüleri, beyin ve dil ilişkileri, hasar görmüş beyinlerdeki dilsel işlemlerin nasıl etkilendiği Fromkin ve Rodman (1998) tarafından açıkça anlatılmaktadır.

Müziksel/ritmik zekası olanlar, kafiye ve melodilerle düşünürler. Şarkı söylemeyi, ıslık çalmayı, el ve ayakla ritim tutmayı, dinlemeyi, dudakları kapalı şarkı mırıldanmayı severler. Şarkı söyleme, konserlere gitme, müziğe ve müzik aletlerine gereksinimleri vardır.

Müziksel zekası gelişmiş bireyler, şarkıcılar, besteciler, müzik aleti çalanlar, orkestra şefleri, müzikten hoşlanan ve anlayanlardır.

3.4.2 Bedensel/Devinduyusal Zeka (*Bodily/Kinaesthetic Intelligence*)

Bedensel/devinduyusal zeka, nesneleri becerikli bir şekilde idare etme ve vücut hareketlerini kontrol etme yeteneğine dayanmaktadır. Bu zekası yüksek bireyler, çevreleriyle dokunarak veya hareket halinde etkileşime girerler, kendilerini hareketle anlatırlar. Hareketle, yaparak ve dokunarak öğrenirler. Çoğunlukla yön duyguları da güçlüdür.

Vücut hareketinin kontrolü, her iki lobun karşı yanında vücut hareketlerini kontrol eden veya baskın motor kabukta gerçekleşir. Sağ kolunu kullananlar, beynin sol lobunu kullanır ve sol lopta işlem yitimin gerçekleşmesi bedensel/devinduyusal zekanın bir özelliğinin yok olması demektir. Tüm canlı türlerinde vücut hareketleri bulunsa da insandaki hareketler, alet kullanımıyla daha da gelişmiştir. Çocuklarda vücut hareketleri gelişme gösterir.

'Sorun giderme' ile 'bedensel/devinduyusal bilginin özellikleri' arasında belki çok az bir bağ görülebilir. Matematiksel bir problemi, mimiklerle veya tenis topuna vurarak çözmek olanaksızdır. Ancak, bir duyguyu ifade ederken (dansta olduğu gibi), oyun oynarken (sporda olduğu gibi) veya yeni bir şey üretirken (bir yeniliğin bulunuşundaki gibi) yararlanılan vücudu kullanma yeteneği, vücut kullanımının bilişsel özellik içerdiğini göstermektedir.

Bedensel/devinduyusal zekaya sahip bireyler, bedenleriyle düşünürler. Dans etmeyi, koşmayı, inşa etmeyi, dokunmayı ve el-vücut hareketlerini kullanmayı severler. Rol almaya, tiyatro oyununa, harekete, inşa edilecek şeylere, spor ve bedensel oyunlara, dokunsal deneyimlere ve elini kullanarak öğrenmeye gereksinimleri vardır.

Mucitler, aktörler, dansçılar, akrobatlar ve sporcuların bedensel/devinduyusal zekaları yüksektir.

3.4.3 Mantıksal/Matematiksel Zeka (*Logical/Mathematical Intelligence*)

Bu zekaya sahip bireyler, bilgi öbekleri arasında sayısal ve mantıksal bağlar kurarak, problem çözme, sınıflandırma, gruplandırma, sorgulama yoluyla, kontrollü deneyler yaparak ve geometrik şekillerle çalışarak öğrenirler.

Mantıksal/matematiksel zekanın iki ana özelliğini gösteren anektodunda Gardner (1993: 20), 'bu özelliklerden biri, dahi bireylerde, problem çözümünün çok hızlı gerçekleşmesidir – başarılı bilim adamı bir çok değişkeni görür ve sırasıyla hesaplanabilir, kabul veya reddedilebilir sayısız varsayımlar üretir' der. Diğer özellik ise, zekanın sözsüz doğasının var olmasıdır. Önce problemin çözümü bulunur daha sonra sözle bu ifade edilir. Çözüm süreci, problem çözücü için bile gözle görülemez.

Mantıksal/matematiksel zeka, dilsel becerinin yardımıyla da, IQ testlerinin esasını oluşturur. Beynin belli bazı bölgeleri, matematiksel hesaplamalar açısından, diğer bölgelerine göre daha önemlidir. Bazı budala bilginler, müthiş hesaplar yaparken ne yazık ki bazı alanlarda oldukça kötüdürler.

Mantıksal/matematiksel zekaya sahip olanlar, nedene dayanarak düşünürler. Deney yapmayı, soru sormayı, mantıksal bulmacalar yapmayı ve hesap yapmayı severler. Deney aletlerine, düşünmeye, bilimsel araç-gereçlere, elle kullanılan gereçlere, gözlemevi gibi yerlere ve fen müzelerini ziyarete gereksinimleri vardır.

Matematikçiler, mühendisler, fizikçiler, astronotlar, bilgisayar programcıları ve araştırmacıların mantıksal/matematik zekaları yüksektir.

3.4.4 Sözel/Dilsel Zeka (*Verbal/Linguistic Intelligence*)

Dille ilgili bir zekadır. Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve bilgiler arası bağlantı kurma yeteneğini içerir. Bu zekaya sahip insanlar, sözcüklerin anlamları, kullanımı, oluşumu ve seçimi konusunda hassas davranırlar. İşitsel becerileri yanında dinleme, yazma, konuşma, öykü anlatma, şaka yapma, sözcüklerin yapısını ve anlamını kavrama, bilgiyi anımsama becerileri de gelişmiştir.

Dilsel beceri diye adlandırılan mantıksal zeka, geleneksel psikoloji tutumlarıyla tutarlılık gösteren bir zekadır. Uygulamalı testlerle de ortaya çıkabilir. 'Broca Alanı' diye adlandırılan beynin özel bölümü, dilbilgisel tümcelerin üretiminden sorumludur. Bu alanın zarar görmesi durumunda birey, sözcük ve tümceleri anlayabilir ama basit tümceler dışında sözcükleri biraraya koymakta zorluk çeker. Dil becerisi evrenseldir ve çocuklardaki gelişimi tüm kültürlerde değişme göstermez.

Sözel/dilsel zekaya sahip öğreniciler, sözcüklerle düşünürler. Okumaktan, yazmaktan, öykü anlatmaktan, sözcük oyunlarından hoşlanırlar. Kitaba, teybe, yazma araç-gerecine, günlük defterine, konuşmaya, tartışmaya, öykü yarışmalarına gereksinim duyarlar.

Şairler, yazarlar, gazeteciler, sunucular, öğretmenler, savcılar, komedyenler, politikacılar dilsel yönü kuvvetli olan kişilerdir.

3.4.5 Görsel/Uzamsal Zeka (*Visual/Spatial Intelligence*)

Uzamsal problem çözme, yol bulma ve harita-yol sisteminin kullanımı için gereklidir. Diğer uzamsal problem çözme türü ise farklı bir açıdan görülen bir nesnenin görüntüsünü bellekte tutmaktır. Görsel sanatlar da, alan kullanımıyla ilgili olarak bu zekadan yararlanırlar. Bu nedenle, resim tamamlama oyunu (*puzzle*) oynayarak, grafik ve tabloları okuyup çizerek, resim yaparak, görsel sanatlar yoluyla, nesnelerin parçalarını dizerek, görsel imgeleri yorumlayarak iyi öğrenirler.

Sol lopta dilsel işlemler nasıl gerçekleşiyorsa, uzamsal işlemler de sağ lopta gerçekleşir. Sağ bölgenin zarar görmesi durumunda, birey, bulunduğu yerde yolunu bulma, yüzleri veya görüntüleri anımsama veya ayrıntıları farketme yeteneklerini kaybeder. Sağ lobu zarar görmüş hastalar, eksikliklerini dilsel stratejilerle dengelemeye çalışırlar. Yüksek sesle açıklama yapma, olaylara meydan okuma, yanıt uydurma eğilimindedirler. Bedensel olmayan bu stratejiler nadiren başarılı olur. Gözleri görmeyenler, biçimleri dolaylı yöntemle tanırlar; el yordamıyla nesnenin büyüklüğünü tanımlarlar. Görmeyen kişinin dokunsal özelliği gören kişinin görsel özelliğiyle paralellik gösterir.

Görsel/uzamsal zekaya sahip olanlar, imge ve resimlerle düşünürler. Çizim, resim yapmayı ve resmetmeyi severler. Sanata, lego oynamaya, video, filmler ve slaytlar izlemeye, canlandırma oyunlarına, resimli kitaplara, sanat galerileri ve müzelerine ziyaretlere gereksinim duyarlar.

Denizciler, mühendisler, cerrahlar, çizgi-romancılar ve mimarlar bu gruba girerler.

3.4.6 Toplumsal/Bireylerarası Zeka (*Interpersonal Intelligence*)

Toplumsal/bireylerarası zeka, bireylerarası ayrımları fark etme yeteneğidir; özellikle içinde bulunulan ruh hali, huyları, güdülenmeleri ve niyetlerindeki zıtlıkları fark etmek. Daha geniş ifadeyle, becerikli bir yetişkinin, başkalarının niyet ve arzularını, gizli olsalar bile, okuyabilmesine olanak verir.

Ön lopların, bireylerarası bilgideki rolü büyüktür. Bu bölgedeki hasar, diğer problem çözme biçimlerine zarar vermezken derin kişisel değişikliklere neden olabilir. Böyle bir hasardan sonra kişi 'aynı kişi' değildir. Alzheimer hastalığının, görsel/uzamsal, mantıksal ve dilsel hesaplamaları bozan bir vahşetle arkadaki beyin alanlarına saldırdığı görülür. Alzheimer hastaları, iyi giyinmeyi severler, toplumsal yönleri düzenlidir ve hataları için devamlı özür dileyebilirler.

Bireylerarası zekanın biyolojik varlığı, insanlar için vazgeçilmez olduğu söylenen iki ilişkide yoğun şekilde görülür: birincisi çocuk ile anne arasındaki çok sıkı bağda; ikincisi ise toplumsal etkileşim içinde olan insanlar arasındaki ilişkide. Grup uyumu, liderlik, örgütlenme

ve dayanışma bu zekayla oluşmaktadır. Başkalarıyla iletişim kanallarını açık tutmak için hem sözel hem de sözel olmayan yollara başvururlar.

Toplumsal/bireylerarası zekaya sahip olanlar, diğer insanlarla fikir alışverişi yoluyla düşünürler. Liderliği, düzenleme yapmayı, başkalarının bakış açılarıyla olaylara bakmayı, onlarla empati kurmayı, onların duygu ve düşüncelerini anlamayı, danışmanlık yapmayı, işbirliğini, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmayı, elini kullanmayı, arabuluculuk yapmayı, toplantılara katılmayı severler. Arkadaşlara, grup oyunlarına, toplumsal etkinliklere, kulüplere, rehbere/usta birine gereksinim duyarlar.

Dini ve siyasi liderler, öğretmenler, terapistler, anne-babalar, satıcılar ve danışmanlarda bu zeka oldukça fazladır.

3.4.7 İçsel/Duygusal Zeka (*Intrapersonal Intelligence*)

Bu zekanın en önemli özelliği, insanın kendi kendini anlamasıdır. Kendini iyi tanıyan birey, duygularını kavrayacak, onları sınıflandırıp davranışlarına ona göre yön verecektir.

İçsel/duygusal zeka, diğer bir ifadeyle, bir bireyin iç özellikleri bilgisi, onun duygusal hayatı, duygularının dağılımı, bu duyguları arasındaki ayırımları etkileme gücü ve son olarak da onları adlandırma ve kendi davranışını anlayıp onlara yol göstermek için duygularını düzenlemeyi içermektedir. İyi içsel zekaya sahip birey tutarlı ve etkindir. Bu zeka çok özele indiğinden, dil, müzik, veya diğer zeka ifadelerinden bazı kanıtlara gereksinim duyar: dilsel zeka sayesinde zekalar etkileşime geçer ve içsel bilgi elde edilir.

Toplumsal/bireylerarası zekada olduğu gibi zeka değişiminde ön loplar önemli role sahiptir. Ön lopların aşağı bölümü hasar gördüğünde - iç karartıcı bir kişilik türü - farklılaşma, kayıtsız kalma, yavaşlık ve duygusuzluk durumu oluşabilir. Ön lobu hasara uğrayan bireyin diğer bilişsel işlemleri zarar görmez. Aksine, deneyimlerini anlatacak yeterliliğe erişmiş söz yitimi yaşayan hastalar arasında tutarlı bir kanıta rastlanır. Herhangi bir durumla ilgili olarak depresyona girmiş ve genel değişimde azalma oluşmasına rağmen birey kendisini hiç bir

şekilde farklı hissetmez. Gereksinimleri, istekleri ve arzularının farkındadır ve onları gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.

Otistik çocuklar, içsel/duygusal zekaları düşük bireylere iyi bir örnektir. Bu çocuklar aynı zamanda müzikte, hesaplamada, uzamsal veya mekanik alanlarda inanılmaz derecede yeteneklidirler.

Hem toplumsal/bireylerarası zeka ve hem de içsel/duygusal zeka özellikleri bir zeka testinden geçebilirler. Bu zekası yüksek olanlar, problem çözme çabalarını önemserler. Bireylerarası zeka başkalarını anlama ve onlarla çalışmaya fırsat verirken içsel zeka bireyin kendisini anlaması ve kendi başına çalışmasına olanak sağlar.

İçsel/duygusal zekaya sahip olanlar, oldukça derin düşünürler. Hedefler koymayı, arabuluculuk yapmayı, hayal kurmayı, sessiz olmayı, plan yapmayı severler. Gizli yerlere, yalnız kalmaya, kendi yürüttükleri projelere ve seçeneklere gereksinim duyarlar.

Kendini anlamaya çalışan roman yazarları, bilge kişiler, psikologlar, terapistler duygularını derinlemesine anlayabilenlerdir.

3.4.8 Doğa Zekası (*Naturalistic Intelligence*)

Doğa zekasına sahip olan bireyler çevreye uyum sağlama ve hayatlarını sürdürme yeteneklerine sahiptir. Doğa zekası, doğayı gözlemleme, nesneleri tanımlayıp sınıflandırma ve doğa olaylarını anlamayı içermektedir.

Doğa zekasına sahip olanlar, doğayla başbaşayken veya açık havada düşünürler. Açık havada bulunmayı, ayırıp sınıflandırma yapmayı, desenlerin farkına varmayı severler. Parkta veya açık havada yürüyüşe çıkmaya, bitki yetiştirmeye, hayvan beslemeye, hayvanat bahçesini veya ormanları ziyaret etmeye gereksinim duyarlar.

Bilim adamları, denizciler, kılavuzlar, astronotlar, biyologlar, çevreciler, park görevlileri, manzara ressamları, hayvanat bahçesi görevlileri ve veterinerlerin bu zekası yüksektir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, beyni hasar görmüş yetişkinler, kimi yeteneklerini kaybeder kimilerini ise koruyabilirler. Zekaların bu serbestliği, bir zekadaki yükseklik (örneğin, matematik zekası) başka bir zekadaki (örneğin, dilsel veya müziksel/ritmik zeka) yüksek bir oranı gerekli kılmaz (Gardner, 1993: 26-27). Birey, hiç bir zekada üstünlük gösteremeyebilir. Ancak tüm becerilerin bir birleşimini yapmayı başarıp bazı boşlukları doldurmayı başarıyla gerçekleştirebilir.

Çocukluk döneminde, olgunlaşmamış zeka yeteneğine (*raw patterning ability*) sahip olan ve daha sonra semboller sistemi (*symbol system*) geliştiren birey resmi eğitim ortamında işaretler sistemini (*notational system*) de geliştirir. Zekalar, gençlik ve yetişkinlikte, mesleki veya amatör işlerdeki koşuşturmalarda (*vocational and avocational pursuits*) ortaya çıkar (Gardner, 1993: 28).

Çoklu zeka özellikleriyle, öğrenme biçimlerini birbirine karıştırmamak gerekmektedir. Öğreniciler farklı öğrenme türlerini anlamlaştırmaya çalıştıklarında kullandıkları yaklaşımlar onların öğrenme biçimleridir (Krechevsky ve Seidel 2001: 48 içinde). Ancak zekalar, sinirsel işlemler ve yapılara bağlı güç veya yeterlilikleri temsil etmektedirler. Örneğin, dokunsal veya işitsel bir öğrenici, bir muhasebeci veya bir botanist olabilir. Ancak güçlü mantıksal/matematiksel veya doğa zekası gelişmemişse mesleğindeki başarısı sınırlıdır.

Yukarıda açıklanan çoklu zeka türleri ile öğrenme stratejileri, bir çok ortak noktaları olmasına rağmen, birbirleriyle aynı şeyler değillerdir. Zeka, öğrenicinin problem çözmede kullandığı bilişsel bir yetenektir; öğrenme stratejileri de öğrenicinin problem çözmek veya bir bilgiye ulaşmak, onu saklamak veya düzenlemek üzere izlediği yollardır. Öğrenme stratejilerini kullanan öğreniciler yeni bilginin saklanması ve düzenlenmesi için zihinsel bir takım işlemler yaparlar ve bunu yaparken de sahip oldukları zekaya ait becerilerinden yararlanırlar.

Bu araştırmada, üniversitelerin yabancı dil hazırlık okullarında okuyan öğrencilerin çoklu zeka türleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırması yapıldı. Dil öğrenmede başarılı öğrenciler seçilerek yapılan bu çalışmada, onların stratejileri ne oranda kullandıkları ve hangi çoklu zeka özelliklerini ne oranda gösterdikleri bulunmaya çalışıldı. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenicilerin okudukları okullar ve türleri (devlet ya da özel), yaşları, cinsiyetleri, yabancı dili neden öğrendikleri (güdülenme türleri),

yabancı dil derslerine çalışma biçimleri, yabancı dili konuşurken yaşadıkları duyguları gibi değişkenlerin de onların strateji kullanımı ve zeka özellikleri oranında etkili olup olmadığı da anlaşılmaya çalışıldı.

Bu bölümden sonra gelen 4. Bölüm'de, öğrenicilerin yabancı dil öğrenmede başarılı olmalarını sağlayan ve dolayısıyla öğrenme stratejilerini etkileyen zeka dışında bazı özellikler üzerinde duruldu. Bu özellikler, yaş, cinsiyet, yetenek ve yeti, kişisel özellikler, güdülenme, öğrenme biçimleri, öğrenicinin tutumu şeklinde sıralanabilir.

4. DEĞİŞKENLER ÜZERİNE

> "İnsanlar özeldir; cinsiyet, yaş, güdülenme, kişilik, öğrenme biçimi, öz-saygısı, vs. dikkate alındığında, farklıdırlar. Her insanın, öğrenme yollarında ve büyük farklılık gösteren sonuçları değerlendirmede kendine ait bir yolu vardır. Öğretmen bu iki geleneği de dikkate almalıdır – öğrenicilerin nasıl öğrendiklerini ve nasıl farklı olduklarını düşünmeleri gerekir" (Ellis, 1992: 194).

İnsanlar, anadillerini ya da birinci dillerini edinebilecek bir yetenek ile dünyaya gelmektedirler (Demircan, 1990: 14). Kendi anadillerini edinirlerken geçirdikleri evreler aynı da olsa insanlar, bir dili edinebilmeleri ve öğrenebilmeleri sırasında gösterdikleri gelişme, öğrenme hızları, dili öğrenirken kullandıkları bilişsel yollar, öğrenme biçimleri, o dilde bildikleri sözcükler ve sözcük sayıları gibi yönlerden birbirinden çok büyük ayrılıklar gösterirler. Holec (1987), farklı öğrenicilerin yaş, eğitim düzeyi, toplumsal-kültürel, etnik, dilbilgisel geçmişleri ve önceki öğrenme deneyimlerine göre farklı özellikleri kesinlikle göstereceklerini ileri sürmektedir.

Morgan ve Morris (1999: 68-89), öğrenicileri öğretmenlere değerlendirttikleri bir çalışmada, öğrenici zekasıyla ilgili olarak, çok ilginç sonuçlar sunmaktadırlar. Çalışmada, ayrıca, öğrenicilerle veya onların ev deneyimleriyle ilgili yapılan işlerin önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Öğrencilerarası farklılıkları gösteren bu sonucun alt başlıkları ise bireylerin psikolojik özellikleri, güdüleri, bilişsel becerileri, ilgileri ile onların toplumsal özellikleridir (ana-baba etkisi ve ev yaşantıları). Morgan ve Morris (1999) bu çalışmayı, 'bazı öğrenicilerin başka öğrenicilere göre daha iyi öğrendikleri' düşüncesinden yola çıkarak gerçekleştirmiş ve bu çalışmada öğreniciler arasındaki psikolojik, bilişsel, kişisel ve toplumsal özelliklerin öğreniciden öğreniciye farklı olduğunu belirtmenin dışında, konunun özelliğine, cinsiyete, doğumdan itibaren yaşanan sorunlara ve öğretmen-öğrenici arası ilişkilere de dikkat çekmişlerdir.

Ellis (1985: 100), öğrenicinin öğrenmesini etkileyen etkenleri 'bireysel' ve 'genel' etkenler olarak ikiye ayırmakta ve bu iki grubun ise 'toplumsal, bilişsel ve duygusal' özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Toplumsal özellikler öğrenicinin erek dil konuşucusuyla ve kendi dilinden konuşucularla olan ilişkilerine dayandığından dışsaldır. Bilişsel ve duygusal

özellikler ise içseldir. Bilişsel etkenler, öğrenicinin kullandığı problem çözme stratejilerinin doğasıyla ilgilidir. Duygusal etkenler ise ikinci dili öğrenme girişimlerinden doğan duygusal tepkilerle ilgilidir. Hem bireysel hem de genel etkenler bu üç özelliği farklı oranlarda taşırlar*.

Ellis (1994), bireysel öğrenici farklarını etkileyen etkenleri üç farklı araştırmacıya göre aşağıdaki şekilde gruplandırmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1 Üç araştırmanın dil öğrenmede bireysel öğrenici farklılıklarını etkileyen etkenler listesi

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman ve Long (1991)
1 Yaş	1 Dil becerisi	1 Yaş
2 Cinsiyet	2 Güdülenme	2 Toplumsal-psikolojik
3 Dil öğrenimiyle ilgili	3 Dil öğrenme	etkenler
önceki deneyimler	stratejileri	a güdülenme
4 Erek dildeki yetkinlik	4 Bilişsel ve duygusal	b tutum
5 Bireysel etkenler	etkenler	3 Kişilik
6 Dil becerisi	a dışa-dönük/içe-dönük	a öz-saygı
7 Tutum ve güdülenme	b riske girme	b dışa-dönüklük
8 Genel zeka (IQ)	c zeka	c endişe
9 Duyu biçimi tercihi	d alan-bağımlılık	d riske-girme
10 Sosyolojik tercihler	e endişe	e tepkiye duyarlılık
(örneğin, arkadaşla veya		f empati
öğretmenle öğrenme)		g memnuniyet
11 Bilişsel biçimler		h belirsizlik hoşgörüsü
12 Öğrenme stratejileri		4 Bilişsel biçim
		a alanbağımsızlık/bağımlılık
		b kategori genişliği
		c dönüşlülük/teşvikçilik
		d işitsel/görsel
		e çözümleyici/geştalt
		5 Lop özelliği
		6 Öğrenme stratejileri
		7 Bellek, cinsiyet gibi diğer
		özellikler

Kaynak: Ellis, R., (1994), The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press, Oxford, 472.

* Örneğin, 'yeti', esasen bilişseldir; ancak duygusal ve toplumsal yönü de vardır. Kişilik, duygusaldır; ancak toplumsal ve bilişsel yönleri de vardır. Yaş ise her üç özelliği de eşit oranda içeren bir etkendir.

Oxford (1994), ikinci dil öğrenme stratejilerini etkileyen faktörleri; güdülenme, cinsiyet, kültürel altyapı, tutum ve inançlar, ödev türü, öğrenme biçimi ve belirsizlik hoşgörüsü olarak sıralamaktadır. İkinci dili öğrenmede başarılı olmayla, öğrenicilerin zeka, beceri, kişilik, güdülenme ve tutum, öğrenme biçimleri ve yaş etkenleri arasında bir ilişkinin bulunduğu uzun yıllardan beri yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Lightbown ve Spada, 1993: 33-52).

Wenden (2002: 45), kültür-etkileşimi (*acculturation*) kuramı (örneğin, Schumann 1978; 1986) ve toplumsal psikolojiden doğan toplumsal-eğitimsel ikinci dil edinim ve öğrenim kuramlarının, duygusal (örneğin, güdülenme ve tutumlar), bilişsel (örneğin, dil becerisi, zeka) ve toplumsal etkenleri (örneğin, toplumsal uzaklık), dil öğrenicilerini birbirinden ayıran ve dil edinim çıktılarını etkileyenler olarak tanımladıklarını ileri sürmektedir.

Bu araştırmada öncelikle öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasındaki ilişkinin var olup olmadığına bakılmaktadır. Öte yandan, öğreniciler arasındaki bireysel farklılıkların (yaş, cinsiyet gibi) da strateji kullanımını ya da zeka türlerini etkilediği düşünülerek, yaş, cinsiyet güdülenme, kişisel özellikler, yetenek, öğrenme biçimleri, özerklik, yabancı dile ve o dilin toplumuna karşı tutumları, endişe değişkenleri üzerinde de durulmaktadır.

4.1 Yaş

Yapılan araştırmalar, çocuk ve yetişkin öğrenciler arasında öğrenme farklılıklarını ortaya çıkarmış, ancak genç yaştaki öğrencilerle ilgili çok fazla kayda değer bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Yetişkin ve çocuk yaştaki öğrenicilerin yabancı dil öğrenimlerinde birbirlerinden farklı alanlarda başarılı oldukları görülmektedir. Larsen-Freeman ve Long (1991: 163), bilişsel bakımdan, sorun çözme yeteneklerini kullanma, soyut düşünebilme konularında yetişkinlerin çocuklara oranla daha avantajlı olduğunu söylemektedirler. Öte yandan, çocuklar yetişkinlere oranla girdi almada daha başarılıdırlar (Hatch, 1976, Larsen-Freeman ve Long, 1991 içinde).

Her yaştaki öğrenicinin dil öğreniminde her türlü desteğe gereksinimi olabilir. En önemli destek ise onları dil öğreniminde yüreklendirmek olmalıdır. Yetişkinlerle genç yaştakilerin

arasındaki en önemli farkın, yetişkinlerin daha fazla öğrenme deneyimine sahip olmaları olduğuna dikkat çeken Harmer (1998: 10-11), gençlerin (ve bazı çocukların) geçmişlerini de ayrı bir inceleme konusu olarak görmektedir. Her başarısızlık onları daha fazla başarısızlığa, her başarı da onları daha fazla başarı umuduna götürmektedir. Öte yandan gençler, sınıf arkadaşlarının önünde küçük düşmekten hoşlanmadıkları da anımsanmalı ve onlara arkadaşlarının yanında onları küçük düşürecek sözler söylenmemelidir. Onlar için bu, İngilizcede yetersiz olmaktan daha inciticidir. Yetişkinler uzun bir aradan sonra tekrar sınıf ortamına döndükleri için küçüklere oranla daha gergindirler. Hayat deneyimlerini sınıfa getirirler.

Küçük yaşta dil öğrenicisi olmak yabancı dil öğrenimi açısından her zaman avantaj sağlamayabilir. Spolsky'e (1989: 94) göre, ileri yaştaki gençler ikinci dilin tam olarak kontrolünü sağlarlar, özellikle o dilin sesletimini edinme gücüne sahiptirler. Ervin-Tripp'in (1974) ileri yaşlardaki çocukların kendilerinden küçük çocuklara oranla dilin belli özelliklerini öğrenmede daha etkin olduklarını söylediğini anımsatarak, küçük yaşta olmanın hayatın her alanında olduğu gibi pek de avantaj sayılmadığından bahseden Spolsky, Swain'in (1981) çalışmasında da ileri yaştaki daldırma* öğrenicilerinin daha küçük yaştaki daldırma öğrenicilerinden daha başarılı olduğu sonucuna ulaştığına dikkat çekmektedir.

Küçük yaştaki öğreniciler, yaşları gereği oyun oynamaktan hoşlanmaktadırlar ve onların bu özelliğinden dil öğreniminde yararlanmak gerekmektedir. Çocuk öğreniciler, aynı zamanda, erek dil konuşucusu arkadaşlarıyla, sesletim pratiği yaparak, dil oyunları oynamaktan zevk almaktadırlar (Larsen-Freeman ve Long, 1991:16). Spolsky (1989: 97) de, Macnamara'nın (1973) çocukların yetişkinlere oranla daha iyi öğrenmesini, onların arkadaşlarıyla kolaylıkla iletişime girebilmelerine bağladığını ve yetişkinlerin bu 'gerçek iletişim'e girmemelerinin toplumsallıkla ilgili bir durum olduğunu bildirdiğini iletmektedir;

> Başka bir ifadeyle, toplumun işlevlerinden dolayı, yetişkinlere, erek dil konuşucusuyla gerçek iletişim yoluyla ikinci dil becerilerini geliştirmek için yeteri kadar geniş fırsatlar verilmeyebilir. Bu durum düşünülse de, hem genel toplumsal-psikolojik gelişme ve hem de dil ve kültür şokuna neden olan yetişkinin tutumları, güdülenmesi ve/veya empati gücü ile ilgili

* Aynı dil ve kültür çevresinden gelen ve önceden okuldaki dille bir ilişkileri olmamış çocukların sınıf ortamında biraraya getirilerek, öğretimin, bir bakıma bugünkü Anadolu liselerinde olduğu gibi, tümüyle ikinci bir dilde yapılmasına *"daldırma"* (immersion) denmektedir (Demircan, 1990: 21).

> sorunların onu başarılı bir dil edinimine götürecek iletişime girmekten alıkoyması asıl tartışılması gereken konulardır (Schumann 1975: 232, Spolsky 1989: 97 içinde).

Birinci dilin ikinci dil öğreniminde yaşa bağlı olarak etkili olduğu durumlar bulunmaktadır. Larsen-Freeman ve Long (1991: 163), '...yetişkinler daha çekingendirler veya onların belli bir birinci dil konuşucusu kimliğine sahip olmaları çok sağlam oluşmuştur (Brown, 1987: 51'den alıntı)' şeklinde bir açıklama yapmaktadırlar. Larsen-Freeman ve Long, yetişkinlerin, onlara birinci dil konuşucusu kimliği kazandırmasından dolayı ikinci dili birinci dil aksanıyla konuşmayı tercih ediyor olabileceklerini ileri sürmektedirler. Lewis (1999: 45), yetişkinlerin ne yaptıklarını bilmelerinin ve davranışlarını uygun şekilde değiştirmelerinin onlar için iyi bir yarar sağladığını ileri sürmektedir. Yetişkin öğrenci olmanın en önemli avantajı, işlemleri düşünebilme yeteneğine sahip olmaktır. Yetişkin öğrenci, dildeki vurgu ve vücut dili hakkında daha fazla bilgi sahibidir. Soyut düşünebilir ve öğrenme sürecinin nasıl gittiğini değerlendirebilir. Öte yandan, yabancı dil öğrenmeye çocuk yaşta başlayan öğrenicinin, erek dil konuşucusunun aksanını kolayca alabildiğini belirten Lewis (1999: 46)*, yetişkinlerde aksan değişikliğine pek rastlanmadığını, ileriki yaşlarda olup kendi aksanını kaybetmekten korkanların olduğunu, bu korkunun nedeninin ise, aksanın bir 'kimlik' olarak görülmesinden ileri gelebileceğini iddia etmektedir.

Jordens (2001), dil öğreniminde dilsel yapı ve bilişsel kurallar üzerindeki evrensel engellemede birinci dil hakkında bilinenlerin önemine dikkat çekerek ana dilden yapılan geçişlerin ikinci dili öğrenmede güçlük yarattığı ve fosilleşmeye yol açtığını ortaya çıkaran araştırmasında yetişkinlerin, sözcük bilgisi açısından değil söz dizimi açısında güçlük çektiklerini bunun nedenin ise fosilleşme olduğunu iddia etmektedir.

Beceri kazanılması açısından, gençlerin yetişkinlere oranla daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Spolsky (1989: 96), Seright'ın (1985), kısa süren programlarda 17-24 yaş arası Fransızca konuşan öğrenicilerin 25 yaş ve üzerindekilere oranla dinlediklerini

---

* Lewis (1999: 46), aksan değişikliğinin kimi ikinci dil konuşucularının (İskoçlar, Kanadalıların) aksanıyla konuşmayı kimlik sorunu yapıp erek dil konuşucusu aksanıyla konuşmak istemediğini söylemektedir. Bir çok Fransızın da İngilizce'yi Fransız aksanıyla konuşuyor olmaları bir kimlik sorunu olarak kabul edilebilir.

anlama becerilerinin daha hızlı geliştiğinden bahsetmektedir. Bu sonuç, bu araştırmada 17-25 yaşları arasındaki gençler üzerinde yapılması dikkate alındığından önemlidir.

Bazı araştırmacılar 'yaş' ve 'erek dil ülkesinde yaşama' ile 'öğrenme hızı' arasındaki ilişkiye dikkat çekmişlerdir. Farklı yaştaki öğrenicilerin, erek dilin konuşulduğu ülkede yaşaması ve orada yaşama süresi yabancı dili öğrenmesi ve edinim hızı bakımlarından etkili olabilir. Spolsky (1989: 95), özellikle göçmen konumundaki öğrenicilerin, erek dil ülkesinde kalma sürelerine de değinerek, 9- 15 yaşları arasında en az beş yıl erek dil ülkesinde yaşamış çocukların erek dil konuşucusuna yakın bir aksanla konuşabildiklerini ileri sürmektedir. Öte yandan, okul ortamında sözcük ve sözcük dizimi konularında yaşça ileri olanların yaşça küçük olanlardan daha hızlı öğrenebildiklerini de sözlerine eklemektedir. Larsen-Freeman ve Long (1991: 155) da, yetişkinlerin daha 'hızlı' öğrendiklerini ancak çocukların 'daha iyi' öğrendiklerini ileri sürmektedirler. Uzun süreli çalışmalarda, küçük yaştaki çocuklar, ikinci dil konuşucusununki gibi serbest aksanı başarabilmektedir. Kısa süreli çalışmalarda ise, yaşça ileri olanlar 'edinim hızı' (yetişkinler çocuklardan daha hızlı öğrenirler) avantajına sahiptirler. Yaşça ileri öğrenciler, birinci dilde edindikleri akademik becerilerini ikinci dile ve ikinci dil edinim sürecine aktarırlar ve bu da onların küçük yaştaki çocuklardan daha hızlı öğrenmelerine neden olur (Larsen-Freeman ve Long, 1991: 157).

Yaşla ilgili çalışmalarda farklı yöntemler kullanıldığı için karşılaştırma yapılmasının güç olduğunu belirten Ellis, yaşın, ikinci dil öğreniminin hızı, öğrenicilerin ikinci dilde başarılı olmaları ve ikinci dil edinim süreci üzerindeki etkilerinden bahsederek ikinci dil ile ilgili özetle şu genel sonuçlara ulaşmaktadır (1994: 491-492):

1. Yetişkinlerin özellikle dilbilgisi konularında hız avantajları vardır.
2. Resmi olmayan öğrenme bağlamlarında erek dil konuşucunun aksanını sadece çocuk öğreniciler başarabilmektedir.
3. Çocuklar hem sesletim hem de dilbilgisi konularında yetişkinlerden daha beceriklidirler.
4. İkinci dilin dilbilgisini edinim süreci yaştan etkilenmez; belki sesletim edinimi yaştan etkilenir.

Yetişkinlerin daha hızlı öğrenmelerine bazı olasılıklardan hareketle açıklama getiren Ellis, (1994: 493), bu olasılıkları, yetişkinlerin daha fazla anlam uzlaşmasını (*negotiation of meaning*) denemeleri, bu yüzden daha iyi girdiler sağlamaları ve bununla beraber hem

yetişkin ve hem de gençlerin ikinci dil öğrenme ödevlerini kendi başlarına yapmaları olarak sıralamaktadır.

Yaşa bağlı olarak insan vücudunda bazı biyolojik değişikliklerin gerçekleştirmekte ve bu değişikliklerin dil öğrenimiyle yakından ilişkisi bulunmaktadır. Ellis (1994: 484), dil ediniminin gerçekleştiği dönemin, beynin dayanıklılığını tamamlamasının hayatın ilk on yılına rastladığına ve bu sürenin dil işlevinin beynin sol tarafına geçtiği dönemi içerdiğine dikkat çekmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 4.2), ikinci dil ediniminde yaşın etkileri üzerine yapılan bazı iddialar yer almaktadır.

Tablo 4.2 İkinci dil ediniminde yaşın rolü üzerine açıklamalar

Açıklama	**Ana İddialar**
1. Duyusal kesinlik	Yetişkinlerin dil öğrenme kapasiteleri, ikinci dildeki sesleri ayırma ve kavrama becerilerinin bozulması nedeniyle azalmaktadır.
2. Sinirbilim	Öğrenicinin ikinci dil sesletimi ve dilbilgisini edinme becerisini etkileyen belli yaşlarda beyinin sinirsel yapısında değişimler vardır. Bu değişikliklerin çeşitli özellik açıklamaları yaşla görülen 'dayanıklılığını (*plasticity*) kaybetme' ile ilgilidir (örneğin, yer değiştirme ve akılsal olgunluk).
3. Duygusal-güdüsel etkenler	Çocuklar erek dil konuşucularıyla iletişime girmede ve kültürel anlamda birleşmede güdülenmeleri daha fazladır. Aynı zamanda, çocuk öğreniciler daha az bilinçli olduklarından ikinci dilde iletişime girerken endişe duygusundan daha az olumsuz etkilenirler.
4. Bilişsel etkenler	Çocuklar dil edinim aracından yararlanırlarken yetişkin öğreniciler, ikinci dil öğrenmek için genel tümevarım öğrenme becerilerine güvenirler.
5. Girdi	Çocukların dil girdileri yetişkinlerinkinden daha üstündür. Ancak, yetişkinler daha fazla anlam uzlaşmasını denerler.
6. İkinci dil bilgi saklaması	Çocuklar birinci ve ikinci dil bilgilerini ayrı ayrı saklarlar (örnek: işbirlikçi iki dilli olmak); yetişkinler bu iki dilin bilgisini birlikte saklarlar (örneğin, birleşik iki dilli olmak)

Kaynak: Ellis, R., (1994), The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press, Oxford, 494.

Öğrenicilerin yaşları ile strateji kullanımları arasında bağlar bulunmaktadır. 7. ve 9. sınıfların, sözcük anlamı çalışırken ortak duygudan yararlanması ve toplumsal stratejileri de içine alan strateji kullanımlarını araştırmak üzere 'Genişletilebilir Öğrenme Projesi' çalışmasını yürüten Grenfell ve Harris'in (1993, 1994) araştırmalarının sonucunda, her iki grup için sözlükten sözcük aramanın çok zor olduğu görülmüştür. Strateji kullanımı konusunda ise, küçük yaştaki çocukların anlamaya yardımcı olacak 'bağlamlama stratejisini' kullanmadıkları, 9. sınıfların ise bunu kullandıkları görülmüştür (Graham, 1997: 40). Grenfell ve Harris (1994), bu sonucu, öğrenmenin ilk aşamalarında öğreniciler kendi ve erek dili birbirinden tamamen ayrı görmelerine ve benzerlikleri bulmanın ise zaman aldığına bağlamaktadırlar.

Öte yandan, bu çalışmada başka alanlarda strateji kullanımına bir itiraz bulunduğunun görüldüğünü belirten Graham, (1997), 9. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinde kendilerine daha az güvendiklerini ve bu durumun çocukların 14-15 yaşlarında olmalarından kaynaklandığını çünkü bu yaşların öz-güvenin oluşmaya başladığı dönemi kapsadığını anlatmaktadır. 7. sınıflarda, okumadaki yanlışları görme 9. sınıflara oranla daha iyidir. Grenfell ve Harris bu durumu, yaşça büyük öğrenicilerin işlerine daha az çözümleyici yaklaşmalarına ve yaşlarıyla ilgili güdülenme etkenlerine bağlamaktadırlar (Graham, 1997: 41).

Araştırmaların da gösterdiği gibi, yaşın öğrenme, öğrenmenin hızı, daha başarılı olunan konular ve kullanılan öğrenme stratejileri üzerinde önemli etkileri vardır. Yaşın getirdiği ve öğrencileri etkileyen bana göre en önemli etkisi toplumsal açıdan olanıdır. Yetişkinlerin kendileri için bir 'kimlik' olarak gördükleri ve değiştirmeme konusunda direndikleri birinci dil aksanlarında görülen tutumun erek dile karşı tutumlarında da etkili olup olmadığı ayrı bir tartışma konusudur. Bu konu önemlidir, çünkü eğer yetişkinler böyle bir tutum içine girerlerse, erek dil toplumuyla iletişime ve etkileşime girmeye yanaşmak istemeyebilirler ve etkileşime girmediklerinde ise yabancı dil öğrenimi için önemli girdi sağlamada yardımcı toplumsal, iletişimsel ve duygusal stratejileri de kullanmaya karşı çıkabilirler. Sonuç olarak, yetişkinlerin ya yabancı dil öğrenmeleri zaman alacak ya yabancı dil öğrenmeleri dilbilgisi ve sözcük öğreniminden öteye gidemeyecek ya da yabancı dili öğrenme hiç gerçekleşmeyecektir.

Yaşın olumsuz olabilecek yanları yanında olumlu yanlarını göz ardı etmemek gerekmektedir. İleriki yaşlarda olan öğrencilerin birinci dilde öğrendiklerini ikinci dile aktarımını gerçekleştirmesi de ikinci dil öğreniminin hızını arttırması açısından önemlidir. Ancak burada 'aradil'den doğabilecek yanılgıların ve fosilleşmenin (Demircan, 1990: 121) öğrenmede olumsuzluklar doğuracağı unutulmamalıdır. Bununla beraber, birinci dili öğrenirken geliştirilen stratejiler açısından bakıldığında da yaşça ileri olmak önemli bir avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma 17-25 yaş grubu öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir ve bu yaş grubuna ait gençler hakkında çok fazla bilgi araştırmalarda bulunmamaktadır. Bu nedenle, 17-18 yaş grubundaki gençleri ileri yaşlardaki çocuklar veya 9.-12. sınıf çocuklarının özelliklerine yakın yaş özellikleri gösterdikleri kabul edilecektir. 20 yaş ve üzeri için daha çok yetişkin öğrenici özelliklerine bakılacak ve yaşlarının özelliklerini gösterip göstermedikleri konusunda yoruma gidilecektir.

4.2 Cinsiyet

Oxford (1994), ikinci dil öğrenmede etkili faktörleri sayarken cinsiyet etkenine değinerek kızların erkeklere oranla daha fazla stratejiden yararlandıklarından bahsetmektedir. Oxford ve Nyikos'un (1989: 294), 1200 Fransızca, İspanyolca, İtalyanca ve Rusça öğrenicisi üzerinde yürüttüğü çalışmalarında kız öğrencilerin erkeklere oranla özellikle genel çalışma stratejileri, formüllere bağlı alıştırma yapma, konuşmaya dayalı/girdi ayırımı (*conversational/input elicitation*) yapmada ileri olduklarını bulduklarını belirten Graham (1997: 41-42), Oxford vd.'nin (1988), kızların, toplumsal etkileşimden daha fazla yararlandıklarını, Tannen'in (1987) çalışmasında kadınların erkeklere oranla daha çok uzlaşma yoluyla anlaşma sağladıklarını ve Coates'in (1986) çalışmasında ise yine kadınların erkeklerden daha fazla soru sorduklarını ortaya çıkardıklarını iletmektedir. Oxford vd. (1988) bu sonuçları, üniversite öğrencilerinin iletişimsel olmaktan çok çözümleyici olmaya dayanan ve iyi not almaya önem veren gelenekselci dil dersleri almalarına, kızların toplumsal etkileşim ve formüllere bağlı tekrarlar yapmasının ise onların toplumsal onay arzularına ve akademik ortama uyma (daha çok kızların bir davranış şekli olarak görülen) eğilimlerine dayandırmaktadırlar.

Cinsiyet farklılıkları ilk bakışta kız-erkek arasındaki biyolojik farklılıklarda ortaya çıkmasına rağmen, asıl farklılık belli toplumlarda yetişen kız ve erkeklerin farklı tutum, değer, beklenti ve içinde bulunulan toplumun istediği davranış biçimi göstermelerinde ortaya çıkmaktadır (Kyriacou, 1997: 66-67). Başka bir ifadeyle, cinsiyet, toplumsal bir olgudur. Yapılan araştırmalarda erkeklerin erkeklerle ilgili konuları ilginç, kadınlarla ilgili olanları sıkıcı buldukları; kızların ise erkeklerle ilgili konuları zor, kadınlarla ilgili olanları ise kolay buldukları görülmektedir.

Shehadeh (1999), üretim açısından bakıldığında, erkeklerin üretim/kullanımlarını arttıracak şekilde yabancı dil konuşmalarından yararlandıklarına, ancak kadınların konuşmaya katılımlarındaki asıl amacın anlama yeteneklerini arttırmak olduğuna dikkat çekmektedir*.

4.3 Yetenek (*Ability*) ve Yeti (*Aptitude*)

Yetenek ve yeti üzerine yapılmış bir çok tanım bulunmaktadır. Ellis (1994: 494), 'genel yeti, öğrenicinin çok ya da az dayanıklı bazı özelliklerinin birleşimine dayanan bir ödevi öğrenme yeteneğidir' der (Carroll, 1981'den alıntı). Carroll, yetinin başarıdan, güdülenmeden ve genel zekadan ayrı tutulması gerektiğini, onun doğuştan gelen ve yok olmayan bir etken olduğunu, ikinci dil öğrenimi için önceden gerekli olmayan, ancak öğrenmeyi kolaylaştıran ve onun hızını arttıran bir yetenek olarak görüldüğünü ileri sürmektedir.

Larsen-Freeman ve Long (1991: 167), dil yetisi üzerine çalışmalar yapmış olan ve en bilinen 'Modern Dil Yeti Testi'ni (MLAT: *Modern Language Aptitude Test*)** Sapon ile hazırlamış olan psikolog Carroll'un (1959), dil öğrenme yetisini dört ayrı yeteneğe ayırdığına değinmektedirler:

1. sesletim kodlama yeteneği
2. dilbilgisi duyarlılığı
3. yabancı dil materyallerini ezber öğrenme yeteneği,
4. tümevarımsal dil öğrenme yeteneği

---

* Bu araştırmada da, etkin anımsama stratejilerinin kullanımı ile mantıksak/matematiksel zekaya sahip olmada kızların erkeklere göre daha üstün çıkmaları sonucu da cinsiyetle ilgili çalışmalara ışık tutacaktır.

** Bu test gençler ve yetişkinler için hazırlanmıştır. Sayı öğrenme, sesletim yazımı, heceleme anahtarı, tümcelerdeki sözcükler ve ikili çağrışımlar olmak üzere beş bölümden oluşur. Yine özellikle gençler için hazırlanmış Pimsleur'un (1966) Dil Yeti Bataryası (*Language Aptitude Battery*) içerisinde, not ortalaması, ilgi, sözcük, dil çözümlemesi, ses ayırımı, ses sembolleri bilgisi olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır (Larsen-Freeman ve Long, 1991: 168).

Dil yetisiyle öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirten Ellis (1994: 496-497), Horwitz'in (1987) çalışmasının, dilsel ve iletişimsel edinçle dil yetisi arasındaki ilişkinin var olduğunu ileri sürmesi açısından ilginç bir çalışma olduğuna dikkat çekmektedir. Ellis'in (1994: 498) dikkat çektiği önemli bir sonuç da, Gardner ve McIntyre'in (1992) 1960 ve 1970 yılları arasında dil yetisi üzerine yapılan araştırmalarla ilgili olarak yaptıkları yorumunda yer almaktadır: "Araştırmalar, dil yetisinin uzun vadede ikinci dildeki başarının en iyi göstergesi olacağına açıklık getirmektedir" (Gardner ve McIntyre, 1992: 215, Ellis, 1994: 498 içinde).

Zeka, yeti ve yetenek arasındaki ayrılığa dikkat çeken Kyriacou (1997: 56-57), 'yeteneğin' 'zeka' ile yakından ilgili olduğunu, 'zeka'nın ise öğrencinin öğrenme yeteneğine ve sahip olduğu bilgi, anlayış ve zekasal becerilerini kullanarak bilişsel ve zihinsel gereksinimlerini karşılamaya gönderme yaptığını söylemektedir. Yeti ise, matematik, müzik, yabancı dil gibi belli konulardaki yetenekleri göstermektedir.

İkinci dili öğrenen öğreniciler birinci dilde geliştirdikleri öğrenme yeteneklerinden yararlanmaktadırlar. Yetenekler, öğrenme sürecinde yönetici konumunda oldukları için ikinci dil öğreniminde dil yetisi önemlidir. Örneğin, kendi dilinde dilbilgisel özelliklere karşı duyarlı bireyler, ikinci dilin dilbilgisel özelliklerine de duyarlılık eğilimi gösterirler (Gardner, 1985: 23'den alıntı). Demircan (2002) da, anadilini öğrenmeyi becerebilen öğrencinin bir dil öğrenme becerisinin bulunduğunu ve bu öğrenci için 'dil öğrenme becerisi yok, başka bir dil öğrenemez' diye bir yaklaşımın yanlış olduğunu dile getirmektedir. Neufeld'ın (1974) bir çok bireyin kendi ana dilinin temel bilgilerine sahip olduğu fikrine hak veren ancak onu bireysel farklılıkları dikkate almamakla eleştiren ve dil becerisinin dil edinme derecesine etki ettiğini vurgulayan Gardner (1985: 24), bireylerin sözcük bilgilerinin azlık çokluğu, bildikleri deyimlerin çeşitliliği, karmaşık tümce kurmaları gibi bireysel farklılıklara sahip olduklarından ve bu farklılıkların iletişimde farklı uygulamaları olduğundan bahsetmektedir.

Öte yandan, öğrenicinin çalışma becerileri (*study skills)* de bir yeti ve yetenek işidir. Ancak çalışma becerileriyle öğrenme stratejileri arasındaki ayırımı bilmek gerekmektedir. Ellis ve Sinclair (1989), çalışma becerilerinin 'üretime', öğrenme stratejilerinin ise 'işleme' dayandığını belirtmektedirler. Öğrenme stratejilerindeki amaç, öz-sınamayı, bireyin öğrenmesi üzerindeki kontrol ve içgörüyü esas alırken çalışma becerilerinin üzerinde

durulması öğrenicilere daha çok okuldaki sınavları geçmelerinde yardımcı olur. Çalışma becerileri ile öğrenme stratejilerinin özelliklerini karşılaştıran Graham (1997: 37) da, öğrenme stratejilerinin gözlenemeyen zihinsel işlemler olduğunu, çalışma becerilerinin ise sınıf notlarını mantıksal bir sırada tutmak gibi çok daha açık teknikler olduğunu söylemektedir. Smith ve Smith'in (1990) hazırlamış olduğu, okuma, yazma, not alma, sınav becerini geliştiren etkinlikler yanında program yaparak zamanı etkin kullanma, sözlükten ve kütüphaneden bilgilere hızlı ulaşma etkinliklerinin yer aldığı çalışma, Pauk'ın (1993) ünversite öğrencileri için hazırlamış olduğu, stresi yenme, zaman yaratma ve zamanı etkin kullanma, bir konuya yoğunlaşma, unutmayı yenme, eldeki bilgiye hakim olma, görsel düşünme, araştırma yazısı yazma, sınav stresini yenme gibi etkinliklerin bulunduğu daha pek çok etkinlikle çalışma becerileri geliştirilebilir.

4.4 Kişisel Özellikler

Bir öğrenicinin kişilik özelliği dendiğinde akla, onun içe veya dışa dönük, utangaç, çabuk hayecanlanan, kendine aşırı güvenen bir yapıya sahip olup olmaması, ders çalışırken hep birinden yardım bekleyen veya yalnız çalışmayı seven, derse katılımı seven veya derse katılmaktan çok öğretmeni dinlemeyi veya izlemeyi tercih eden, vs. özellikleri anlaşılmalıdır.

Özel kişisel değişkenler olarak alan-bağımlı/bağımsız olma, toplumsallık, endişe ve empati olarak dörde ayıran Gardner (1985: 29-38), alan-bağımlı/bağımsız olmayı bireylerin dünyalarını algılama ve düzenleme şekli olarak görmektedir. Alan-bağımlılar, dünyalarını bir bütün olarak görme eğilimindeyken ve bütün alandan etkilenirlerken, alan-bağımsızlar, çevrelerini bütünden ayrı tutarlar*. Öğrenicileri alan-bağımlı/bağımsız olanlar olarak ikiye ayıran Ellis (1992), alan-bağımlılarının bağlamdan etkilendiklerini, ve birleşimci bir yaklaşımı (*integrative approach*) tercih ettikleri; alan-bağımsızların ise daha çözümleyici bir davranış sergilediklerini söyler.

Gardner (1985), Brown (1973) ve Witkin vd.'nin (1979), alan-bağımlı ve alan-bağımsız olmanın, bilişsel ve duygusal (kişilik) değişkenlerin bir bileşimini temsil ettiğini ileri sürdüklerini ve alan-bağımlı bireylerin duyarlı, başkalarıyla ilgilenen, dışa-dönük ve

* Alan bağımlılık/bağımsızlık aynı zamanda bir öğrenme biçimidir de. Ancak Gardner (1985) bunu kişisel özellikler başlığı altında almaktadır. Alan bağımlılık/bağımsızlık bu bölümde ayrıntılı anlatıldığı için, öğrenme biçimleri bölümünde üzerinde kısa durulacaktır.

başkalarıyla yaşamayı seven bireyler olduklarını, alan-bağımsızların ise kendine yeten, çözümleyici (*analytic*) ve diğer insanlardan uzak duran özellikte olduklarını söylediklerini anımsatmaktadır. Ellis (1994), Seliger'in (1977) yaptığı araştırma sonucuna kendi bakış açısıyla baktığında alan-bağımlıları alan-bağımsızlara oranla etkileşime daha açık bulduğunu belirtmektedir.

Bu açıklamalara bakıldığında alan-bağımlıların daha toplumsal, başkalarıyla etkileşime giren, alan-bağımsızların ise daha bireyselci bir özellik taşıdıkları görülmektedir*. Naiman vd. (1996: 147), sınıf ortamında ikinci dil öğrenimi yapılan ileri düzeylerde, alan-bağımsızlığı gibi bilişsel biçim etkenlerinin (*cognitive style factors*) daha fazla önemli olduğu ve hatta 12. sınıf öğrencilerinin başarılarının (başka sınıflarda pek önemli değilken) tek göstergesi olarak göstermektedirler. Ayrıca 10. ve 12. sınıf öğrencilerinin 8. sınıftakilere oranla belirsizlik hoşgörüleri daha fazladır. Naiman vd.'nin (1978) alan-bağımlı/bağımsızlıkla ikinci dil edinme başarısına etki ettiğini belirttiklerini söyleyen Gardner (1985: 30), alan-bağımsızların, öğrenilecek dil dürtüsünü bütün bağlamdan ayırabildikleri için başarılı olabildiklerini açıkladıklarını anlatmaktadır. Öte yandan, alan-bağımlılar bütün öğrenme çevresinden etkilenmeye eğilim göstermektedirler. Gardner, Genesee ve Hamayan'ın (1980) genel Fransızca başarısıyla alan-bağımsızlığı arasında önemli korelasyonlara ulaştıklarını, Naiman vd.'nin (1978), alan-bağımsızlıkla Fransızca sözlü üretim ve dinlediğini anlama başarısının birbirini çağrıştırdığından bahsettiklerini sözlerine ekleyerek Bialystok ve Fröhlich'in (1977) alan-bağımsızlıkla okuduğunu anlama arasında bir bağ buldukları çalışmalara dikkat çekmektedir.

Hangi tür kişisel özelliklere sahip öğrenicilerin daha başarılı oldukları sıkça tartışılmaktadır. Hansen ve Stansfield'in (1981) çalışmasında alan-bağımsızlıkla akademik yetenek arasında bir bağ olduğu açıktır. Bu türden ilişkiler alan-bağımsızlık ve ikinci dilde başarı arasında net bir ilişki olduğu şüphelerini ortadan kaldırmaktadır (Gardner, 1985: 31). Ellis (1985: 114) ise, alan-bağımlılığı/bağımsızlığı hakkında birçok varsayımın bulunduğunu, bu varsayımlar içerisinde, alan-bağımlılığın doğal ikinci dil ediniminde kolaylık sağladığını alan-bağımsızlığın ise sınıf öğrenimindeki başarıyı arttırdığını ileri süren varsayımın oldukça ilginç olduğunu söylemektedir. Bunun nedeninin ise doğal öğrenme ortamında toplumsal becerileri

* Tutumlarla ilgili bölüm okunduğunda, alan-bağımlıları, ikinci dil toplumuna karşı olumlu tutumlar sergilemeye eğilimli bireyler olarak görmek olası görünmektedir.

yüksek alan-bağımlı öğrenicinin erek dil konuşucularıyla daha sık bağlantı kurmaya yöneldiği ve bunun da daha fazla girdinin oluşmasına neden olduğudur.

Başkalarıyla özgürce etkileşimde bulunan sosyal öğrenicilerin içe kapalı öğrencilere oranla ikinci dil öğreniminde çok daha başarılı olmaları gerektiği gibi sezgisel bir duygunun var olduğu görüşüne yer veren Gardner (1985: 31), Pritchard (1952) ve Vallette'in (1964) çalışmaları her ne kadar bu görüş doğrultusunda görünse de Smart vd.'nin (1970) çalışmalarında toplumsallık ikinci dil ediniminde - yetenek kontrol altında tutulduğunda- başarı açısından olumsuz sonuç vermektedir dediklerini anımsatmaktadır. Onların çalışmalarında, yüksek başarı gösterenlerin, içe dönüklüğe eğilim gösterdikleri için, normal başarılı olanlardan daha az toplumsal eğilimler gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, başarısı düşükler de içe dönüktürler*.

Gardner (1985: 25), Naiman vd.'nin (1975), öğretmenlerin başarılı öğrencileri mükemmeliyetçi, olgun, sorumluluk sahibi, kendine güvenen, dışa dönük, bağımsız, edilgen, utangaç ve içedönük olarak gördüklerini, başarısız öğrencileri ise, güven eksikliği olan, ürkek, dikkatsiz, utangaç, kendini ifade etmekten yoksun ve gergin kişiler olarak tanımladıklarına değinmektedir. Başarılı ve başarısız öğreniciler bazı noktalarda ortak özellik göstermektedirler. Ancak burada, iyi öğrenici özelliklerinden biri olarak verilen 'başarılı öğrenci riske girer, yanlış yapmaktan veya başkalarının önünde bilmeyen durumuna düşmekten korkmaz' tanımıyla Gardner'ın ileri sürdüğü 'başarılı öğreniciler utangaç ve içe dönük olurlar' açıklaması arasında zıt bir görüntü oluşmaktadır. 'Gerçekten başarılı öğrenciler utangaç olurlar mı?' sorusu tartışılması ve araştırılması gereken başka bir konudur.

Bu sonuçlara göre, hem çok başarı hem de başarısızlık insanların içe dönük olmalarına neden olmaktadır. Başarılı olanlar kendi başlarına çalışmayı sevdikleri, tekrarlarını veya bilgiye ulaşmayı kendi başlarına yaptıkları için içe dönükken, başarısız olan öğrenicinin içe dönüklüğü başkalarının önünde küçük düşme korkusuna yenik düşmelerinden kaynaklanabilir.

Ellis'in (1985: 115) Hawkey'den (1982) uyarlanmış alan-bağımlı/bağımsızların özelliklerini gösteren açıklamaları ilginçtir (Tablo 4.3).

---

* Bu açıklamadan, vasat olanların daha toplumsal oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu da araştırılması gereken ilginç bir konudur.

Tablo 4.3 – Alan-bağımlı ve alan-bağımsız bilişsel biçimin temel özellikleri (Hawkey, 1982'den uyarlanmıştır)

Alan-bağımlı	Alan-bağımsız
1. Kişisel yönelme örnek: bilgi edinim kaynağının dış çerçevesine güvenme	**1. Kişisel olmayan yönelme** örnek: bilgi edinim kaynağının iç çerçevesine güvenme
2. Bütüncü örnek: tüm alanı kavrar; parçalar bilinenle bütünlük oluşturur	**2. Çözümleyici** örnek: tek tek parçaları kavrar; parçalar, bilinenden ayrıdır.
3. Bağımlı örnek: öz-görüş başkalarından alınır	**3. Bağımsız** örnek: ayrı kimlik duygusu
4. Toplumsal hassasiyet örnek: bireylerarası/toplumsal ilişkilerde oldukça yetenekli	**4. Toplumsallık bilinci fazla değil** örnek: bireylerarası/toplumsal ilişkilerde daha az yetenekli

Kaynak: Ellis, R., (1985), Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press, 115.

Ellis (1994: 502) de, Brown'un (1987) öğrenme biçimlerinde bilişsel yaklaşımına dikkat çekmekte, ve bazı öğrenicilerin, yaklaşımlarını farklı öğrenme ödevlerine uyacak şekilde işleme koyup uyarladıkları alan-bağımlı ve alan-bağımsız biçimleri birleştirerek 'esnek' bilişsel biçimler oluşturduklarını ileri sürdüğünden bahsetmektedir. Carter'ın (1988), sınıf ortamındaki ve işlevsel dil derslerinde alan-bağımsızların alan-bağımlılara oranla daha iyi olduğu açıklamasına yer veren ve beceri ile alan-bağımlı/bağımsız ayırımı arasındaki ilişkiye dikkat çeken Ellis (1994), alan-bağımsızlığı dilbilgisel duyarlılık, sözcük belleği ve ses ayırımı becerileri arasında önemli bir bağ olduğunu vurgulamaktadır. Ellis'in (1994: 518) kişilik özellikleri üzerine yaptığı araştırması Tablo 4.4'de verilmektedir.

Tablo 4.4 Kişilik boyutları ve ikinci dil öğrenimi

Özellik	Tanımı	Ölçme Aracı	Ana Çalışmalar	Ana Sonuçlar
İçedönük/dışadönük	Dışadönük, sosyal, riske giren, hareketli ve canlı; içedönük, sessiz ve toplumsal olmayan etkinlikleri tercih eder.	Eysenck Kişilik Envanteri	Busch 1982, Strong 1983	Busch, D2 yeterlilikle olumsuz ilişki buldu. Strong, dışadönük çocukların daha hızlı öğrendiğini buldu
Riske-giren	Risk-alanlar, daha az tereddüt gösterir, karmaşık dil kullanmaya istekli ve yanlış yapmaktan çekinmez. Konuşma yapmadan önce prova yapmaları çok azdır.	Kendi kendine tutulan rapor anketi	Ely 1986a	Risk almayla gönüllü sınıf katılımı arasında olumlu ilişki
Belirsizlik hoşgörüsü	Sinirlenmeden veya yetkiliye başvurmaksızın bilinmeyen yeni dürtüyle ilgili beceri gerektirir. Değişmez sınıflandırmalardan çok bilinmeyene izin verir.	Budners Ölçütü; MAT-60 (bir kendi-kendine tutulan rapor ölçeği)	Naiman vd. 1978; Chapelie ve Roberts 1986	Naiman vd., belirsizlik hoşgörüsü ile dinlediğini anlama sonuçları arasında ilişkinin olduğunu ama test sonuçlarının örneklendirilmesiyle ilişkisinin olmadığını buldular; Chapelie ve Roberts, yeterlik ölçüyle ilişkinin olmadığını buldular.
Empati	Başkasını daha iyi anlamak için kendisini onun yerine koyma Becerisiyle ilgilidir. Empati, başkasını iyi anlamayı gerektirir.	Hogan Empati Ölçütü Küçük-Anlık İfade Testi (yüz ifadelerindeki değişiklikleri kavramayı ölçme)	Naiman vd. 1978; Guiora vd 1967	Naiman vd, yeterlikle hiç ilişkiye rastlamadılar; Guiora vd. - sonraki çalışmalarda net olarak görülmeyen – yeterlilikle olumlu bir ilişki buldular.
Öz-saygı	Bireylerin, kendilerini önemli olduklarına inanma ve kendilerine güven duyma derecelerini gösterir. Öz-saygı, farklı seviyelerde (küresel, durumsal ve ödev) ortaya çıkar.	Kendi kendine tutulan rapor anketi	Heyde 1979: Gardner ve Lambert 1972	Heyde, öz-saygının sözlü kullanımla olumlu ilişkisini buldu; Garnder ve Lambert önemli bir ilişki bulamadı.
Çekingenlik	Bireylerin egolarını korumak için savunma oluşturma derecesi. İnsanlar, 'dil egolarının' - örneğin, D2 öğreniminde yer alan kimlik sorunuyla nasıl başa çıkacakları- ne oranda uyarlanacağı konusunda farklılık gösterirler.	Çekingenliği azaltmak için oranları değiştirerek uygulanan alkol ve valium	Guiora vd. 1972 ve 1980	Alkol verilen denekler daha iyi sesletim yaptı; valiumun etkisi olmadı.

Kaynak: Ellis, R., (1994), The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press, Oxford, 518.

Naiman vd. (1996: 148), utangaç ve sıkılgan olduklarını, sınıfta konuşmaktan korktuklarını, kendilerine gülüneceğini düşündüklerini söyleyen ve araştırmacıların sınıf gözlemlerinden içe-dönük öğreniciler olarak gördükleri öğrenicilerin, dışa dönük ve duruma göre davranan öğrenicilerden - dışa dönüklük açısından - hiç bir farklılık göstermediklerini belirtmektedirler.

Lewis (1999: 50-52), insan kişiliğinde bilinen iki tür tutum olduğunu söylemektedir: içe doğru ve dışa doğru tutumlar. Bu iki tür altında iki de kavramsal işlev bulunmaktadır: kavrama işlevi 'sezgi' ve 'sezinleme' ve yargılama işlevi de 'düşünme' ve 'hissetme'dir. Hepsi birleştirildiğinde bireylerin kişilikleri 'içe doğru – sezgi – düşünme' ile 'dışa doğru – sezinleme – hissetme' arasında yayılma gösterir. Lewis de, öğrenicileri, çözümleyici, işitsel ve görsel olarak ayırmanın dışında, dili bağlam içinde görenler, dokunma duyusunu çok kullananlar, devinduyusal öğreniciler (dokunarak öğrenen öğrencilerin tercihleri devinduyusal öğrenciler için de doğrudur) gibi başka kişilik özelliklerinden de bahsetmektedir.

Bununla birlikte, Gardner (1985), Rivers'ın (1964) açıklamalarında, kişisel özelliklerin güdüyle yönetildiğinden, korku veya endişe, geçmişteki deneyimler gibi kişisel deneyimlerin, toplumsal güdülerin karmaşık tepkiler yarattığını, öğrencilerin, bir grupta yer alma (*status*) arzusu, toplumsal onay görme gibi toplumsal güdülere göre hareket etttiklerini söylediğini iletmektedir. Bu noktada, endişe, mevki arama, onay ve toplumsal rahatlık ile ikinci dilde başarılı olma arasında bir ilişkinin bulunduğu ve bu kişisel özelliklerin de güdülenme seviyesine etki etmeleri açısından önemli oldukları görülmektedir.

Kişilik özelliklerinin önemli bir başka boyutu da, insanın kendini başkalarının yerine koyarak onları anlamaya çalışması anlamına gelen 'empati'dir. "Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılamasıdır" (Dökmen, 1994: 135). Bu açıdan bakıldığında ise Manstead'in (1991) üzerinde durduğu, toplumsal hayatta ve anlam yaratmada duygunun önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır;

> Empati, birey-içi durumlarla ilgili ipuçlarına gösterilen bireysel bir duyarlılıktır. Birey başka birinin duygu ve davranışlarına karşı ne kadar duyarlı olursa ikinci dilin hileleri ve istisna özelliklerini kavraması, tanıması ve konuşurken bunlardan yararlanma olasılığı da o kadar yüksektir (Taylor, Catford, Guiora ve Lane, 1971: 146, Gardner, 1985: 35 içinde).

Dökmen (1994: 137), Hoffman'ın (1978), empatinin, bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeninden bahsettiğini ancak bazı araştırmacıların (Truax ve Carkhuff, 1967; Feshbach, 1975; Iannotti, 1975; Brems, 1988; Dökmen, 1988; Pecukonis, 1990; Poresky, 1990) ise empatinin bilişsel ve duygusal olmak üzere iki bileşenden oluştuğunu öne sürdüklerini belirtmektedir.

Dökmen (1994: 135-138), karşımızdakinin yerine kendimizi koyduğumuzda dünyaya onun bakış açısıyla bakmayı gerçekleştirdiğimizi, empati kurma işleminin tamamlanması için ise, o kişinin rolünde kısa bir süre kaldıktan sonra tekrar kendi yerimize geçmemiz ve zihnimizde oluşan anlayışı karşımızdaki kişiye iletilmesini sağlamamız gerektiğini, karşımızdaki kişilerin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile empatik tepki verirken veya içimizdekini ifade ederken güçlük çekebileceğimizi; empatik tepki vermenin etkili yolunun ise yüzümüzü, bedenimizi kullanmak ve anladığımızı sözlü ifade etmek olduğunu açıklamaktadır. Bu açıklamalarda dikkati çeken, 'beden dilinin kullanılması', empati kuran kişi ile diğer bireyin karşı karşıya olmasını gerekli kılmaktadır. Dil öğreniminde de, etkileşimin etkin olarak gerçekleşmesi ve katılımcıların 'ortak anlam' uzlaşması sağlayabilmesi* ve doğru iletişim kurulabilmesi karşılıklı duruş pozisyonunda olmayı gerekli kılmaktadır (Can, 2002). O halde, telefonda konuştuğumuz kişiyi doğru olarak anladığımızı ona anlatırken sadece söz ve tonlamalardan yararlanılacak ve belki de iletişim de kopukluk oluşacaktır. Öte yandan, sınıf-içi etkileşimin olumlu yönde gelişmesi için de bu duruşa (yüz yüze veya karşılıklı) dikkat etmek gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğeniciler arasında olduğu kadar öğrenicilerle öğretmenler arasında kurulan empati, katılımcıların birbirini doğru anlamaları, doğru anlam oluşturmalarına katkıda bulunacak ve öğrenmeye dolaylı ama önemli katkısı olan toplumsal ve iletişimsel stratejilerden de yararlanılmış olunacaktır. Bu anlamda 'empati kurmayı' da bir strateji olarak algılamak yanlış olmasa gerektir. Yukarıdaki bilgilerin ışığında, empati kurabilen bireylerin, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışan, işbirliğine açık,

---

* Aslında, anlamda uzlaşma sağlamak da bir tür empati kurmaktan başka bir şey değildir.

biliş düzeyi yüksek ve toplumsal/bireylerarası zekaları yüksek bireyler olduğunu söylemek olasıdır.

Tutumlar açısından bakıldığında ise; empati sınıf içinde gerçekleştiğinde ve öğrenici kendisinin anlaşıldığını hissettiğinde ikinci dil öğrenimine, yabancı dil dersine veya öğretmenine karşı olumlu tutumlar içine girebilir. Ya da erek dil konuşucusu veya erek dil toplumundaki bireylerle bir araya geldiğinde ve onları anlamaya çalıştığında o dil toplumunu daha iyi tanıma ve belki de o toplumun üyelerini sevme fırsatını yakalayıp onlara karşı olumlu tutumlar geliştirebilir.

Yapılan araştırmalarda empati ile dil öğrenimindeki başarı arasında açık bir bağa rastlanmadığından sözeden Gardner (1985, 35-36), Gardner ve Lambert'in (1972) geliştirdiği bir ölçekte toplumsal duyarlılığı ve empatisi yüksek bireyin yabancı dilin sözel-işitsel özelliklerini öğrenme için daha girişimci bir yaklaşım sergilediğini ve daha üstün zekalı bir birey olduğunu bulduklarını ileri sürmektedir. Ancak, empatinin ikinci dil edinimindeki rolünün olup olmadığı konusunda kesinlik yoktur.

Başkalarıyla etkileşime girmek, onlarla empati kurmak ise katılımcılığı gerekli kılmaktadır. Ancak, Karp ve Yoels (1976), on üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınıf-içi etkinliklere katılmada kayıtsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğreniciler, bulundukları dil seviyelerine göre farklı davranışlar gösterebilirler. Dili yeni öğrenmeye başlamış bir öğrenci ile ileri düzeydeki öğrenicilerin dil öğreniminde gösterdikleri tepkiler de birbirinden farklı olabilir. Johnson (1996: 48-49), öğrenicileri becerilerini geliştirme açısından beş aşamada [başlangıç öğrenicileri (*the novice*), ileri seviyede başlangıç öğreniciler (*advanced beginners*), yeterlik düzeyindeki kullanıcılar (*competant performers*), uzman kullanıcılar (*proficient performers*) ve en iyiler (*experts*)] ele alarak onların gösterdikleri gelişmeleri şu şekilde göstermektedir: 'başlangıç öğrenicileri', karşılaşılan durumun özelliklerini tek tek ele alır, kuralları uygular ve bağlam-dışı çalışırlar; 'ileri seviyedeki başlangıç öğrenicileri', bağlamın farkına varırlar ve gerektiğinde kuralları değiştirebilirler; 'yeterlik düzeyindekiler', kural ve bilinen gerçeklerin birarada çalışmasını kolaylaştıracak bir dizi hedefler geliştirirler, kuralları uygulamazlar, hedef koyucu

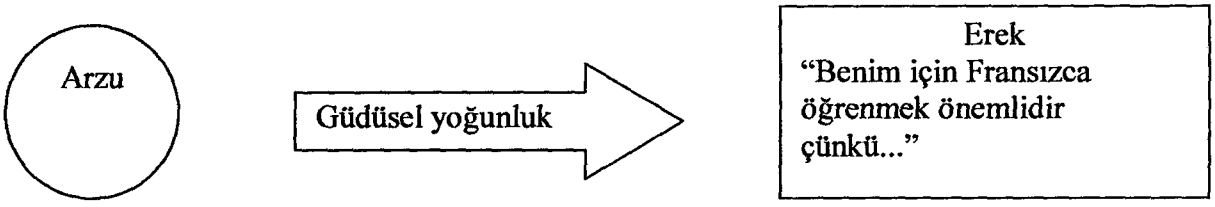
olduklarından etkinlikten sorumlu kişiler de onlardır; 'uzman kullanıcılar', yeni olaylar için önceden olmuş olayları anımsamaya çalışırlar. Detay değil genel benzerlikler ararlar; 'en iyiler' ise, duruma ve ne yapacaklarına bakarlar ve sezgisel tepki verirler.

Kişilik özelliklerinin oluşumunda kurumların ve bulunulan ortamların etkisi olduğu kuşkusuzdur. Ekşi ve Otrar (2001), endüstri meslek lisesi, çıraklık eğitim merkezi, düz lise, imam hatip lisesinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul türlerinin ve ortamlarının bireylerin gelişim süreçlerini etkilediği, başka bir ifadeyle, okul türünün öğrencilerin kişilik gelişim süreçleri ve bazı kişilik özellikleri üzerinde etkili bir rol oynadığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuca göre, bu öğrencilerin ve okulların rehberlik ve psikolojik danışmanlık açısından farklı gereksinimleri bulunmaktadır.

4.5 Güdülenme

Harmer (1998: 8), başarılı dil öğreniminin en iyi örneği olarak, II. Dünya Savaşı'ndaki Amerikan askerlerinin, görev yapacakları ülkelerin dillerini, çok kısa sürede öğrenmelerini gösterir ve kullanılan dil öğretim yöntemi ne olursa olsun, burada yöntemden veya dili öğrenme nedenlerinden çok, o askerlerin çok iyi güdülendikleri ve başarısızlığın korkusunu içeren çok güçlü sebepleri olduğuna değinmektedir.

Gardner (1985: 10-11; 50-57), güdülenmeyi çaba ve arzunun bir bileşimi olarak görür. Ne dili öğrenmeye karşı sadece arzulu olmak ne de onu öğrenmek için sadece çaba harcamak güdülenme için yeterli sayılmamaktadır. Güdülenmede erek vardır ve bu erek de dil öğrenmektir. Çabasal davranış ve ereği gerçekleştirme arzusu da olumlu tutumların gelişmesini sağlar. Bir ereği başarma arzusu ve çabası, ereği gerçekleştirecek eyleme karşı alınan tutum, güdülenmenin yoğunluğunu belirlemektedir.



Şekil 4.1 İkinci dil edinimiyle ilgili olarak güdülenme kavramının şematik gösterimi

Kaynak: Gardner, R.C., (1985), Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, Edward Arnold, London, 54.

Güdülenme, başarılı dil öğrenimini arttıran en önemli öğelerden biridir. Littlewood (1984: 56-57) ve Larsen-Freeman ve Long (1991: 173), Gardner ve Lambert'in (1972), güdülenmenin iki türünden söz ettiğini belirtmektedirler: 'birleşimci' (*integrated*) ve 'araçsal güdülenme' (*instrumental*). Birleşimci güdülenmeye sahip birey, her zaman ikinci dil konuşucusuna karşı olumlu tutum içerisindedir ve onlarla etkileşime girme arzusunu taşımakta ve hatta, o erek toplumun bir üyesi olarak anılma umudunu taşımaktadır. Öğrenici, erek dil kültürünün üyelerine benzemek, o kimlikle anılmak ve o kültüre katılmak ister (Oram ve Harrington, 2002). Araçsal güdülenmede ise dil öğreniminin ödüllendirilmesiyle ilgilidir: örneğin, öğretmen tarafından ödüllendirilme, iyi bir işe sahip olma, toplumsal statünün yükselmesi gibi. Birleşimci yönelme, güdülenmenin ana kaynağını oluşturur çünkü öğrenici içinde kökleşir. Yabancı dilde başarılı olmayı gerektiren uzun-süreli bir güdülenmedir (Oram ve Harrington, 2002). Larsen-Freeman ve Long (1991), Gardner ve Lambert'in araçsal güdülenmeyi, öğrenicinin ikinci dili, ileriki bir iş yaşamı, toplumsal konumda iyileşme veya bir eğitim gereksinimini karşılama gibi faydacıl nedenlerle öğrenmeye güdülenmek olarak ele aldıklarını belirtmektedir.

Erek dil toplumuyla olan ilişkiler de güdülenmeyi arttırmaktadır. Eğer öğrenici yabancı dili sadece sınıf içinde görüyor ve sınıf dışına çıktığında yabancı dili kullanacak ortamlar bulamıyorsa ve erek dil toplumuyla bir ilişkide bulunamıyorsa, o dile karşı olumlu güdülenmesi de yetersiz olabilir. Clément vd. (1994), Dörnyei'nin (1990) sınıf ortamında 'yabancı dil öğrenimi'nin, öğreniciler ikinci dil grubu üyeleriyle çok az bağlantı halinde olacakları veya hiç olamayacaklarından mantıksal olarak ikinci dil toplumuna karşı tutumlar da içermeyeceğini ileri sürdüğünü iletmektedirler. Dörnyei, ticari dil olarak (Macarların ticaret yapmalarını kolaylaştırması için İngilizce öğrenmeleri) kullanma durumunda, araçsal yönelmenin önem kazanabileceğini, bireyin güdülenmeye dayalı ikinci dili, dil öğrenimiyle ve ikinci dil toplumuna karşı etno-kültürel tutumlardan çok, ikinci dilin getirdiği değerlerle daha genel bir düzene gireceğini varsaymaktadır.

'Yönelme' (*orientation*) ve 'güdülenme' arasındaki ayırımlara dikkat çeken Gardner (1985: 54), yönelmenin bir grup ikinci dil öğrenme nedenleriyle, güdülenmenin ise belli bir yönelmeyle ilgili olan veya olmayan üç özellikle (dil öğrenmeye karşı tutumlar, dil öğrenme arzusu ve güdüsel yoğunluk) ilgili olduğunu belirtmektedir. 'Birleşimci yönelme' ve 'birleşimci güdüyle' bu ayırım daha da net görülmektedir. Birleşimci yönelmede birey, ikinci

dil toplumuna yakın olmak, onlarla etkileşimde bulunmak ve onlarla ilgili bilgi edinmek için ikinci dili öğrenir. Birleşimci güdü ise sadece yönelmeyi içermez aynı zamanda güdülenmeyi ve diğer dil toplumunu içeren çeşitli tutumları, dış-grupları ve dil öğrenme bağlamını da içerir. Birleşimci yönelme gösteren bireyler, diğer yönelmelere sahip bireylerden daha fazla güdülenme eğilimi gösterirler.

Ellis (1994: 513) de, Gardner'ın toplumsal-eğitimsel modeline göre, diğer dil grubu insanları ve kültürüne gösterilen içten ve bireysel ilgi nedeniyle birleşimci yönelmenin ikinci dil öğrenimine ilgiyi içerdiğini ileri sürmektedir. Littlewood (1984: 57), Gardner'ın birleşimci güdülenmenin ikinci dil öğrenmedeki başarıyı arttıran en önemli etken olarak gördüğünü, Gardner ve McIntyre'nin (1993) ise, ikincidil öğreniminin erek dil toplumunuyla ilgili olduğunu ve bu yüzden dile karşı güdülenmenin erek topluma karşı olumlu tutumlar içermekle olacağını belirttiklerini söylemektedir. Öte yandan, ikinci dil öğrenme amacı ikinci dilin toplumuna karşı duyulan ilgiden dolayı ise, bu türden yönelme dil öğrenme ereğini başarmak için bir çabayla, dil öğrenme arzusuyla ve o dile karşı olumlu tutumlarla birleştirildiğinde 'toplum ve dil'i, öğrenme bağlamının 'anlamlı birleşimci güdüleri' olarak tanımlamak olasıdır.

Dörnyei'nin (1990) yaptığı güdülenme/tutum türlerini içeren tabloya (Tablo 4.5) bakıldığında, sadece erek dil toplumuyla ilgili değil, dilin kullanıldığı durumlar ve öğrenicinin zekaya bağlı ilgileri ve başarı gereksinimleri gibi tüm psikolojik faktörleri görmek olasıdır.

Tablo 4.5 Güdülenme/tutum türleri (Dörnyei, 1990, Tudor, 1996 içinde)

Araçsallık *(Instrumentality)*
Örnek:- İngilizce iyi bir iş bulmaya yardımcı olur
- Meslektaşlarım İngilizce konuşuyor/patronum benim İngilizce öğrenmemi bekliyor
- İngilizce terfi alabilmem için gerekli
- Tanınan bir sınavı geçmek mesleki anlamda bana yarar getirebilir

Yurt dışında vakit geçirnmek
Örnek: - Yurt dışında uzun bir süre kalmayı düşündüğümden İngilizce öğreniyorum.

Yabancı dillere ve kültürlere ilgi
Örnek:- Olabildiğince çok dil öğrenmek istiyorum
- Dil öğrenmek bir hobi / heyecanlı bir etkinlik
- Dil öğrenmek bana başarı duygusu veriyor
- İngilizce yeterlilik benim için önemli çünkü bu bana değişik kültür ve insanları tanımama yardım edecektir

İngilizce'nin geçtiği bilgi ve değerlere ilgi
Örnek:- İngilizce yeterliliği genel kültürün bir parçası
- İngilizce yeterliliği değerli ve renkli bir hayat yaşamak için esastır
- Herkes en az orta seviyede İngilizce öğrenmelidir
- Sevdiğim bir çok aktör, müzisyen, yazar ya İngiliz ya Amerikalı

Dil öğrenme yeni bir fırsat
Örnek: - Hayatımda bana yeni bir fırsat tanıdığından İngilizce benim için önemli

Başarı için gerekli
Örnek: - Tanınan bir sınava girmek istiyorum
- İngilizce öğrenmek benim için hayatımın en önemli amacı

Kötü öğrenme deneyimleri
Örnek:- Bana göre, dil öğrenimi normal bir öğrenciye geldiğinden daha zor geliyor.
- Öğrenmeye karşı ilgilerini kaybetmiş öğrenicilerden oluşan, kötü öğretmeni olan bir sınıfa ait olduğumu düşünüyorum
- Dilleri öğrenmede kötü deneyimlerim var.

Kaynak: Tudor, I., (1996), Learner-Centeredness as Language Education, Cambridge University Press, United Kingdom, 47.

Strong'un (1984), Amerikan sınıfında İngilizce öğrenen İspanyol çocuklarda birleşimci güdülenmenin çocukların başarısı üzerinde etkili olduğunu belirttiğini ileten Larsen-Freeman

ve Long (1991: 174-175), Gardner ve Lambert'in birleşimci güdülenmenin üstünlüğü ile ilgili olarak şu sözlerine yer vermektedir;

> İkinci dile hakim olmanın elzem olduğu durumlarda – azınlık dil grubu üyeleri için Kuzey Amerika veya Filipinlerdeki gibi – dil çalışmasına araçsal yaklaşım oldukça etkilidir (Gardner ve Lambert, 1972: 141, Larsen-Freeman ve Long, 1991: 175 içinde).

Birleşimci güdülenme ile başarı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu konusunda görüşler çok net değildir. Larsen-Freeman ve Long (1991: 174), Lukmani (1972) ve McLaughlin'nin (1985) araçsal güdülenmelerin daha üstün olduğu ve başarıyı arttırdığını savunduklarını, öte yandan Burstall'ın (1975) her iki güdülenmenin de başarıyı getirdiğini iddia ettiğini iletmektedirler.

Birleşimci güdülenmenin öğreniciler tarafından çok istenir olmadığına dair Hedge (2000)'in çalışmasında sunulan örnekler de ilginçtir. Güdülenmenin yeni öğrenme stratejilerini denemeye karşı istekli, endişe, tutum gibi özellikleri etkilediğini ileri süren Hedge (2000: 22), bir İngiliz Krallığı üniversitesinde başlangıç seviyesinde yoğun İngilizce öğrenen Japon öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri için dört neden belirtmeleri istendiğinde, 'Hem Japonya ve hem de başka ülkelerde seyahat ederken uluslararası bir dille insanlarla iletişim kurabilmek', 'İngiltere ve Japonya'da İngilizce yazılmış çok sayıda kaynağı okuyabilmek' yanıtlarının yoğunlukta olduğunu ve ilk iki sırada yer aldıklarını açıklamaktadır. Üçüncü sırada, iş bulma şansı, statü, iş pazarında ekonomik bir ödül kazanmak nedenleri gelmektedir. Ailenin baskısı en son sırada yer almaktadır.

Güdülenmedeki amaç, öğrenicinin neden dil öğrenmek istediği sorusuna da yanıt vermektedir. Gardner (1985: 51), dil öğrenmek isteme nedenleri olarak, diğer dil toplumu bireyleriyle konuşabilmek, iş sahibi olmak, eğitimini geliştirmek, seyahat edebilmek, ailelerini mutlu etmek, bir dilin gereklerini karşılamak, toplumsal güç kazanmak vs. olarak sıralamaktadır. Öğrenciye 'Neden Fransızca öğreniyorsun?' diye sorulduğunda öğrencinin 'öğrenmek zorunda olduğum için' yanıtını Gardner, öğrencinin sınıfta olma nedeni olarak görmemektedir. Çünkü bu neden öğrenciyi güdüleyen bir amaç olmaktan uzaktır. Nedenlerin güdüleyici olması, onların dil öğrenimiyle ilgili olmasını gerekli kılmaktadır.

İkinci dil öğreniminde üç tür güdelenme kuramından söz edilmektedir: 'öz-kararlılık kuramı', 'umut ve değer kuramı' ve 'toplumsal edinç kuramı'. Dörnyei'ye (1994a) göre , öz-kararlılık kuramı içerisinde, içsel bir ödül (merak giderme) içeren 'içsel güdülenme' (*intrinsic motivation*: içten gelen, öğrencinin kendi arzusuyla ve öğrenmeyi sevmesinden kaynaklanan bir nedene dayanarak güdülenmesi) ve cezadan uzak, yüksek not gibi ödüllendirmenin yapıldığı 'dışsal güdülenme' (*extrinsic motivation*) yer almaktadır. Umut ve değer kuramında, umut ve başarının güdüleyici değeri ne kadar yüksekse, dil kullanımına katılım da o kadar çok olur. Dörnyei (1994a), Oxford ve Shearin (1994), Gardner ve Tremblay'ın (1994) toplumsal edinç kuramının 'sonuca inanmak', 'öz-yarar' ve 'öz-güven' olmak üzere üç öğeden oluştuğundan bahsettiklerini yazmaktadır. Dörnyei, 'sonuca inanma'yı, şans veya başkalarının yardımı gibi dış etkenlerden çok birey kendi becerilerine dayalı bir başarıyı elde etmesi sonucu mutlu olması, 'öz-yarar'ı, bireyin, belli bir durumda ve belli bir eylemi gerçekleştirme becerisine olduğuna inanması, 'öz-güven'i de bir işi yapabilme kapasitesine sahip olduğu inancını taşıması olarak ele almaktadır. Dörnyei (1994b), dersin düzenlenişini, öğretmenin verdiği yönergeleri ve geri-bildirimleri, grup-içi etkileşim çalışmalarını güdüleyici öğeler olarak ele almaktadır.

İçsel güdülenmenin deneyerek öğrenmede önemli bir kavram olduğuna dikkat çeken Kohonen (1992), içsel güdülenmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır;

1. iş, öz-hareketlilik, güç ve öz-kontrol bakımından aitlik, kabül ve memnuniyet gibi gereksinimleri karşılar,
2. edinç ve başarı gibi duyguların oluşmasında kendini gösterir,
3. işle ilgili, işten duyulan tatminle ilgili, ilerleme ve başarıyla ilgili ve bir birey olarak gelişmeyle ilgili duyguları içeren bir görevi gerçekleştirir.

İçsel güdülenme öğrenicinin öğrenmeye karşı istekli olmasını arttırması bakımından önemlidir. İçsel güdülenmesi eksik öğreniciler öğrenme arzusu duymayacaklardır. Memnuniyet veren bir iş, onlara, yaptıkları işlerde aitlik, paylaşma, güç, önem ve özgürlük duyguları sağlar. Okullarına veya yaptıkları işe karşı hiç bir duygu beslemeyenler öğrenmeye karşı isteklerini kaybederler (Kohonen, 1992: 18'den alıntı). Kohonen, içsel güdülenmenin, meydan okuma, kendi başına başarma ve merak veya ilgi boyutuna dikkat çekmekte, insanların edinç duyguları ve kavramaları arttığında içsel güdülerinin de artacağını belirtmektedir.

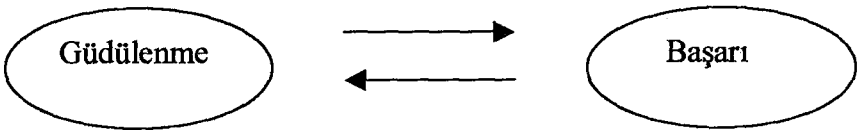
Başardıklarını görüp bundan haz duyan öğrenicilerde içsel güdülenme de artar. Zayıf olan öğreniciye yanıtlayabileceği basit sorular yöneltmek onların öğrenmeye karşı cesaretlerini arttırmalarını sağlayacaktır. Öğrenicilerin, dilleriyle iletişimsel anlamda ne yapabildikleri (ve ne kadar; başlangıç seviyesinde bile) konusunda olumlu deneyimlere gereksinimleri vardır. Bu duygu onların öz-güvenlerini arttırır" (Kohonen, 1992: 22-23).

Schmidt vd.'nin (1996) birleşimci ve içsel güdülenme arasındaki ilişkiye dikkat çektiğini söyleyen Schneider (2001), onların içsel ve dış güdülenmeyi birleşimci ve araçsal güdülenmeye benzettiklerini ancak bu ikisinin tıpatıp aynı olmadıklarını belirtmektedir. Erek dil konuşucusuna yakın olmak, hedefler üzerine odaklanmak bakımından birleşimci güdülenme içsel, araçsal güdülenme ise dışsaldır.

Öğreniciler arasında, içsel ve dışsal güdülenmeye verdikleri tepki açısından da farklılıklar bulunabilir (Kyriacou, 1997: 62). Örneğin, bazı öğrenciler iş-odaklı sınıf ortamıyla başarmış görünürlerken, kimileri de öğretmenle sıcak ve arkadaşça bir ortamda ders yaparak güdülenmeleri artmış görülebilir.

Öğrencilerin, yeteneklerde olduğu gibi güdülenmede de farklılıklar gösterdiğini, öğretmenlerin az güdülenmiş öğrenicilerle sorun yaşadıklarını belirten Kyriacou (1997: 32; 60), kısa süreli belleğin en önemli özelliğinin, dikkat, yoğunlaşma ve öğrenicinin etkin ve öğrenmede bilinçli zihinsel etkinliğiyle ilgili üst-bilişsellik kavramını içeren 'zihinsel çaba' kavramını içermesi olduğunu söylemektedir. Öğrenicinin genel güdülenmesi, tutumları ve onun geçmiş öğrenme deneyimleri, onun aktif ve öğrenmede zihinsel açıdan etkin olmasını etkilemektedir.

Güdülenme ve başarı arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Güdülenme başarıyı arttırırken başarı da güdülenmenin artmasına neden olur.



Şekil 4.2 Başarı ve güdülenme etkileşimi

Schneider (2001) da, yabancı dilde çalışmayı başarmanın da güdülenmeyi arttırdığını (Dörnyei, 1990, Oxford ve Shearin 1994) anımsatarak dil öğrenmedeki önceki başarı veya başarısızlıkların, o yabancı dil kültürüyle ilgili olumlu tutumlar olarak gelecekteki öğrenmelerini etkileyeceklerini (Burstall, 1975'den alıntı) belirtmektedir. Başarısızlar, erek kültür toplumu hakkında olumsuz, başarılı olanlar da olumlu duygular beslerler (Schumann, 1978 ve Hermann, 1980, Schneider, 2001 içinde).

Duygusallık konuları (*affective issues*), duygusal ve toplumsal etkenleri içerir. Bütün bu konular da öğrenicinin güdülenmesiyle ilgilidir. Bu konuların içinde en önemlisi özlük-kavramıdır (*self-concept*). Özlük-kavramının iki ana özelliği bulunur: insanların kendilerini nasıl gördüğüyle ilgili olan 'öz-görüntü' (*self-image*) ve öğrenicilerin kendilerine olan saygısına gönderme yapan 'öz-saygı' (*self-esteem*). Öğreniciler, başarılı olduklarında, onların ileride daha da çaba ve başarı göstermelerine olanak sağlayan olumlu akademik özlük-kavramları gelişmektedir. Başarısız olanlar ise çaba göstermekten kaçınırlar ve okul öğreniminden soğurlar (Kyriacou, 1997: 35).

Güdülenmenin, dili çalışmayı seçmenin gerçek nedenleri ile başladığını belirten Lewis (1999: 3), çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre öğrenicilerin Çince öğrenmeyi isteme nedenlerini şöyle sıralamaktadır;

Gelecekteki işim için istiyorum.
Bazen oraları ziyaret ediyoruz.
Kültürü beni her zaman cezbetmiştir.
... dilinde yazılmış okumayı istediğim kitaplar var.
Yabancı dilde müzik dinlemeyi seviyorum.
Not alması kolay bir ders.
Herkes kolay olduğunu söylüyor.
Büyükannem Çinlidir ve bu yüzden öğrenmek istiyorum.
Dünyadaki en önemli dildir.

Coleman'nın (1996) sıraladığı nedenler de yukarıdaki nedenlerle benzerlik gösterir;

Gelecekteki işim için istiyorum
Dili seviyorum
Farklı ülkeleri ziyaret etmek istiyorum
O dilin konuşulduğu ülkelerin hayat tarzını daha iyi anlamak için
O dilin konuşulduğu yerde yaşamak istiyorum
O dilde iyi olduğum için

Uluslararası bir dil olduğu için
İyi-eğitimli olabilmek için
Hayatımda daha fazla insanla tanışmak için
O dili konuşan insanlarla arkadaş olmak, onları tanımak için (Oram ve Harrington, 2002 içinde).

LoCastro'nun (2001) Japonya'daki Uluslararası Hıristiyan Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, 'Yurtdışında çalışmak' ve 'İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak' seçenekleri % 74 (43 kişide 32 kişi) oranla en fazla neden olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucu, % 70 oranla 'Yurt dışına seyahat etmek' izlemektedir. % 65 oranla 'Üniversiteye gitmek', % 58 oranla Japonya'da çalışmak', % 56 oranla 'İyi para kazanmak', % 53 oranla 'Daha akıllı olmak' ve 'Hayatta başarılı olmak', % 54 oranla 'Akademik olarak başarılı olmak' ve % 51 oranla 'İyi not almak' gelmektedir. Sonuçlardan anlaşılacağı gibi, araştırma grubu öğrencilerinde genelde İngilizceye karşı olumlu tutum sergilemeleri yanında yabancı dil olarak İngilizce öğrenme nedenlerinin birleşimi olmaktan çok hep 'araçsal yönelmeler' olduğu dikkat çekmektedir.

Başkalarıyla bir arada çalışmak ve onlarla aynı ereklere sahip olmak da bir güdülenme konusu olabilmektedir (Lewis, 1999: 12). Ancak burada, hemen hatırlanması gereken olgu, 'öğrenici' olgusudur. Rost ve Ross'ın (1991: 236) da dediği gibi, erek-dil konuşucularını anlama ve o dilde etkileşime girmek için bilinçli olarak karar verecek olan öğrenicinin kendisidir. Konuşmacının söylediği şeyi anlamaya çalışarak etkileşimi değiştirecek olan yine öğrenicinin kendisidir (1991: 237). Oxford (1994), daha fazla güdülenmiş öğrencilerin az güdülenmiş öğrencilere oranla daha fazla strateji kullandıklarını ve stratejileri seçmelerinde belli nedenlerin (özellikle iş alanına bağlı) önemli rol oynadıklarını belirtmektedir.

Lewis (1999: 85), öğrenicinin kendi kendini güdülemesi için bazı önerilerde bulunmaktadır. Örneğin, bir arkadaşla çalışılması, her çalışmadan sonra kendimizi ödüllendirmemiz, engellerin ortadan kaldırılması, fonda müzik çalınması, kültürel özelliklere dikkat edilmesi bazı önerilerdendir.

Kyriacou (1997: 61), yaşantı biçimi olarak ebeveyni gibi olma, iş hayatının eğitimde başarılı olmayı gerektirmesi, öğrenicileri daha fazla çaba göstermeye itmektedir, aile güdülenmedeki yeri önemlidir ve öğrenciler öğrenme stratejileri ile başarılı olmaya hazırlanmaktadır görüşlerini ileri sürmektedir.

Kyriacou (1997: 36), öğrenicinin yabancı dil öğrenimiyle ilgili duygusal diğer bir konunun da psikolojik 'kimlik' süreci olduğuna dikkat çekmektedir. Kimlik, başka bir modelle veya biriyle (sevilen, saygı duyulan, vs.) bir tutulmaktır. Küçük çocuklar anne-babalarının daha sonraki yaşlarda öğretmenlerinin kimlikleriyle tanınırlar. Bu kimliklendirme, öğrencinin okuldaki öğrenimini de içerecek tutum, değerler ve arzularının gelişmesinde önemli bir süreçtir. Yaş ilerledikçe, kimlikler bireylere bağlanmaktan çıkıp grupla veya arkadaş gruplarıyla bütünleştirilirler. Kyriacou (1997: 37), Harris ve Rudduck'ın (1993) anne-baba, öğretmen ve arkadaşların beklentilerine göre değer ve tutumların nasıl şekillendiği ile ilgili çalışmalarını aktarmaktadır*.

Öğrenicinin ikinci dile karşı olumlu veya olumsuz tutumları ile güdülenmeleri arasında bir bağlantı olduğu söylenebilir. Gardner ve Lambert'yi (1972) izleyen Clément tutumsal etkenlerin ikinci dil edinimi ve davranışında önemli bir güdüsel temel oluşturduğunu ileri sürmektedir (Clément vd., 1994: 422). Çok etnik bir bağlamda, olumlu tutumlar bireyi ikinci dil toplumunun üyeleriyle bağlantı kurma çabalarına yönlendirecektir. Bu bağ sık ve memnuniyet verici bir biçimde gerçekleştikçe endişenin etkisi düşecek ve öğrenicinin ikinci dili kullanma öz-güveni artacaktır. Macnamara (1973: 36-37) da, meslektaşı Lambert'in (1967) tutumları 'birleşimci' ve 'araçsal'** olarak ikiye ayırdığını, birleşimci tutumda, bir dilin konuşucularını tanımak ve onlarla arkadaş olma arzusu bulunurken, araçsal tutumlarda bir dilde en iyi olma arzunun bulunduğunu ve birleşimci tutumun diğerine göre başarıyı getirdiğini iddia ettiğinden bahsetmektedir.

Ellis (1985: 117), Brown'ın (1981) güdülenmeyi küresel, durumsal ve ödev güdülenmesi olarak üçe ayırdığını, küresel güdülenmenin, ikinci dil öğrenme hedefine giden bir yönelme, durumsal güdülenmenin öğrenmenin içinde bulunduğu duruma göre çeşitlenmesi ve ödev güdülenmesinin ise belli öğrenme ödevlerini yapma olarak ele aldığını belirtmektedir.

---

* Yabancı dil öğrenimiyle çok kültürlüğe yardımcı olunacağını belirten Doltaş (1989), yabancı dil öğrenen kişinin sadece öğrendiği dilin kültürünü öğrenmekle kalmayacağı kendi kültürünün de özelliklerini kavramış olacağını savunmaktadır.

** Bu ayırım güdülenme türleriyle aynı görülmektedir. O zaman Lambert'in tutum olarak ele aldığı şeyin aslında güdülenme olduğundan bahsedilebilir.

Kyriacou (1997: 62), öğrencilerin güdülenmelerinin artması için onlara sorumluluk verilmesi gerektiğini, bu sorumluluğun öz-güveni sağlayacağı ve böylece öğrenicilerin aldıkları sorumluluklara karşı istek ve ilgiyi arttıracağını belirtmektedir.

Bu çalışmada, güdülenme ile öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasında bir ilişkinin var olma olasılığı düşünülmüş ve değişkenler sormacasında (Ek 1.1) öğrenilerin İngilizce öğrenme nedenlerinin ne olduğu sorulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlarda öğrenicilerin güdülenme ve tutumlarının, onların özellikle strateji kullanımları üzerinde ne kadar etkili olduğu bir defa daha görülmüştür. Ancak, öğrenicilerin strateji kullanımlarında belli bir güdülenme türünün diğerlerine göre çok etkili olduğuna ilişkin net bir sonuç bulunamadığından, strateji kullanımı açısından 'güdülenme'nin türünden çok onun 'var' olması önemlidir sonucuna ulaşılmıştır.

4.6 Öğrenme Biçimleri (*Learning Styles*)

Reid (1995), öğrenme biçiminin, bireyin doğal, alışılmış ve tercih edilen yeni bilgi ve becerileri içine alma, işlemden geçirme ve saklama yolu/yolları olduğunu söylemektedir.

"Alıştığımız veya tercih ettiğimiz yöntemleri kullanarak yeni bilgiyi elde etme şekline 'öğrenme biçimi' denir" (Maggiolli, 1995: 5).

Öğrenme biçimleri, bir öğreniciyi diğerinden ayıran bilinçsizce seçilen öğrenme yollarıdır (Şakar, 2003). İnsanlar, farklı bilgilerle ilgilendiklerinde veya farklı çevrelerde bulunduklarında farklı biçimde davrandıklarından birden fazla öğrenme biçimi kullanabilirler. İnsanlar sadece bu veya şu öğrenme biçimini kullanırlar diye gruplandırılmamalıdırlar. Her öğrenme biçimi önemlidir; biri diğerinden daha önemli değildir. Öğrenciler, öğrenme biçimlerini daha da genişletmeleri için teşvik edilmelidirler. Böylelikle, daha fazla öğrenme ortamına katılabilirler (Reid, 1998, Şakar, 2003 içinde).

Öğrenicilerin bireysel farklılıkları yanında dil öğrenme yaklaşımlarında da farklılıklar bulunmaktadır. Aynı çevre, aynı hedef, aynı dil ve aynı seviye sağlansa bile bazı öğreniciler dil öğrenimine 'çözümleyici' bazıları ise 'sezgisel' yaklaşmaktadır (Rubin, 1987: 15'den

alıntı). Bazıları yazılı araç-gereç kullanmayı isterken diğerleri o dili duymayı isteyebilir. Bunların her biri öğrenicinin bireysel öğrenme biçimleridir. Her öğrenici ikinci bir dili öğrenme ödevine farklı yaklaşır. Farklardan biri de 'öğrenme biçimi' (*learning style*) dir (Rubin ve Wenden 1987, Ellis, 1992: 175 içinde).

Maggiolli (1995: 5), Kinsella'a (1995) göre öğrenme biçimlerinin doğadan ve beslenmeden (nature and nurture) etkilendiğini, davranışsal, kavramsal, bilişsel, kavram oluşturma ve duygusal özelliklerle kuşatıldığını belirtmektedir. Şakar (2003) da böyle ayırımı öğrenme sürecini dikkate alarak yapmaktadır. Öğrenme biçimleri öğrenme süreci bölümlerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Şakar, 'kavramaya dayalı öğrenme biçimleri' (görsel, işitsel, devinsel), yeni bilgiyi nasıl aldığımızla, 'bilişsel öğrenme biçimleri' (alan-bağımlı/bağımsız, rastgele/sıralı, bütünsel/ayrıntıcı, yansıtıcı/etkileyici öğreniciler) alınan bilgiyi nasıl işlemden geçirdiğimizle, 'kişiliğe dayalı öğrenme biçimleri' (dışadönük/içedönük, hoşgörülü/hoşgörüsüz, duyusal/kavramaya yatkın, düşünme/hissetmeye eğilimli öğreniciler) öğrenme çevresindeki kişisel özelliklerimizle ilgilidir, der.

Keefe (1979) ve Willing'in (1987) tanımlarından çıkarılan öğrenme biçimlerini 'psikolojik işlevlerin toplamı'na bağlayan Ellis (1994: 499-500), farklı araştırmalardaki ortaya çıkan öğrenme biçimlerini şöyle sıralamaktadır: Bruner, Goodnow ve Austin (1957) öğrenme biçimlerini 'odakçılar' (*focusers*) ve 'izleyiciler' (*scanners*) olmak üzere ikiye ayırırlar. Odakçılar, bir seferde bir özellik üzerinde yoğunlaşarak, izleyiciler ise aynı anda birkaç özellikle ilgilenerek soruna yaklaşırlar. Pask ve Scott (1972), öğrenicileri, basit varsayım (tek bir sorunu içeren) veya karmaşık varsayımları (bir çok sorunu içeren) uygulamalarına göre 'sericiler' (*serialists*) ve 'bütünü görenler' (*holists*), kişilikle ilgili olan diğer öğrenme biçimleri de 'teşvik edici' ya da 'yansıtıcı' düşünenler, alan-bağımlılar ve alan-bağımsızlar* olarak gruplamaktadır. Bilişsel tarz ve iletişim stratejisi arasındaki ilişkiyi anlatan Littlemore (2001) da, öğrenicileri, bütüne önem veren iletişim stratejisi kullanan (*holistic*) öğreniciler ve ayrıntıya önem veren stratejileri kullanan çözümleyici (*analytic*) öğreniciler olarak iki grupta incelemektedir.

Öğrencinin 'öğrenme biçimi'ni öğrenme stratejileriyle karıştırmamak gerekir. Öğrenme biçimi, öğrencilerin kişisel ve temel öğrenme tercihleri arasındaki farkları yansıtır. Öğrenme

---

* Alan bağımlı/bağımsızlarla ilgili ayrıntılı açıklama "Öğrencinin Kişisel Özellikleri" bölümünde verilmiştir.

stratejilerini etkileyen etkenleri sıralarken öğrenicinin, yüzmeyi öğrenmesinden bir dili öğrenmesine kadar, yaptığı her şeyde ortaya çıkan (Ellis, 1992: 202) öğrenme biçimini (learner's learning style) de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Oxford vd. (1992) de bu konuya değinerek, dil öğrenicilerinin genel öğrenme biçimlerine göre farklı dil öğrenme biçimleri kullandıklarına dikkat çekmektedirler. Öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimleri arasındaki diğer bir fark da, öğrenme biçimlerinin önceden düşünülmeyen ve bilinçsizce yapılan bireysel bir özellik, öğrenme stratejilerinin ise öğrenicinin öğrenme süreci içerisindeki bilinçli eylemler olmasıdır (Oxford vd., 1992; Bailey vd., 2000). Bartu (2003) ise, aslında böyle kesin bir çizginin çizmenin doğru olmadığını, öğrenicilerin, bilinçli olarak da bir öğrenme biçimine yönebileceğini ve öğrenme stratejilerinin de bilinçsizce kullanılma olasılığının her zaman bulunduğunu belirtmektedir.

Hedge (2000: 18), öğrenme biçimini, bilişsel bir strateji, bilgiyi öğrenme ve işlemede tercih edilen yol veya bir özellik olarak tanımlamakta, öğrenme stratejileri üzerinde ise öğrenicinin aileden, çevre ve okuldan aldığı kültürün çok güçlü bir rolü olduğunu düşünmektedir*. Ancak bu açıklama, bizi, öğrenme biçiminin aile, çevre ya da kültürden etkilenmiyor düşüncesine götürmesi bakımından yanıltıcı olabilir. Bununla beraber, Hedge, öğrenme stratejilerinin girdilerle ilgilenip, yeni bilginin özümsenmesi depolanıp saklanması ve kullanmak üzere öğrenicinin kullandığı teknikler olarak tanımlamaktadır.

Öte yandan, öğrenme biçimleriyle kullanılan öğrenme stratejileri arasında ilişkinin var olduğu da gerçektir. Carson ve Longhini (2002), İspanyolca öğrenirken günlük tutan bir dil öğrenicisinin günlüğü üzerinde, Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Strateji Envanteriyle yaptıkları çalışmada % 58 oranında dolaylı stratejinin, % 42 oranında da doğrudan stratejilerin kullanıldığını saptamışlardır. Bu çalışmada, günlük tutarak yapılan öğrenme biçiminin, öğrenme stratejilerinin kullanımını etkilediği ve en çok üst-bilişsel stratejilerden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

---

* Hedge (2000: 19), Çinli çocukların ezber öğrenmelerini (Hofstede, 1986), Koreli öğrenicilerin Amerikalı ve Japon öğrenicileriden daha görsel olmasını (Reid 1987), Anglo-Amerikanların çözümleyici özelliklerinin bulunmasını (Brown 1987) ve Mısırlı öğrencilerin küresel yaklaşımı kullanmalarını (Oxford ve Burry-Stock, 1995) örnek göstermektedir.

Demircan (1990: 129), 'bağımsız öğrenme' biçimini, 'kurumsal bağlam ve ilişkilerden ayrı, kendi eğitimiyle ilgili öz denetim ve sorumluluğu üstlenmek ve gerçek kaynaklardan öğrenmek' olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenimin temelinde eğitimli kişinin ne anlama geldiği yatmaktadır. Böyle bir kimse kendi ihtiyaçlarını belirler, amaçlarını saptar, buna ulaşacak stratejileri geliştirir ve bu süreçte kendi etkinliğini kendisi denetler şeklinde bir açıklama yapmaktadır. Bu öğrenme türünde, öğrenci kendi stratejisini kendisi geliştirdiği ve kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu için alan-bağımsız bir öğrenci tanımına benzer bir tanımın da yapıldığını söylemek olasıdır. Kendi sorumluluklarını kendisi yerine getirecek bu öğrenicinin de özerkliğinin artacağını ve sorumluluk sahibi olacağını unutmamak gerekmektedir.

Farklı öğrenme biçimleri vardır ve bir öğrenici bir ya da bir çok biçimden yararlanıyor olabilir. Lewis (1999: 50-54), öğrenme biçimlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

> 'Çözümleyici öğreniciler', normal yaşantılarında yaptıkları çözümlemeyi dil öğrenirken de yaparlar ve bildikleri arasında bağlantı kurarak zaman zaman gelişimlerini görmek için öğrenme hedeflerini gözden geçirirler.
>
> 'Bağlamcı dil öğreniciler', birşey söylemek için sezgilerden yararlanırlar ve doğruluğa pek önem vermezler.
>
> 'Görsel öğreniciler', video, bilgisayar programlarından yararlanır, notlarını grafiklerle anlatır, zihin-haritaları çizer ve boyarlar, çalışma kağıtlarında fosforlu kalem kullanır, sözcükler için resimlerden yararlanırlar. Yeni dil örnekleriyle bildik yerler arasında görsel bağlantılar kurarlar. Bir şey dinlerken gözlerini kapattıklarında gözlerinin önünde bir sahne canlanır.
>
> 'İşitsel öğreniciler', sesleri iyi çıkarabilmek için dikkatlice dinlerler. Ses kasetlerinden yararlanır, yürüyüşe giderken kulaklık takarlar. Müzik bu öğreniciler için önemlidir. Yeni öğrendiği dil örneklerini seçip onları şarkı gibi tekrar eder, ezber yapmak için kendi müziklerini yaratırlar. Müzikle bir noktaya yoğunlaşırlar. Yüksek sesle okuduklarını kaydederler.
>
> 'Dokunsal öğreniciler', dokunma duyusuyla öğrenirler. Rahat olmadıkları ortamlarda ders çalışamazlar. Kitap okumak için saatlerce bir yerde oturup kalamazlar, ayağa kalkıp dolaşmak isterler. Japonca veya Çincedeki gibi şekil çizmeyi severler.

> 'Devinsel öğreniciler', harekete ve dokunmaya önem verirler. Yatakta uyumadan uzanıp ders çalışabilirler. Her gün farklı ve rahat bir ortamda çalışabilirler. Bazı dokunsal öğreniciler aynı zamanda devinsel öğrenicidirler.

Aşağıda, Maggioli (1995: 9-11) ve Reid'in (1987, Ellis 1994: 506 içinde) verdiği öğrenici biçimleri yer almaktadır;

> 'Görsel öğrenici', derste konuşur, ana dillde sözel yönleri güçlüdür, öğretmen sınıfta dolanırken gözüyle onu izler, düzenli ve tertiplidir, bilgilerin altını çizer, derste işleri en önce bitirir, metni resimlendirerek tekrar üretir, öğretmenlerin sözel iletilerinden çok yazılı iletilerine daha iyi tepki verir.
>
> 'İşitsel öğrenici', durmadan gevezelik eder, fısıldaşır, konuşur, masal, fıkra ve öykülerden hoşlanır, bir kaç tekrardan sonra söylenen bilgiyi tekrarlar, ritim ve sesi bellek yardımcısı olarak kullanır, insanları nasıl dinleyeceğini bildiğinden mükemmel liderdir, testlerden çok derste başarılıdır, sebep-sonuç ilişkisini görür.
>
> 'Devinsel öğrenici', yeni bilgiyi sindirebilmek için, 'gözle-yansıt-yap' sırasını izler, bazı dokunsal davranışlar gösterir. Spor ve fizik ödevlerinde başarılıdır, yazılı veya konuşma sözcüklerinden çok duygulara tepki verir, kendilerinden güç alır. Ayrıştırmada başarılıdır, uzun süre oturamaz, hareket etmek zorundadır.
>
> 'Dokunsal öğrenici', yeni bilgiyi işlemek için somut deneyler yapar, sebep-sonuç ilşkisini izlemede veya somut sembollerle öğrenmede güçlük yaşar. Yoğunlaşma süresi kısadır; derste görüp, işitip ve yapmaya gereksinim duyar. Öğretmen ve arkadaşlarıyla samimi olma eğilimindedir; hareket etmeye ve hareketle sinirlerini boşaltmaya gereksinim duyar.

Bu ayırıma daha genişletilmiş olarak Wenden'de (1991) rastlanılmaktadır. Wenden (1991: 37), tahtada, kitaplarda sözcükleri görerek iyi öğrenme 'görsel', konuşulan veya sözlü aktarılan açıklamaları anımsama 'işitsel', sınıf etkinliklerine katılarak öğrenme devinduyusal, dokunarak öğrenme 'dokunsal', en az bir öğrenici veya başkalarıyla, sınıf-içi etkileşimle vs. öğrenme 'grupla', yalnız çalışarak öğrenme 'bireysel', öğrenici olarak işlevinizi başarıyla gösterdiğiniz alanlarda öğrenme 'küçük' (*minor*) ve hangi konularda zayıf veya güçlü olduğunuzu gösteren öğrenme 'önemsiz' (*negligible*) öğrenme biçimi olarak sekiz türden bahsetmektedir.

Yukarıdaki öğrenme biçimlerine bakıldığında, öğrenme biçimleriyle çoklu zeka türleri arasındaki yakın ilişki hemen görülmektedir. Çözümleyici öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekaya, görsel öğrenicilerin görsel/uzamsal zekaya, işitsel öğrenicilerin müziksel/ritmik zekaya, dokunsal ve devinsel öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekaya, sınıf-içi veya başkalarıyla öğrenen öğrenicilerin toplumsal/bireylerarası zekaya da sahip oldukları söylenebilir. Ya da bu zekalara yüksek oranlarda sahip öğreniciler bu öğrenme biçimlerini seçerler denilebilir. Örneğin, müzikal zeka oranı yüksek öğrenicilerin işitsel öğrenme biçimini seçmeleri, devinduyusal zekası yüksek öğrenicilerin, dokunsal ve devinsel öğrenme biçiminden etkin olarak yararlanmaları, görsel/uzamsal zekaları yüksek öğrencilerin de görsel öğrenme biçimini seçme olasılıkları yüksektir.

Gregory ve Chapman (2002: 25), McCarthy'ın (1990) 4Mat Modelinde dört öğrenme biçiminden bahsettiğine değinmektedirler. 'Hayal kuran' (deneyenler) öğreniciler, hissederek ve hayal ederek öğrenirler. Öğretmenin öğretme nedenini açıklamasını beklerler. Olumlu ilişkiler ve kendinden veren öğretmenlere gereksinimleri vardır. 'Çözümleyici öğreniciler' (kavramsalcı) gerçeklik ararlar, izler ve düşünürler. Kavram ve model geliştirirler. Bilgi ve öğretmenin anlatımını isterler. 'Genel-duyu öğrenicileri' (uygulayan), kullanılabilirlik ve uygulama isterler ve düşünerek ve deneyerek öğrenmeyi tercih ederler. Deney ve problem çözme bu öğrenicilerin merakını uyandırır. 'Dinamik öğreniciler' (yaratıcı), deneme ve yanılma yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Kendilerine ve başkalarına öğretmeyi sever, öğretmenden kaynak olarak yararlanırlar. Riske girer ve kendi-kendine keşfetmeyi sever, tekrar ve yönteme dayalı ödevleri sevmezler.

Ellis (1992), dil öğrenme biçimini bilişsel uyarlama (*cognitive orientation*) ve etkili uyarlama (*affective orientation*) olarak iki gruba ayırır. Bilişsel uyarlamada yer alan uygulamacı öğrenicilerin ikinci dilde iletişime önem verdiklerini, çalışma yanlısı öğrenicilerin ise ikinci dil öğrenimine sistematik bir yolla yaklaştıklarını söyler. Bazı öğrenicilerde ise bu iki özellik dengelenmiştir. Etkili uyarlama ise, öğrenicinin öğrenme yaklaşımında ne kadar katılımcı (*active*) olduğudur. Katılımcılık ve edilgenlik önemli bir farklılık olarak karşımıza çıkar. Ellis (1992) katılımcılığı sadece üretimde değil aynı zamanda okuma ve dinlemedeki katılımcılık olarak da görmektedir. Öte yandan edilgen (*passive*) öğreniciler, her şeyi öğretmenden

bekleyen, öğrenmekten zevk almayan, ikinci dilde konuşma ve yazmaya hazır olmayan öğrenicilerdir.

Sotiriou (1996: 17), öğrenicileri, 1) dilde başarılı sözel olanlar, 2) sayılarda yetenekli nicel olanlar, 3) uzaysal veya görsellikte yetenekli olanlar olmak üzere üç gruba ayırır. Üç yeteneğin her biri, özel bir üniversite öğrenicisini tanımlaya yardımcı olur. 'Sözel öğrenici', derslerde yazılı notlar alarak, okuyarak ve yazılı yanıtlarla okuduklarına tepkide bulunarak öğrenir. 'Matematiksel becerisi olan bir öğrenici', genellikle sayısal gerçekler ve rakamları kolayca hatırlar, aynı zamanda öğretilenleri formüle ederek düzenleme eğilimli gösterir. Son olarak, 'görsel düşünen', öğretilen resim biçiminde verilmişse iyi anımsar ve notlarını çizelge şeklinde yazma taraftarıdır. Burada da öğrenme biçimleri ve çoklu zeka türleri arasındaki yakınlığı görmek olasıdır.

Willing'in (1988) öğrenme biçimlerine göre öğrencileri dört gruba ayırdığı ve bu dört grubun da 'çözümleyici, nesnel (*concrete*), iletişimsel' ve 'yetkili-bağımlı' (*authority-oriented*) öğrenicileri içerdiği görülmektedir (Sotiriou, 1996: 114-117 içinde). Çözümleyiciler, verilerden yapılar çıkarıp çözümleme yapmaya eğilim gösterir; ancak bunu yalnız ve özerk olarak gerçekleştirmek isterler. Bu öğreniciler oldukça duygusuz olmaya, başkalarından çok ödeve veya başarıya büyük ilgi gösterirler. Nesnel öğreniciler, doğrudan verileri toplar ve araç kullanmayı severler, çok güçlü insan uyumuna sahiptirler. Bu özellik kendisini, önceden hazırlanmış bir tartışmadan çok, doğaçlama veya önceden planlanmamış şekillerde (oyunlara ilgi gibi) veya yakın bir etkileşimde (ikili çalışma) gösterir. İletişimsel öğrenme biçiminde, Willing'e göre, öğreniciler, alan-bağımlıdırlar. Ancak, öğrenmeleri konusunda bağlam duyarlılığı uyarlayarak hedeflerine ulaşabileceklerini düşünürler. Özerk veri toplama süreci, öğrenme konularını düzenleme, öğrenmeye öz-güdümlü bir yaklaşım alan-bağımsız bireylerin özelliklerindendir. Yetkili bağımlılar ise, alan-bağımlıdırlar; bilgiyi gelişigüzel düzenlemekten yana değildirler. Öğretmen veya ders kitabındaki bilginin ve öğrenme konularının veya başka bir şeyin nasıl yapılandığına bakarlar. Yapıya önem vermelerinden dolayı tipik bir alan-bağımsız olmalarına rağmen alan-bağımlı davranışla bu özelliklerini ortadan kaldırırlar. Geleneksel sınıf ortamlarında kendilerini rahat hissederler.

Diğer bir öğrenme biçimi de 'işbirlikçi öğrenme'dir (*collaborative learning*). Galloway ve Labarca (1990: 116), arkadaş grubuyla eşit tutulan işbirlikçi öğrenmenin hafife alınmaması

gerektiğini belirtmektedirler. Grupla öğrenme işbirlikçi öğrenmeyi beraberinde getirse de bu etkinlik işbirlikçi bir öğrenmeyle veya işbirlikçi öğrenme stratejileriyle sonuçlanmayabilir. Öğrenicinin bireysel veya grupla etkili öğrenmesi yapılan işe, beklentilere, öğrencilerin başkalarının bulunduğu ortamlarda olup olmamasına, grubun büyüklüğü veya yapısına ve çıktıların grup üyelerinin bireysel olarak mı grupla mı ürettiğine bağlıdır.

Nunan (1992), görülen sorun ve zorluklara rağmen 'işbirliğinin' öğrenicileri, daha iyi öğrenmeye, öğrenmeyi öğrenme ve kendileri ve dil hakkında farkındalıklarını arttırmaya, iletişimsel beceriler kadar üst-iletişimsel becerileri de geliştirmeye, toplumsal, dilsel ve içerik bakımlarından bireysel ve grup gereksinimleri arasındaki çıkmazlara göğüs germeye, içerik ve yöntemin arasında sıkı bir bağ olduğunu bilmelerine ve kendi kendilerine karar vermenin yegane iletişimsel etkinlik olduğunu bilmeye teşvik etttiğini belirtmektedir. Nunan, Slavin

(1983) ve Sharan vd.'nin (1984), işbirliğinin, ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öğrencileri birlikte çalışmaya yönelttiğini anımsatmaktadır. Stevens, Madden, Slavin ve Farnish'ın (1987) birlikte çalışan öğrenicilerin okuma etkinliklerinde çok başarılı olduklarını ileri sürdüklerini de belirtmektedir.

Sotiriou (1997: 18), başka öğrenicilerin duyduklarını hatırladıklarını bu öğrencilerin 'işitsel öğreniciler' olarak bilindiklerini, bazı öğrenicilerin ise başkalarıyla grup halinde çalıştıklarında öğrendiklerini belirtmektedir; duyarak ve diğerlerinin söylemek zorunda oldukları şeylere yanıt vererek öğrenmeye ve bu türden anımsamaların 'işbirlikçi öğrenme' olarak bilindiğini söylemektedir. Duyarak, okuyarak veya başkalarıyla çalışarak değil de yaparak öğrenen öğrenciler ise 'uygulamacı öğreniciler' dir.

İşbirlikçi öğrenmede, grupla çalışmanın önemine, bireylerarası dinamiklere değinen ve grup normlarının işbirlikçi öğrenme davranışlarını kolaylaştırdığını ileri süren Ehrman ve Dörnyei (1998), işbirlikçi öğrenici özelliklerini şöyle sıralamaktadır: gruba karşı sorumlu, diğerlerini teşvik eden, eylem ve iyi düşünceleriyle öğünen, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşan, söz alan, gerektiğinde yardım isteyen, başkalarının düşüncelerini soran ve onların düşüncelerine saygı duyan, karar vermeden önce grup arkadaşlarına danışan, sabırlı, tartışmalarında açık, baskın olmayan ve herkesin katılımından emin olmak isteyen olarak tanımlamaktadırlar.

Corder'ın (1977: 13) 'işbirlik empoze edilmemeli ancak uzlaşmaya gidilmelidir' sözünü anımsatan Bada ve Okan (2000), 'etkin öğrenme için öğrenicinin hissettiği öznel tercihleri düşünmenin önemli olduğuna inanılıyorsa, bir şekilde katılımcılar arasında (öğretmen ve öğrenciler arasında) uzlaşma gereklidir' düşüncesini vurgulamaktadırlar. Bada ve Okan'ın araştırmaları, öğrenci ve öğretmenlerin bireysel çalışmayı (% 60.4) ve ikili çalışmayı (% 51.3) grupla çalışmaya tercih etmedikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç onların bireysel olarak veya ikili olarak kendilerini, grupla çalıştıklarından, daha rahat, üretken ve huzurlu hissettiğini göstermektedir (Bada ve Okan, 2000: 4). Bununla beraber, öğrencilerin, kendi aralarında yaptıkları etkinliklere önem vermekle öğrenci-öğrenci etkileşiminin yararına inandıkları da ortaya çıkmaktadır (Bada ve Okan, 2000: 9). Bu iki sonucu birleştirdiğimizde, öğrenicilerin grupla değil ikili etkileşimleri terih ediyor olmaları olasılığından bahsedebiliriz. Bu öğrenici grubunun grupla çalışma yoluyla işbirliğine sıcak bakmadığını söyleyebiliriz.

Öte yandan, işbirlikçi öğrenmede grupla çalışmanın önemi yadsınamaz. Gregory ve Chapman (2002: 74), işbirlikçi öğrenmeden yararlanıldığında öğrencilerin bilişsel becerileri kadar toplumsal becerilerinin de gelişeceğini, tartışırken çok düşüneceklerini ve bilgiyi açıklayacaklarını belirtirler. İşbirlikçi öğrenme kullanıldığında, grup ortak bir hedef veya belli bir ödevde anlaşma sağlayabilir. Belli bir görev için gruptakilere görev dağılımı yapılır. İşbirlikçi öğrenmeyle hem bireysel hem de grup çalışması yapılmış olur. İşbirlikçi öğrenme konusunda uzman kişiler, grupların farklı özellikleri bir araya getirerek oluşturulmasını önerirler. Yaş grupları farklı öğreniciler de aynı grup içinde aynı hedef için çalışırlarsa, farklı yaş seviyelerden farklı bakış açılarıyla etkileşime girilecektir ve bu özellikle problem çözme grupları için iyi bir stratejidir (Gregory ve Chapman, 2002: 77). İşbirlikçi gruplarla çalışan öğreniciler, önemli sosyal beceriler öğrenirler, yeni kavramları, işlem veya bilgileri kullanırlar (Gregory ve Chapman, 2002: 93). Aynı zamanda, öğrenicilerin duygusal zekalarının gelişimiyle beraber, öz-farkındalıkları (*self-awareness*), öz-güdülenmeleri, duygularını kontrol gücü, empati duyguları da gelişir (Gregory ve Chapman, 2002: 95-96). Grupla çalışmak ve küçük gruplardaki katılım için gerekli toplumsal ve bilişsel becerilere sahip olmak önemlidir. Yabancı dil sınıflarında küçük gruplar halinde çalışılırken etkin etkileşimin sağlanabilmesi için öğrencilerin nasıl etkileşime gireceklerini öğrenmeleri gerekmektedir. Grupla çalışma stratejilerinin aynı zamanda öğrenicilerin daha dikkatli dinleme yapmaları, ellerinden geldiğince katılımları ve erek dili kullanarak birbirlerine yardım etmeleri sağlanmalıdır.

Öğrenme biçimlerinin kullanımında öğrenicilerin biyolojik özelliklerinin de önemli olduğu unutulmamalıdır. Beyin loplarında oluşan herhangi bir hasarın, aynen çoklu zeka türlerinde olduğu gibi, öğrenme biçimlerine etki edebileceği olasıdır. Maggioli'nin (1995) çalışmasında beyin loplarının özellikle belli işlevleri yerine getirdiği görülmektedir. Tablo 4.6, öğrenme biçimlerinin hangi lopda gerçekleştiğini göstermektedir (Maggioli, 1995: 8).

Tablo 4.6 Öğrenme biçimlerinin gerçekleştiği beyin lopları

Sol Lop	Sağ Lop
Çözümleyici	**Küresel**
Toplumsal/duygusal konulardan kaçar	Toplumsal/duygusal ortamlar arar
Çözümlemeyle ayrıntıları yakalar	Ana fikri yakalamaya çalışır
İçedönük	**Dışadönük**
Gücünü kendinden alır	Enerji dolu
Düşünceli	Dışadönük ve katılımcı
Yaşamadan önce anlar	Yaşar ve anlar
Düşünce ve kavramlara yoğunlaşır	Kümeler: bağlılık önemli
Somut	**Sezgisel**
Sıralamaya önem verir	Sıralamaya önem vermez
Şu an önemli	Soyut
Adım adım süreç	Geneli görür
Sorun çözücü	Geleceğe bakar
Düşünür	**Hisseder**
Sistemle ilgilenir	Düşüncelidir
Kararları mantığa dayanır	Kendi ve başkalarına karşı hassastır
Kapalı Yönlü	**Açık Yönlü**
Planlar	Geniş
Düzenler	Kararsız
Sistemli	Oynamayı seven
Hedef koyar	Doğaçlama yapan
Çalışkandır	Deneyen
Çabuk sonuca ulaşır	Öğrenme oyundur diye düşünen

Kaynak: Maggioli, G.H.D., (1995), Managing Learning Styles in the Classroom, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., TESOL's Voices of Experience Series, 8.

4.7 Özerklik

Sinclair (2000) ve Wenden (2002) 1970'li yıllarda ortaya çıkan, öğrenici-merkezli öğretim kavramlarının ortaya atılmasıyla birlikte öğrenicinin ilgi ve ihtiyaçları üzerine daha yoğun çalışmaların başlatıldığını söyler. Son yıllarda bu konuya çok ilgi duyulmasının şaşırtıcı birşey olmadığına değinen Littlewood (1996: 427), bu çıkışın nedenini, öğrenici katılımını gerektiren dil öğrenimi görüşlerinin yaygınlaşmasına, öğrenici-merkezli yöntemlerin seçilmesine ve dili kullanmada öğrenicileri özgür bırakma amacımıza bağlamaktadır.

Özerklik, öğrenmeyi üstlenme yeteneğidir [(Dickinson ve Carver 1980; Holec 1981; Carver ve Dickinson, 1982; Carver, 1984; Holec, 1985; Wenden 2002: 36 içinde); (Dickinson, 1993; Taylor 2002)]. Böyle kabul edildiğinde, özerk öğrenici de kendi kendine çalışabilen, kendi öğreniminde sorumluluk alan ve kendi öğrenimine yön veren kişi olarak tanımlanabilir (Thanasoulas, 2000);

> Henri Holec'e (1979, 3) göre özerklik 'bireyin kendi öğrenmesinde görev alma yeteneğidir'. Bu terim, öğrencinin tüm öğrenme durumları için toplam sorumluluk duyduğu sınıf ortamı dışındaki öğrenmeye gönderme yapmak için kullandığı 'öz-yönetim' terimiyle karşılaştırır. Biraz karışık bir biçimde, Leslie Dickinson, Holec'in 'özerklik' ine yakın bir kavrama gönderme yapmak için 'öz-yönetim' terimini kullanır ve bunu yetenekten çok 'dil ödevine tutum' olarak tanımlar. Öğrencinin, öğrenme ve kararlarını uygulamaya geçirmesi ile ilgili bütün kararlarında tamamen sorumlu olduğu duruma gönderme yapmak için 'özerklik' kullanır (Dickinson, 1987: 11, Broady ve Kenning, 1996: 12-13 içinde).

Sorumluluk sahibi öğrenicilerin takım çalışmasına çok düşkün olmadıklarını belirten Scharle ve Szabó (2000: 3), hem öğretmenle hem de öğrenme grubundaki diğer öğrenicilerle işbirliğine istekli olduklarını, her zaman ödev yapmadıklarını ancak yabancı dil bilgisini öğrenme fırsatını kaçırdıklarının farkında olduklarını, bunun nedeninin ise kendi gelişimlerini izleme, kendisine yararlı olacak sınıf etkinlikleri ve ev ödevini içeren fırsatlar yaratma çabası içinde olmalarından ileri geldiğini belirtmektedirler. Özerk öğreniciler, kendi hedeflerini koyarak, fırsat yaratarak veya kendi gelişimlerini izleyerek sorumluluk sahibi olurlar (Ellis ve Sinclair, 1989: 2; Cotterall, 1995). Kendi öğrenme sürecini kendi belirleyen ve öğreniminde sorumluluk alan bir öğrenicinin de kendine olan saygısı artacak, kendi kendine bir şeyler başarabilmenin mutluluğu ile de öğrenmeye karşı güdülenmesi de artacaktır. Sorumluluk ve

özerkliğin ortak noktası her ikisinin de etkin katılımı gerektirmesi ve birbiriyle içiçe olmasından ileri gelmektedir.

Cotterall (1995), Littlejohn'ın (1985) özerk hareket edebilen öğrenicilerin öğrenmeye karşı daha istekli olacaklarını belirttiğini söyler. Wenden (2002), Dickinson'ın (1995), özerklik ile güdülenme arasındaki bağa dikkat çektiğinden bahsederek, Dickinson'un, öğrenmede başarının da yenilginin de kendi çabasına bağlı olduğuna inanıp sorumluluk alan öğrenicilerin, elde ettikleri başarılarla daha da güdülendiklerini belirttiğini söyler.

Benson ve Voller (1997: 1), dil eğitiminde, özerkliğin beş ayrı tanımını vermektedirler:

1. Öğrenicilerin kendi başlarına çalışma durumları,
2. Öz-güdümlü öğrenmede uygulanan ve öğrenilen becerilerin bir bütünü,
3. Kurumsal eğitimle bastırılan doğuştan bir güç,
4. Kendi öğrenmelerinde 'öğrenicilerin sorumluluk' denemesi,
5. Öğrenicilerin kendi öğrenmelerinin rotasını çizme hakkı.

'Dil öğrenimi için mi özerklik kazanmak yoksa özerklik kazanmak için mi dil öğrenmek' arasındaki ayırımı görmek gerektiğine dikkat çeken Benson ve Voller (1997: 4), özerkliğin ve özgürlüğün felsefe ve psikolojideki tanımında, bireyin, toplumun sorumluluk sahibi üyesi gibi davranma yeteneği ile bir tutulduğunu, sözlük tanımıyla ise 'başkasının etkisinde kalmadan kendi kararını verebilme yeteneği' olduğunu belirtmektedirler. Politik anlamıyla da özerklik, 'dışa bağımlı olmadan kendi kendini yöneten bir ülke, kurumsal anlamda ise kurum veya grubun kendisini kendi başına yönetebilmesidir'. Bu tanımlardan hareket edildiğinde, yetiştirilen özerk öğrenicilerin, özerk ülke yaratılması ya da ülke özerkliğinin korunması için temel ve kaynak oluşturulacağını söylemek olasıdır.

Dickinson (1993), özerk öğrenicilerin bir çok özelliklerinin bulunduğunu belirtmekte ve bu özelliklerin beşinden bahsetmektedir: 1) özerk öğreniciler ne öğretildiğini tanımlayabilirler ve öğretmenin hedeflerini görebilirler; 2) öğrenme hedeflerini, öğretmenle yarış yapmaya gerek görmeden ve çoğunlukla öğretmenle işbirliği yaparak oluşturabilirler; 3) uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulayabilirler; kendilerine yaramayan stratejileri bilir ve diğerlerini kullanırlar; 4) çok zengin strateji birikimleri vardır ve bunları etkin şekilde rahatça kullanırlar; 5) öz-değerlendirme yapabilirler, diğer bir ifadeyle kendi öğrenmelerini izleyebilirler.

Özerk kişiyi, hareketlerini yönetecek seçimleri yapabilme ve gerçekleştirmede özgür yeterliliğe sahip olan olarak gören Littlewood (1996: 428), bu yeterliliğin iki ana öğeye dayandığını ileri sürmektedir: 'yetenek' ve 'isteklilik'. Özgür seçim yapacak yeteneği olup da insan o işi yapma isteği duymayabilir veya isteklidir ama bu yeterli değildir. Her iki öğenin de ikişer alt öğesi vardır. Yeteneğin, 'bilgi' ve 'beceri' alt öğesi varken istekliliğin alt öğeleri 'güdülenme' ve 'güven'dir. Özerklik kullanan bireyin başarılı olabilmesi için bu dört öğenin birlikte bulunması gereklidir.

Thanasoulas (2000: 3), dil öğreniminde, güdülenme, bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler, dil öğrenme hakkında bilgi sahibi olmak gibi koşullar gerçekleştiğinde özerkliğin de kazanılabileceğinden bahseder. Broady ve Kenning (1996: 10), Dickinson'ın (1995) eğitimsel psikoloji yazınında öğrencinin özerkliği ve güdülenmesi arasındaki güçlü bir bağın bulunduğuna işaret etmektedirler.

Yaşla özerk olmanın ilişkisine değinen Dickinson (1993), genellikle okullarda özerklik kavramının yetişkinler için kolaylıkla kullanıldığını ancak, kendisinin ise 'çocukların' en özerk öğreniciler olduğu görüşünde olduğunu belirtmektedir. Bertoldi vd. 'nin (1988) çalışmalarında da varılan sonuç, Dickinson'un bu savını doğrular niteliktedir. Griffin'in (1979: 32) 'yetişkin öğreniciler öğrenimleri hakkında pek düşünmezler. Öğrenme süreçlerinin farkında değillerdir. Seçenek yapma gereksinimiyle karşı karşıya kaldıklarında ve kendi öğrenmelerinde sorumlu olduklarında öğrenici olduklarının hızla farkına varırlar' sözüne gönderme yaparak öğrenicilerin, yetişkin olsalar bile bir gecede özerk olamadıklarını ileri sürmektedirler.

Özerkliği, sadece eğitim ve dil öğreniminde değil toplumsal, politik veya bireysel amaçların olduğu her yerde 'gerçek hayatı'ın kendisi olarak tanımlayan Sinclair (2000: 6; Sinclair vd., 2000'nin içinde), özerkliğin tüm öğrenme özelliklerini içine aldığını, bu özelliklerin ise Holec'e (1981) göre, hedeflere karar vermek, içeriği ve süreci belirlemek, yöntemleri ve kullanılacak teknikleri seçmek, edinim sürecini izlemek ve edinilenleri değerlendirmek olduğunu açıklamaktadır. Dam (1995: 1) ise özerkliğin, bireyin gereksinim ve amaçlarını karşılayabilecek öğrenme sorumluluğunu almaya hazır olmasıyla kendini gösterdiğini ifade

etmektedir. Bu durum toplumsal olarak sorumluluk duyan ve başkalarıyla işbirliğine açık ve özgürce hareket etme gücü ve arzusunu doğurur (Sinclair, 2000: 6; Sinclair, vd. 2000 içinde).

Sinclair (2000: 6-13), kendi ve başka araştırmacıların görüşlerini de katarak önüç özerklik özelliğini sıralamaktadır;

1. Yeterlilik yapısı: Kendi öğrenimiyle ilgili karar verme yeteneği veya yeterliliği.

2. Kendi öğrenmesi için sorumluluk alma arzusu: Öğrenme özerkliği, öğrenme amacı, içeriği ve sürecine önceden olumlu yaklaşımdır (Little, 1996: 204, Sinclair, 2000: 6-13 içinde).

3. Bu yeterliliğin ve sorumluluk arzusunun doğuştan olmasına gerek yoktur: Kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi doğuştan değildir, ya 'doğal' yollarla ya da resmi yollarla gerçekleşir (Holec, 1981: 3, Sinclair, 2000: 6-13 içinde).

4. Tam bir özerklik ideal bir yaklaşımdır: Özerk öğrenme karşılaşılacak kesin bir doğru değil – öğrenicinin öğrenme sorumluluğu için – ardından koşulan bir hedeftir ... (Boud, 1981: 23, Sinclair, 2000: 6-13 içinde).

5. Özerkliğin dereceleri vardır: 'Tamamen özerklikten yoksun'luk ile 'tam ve ideal özerklik' arasında dereceler vardır. Bazı öğreniciler, sözcük bilgisinde başarılıyken, konuşma yaparken strateji seçiminde zorlanması gibi.

6. Özerklik dereceleri sabit değil değişkendir: Özgür çalışma, öğrenicinin, her hangi bir zamanda deneyebileceği özerk bir davranış içerisinde yaptığı öz-yönetimli akademik çalışma edincidir (Dressel ve Thompson 1973: 45, Sinclair, 2000: 6-13 içinde).

7. Öğrenicinin, özgür olabileceği durumlarda yer almasıdır.

8. Özerlik geliştirmek, bilinçli öğrenme sürecini gerekli kılar.

9. Özerkliği arttırmak basit bir öğretim stratejisi değildir. Dil öğrenme özerkliğini arttırma yolları ve tekniklerine, 'öğrenme eğitimi', başka bir ifadeyle, 'öğrenmeyi öğrenmek', 'öğrenme öğrenimi', 'öğrenici gelişimi', 'öğrenme stratejilerinin gelişi', 'özgürlük gelişimi', 'önemli becerilerin gelişimi' ve 'strateji eğitimi' de denilebilir.

Öğrenici eğitimi, öğrenicilerin, öğrenmelerini etkileyen etkenleri düşünmelerine ve kendilerine ve öğrenme nedenlerine en uygun olan öğrenme stratejilerinin keşfedebilmelerine yardımcı olmayı amaçlar ve böylece onlar da etkin öğrenici olur ve öğrenmeleri ile ilgili sorumluluk alabilirler (Sinclair, 1996, Ellis ve Sinlair, 1989, Sinclair, 2000: 6-13 içinde).

10. Özerklik, hem sınıf-içinde ve hem de sınıf-dışında yer alabilir.

11. Özerkliğin, bireysel olduğu kadar toplumsal bir boyutu da vardır: Öğrenici özerkliğinin gelişmesi sadece bireyle ilgili değildir. Bireysel özerklik, işbirlikçi öğrenme üzerindeki bireysel öğrenme biçimlerinin önemini vurgular. Toplumsal özerklik ise, bilinç artışı ve öğrenmenin, kendi başına deneme veya etkileşim kadar, işbirliği ve etkileşimle de yer aldığını kabul eder.

12. Öğrenici özerkliğini arttırmanın psikolojik olduğu kadar politik boyutu da vardır.

13. Özerklik, farklı kültürlerde farklı yorumlanabilir.

Öğrenci merkezli dil öğrenimi ile dil öğrenimindeki öğrenici stratejileri arasındaki ilişkiye değinen Wenden (2002), öğrenci merkezli dil öğretiminde, öğrencinin, öğrenimini planladığını (*plan*), izlediğini (*monitor*) ve değerlendirdiğini (*evaluate*) söyler. Bu üç eylem, öğrenicinin öğrenmeyi gerçekleştirirken kullandığı ve öğrenmedeki sorunları çözdüğü üst-bilişsel stratejilerin özellikleridir*.

Öğreniciye özerklik vermek, ona kendi öğreniminde sorumluluk vermekle eş anlamlı kabul edilebilir. Dil öğreniminde öğreniciye sorumluluk vermekle, girdi (*input*) ve çıktı (*output*), başka bir ifadeyle dil öğrenimi, gerçekleştirilmiş olur (Garton, 2002). İnisiyatifi sağlayacak öğretmenin rolünün de unutulmaması gerekmektedir**.

Bada ve Okan'ın (2000) çalışmalarında, öğrencilerin de öğretmenlerin de tercihleri, İngilizceyi biraz sınıfta biraz da dışarıda başkalarıyla pratik ederek zaman geçirmeden yana dır (% 85.0). Bu çalışmanın sonucuna göre, öğrenicilerin dışarıda nasıl öğrenecek veya ders

* 2. Bölüm'de anlatılan O'Malley ve Chamot'un (1990) üst-bilişsel öğrenme stratejileri sınıflandırmasında olduğu gibi.
** 5. Bölüm'de öğretmenin rolüne ayrıntılı olarak değinilmektedir.

çalışacaklarını bilmeleri gerekliliği doğmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğreniciye nasıl öğreneceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Çalışmasında, Holec'in (1995) 'öğrenmeyi öğreniciye öğretmek, yani öğrenicinin öğrenme sürecini oluşumunu sağlayan çeşitli adımları gerçekleştirmesini olanaklı kılmak, öğrenmenin gerçekleştiğinden emin olmanın en iyi yolu olarak düşünülür' görüşüne yer veren Scimomelli (2001), öğrenme yaklaşımının, öğreniciye sadece dilsel ve iletişimsel becerilerinde yardımcı olmadığını, bu yaklaşımın, öğrenicinin kendi öğrenme işlemlerini etkin olarak kontrol etmesini sağlaması gerektiğinden de bahsetmektedir.

Broady ve Kenning (1996: 9), öğrenici özerkliği arkasındaki önemli düşüncenin, eğitimin, öğrenicinin öğrenme sorumluluğu ve özgür düşünme yeteneğini beslemesi gerektiği olduğunu söylemektedirler. Öğrenici özerkliği bu yüzden bir erektir. Ancak, öğrenicilerin kurum içinde sorumluluk almaları ve nasıl özerk olunacağını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında özerkliğin bir öğrenme süreci içerisinde gerçekleşebileceğini görmekteyiz.

Öğrenicilerin özerkliklerini geliştirmelerinde sınıf dışında gerçekleştirecekleri çalışma etkinliklerinin rolü büyüktür. Pickard (1996), bir çok araştırmanın sınıf-dışı çalışmalara dikkat çektiğini belirtmektedir. Pickard, Naiman vd.'nin (1978) 'etkili iş yaklaşımı' (*active task approach*) ile öğrenicilerin dil öğrenme işlerinde farklı biçimlerde ve etkin olarak yer almaları gerektiğinden bahsettiğini ve bu etkinliklere örnek olarak da yabancı dilde kitap okumayı, arabada kaset dinlemeyi, haberleri dinlemeyi ikinci dilde roman okumayı ve mektup arkadaşlarıyla yazışmayı önerdiklerini açıklamaktadır. Ayrıca, Rubin (1975) ve Bialystok'un (1978; 1981), sınıf-dışı etkinlik olarak, erek dil konuşucuları arayarak onlarla konuşmak, sinemaya giderek veya erek kültürün toplantılarına katılarak öğrenicilerin sınıf-dışında kendilerine fırsat yaratmaları gerektiğinden bahsettiklerini de belirtmektedir. Bunlar olumlu tutum ve güdülenmeyi de arttıracaktır.

Öğrenicinin özerkliğini sağlamasına yardımcı başka teknikler de vardır. Öğrencinin kendi tuttuğu raporlar (*self-reports*), günlükler (*diaries*) ve değerlendirme kağıtları (*evaluation sheets*), öğrenici özerkliğini sağlayan yollardan bazılarıdır (Thanasoulas, 2000: 5-9).

Öğreniciler, sınıf-dışında ama okul binası veya okula yakın yerlerde kurulacak 'kendi kendine çalışma merkezleri' (*self-access centers*) ile kendi kendilerine öğrenmeye yönlendirilebilirler. Ellis ve Sinclair (1989), Barnett ve Jordan (1991) ve Cotterall (1995), öğrenicilerin özerkliklerini arttırmada ve öğrenme gereksinimlerini karşılamada bu merkezlerin ne kadar önemli işlevler yüklendiklerine dikkat çekmektedirler. Demircan (2002), kapatılmış olan 'halkevlerinin' eskiden bu görevi yerine getirdiğini belirtmektedir.

Sheerin (1997), bazı öğrenicilerin yalnız veya küçük gruplar halinde çalışmayı isteyebileceklerini, kısıtlı zamandan dolayı derslere düzenli devam edemeyeceklerinde, öğrenme biçimlerindeki, iş veya çalışmalarındaki farklılıklardan dolayı kendi başlarına çalışabilme olanaklarının sağlanmasının gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Bireysel çalışmaya tanınan kolaylıklar, etkili bireysel öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunurlar. Bu kolaylıkları sağlayan en önemli neden, öğrenicinin kendi öğreniminde sorumluluk alarak özgür öğrenmeyi arttırmasıdır (Sheerin, 1997: 55-56'den alıntı).

Öğrenicinin eğitimi, öğrenicileri öğrenmede özgür kılacak araçları onlara sağlamak suretiyle onun öğrenme etkinliğini de arttıracaktır. Etkin öğreniciler öğrenmede son derece özgürdürler (Dickinson, 1992: 1'dan alıntı). Etkin öğrenicilerin öğrenme sürecine etkin ve özgürce katıldığını belirten Dickinson, tüm etkin öğrenicilerin öğrenme sürecine etkin katıldıklarını ancak bütün hepsinin öğretmenden bağımsız olarak öğrenme gereksinimleri olduğuna dikkat çekmektedir*.

Öğrenici özerkliğini arttıran çalışmalardan en önemlisi de öz-değerlendirme yapabilme stratejisini kullanabilmektir. Birçok lise ve üniversite öğrencisinin sadece ders geçmeyi düşündüğünü ve edilgen öğreniciler olduğunu savunan Harris (1997), bu öğrenicilerin, öz-değerlendirme yoluyla etkin hale getirilebileceğinden söz etmektedir. Öz-değerlendirme yoluyla öğrenici güçlü ve zayıf yönlerini görecek ve daha iyi notlar alabilmek için nelere gereksinimi olduğuna karar verecektir. Derslere başlamadan verilecek sormacalarla, yapılacak görüşmeler ve özel oturumlarla öğrenicilerin önceki öğrenme deneyimlerinin ne olduğu ortaya çıkarılacaktır.

---

* Bu durumda etkin öğrenicilerin hem alan bağımlı hem de alan bağımsız öğreniciler olduğunu söylemek de olasıdır.

Öte yandan çalışma becerilerinin kazanılması da özerkliğin arttırılmasına, eleştirel düşünen, kendine güvenen, yaratıcı, özgür düşünebilen öğrenciler yetiştirmeye yardımcı olacaktır (Waters ve Water, 1992). Ellis ve Sinclair (1989), özerkliği geliştirmek amacıyla, çalışma becerilerine yönelik çeşitli etkinliklere yer vermektedir. Özerkliğin ve sorumluluğun nasıl geliştirilebileceğine ilişkin olarak Scharle ve Szabó (2000: 7-10), özellikle içsel güdülenmeyi ve öz-güveni arttırmayı, öğrenicilere kendi öğrenmelerini izleme ve değerlendirme olanağı vermeyi, öğrenicilerin çeşitli öğrenme stratejilerinden haberdar olmalarını ve becerilerini genişletmelerini sağlamayı, işbirliği ve grup çalışmasına öncelik vermeyi, öğrencilerle bilgiyi paylaşmayı, öğrencinin çok sıkı olmamak şartıyla devamlı kontrolünü, öğrenicilere iş ve kararlarda yetki vermeyi önermektedirler.

4.8 Tutumlar (*Attitudes*)

Gardner (1985: 8), Allport'un (1954: 45) 'tutumu', deneyim, bütün ilgili nesne ve duruma gösterilen bireysel tepki üzerindeki yönetsel veya dinamik etkiyle düzenlenen zihinsel ve sinirsel hazır olma durumu olarak tanımladığını belirtmektedir.

Tutumların bireyin inanç yapısına gönderme yapan 'bilişsel' (*cognitive*), duygusal tepkilerine gönderme yapan 'duygusal' (*affective*) ve o nesneye karşı iyi davranma eğilimine gönderme yapan 'güdüleyici' (*conative*) öğelerinin olduğu söylenmektedir" (Harding vd., 1954, Gardner, 1985: 8 içinde). Bu açıklamalardaki bilişsel ve duygusal olma özellikleriyle öğrenme stratejileri (üst-bilişsel; bilişsel; duygusal stratejiler) ve tutumlar arasında kavramsal bir ilişkiye de rastlanmaktadır. Öte yandan tutumlar, özel/genel bir boyutla sınıflandırılmaktadır. Örneğin Fransızca öğrenmeye karşı tutumlar özeldir. Ancak, yabancı dile ilgi dendiğinde (yabancı dili konuşmaya, dinlemeye, öğrenmeye ilgi gibi) daha genel bir boyut oluşmaktadır. Dil öğrenmeye karşı tutumlar ile başarı arasındaki ilişki, ikinci dil toplumuna karşı tutum çalışmalarından daha fazladır.

Tutumların ikinci dil başarısıyla bağlantılarına göre de sınıflandırılabileceğini söyleyen ve Fransızcadan örnekler veren Gardner (1985: 41), sınıf-içi Fransızca öğreniminde Fransızca öğrenmeye karşı tutumlar ile Fransızca dersine karşı tutumların, Fransız Kanadalılara karşı veya yabancı dile ilgiyi karşı tutumlara oranla daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Fransızcadaki başarıyla Fransızca öğrenmeye karşı tutumlar arasında bir ilişkinin olması şaşırtıcı değildir diyen Gardner (1985), öğrenmeye karşı olumsuz tutum içinde olanların aksine olumlu tutum gösterenlerin değerlendirmeye önem verdiklerini ve bu nedenle dili kullanarak daha da başarılı olduklarını ileri sürmektedir. 'Dil öğrenmeye karşı tutumlar' ve 'diğer dilin toplumuna karşı tutumlar' olmak üzere tutumların iki türlü olduğundan bahseden Gardner (1985: 39-50), özellikle dil öğrenmeye karşı tutumların, o ikinci dilin toplumuna karşı tutumlara oranla başarıyı daha da etkilediğini belirtmektedir. Öte yandan Svanes (1988), Gardner'ın (1980) Oller (1977a, 1977b, 1978a, 1978b) ile arasındaki, tutumlar ile başarı arasındaki düşünce ayrılığına dikkat çekmekte ve kendisinin de Bergen Üniversitesinde 170 öğrenciyle yaptığı çalışma sonucunda 'başarı'yla 'tutumlar' arasında bir bağ bulamadığını ifade etmektedir.

Öte yandan, Scherer ve Wertheimer (1964), Amerikalı üniversite öğrencilerinin Almanca'ya ve Almanlara karşı olumlu tutumlarıyla öğrencilerin Almanca başarısı arasında ilişki bulmuşlardır; Oller, Hudson ve Liu'nun (1977b) çalışmalarında erek dil grubuna olumlu tutumları olan Amerika'daki yabancı Çinli öğrencileri, ikinci dil testinde başarı göstermişlerdir (Larsen-Freeman ve Long, 1991: 176). Yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar besleyenler olumsuz tutum içinde olanlardan daha dikkatli ve ciddi olabilirler ancak bu tutumların doğrudan başarıya bağlanmaması gerekmektedir (Gardner, 1985: 41). Örneğin, bir öğrenci olumlu tutum içindedir ama içinde bulunduğu bağlama uygun olmayan bir duygu yüzünden - örneğin öğretmenini sevmediği için- okulda dil öğrenmek istemeyebilir.

Larsen-Freeman ve Long (1991: 177), Hermann'ın (1980) yaptığı çalışma sonucu, İngilizceyi beş yıldır öğrenen Alman çocukların yeni öğrenmeye başlayan çocuklara oranla erek kültüre karşı olumlu tutumlar içinde olduğunu açıklaması ile Savignon'nun (1972) çalışmasında aksi bir sonuç çıktığını belirterek, sonuçların, başarının artmasıyla erek topluma karşı olumlu tutumlar geliştirilmiş olunabileceği çıkarımına gidildiğini belirtmektedirler.

Tutumları yalnızca dil öğrenme veya o dilin toplumuna karşı duyulan olumlu ya da olumsuz hisler olarak algılamamak gerekmektedir. Gardner (1985: 41-42) tutumların 'eğitimsel' ve 'toplumsal' türlerine de dikkat çekmektedir. Öğretmene karşı tutumlar eğitimle ilgili tutumlara, ikinci dilin kültürel uygulamalarına karşı tutumlar ise toplumsal tutumlara örnek olarak verilmektedir.

Tutumların cinsiyete, aileye, yaşa, önceki başarılar veya önceki tutumlarla ilişkilerini araştıran Gardner (1985: 43-45);

1) kızların erkeklere oranla yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını (Jones, 1950a; 1950b; Gagnon, 1974; Brustall, 1975; Gardner ve Smythe, 1975a) ve erkeklerden daha başarılı olduklarını;

2) ikinci dili konuşan ailelerde çocukların, aileleri ikinci dili az ya da hiç konuşmayan çocuklara oranla o ikinci dili öğrenmeye karşı daha olumlu tutum içinde olduklarını (Jones, 1950a; 1950b)*;

3) yaşla net bir ilişkisi görülmemekle birlikte, yaş ilerledikçe olumlu tutumların daha da azaldığını (Jordan, 1941; Jones, 1950a; 1950b; Gardner ve Smythe, 1975a) ancak buna rağmen yaşın ilerlemesiyle başarının arttığı (Jordan, 1941; Jones, 1950b) ve;

4) dil öğreniminde elde edilen önceki başarıların sonraki dil öğrenimine karşı tutumları etkilediğini, yabancı dile karşı önceki tutumların ise sonraki dil öğrenimindeki tutum ve başarının gelişimine etki ettiğini (Brustall, 1975) belirtmektedir.

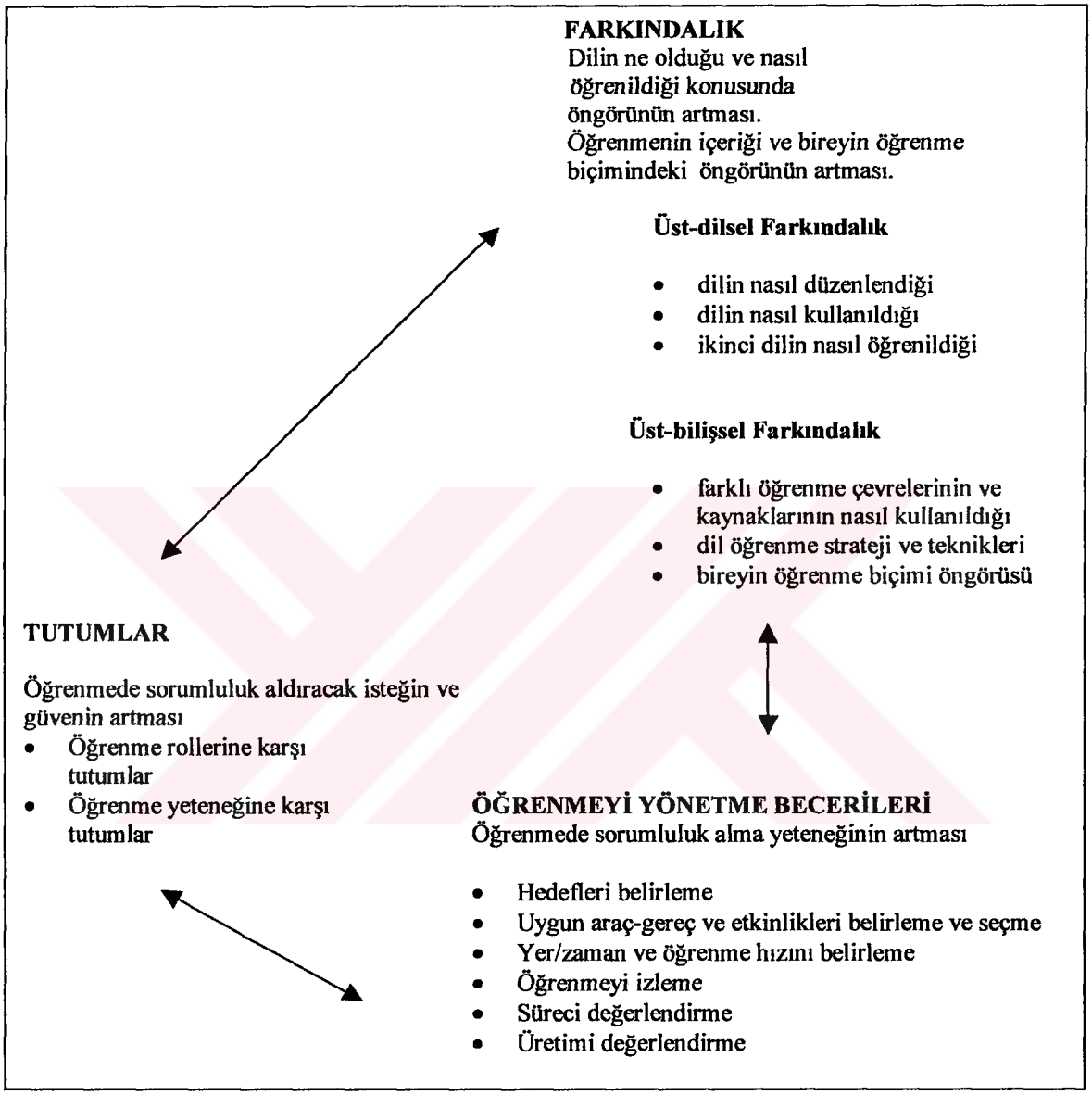
LoCastro (2001: 69), dil öğretmenlerinin, öğrenicilerin İngilizce öğrenmeye karşı gösterdikleri olumlu tutumla, dille ilgili davranışlarının birbiriyle tutarlı olmadığını söylediklerini iletmektedir. Bir çoğu İngilizce öğrenmeyi gelecekteki iş hayatı için ve yurtdışında okumak için gerekli olduğunu düşünseler de çok azı erek dilin kültürüne veya iletişim normlarına karşı etkilenmeyle ilgili olarak güdülenmiş görünmektedirler.

Kendi rolü ve yetenekleri konusunda öğrenici inanışlarının, başka inanışlarla şekillendiğini ve sürdürüldüğünü belirten Wenden (1991: 54), öğrenici öğrenme yeteneği olmadığına karar verirse, öğretmenle bile öğrenemeyeceği gibi genel bir kanıya ulaşır. Ya da öğrenci belli tür bireylerin başarılı öğrenemediğine inanır ve kendisini bu türden biri olarak görürse bu durum onun dil öğrenicisi olarak rolü ve yeteneği ile ilgili tutumunu etkiler. Wenden, öğrenicilerin rol ve yetenekleri ile ilgili düşüncelerinin, öğreniciyi öğrenme için önceden istekli veya isteksiz yapacağını ileri sürmektedir. Bartu (2003) da, bazı öğrenicilerin, 'Ali benden daha iyi. Eğer Ali bu konuyu anlamadım diyorsa ben de anlamamışımdır' diye, başkasına göre öğrenip öğrenmediğine karar verebildiğinden bahseder.

---

* İkinci dil olarak Welsh diline karşı tutumlardan bahsedilmektedir.

Tablo 4.7 Dil öğreniminde öğrenci özerkliği modeli



Kaynak: Broady, E. ve Kenning, M.-M., (1996), "Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching", Association for French Language Studies in Association with the Centre for Information on Language Teaching and Research, Londra, 15.

Basit sınıf gözlemleriyle öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin bulunamayacağını belirten Naiman vd. (1996), bu gözlemlerin bireysel özellik, tutum ve başarılı öğrenmede yararlı olabileceğini belirtmektedirler. Bir çok araştırmada tutum ve güdülenmenin ikinci dil öğrenimindeki başarının göstergesi olduğuna katıldıklarını iddia eden Naiman vd., belli dönemlerde tutumların öneminin daha fazla olduğunu, olumlu tutumların başarılı bir ikinci dil

öğrenimi için gerekli olabileceği ama çok önemli olmadığını vurgulamaktadırlar. Naiman vd., tutumlarla ilgili çoğu araştırmanın birleşimci güdülenmeye sahip öğrencilerin araçsal güdülenenlere oranla ikinci dil öğreniminde daha başarılı oldukları sonucunu bulduklarını, ancak çalışma sonuçlarının çok net olmadığını ileri sürmektedirler (Naiman vd., 1996: 145). Yaptıkları çalışmada, bazı tutumların birleşimci ve araçsal güdülenmeden daha çok öne çıktığını (1996: 120'deki Tablo 20-21 içerisinde) iddia etmektedirler. Olumlu tutumların ise başlangıç düzeyinde öğrenicilere kazandırılması gerektiğini belirten Naiman vd. (1996: 146-147), aksi takdirde öğrenicilerin öğrenmeden kopma olasılığının ortaya çıkabileceğini söylemektedirler.

Wenden (1991: 52), yazında tutum değişikliğinin, 'öğrenilen güdülenmeler', 'değer verilen inançlar', 'değerlendirmeler', 'kabul edilebilir, kaçınma veya yaklaşımla yöneltilen tepkiler' olarak tanımlandığından söz etmektedir. Tüm bu tanımların ortak özellikleri;

1. tutumların her zaman bir amacı vardır;
2. değerlendirilebilirler;
3. belli eylemlere önceden hazırdırlar.

Wenden (1991, 53), öğrenici özerkliğine dikkati çekerek iki önemli tutumu tartışır; birincisi, öğrenicilerin öğrenmedeki rollerine karşı tutumları ve ikincisi, öğrenicilerin öğrenmelerine ve öğrenmede sorumluluk almalarına karşı tutumlarıdır (Broady ve Kenning, 1996; 14).

4.9 Endişe (*Anxiety*)

Duygusal konulardan biri de öğrenicinin 'endişe' oranı ve bilişsel işlemleridir. Endişe, önemli bir güdülenme kaynağıdır. Özellikle akademik başarı gerektiren durumlarda görülür. Sınavlarda sık ortaya çıkan bu duygunun giderilmesi ve güdülenmenin arttırılması gerekmektedir.

Endişenin veya kendini güvende hissetmemenin iletişimde engel oluşturacağını, endişe arttmasının öğrenme sürecini duraksattığını belirten Littlewood (1984: 58), 'sınıf' ve 'ikinci dil toplumu' ortamlarını endişenin en yüksek oranlarda gerçekleştiği iki ortam olarak vermektedir. Sınıf ortamında öğreniciler izleyici grubu önünde tanımadıkları sesleri çıkarmak

zorunda kalabilir, yanlış yaptıklarında, bazen anlayamadıkları nedenlerden dolayı, yorumlanmayla veya düzeltilmeyle karşı karşıya kalabilirler. Ya da yetersiz bilgileriyle, günlük bir olayda veya bir lokantada aptal gibi görünebilecekleri gibi başkalarını yanlış anlayabilirler. Littlewood, ancak tüm suçun ortam olmadığını, ortamın yanında bazı kişisel etkenlerin de önemli rolü olduğuna, örneğin, bazı öğrenicilerin diğerlerine göre daha çabuk endişeye kapıldıklarına dikkat çekmektedir.

Gardner (1985: 33), yüksek oranda endişe duyan bireylerin, daha rahat bireylere oranla, ikinci dil öğreniminde daha az başarılı olacağı konusunda sezgisel bir açıklığa dikkat çekmektedir. Krashen (1981) ve Rivers'ın (1964) endişenin ikinci dil öğrenimini yok edeceğini belirttiklerini söyleyen Gardner, Scovel'in (1978), Alpert ve Haber'in (1960) yorumlarına dayanarak ileri sürdüğü 'kolaylaştırıcı' (facilitating anxiety) ve 'zayıflatıcı' (debilitating anxiety) endişe olarak endişenin ikiye ayrılması gerektiği görüşünden bahsetmektedir. Kolaylaştırıcı endişe, yeni öğrenme ödeviyle 'başa çıkmak' için öğreniciyi güdülerken zayıflatıcı endişe öğreniciyi yeni öğrenme ödevinden 'kaçmak' için güdülemektedir.

Gardner (1985), Gardner ve Smythe'ın (1975) Fransızca dil sınıfı endişesi ile genel sınıf endişesi arasındaki ilişkiyle ilgili yaptıkları çalışmalarında, her sınıf ortamında endişe duyan öğrenicilerin, Fransızca sınıflarında da endişe duymaya eğilim gösterdikleri, Fransızca sınıfı endişesi ile Fransızca başarısının ortak bazı noktalarının bulunduğu, başka bir ifadeyle, Fransızca sınıf endişesinin, genel sınıf endişesi ve dil öğrenme durumuna karşı bir endişeyi yansıttığını belirtmektedir. Tüm araştırmalardan ortaya çıkan sonucu Gardner özetle şöyle yorumlamaktadır; ikinci dil ediniminde endişeli bireyler endişeli olmayan bireylerden daha az başarılı olurlar sonucuna götüren kesin bir sonuca ulaşılmamıştır; ancak, yine de ikinci dil öğrenimi bağlamı açısından endişeli olanlar, endişeli olmayanlardan daha az başarılı oldukları olasılığının bulunduğu unutulmamalıdır.

Endişenin öğrenme üzerinde çeşitli etkileri olduğu kesindir. Horwitz ve Young (1991: xiii-xiv), bir çok çalışmanın endişenin dil öğreniminde bireylerin başarısını düşürdüğünü söylemelerine karşın az sayıda çalışmanın endişe ile dil öğrenimi arasında ilişkiye dikkat çektiğini ve bazen de öğrenmeyi kolaylaştırdığını ileri sürdüğünü belirmektedirler. Dil endişesi yaklaşımının 'dil testlerine karşı duyulan endişe' ve 'dil öğrenimine duyulan endişe' olarak ikiye ayrıldığını belirtirler.

Konuşmayla ilgili korkuya değinen ve konuşmak istemeyen öğrencilerin hazırlıksız, ilgisiz ve isteksiz göründüklerini belirten Daly (1991: 3-13) ise, bu korkunun iletişimden korkmayla ilgili olduğunu belirtmektedir. İletişim korkusuna neden olan etkenlerin ise belirsizlik (öğrencinin ne yapacağını bilememesi), dikkatlerin üzerine çekilmesi ve geçmiş deneyimleri olarak göstermektedir. Horwitz ve Young (1991), Horwitz'in (1983) Yabancı Dil Sınıf Endişe Ölçütü (FLCAS)'üne verilen yanıtlara dayanarak, konuşmayla ilgili endişe yüzdelerini, hazırlıksız olmalarından dolayı panik yaşayan öğrencilerin % 49, kendi dil sınıfında konuşmaya başladığında gerilip kafası karışanların % 33, diğer öğrencilerin önünde konuşurken öz-bilinci yerinde olanların % 28 oranında olduklarını gösterdiğini belirtmektedirler. Endişe giderici ve öğrencileri rahatlacı durumlar yaratmak konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Scovel (1991) ise, Chastian'in (1975) çalışmasında, kullanılan öğretim yöntemleriyle endişe arasında (görsel-işitsel yöntemde olumsuz, geleneksel yöntemde olumlu) bir ilişki bulduğuna dikkat çekmektedir.

MacIntyre ve Gardner'ın (1991) endişenin dil öğrenmenin 'girdi', 'süreç' ve 'çıktı' olarak üç aşamasını etkilediği açıklamasına değinen Ellis (1994), araştırmaların daha çok endişenin 'çıktı' ya etkisi üzerine yapıldığını ileri sürmektedir. Chastian'in (1975) Amerikalı üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya da yer veren Ellis, endişenin İspanyolca dersleri notlarına olumlu ve önemli, Almanca dersleri notlarına olumlu ama önemli olmayan, bir grup işitsel-dilsel Fransızca öğrenicilerinin notlarına olumsuz etki ettiğini, ancak, başka bir düzenli Fransızca grubunun notlarını endişenin etkilemediğine dikkat çekmektedir.

Ellis, MacIntyre ve Gardner'ın (1991), Digit Span testinde ikinci dil kullanımı ve endişe arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu bulduklarını; öte yandan, serbest sözcük anımsama ile ilgili anadilde verilen Fransızca Kategori testinde ise böyle bir endişeyle test sonuçları arasında hiçbir ilişkiye rastlamadıklarını anlatmaktadır. MacIntyre ve Gardner (1991), ikinci dil öğreniminde endişenin kullanım üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedirler.

Ellis (1994: 479-450), endişenin üç türünden bahsetmektedir: 'özellik endişesi' (*trait anxiety*), 'durum endişesi' (*state anxiety*) ve 'özel-durum endişesi' (*situation-specific anxiety*).

Scovel'in (1978), özellik endişesini, 'endişeli olmaya eğilimli olma' olarak tanımladığını belirten Ellis, bu endişenin 'bir kişilik özelliği' olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Durum endişesi üzerinde duran Ellis, bu endişenin belli bir anda ve belli bir duruma yapılan tepki ve özellik endişesi ile özel-durum endişesinin bir birleşimi olarak görmektedir. Özel-durum endişesi de, toplulukta konuşmak, sınavlar veya sınıf katılımları gibi özel bazı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Durum endişesinin neden ortaya çıktığını da araştıran Ellis, nedenlerden birinin öğrenicinin rekabet özelliğinden kaynaklandığını, Bailey'nin (1983) araştırma sonucuna göre de başarının artmasıyla bu endişenin de azaldığını belirtmektedir.

Ellis, kültür şoku, duygusal geri çekilme, panik, kızgınlık, kendine acıma, üzüntü, dengesizlik, kişilik kaybı, vs. nin endişe kaynakları olduğundan bahsetmektedir. Bu nedenlere ek olarak, ekonomik nedenlere bağlı endişelerden de bahsetmek olasıdır. Özellikle özel üniversitelerde, üniversite sınavlarında aldıkları yüksek puanlar sonucu ücret ödemeden öğrenim hakkını almış öğrenciler, hazırlık sınıfını atlayamama ücretsiz öğrenim haklarını kaybetme korkusu yaşamaktadırlar.

Ellis (1994: 482), endişe ve dil öğrenimi arasındaki ilişkinin olup olmadığına dair diğer araştırma ve sonuçlarını şöyle sıralamaktadır: Horwitz (1986), Amerikalı üniversite öğrenicilerinin girdiği bitirme sınavı sonuçlarıyla yabancı dil sınıfı endişesi arasına ölçülebilir olumsuz bir ilişki (-0.5) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Young (1986) sözlü kullanımla endişe arasında önemli bir ilişki vardır ama bu ilişki kullanımı kontrol eden araçlar ortadan kalkınca kaybolur sonucuna ulaşmıştır. Parkinson ve Howell-Richardson (1990) endişe ile gelişme arasında, İskoçya'da yetişkin ikinci dil öğrenicilerine ait 51 günlükte bir ilişki bulamamışlar bunu da şaşırtıcı olarak değerlendirmişlerdir. Ely (1986), üniversite öğrencilerinin sınıf-içi katılımları ile endişe arasında bir ilişkiye rastlamamış ancak bu çalışma, sınıfta kendilerini çok rahatsız hisseden bu öğrenicilerin derste riske girmek istemediklerini gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kyriacou (1997: 37), korku duygusundan kendisini uzak tutmak için öğrenicilerin etkinliğe katılmak istemediklerini belirtmektedir. Fazla endişe, bireysel bilişsel işlemlerin kalitesini etkiler çünkü endişe bilgi edinme sürecinde gerekli olan 'zihinsel alan'ın bir kısmını ortadan kaldırır.

Başarıyı istemek, öğrencileri öğrenmeye güdülemede yardımcı olduğu kadar öğrenmeye engel de oluşturabilmektedir. Başarı güdülenmesine değinen Lewis (1999: 77-78), başarılı olmayı seven A ve B öğrenicisini örnek göstermektedir. B öğrencisi, A öğrencisine göre başarısızlığa dayanamamakta bu durum da onda korkuya neden olmaktadır. Korkuya bağlı olarak da öğrenmede başarısız olmaktadır.

Endişe öğrenmeyi engellemektedir; endişenin ortadan kalkmasıyla öğrenme daha da kolaylaşır.

> Yüksek derecede endişe ve çekingenliğin yeni problemlerin çözümü üzerine bozucu etkisi olur. Endişe, ezbere öğrenmeyi ve anlamlı hazırcı öğrenmeyi kolaylaştırmakta, ama yeni durumlara uyum gerektiren daha karmaşık bir öğrenmeyi engellemektedir. Bu tür öğrenme endişeli kimseleri zorlar. Böyle kimseler kendilerine olan saygıları ciddi biçimde tehdit edilmezse, o zaman karmaşık öğrenme görevlerini üstlenebilirler. Aksi takdirde birey kendisini problem çözmede yeniliğe başvurmaktan alıkoyar ve çok endişeli bir tip bu özelliğin ölçülmesine hiçbir zaman izin vermez. İlk baştaki başarısızlık panik yaratır ve öğrenmeye katılımı engeller (Demircan 1990: 116).

Gregory ve Chapman (2002: 5), sınıf-içi güvenlik, fiziksel güvenliğin dışında zekasal güveni de içerdiğini belirtmektedirler. Gerilim yaşandığı sürece, beynin duygusal merkezleri bilişsel işlevlerin kontrolünü eline geçirir ve bu da öğrenmeye engel olur. Eğer öğrenciler hergün aptallık veya kaba kuvvet tehdidini yaşarlarsa, dikkatlerini tamamen öğrenmeye veremezler. Becerilerinin ötesinde bir iş yapmaya zorlandıklarında, öğrenmeden çok utanç duygularını veya kendilerine gülündüğünü düşünürler. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmeye hazır olmaları ve kendilerine güvenmeleri gerekmektedir. Kendilerine güvenen öğrenciler de başarmak için fırsatları olduklarını hissedeceklerdir (Gregory and Chapman, 2002).

Endişenin ortadan kaldırılması için araştırmacılar çeşitli yollar önermektedirler. Hedge (2000: 20), Bailey'nin (1995) endişeyi rekabete bağladığı ve eğer endişenin nedeni ortaya çıkarılırsa onu azaltma şansının doğacağını söylediğini belirtmektedir. Öte yandan, Krashen (1985), tutum, endişe, rekabet ve diğer duygusal tepkiler gibi etkenlerin dil öğrenmeye yardımcı olabileceği bir 'duygu süzgeci' (*effective filter*) kavramını önermektedir (Hedge, 2000: 21). Bu süzgeç, öğrenici kızgın, yorgun, sinirli veya keyifli olmadığında kullanılan ve girdinin alınmasına engel olan bir sürgü gibi düşünülebilir. Genellikle İngilizce öğrenmeye karşı

olumsuz tutum içinde olan öğrenicinin yüksek duygu süzgeci olacak. Ancak Krashen, bu süzgecin, öğrenicinin çeşitli girdilere dikkatini vermesini nasıl etkileyeceğine ilişkin bir açıklama yapmaz.

Bu bölümde, öğrenicilerin yabancı dil başarısını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini ve çoklu zeka özelliklerini doğrudan veya dolaylı etkileyen değişkenler üzerinde duruldu. Öğrenme stratejilerinin kazandırılmasında öğretmenin çok önemli görevleri olduğu kesindir. Bundan sonraki bölümde,öğretmenin rolüne değinilecektir.

5. ÖĞRETMENİN ROLÜ

> Adama bir balık verirseniz onu bir günlük doyurursunuz
> Adama balık tutmayı öğretirseniz onu ömür boyu doyurursunuz
> Confucius (MÖ 551-479, Ellis ve Sinclair 1989: 2 içinde)

İlk defa gittiğiniz bir şehirde yolunuzu kaybettiğinizi düşünün. Ne yaparsınız? Ya çevrenizdeki yazılardan nerede olduğunuzu bulmaya çalışır, yön tabelalarına bakar veya yolu size tarif edebileceğini düşündüğünüz birine ya da bulabildiğiniz herhangi birine yolu sorarsınız. Gideceğiniz yere ise siz kendiniz gidersiniz. Yabancı dil öğrenmek, öğrenmeye yeni başlamış ve ne yapacağını bilmeyenler için bilinmeyen bir şehirde kaybolmaya benzer. Bir yardımcı aranır ve bu yardımcı çoğunlukla bir 'öğretmendir'. Bireylerin dil öğrenme sürecinde karşılarına çıkan işleri gerçekleştirmek için kullanacağı her yol, dil öğrenme adresine ulaşmak için çok önemlidir. Dil öğreniminde de kendisi için en iyi yolu bulacak olan yine öğrenicinin kendisidir. Öğretmen, öğrenme yolunda öğrenicinin karşısına çıkan ve öğrenmeye gidecek yolu tarif edecek kişidir.

Öğretmenin, öğrenmede üzerine düşen bir çok görevi vardır. Rubin (1987:16), öğretmenin rolüyle ilgili olarak, 'öğretmen, bilginin düzenlenmesi ve saklanması için alternatif stratejiler sunar ve öğrenicilerini kendileri için en iyi stratejiyi bulmaları için teşvik eder' şeklinde bazı görüşlerin bulunduğunu söyler. Wenden (1987:166) ise, öğretmenlere, öğrenicilerine öğrenmeyi nasıl öğretecekleri konusunda önerilerde bulunmaktadır;

1. Öğretilecek stratejilerin öneminden bahset,
2. Öğrenme etkinliklerini planlama, yönetim ve değerlendirmede gerekli becerilerin eğitimi ve öğrenimin özelliği konusunda öğreniciyi bilinçlendir; bilişsel ve üst-bilişsel eğitim sağla,
3. Öğrenici gereksinimlerini, dil öğrenimini, dilsel öğrenimle nasıl birleştireceğini karar vermesi açısından alana bağlı dil hedeflerinin gerçekleşmesi, uygulama özerkliği (sınıf-içi ve dışında) konularında bilgi sahibi ol,

4. Öğrenici eğitimini değerlendirme açısından da, öğrenici yaklaşımlarını, beceri edinimleri, dilsel görevi gerçekleştirecek beceriler ve benzer durumlara aktarım konularını dikkate al.

Ellis ve Sinclair (1989: 10), birçok öğretmenin 'öğrenmeyi öğrenmek' konusunda öğrenicilere yardım etmenin önemini kavradığını belirterek dil öğretimi yanında öğrenicilerin stratejilerini geliştirmede öğretmenlere önemli görevler düştüğüne değinmektedirler. Öğrenici eğitiminde öğretmenin araçsal rolü, derslerin içeriği ve yöntemler konusunda öğrenicilerle düşünce birliği sağlamak, dil öğrenim bilgilerini öğrenicilerle paylaşmak, dil ve dil öğrenimi konusunda sınıfta tartışma ortamı yaratmak, öğrenicilerin bir çok öğrenme stratejisi olduğunu fark etmelerini sağlamak, öğrenicilere dil öğrenimleri ile ilgili deneyim kazandıracakları öğrenme ortamları yaratmak, öğrenimleri hakkında çıkarımlar yapmalarına izin vermek, gerektiğinde danışmanlık yapıp onlara yol göstermek şeklinde özetlenmektedir.

Oxford (1990: 10), bazı öğretmenlerin yeni rol değişikliklerinden, bulundukları konumun tehlikeye girmesini düşündükleri için rahatsızlık duyabileceğinden bahsederek, bazı öğretmenlerin ise öğrenmeyi kolaylaştırma, yardımcı olma, yol gösterme, danışmanlık yapma, öğüt verme, ilişki kurma, düşünen insan olma, tanı koyma, ortak-iletişimci (*co-communicator*) olma görevlerini hoş karşıladıklarını belirtmektedir. Öğreniciyi daha da özgürleştiren ve öğretmenin yönetici ve yönlendirici özelliğini azaltan bu rol değişikliği aslında öğretmenin rolünü daha da güçlü duruma getirmekte ve onları çok yönlü ve yaratıcı olmaya itmektedir. Öğreniciler daha fazla sorumluluk alıp öğrenme arttığında hem öğreniciler hem de öğretmenler kendilerini daha da başarılı hissederler (Oxford, 1990: 10-11). Bu durum, öğretmenin geleneksel anlamdaki öğretmenlik rolünden çıkmasını ve öğreniciye daha fazla sorumluluk yüklenmesini gerektirir ki bu da 'özerk' öğreniciler yetişmesi açısından önemlidir. Voller (1997: 102-105) de, öğretmenin kolaylaştırıcılık ve danışmanlık rolünü, öğrenicinin özerkliğini geliştirme açısından önemli olduğunu düşünmektedir.

Ellis (1992: 208-212) ise, öğrenicinin yabancı dilde iletişimini sağlayabilmesi için öğretmenleri, öğrenicileri üretime zorlamamaları konusunda uyarır. Öğrenici hazır olduğunda konuşur. Öğretmenin, anlatım güçlüklerinde öğreniciye onay verme veya başka şekilde ifadelerle

(*paraphrasing*) yardım edilebileceği, konu seçiminde öğrenicilere inisiyatif verebileceğini ve iletişimi bozmayan düzeltmeler yapılabileceğini söyler.

Altop ve Tanlı (1997: 32), Tudor'un (1993: 24), öğrenici-merkezli bir yaklaşımda öğretmenin beş ana işlevine yer verirler:

1. Öğrenicileri hazırlarlar,
2. Öğrenicinin gereksinimlerini belirlerler,
3. Yöntemi seçerler,
4. Sorumluluk verirler,
5. Öğrenicinin derse katılımı sağlarlar.

Öte yandan Cormon'un (1986: 280-281),

> "Öğretimin amacı, dilbilgisi alıştırmalarını hatasız yapmaları için öğrenicileri eğitmek değil, anlamlı ve özerk etkileşim için gerekli araç ve beceriyi sağlamaktır... Öğrenicilerimizin sınıf dışında iletişime girmesini istiyorsak öğretmene sınıf etkileşiminde çok büyük rol vermemeliyiz. Amacımız öğrenicilerin özerkliğini ilerletmelerini sağlamaktır. Bu yüzden öğretmenin küçük bir rolünün olduğu benzer etkinlikler tasarlamalıyız."

açıklamasına yer veren Altop ve Tanlı (1997: 33), Strevens'ın (1977: 47) öğretmenin rolünü 'Öğretmen, hem öğrenicinin ve hem de sınıfın tümünün öğrenimini yönetebilmek için ilerlemeyi değerlendirebilir, eksik ve yanlışları belirleyebilir, hızı, içeriği veya etkinlik türünü, vs. değiştirebilir.' olarak gösterdiğini söylemektedirler. Öte yandan, öğretmenin rolünü; 1) kaynak ve kolaylaştırıcı olarak öğretmen, 2) kontrol eden ve düzenleyici olarak öğretmen, 3) güdüleyen olarak öğretmen olarak sıralamaktadırlar.

Öğretmeni sınıf etkinlikleri kaynağı ve öğrenicilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan birey olarak gören Sarıçoban ve Gürsel (1997: 158-159), öğrenicilerin ilgi, yaşantı ve bulundukları toplulukları yeni araç-gereç sunumunda yararlanarak onların güdülenmelerini en üst seviyede tuttuklarından bahsederler. Onlara göre öğretmen, etkin dersler hazırlamalı, çoklu öğretim-öğrenim biçimlerinden yararlanmalı, öğrenmeyi anlamlı yapmalı, öğrenicinin zamanlaması ve ödevlerini izlemeli, yönlendirme ipuçları vermeli, öğreniciyi yönlendirmeli,

uygun geri-bildirim sağlamalı, geri-bildirim yapmalı, değişik pekiştirme türlerini kullanmalı, uygun soru, bilgi, yöntemleri sunmalı, akademik sınıf yaratmalı ve istekli davranmalıdır.

Kyriacou (1997: 10), Brown ve McIntyre'ün (1993) öğrenicilerden 'iyi öğretmen' tanımı yapmalarını istedikleri araştırmalarına değinirken iyi öğretmenlerin başarılı oldukları konuların on bölümde sunulduğunu söylemektedirler. Bu bölümler;

1. sınıfta rahat ve eğlenceli bir hava yaratmak,
2. sınıf kontrolünü sağlamak,
3. öğrenicinin ilgisini çekip onu güdüler şekilde işini yapmak,
4. öğrenicilerin yapılanı anlamalarını sağlayacak koşulları oluşturmak,
5. öğrenicilerin yapmak ve başarmak zorunda olduklarını netleştirmek,
6. öğreniciden ne beklendiğine karar vermek,
7. zorluklar konusunda öğrenicilere yardımcı olmak,
8. öğrenicilerin kendilerinden beklentilerini göstermeleri için onları cesaretlendirmek,
9. öğrenicilerle kişisel ve olgun ilişkiler geliştirmek,
10. öğretmenin kişisel yetenekleri (konuyla ilgili veya diğer).

Wenden (1998: 530-532), üst-bilişsel bilginin ve stratejilerinin öğreniciye kazandırılması konusunda öğretmenlerin iki önemli görevi olduğunu belirtmektedir; 1. öğretmenler, öğrenicilerinin kendi öğrenmeleriyle ilgili inanç ve edinilmiş bilgilerini anlamaya çalışmalıdırlar. Bu onların, öğrenicilerinin dil dersindeki dilsel yeterliliklerini görmelerini sağlayacak ve onların üst-bilişsel bilgilerini geliştirmiş olacaktır. 2. Öğretmenler, öğrenicilerinin yeni bilgiyi öğrenmelerinde, öz-güdümlü ve daha yansımacı bir yaklaşım geliştirmelerinde onlara yardımcı olmayı amaçlamalıdırlar. Öğrenicilerin daha özerk olmaları konusunda bilgilerini daha da genişletmek anlamında yardıma gereksinimleri olacaktır. Öğrenicilerin öğrenirken kullanacakları stratejileri geliştirmek, onların 'özerkliklerini' de geliştirmektir. Thanasoulas (2000), öğrenicilerin özerkliklerini geliştirmek için, öğrenicilere kendileri ile ilgili rapor yazdırılması, günlük tutturulup değerlendirme yaptırılması ve öğrenicilerle öğretmenlerin iletişim içinde olmaları gerektiğinden bahseder.

Öğrenicinin, öğrenmeyle ilgili kararlarını kendisinin vermesinde ve öğretime etkin olarak katılmasında öğretmene önemli görevler düşmektedir. Hedge (2000: 19), Oxford'un (1990) öğretmenlerin, öğrenicileri öğrenmeye hazırlamaları konusunda, öğrenme hedef ve amaçlarının ortaya konması, yeni dil üretirken veya anlama yanılgılarını tanımlamada önemli görevleri olduğunu belirttiğini anımsatmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrenme işlerine karar vermede öğrenicilerle birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Wenden (2002: 33), öğreniciyi öğretime sokan izlencelere örnek olarak Breen (1987; Clarke 1991) ve Nunan'ın (1988) izlencelerini göstermektedir. Breen ve Littlejohn (2000), öğrenim ve öğretimin nasıl olacağına karar vermek için sınıfın bütün üyeleriyle ortak karar alınması gerektiğini ve öğreniciye söz hakkı verilecek ve etkileşimde bulunmasını sağlayacak demokratik sınıf ortamlarının yaratılması gerektiğini düşünmektedirler. Sınıfla ortak karar almalar, öğrenici özerkliğini geliştirir ve öğrenici merkezli bir öğrenim ve öğretim sağlanmış olur.

Öğretmenler, öğrenicilerinin ilgilerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli ve ona göre yönlendirme yapmalıdır (Krechevsky ve Seidel, 2001: 50). Bunun yanında, öğretmenin, bir dil öğrenincisinin yabancı dili öğrenirken farklı becerileri farklı oranlarda göstereceğini de akılda tutması gerekmektedir. Öğretmen bir konuyu ne kadar çok yol kullanarak anlatırsa, öğrenici de öğretmenin kendisi de onu daha iyi anlayabilir (Krechevsky ve Seidel, 2001: 51).

Hismanoğlu (2000), öğrenicilerine dil öğrenme stratejilerini öğretecek olan öğretmenin, öğrenicilerinin ilgileri, güdülenmeleri ve öğrenme biçimleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini söylemektedir. Öğretmen, öğrenicilerinin açıklama mı, onay mı yoksa düzeltme mi istediğini, arkadaşlarıyla mı yoksa dışarıdaki uzman kişilerden mi yardım aldığını, dil öğrenme amaçlarını, en sevdikleri/sevmedikleri sınıf-içi dil etkinliklerinin neler olduğunu, hedeflerini, hangi stratejileri kullandıklarını, öğrenme biçimlerini bilmeli ve verdiği ödevlerde, hazırladığı ders planlarında bu özellikleri dikkate almalıdır. Aynı zamanda öğretmen, her öğrenicinin aynı şekilde öğrenmediğini bilmesi gerekir. Sınıf, farklı öğrenme biçimlerini barındırır. Bir öğretmenin tüm öğrenme biçimlerini karşılayacak şekilde dersini düzenlemesi olanaksızdır.

Ancak, öğretmen her öğrenicisi için bir 'zeka profili' çıkararak öğrenicilerinin nasıl en iyi öğrendiğini öğrenirse bu ona öğrenicinin gelişimini değerlendirmelerine olanak tanıyacaktır. Çünkü, her zeka farklı bir öğrenme biçimi demektir (Candan, 2003).

Wenden (2002), öğrenicilere nasıl öğreneceğini öğretecek olan 'öğretmenlerin de özerkliklerinin' gelişmesi gerektiğine dikkat çekerek kendine güveni ve saygısı olmayan öğretmenlerin, isteksiz ve korkak olduklarını, öğrenicilerinin tepkilerinden korktuklarını ve öğrenici eğitiminin 'anarşi' getireceğine inandıklarını söyler. O halde öğreniciden önce, ona öğrenmeyi öğretecek olan öğretmeni eğitmekle işe başlamak gerekmektedir.

Bundan sonraki bölümde Türkiye'deki yabancı dil öğretimine değinilecek ve Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar ve olası çözümleri üzerinde durulacaktır. Öğrenicilerin ne tür bir eğitim sistemi içinden geldiklerini, bu eğitim sisteminin yabancı dile verdiği önemin ne olduğu ve bu sistem içerisinden gelen ve bu araştırmada yer alan öğrenicilerin yabancı dilde ulaştıkları noktaları daha net görebilmek amacıyla bu bölüme yer verilmiştir.

6. TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Türkiye'deki yabancı dil öğretimi, Cumhuriyet ve sonraki dönem itibariyle ele alınmaktadır*. Geçmiş yabancı dil eğitim programlarının amaçlarına kısaca değinildikten sonra da günümüzdeki yabancı dil öğretiminde devlet yaklaşımının değiştiğinin ve çağdaşlaştığının göstergeleri olan eğitim programlarına de yer verilmektedir.

Bu konulara değinilirken, 'yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim' tartışmalarına değinmekten çok özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2002 Yabancı Dil Öğretim Programı çerçevesinde, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde daha çağdaş yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklerden yararlanmaya başladığı, öğrenci-merkezli öğretimi, güdülenme ve yabancı dil toplumu ve kültürüne karşı olumlu tutumları geliştirmeyi amaçları arasında yer vermeye başladığı çalışmalara dikkat çekilmektedir. Yabancı dil öğretiminde yaşanmakta olan sorunlar ve yeni programın uygulanmasında nelerin yapılması gerektiğine de değinilmektedir.

Yabancı dil programlarındaki bu yeni değişme ve gelişmelerin 2002 yılında gerçekleşmesinden dolayı bu araştırmadaki öğrencileri içermediğini belirtmek gerekmektedir. Öte yandan, bundan sonraki öğrenici profilindeki değişikliklere ve eğitim sistemindeki anlayışın değişmesiyle öğrenci başarısının değişip değişmeyeceğini göstermede sonraki çalışmalara ışık tutması açısından aşağıda verilecek bilgiler önemlidir. Aynı zamanda, geçmiş eğitim sistemindeki eksikliklerin yeni programda giderilmeye çalışıldığını görmek ve eğitim sisteminde yaşanan sorunları irdelemek, bu araştırmaya katılan öğrenicilerle ilgili, eğitim sistemindeki eksikliklere dayalı gerçekçi yorumlar yapabilmek bakımından değişiklikleri bilmek önem taşımaktadır.

Bu bölüm, yabancı dil öğretimindeki bazı sorunlara değinilerek yürütülen yabancı dil politikalarının yabancı dil öğrenimine karşı ne gibi tutumların gelişmesine yol açtığına, Türkiye'de yabancı dil öğrenme nedenlerinin ne yönde değişme gösterdiğine ve yabancı dil öğrenimine verilen önemin yansımalarının neler olduğuna yer verilmesiyle son bulmaktadır.

---

* Cumhuriyet öncesi dönem için bkz. Demircan 1988.

6.1 Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi

Kültürel ve teknolojik anlamda yabancı dile verilen önem Cumhuriyetin başlarına rastlamaktadır (Doğançay-Aktuna, 1998). Türkiye'de yabancı dile verilen önemin, yabancı dille eğitim yapan okullarla (özellikle Tanzimat'dan sonra) başladığını belirten İşgüven (1993), Atatürk'ün yabancı dilin önemini takdir eden bir devlet adamı olduğunu ve bu nedenle Cumhuriyet'in ilk yıllarında yabancı dile önem veren okulların teşvik edildiğini söylemektedir. Atatürk dönenimin ilk on yılı içerisinde başlayan eğitim-öğretim seferberliği içerisinde yabancı dil öğretimi yerine ulusal kimliğin öne çıkarılması amacı yattığını belirten Demircan (1988: 91), yabancı dilin o dönemlerde çeviri yoluyla bir teknik ve kültür aktarım aracı olarak görüldüğünü belirtmektedir.

1924 yılında, 'öğretim birliği yasası' nın çıkarılmasından üç yıl sonra, Arapça ve Farsça eğitimine son veriliş ve batı dillerinin (Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Latince) zorunlu ders olarak okutulduğu bir dönem başlamıştır. 1912 ve 1971 yılları arasında yabancı dille öğretim yapan okullar Galatasaray Lisesi ve Robert Koleji'nin yüksek kısmı ve diğer yabancı okullardır (Demircan, 1988: 66). 1950 yılından sonra Arapçanın yerel politikaların etkisiyle, Fransızca ve Almanca kadar önem kazandığı görülmektedir (Bartu, 2002: 65). İngilizceye verilen önem ise, Amerika ve İngilizce konuşan diğer ülkelerin ekonomik ve askeri etkilerinin arttığı 1950 yıllarında başlamış ve öncelikle diplomaside olmak üzere eğitim, sanat ve edebiyatta Fransızcayla yarışır hale gelmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998: 27). 1980'lerde, küreselleşme ve serbest ekonomin gelişmesiyle, özel sektöre hizmet etmek amacıyla yüksek öğrenim yeniden yapılanmaya gitmiş ve Türk gazetelerinde İngilizcenin istendiği ilanlar görülmeye başlanmıştır. İlanlar, İngilizcenin pazar değerinin ve arzu edilmesinin arttığını göstermesi yanında, İngilizce bilmenin kendilerini daha fazla istenen konumuna getireceğine söz veren dil kurslarının ve özel okullarının sayısının da artmasına neden olmuştur (Doğançay-Aktuna, 1998: 28-35).

Türk Eğitim Derneği kolejlerinin (Maarif Okulları) ilki (bugünkü TED Ankara Koleji) 1932 yılında Ankara'da Yenişehir Lisesi olarak açılmıştır. 1956 yılında ise Ortadoğu Teknik Üniversitesi ile başlayan ve Boğaziçi Üniversitesi ile devam eden yabancı dille öğretim daha sonra diğer devlet üniversitelerinde (Hacettepe, Marmara, Çukurova gibi) de yapılmaya

başlanmıştır. Bugün bir çok devlet üniversitelerinin yanında özel ve vakıf ilköğretim, lise ve üniversitelerinde (Bilkent Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Bahçeşehir, Kültür, gibi) de yabancı dilde öğretime devam edilmektedir.

6.2 İlköğretimde, Liselerde (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Hazırlık, 9., 10. ve 11. Sınıflar) ve Üniversitelerde Yabancı Dil Öğretimi

"1949-1972 yılları arasındaki ortaokul programları: «Yabancı dil öğrenimini sevdirici bir ortam yaratılarak öğrencileri, sözlük yardımıyla okunduğunu anlamayı («Basic English» e benzer), öğrencilerin 1500 sözcük çerçevesi içinde kendi düzeylerine uygun basit cümlelerle konuşturma»yı amaçlamıştır" (Demircan, 1988: 129-130). Demircan, bu öğretimle başarıya ulaşılamadığını ve 1983 yılında 'Lise Yabancı Dil Kolu' uygulamasına geçildiğine değinmektedir.

Meslek liselerinde, yabancı dil öğretimiyle öğrencilerin, 'dilini her yönden geliştirmek, onlara mesleki sözcükler öğretmek, basit çeviriler yaptırmak, onların düzeylerine uygun mesleki bir metni sözcük yardımıyla okuyup anlamalarını sağlamak ve yabancı dil bilgilerini ilerletmeleri' beklenmekteydi (Demircan, 1988: 130). Ancak yabancı dil derslerinin boş geçmesi ve amaçların önemsenmemesi nedeniyle, yabancı dilde öğretim başarısının sağlanamadığı görülmüştür. 1983-84 yıllarına ise meslek okullarında, ortaöğretim amaçlarının benzeri amaçlarla yabancı dille eğitime geçilmek üzere hazırlık öğretimi başlamıştır (Demircan, 1988: 130-131).

1971 yılından sonra alınan karar ile ilgili olarak Demircan (1988), işitsel-dilsel yönteme göre bir program hazırlandığını ve bu programda öğrencinin, normal hızda konuşulanı anlayacak, düşündüklerini yazı ile anlatacak, okul bittikten sonra da yabancı dile karşı ilgisini sürdürecek şekilde yabancı dil öğretimi görülmesinin öngörüldüğünü belirtmektedir. 1997 yılında, yabancı dille öğretimi (bilim derslerinin yabancı dilde okutulması) tüm ortaöğrenimde durdurulmak istendiğinin duyurulmasına rağmen (Altunay ve Uyguntürk, 1977 ve Öztürk, 1997'den alıntı) daha sonra okul sahipleri ve ailelerden gelen tepkiler nedeniyle özel okullar kendi kararlarını kendileri almak üzere bu kapsamın dışında bırakılmışlardr (Göktürk, 1997, Bartu, 2002: 69 içinde). 1983 yılından itibaren Türk ve yabancı özel okullarda, Anadolu liseleri ve lise öncesi hazırlık sınıflarında olduğu gibi Türkçe, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji gibi

kültür dersleri dışında kalan Matematik, Mantık, Biyoloji, Felsefe, Fizik ve Kimya derslerinin öğretim dili olarak seçilmiş bir yabancı dille öğretilmesi yanında 10-12 saat yabancı dil derslerine de izin verilmişti.

İlköğretim 4.,5.,6., 7. ve 8. Sınıflarda, 8 yıllık zorunlu ilköğretimin kabul edilişiyle birlikte 1997 yılından itibaren uygulamaya konan yabancı dil (İngilizce) öğretim programında iletişim aracı olarak kısa vadede ikinci (hatta üçüncü) bir yabancı dilin öğrenilmesinin, ülkenin tüm dünya ülkeleriyle (özellikle Avrupa) ilişkilerinde ve bilim dünyasında hak ettiği yeri alması açısından gerekli olduğu belirtilmiştir (MEB, 1997). Öğrencinin gündelik ve uzun vadedeki gereksinimleri göz önüne alındığı, anlamlı ve bağlama dayalı bir öğretimin yapılması gerektiğinden bahsedilmektedir. Tüm becerilerin yanında, özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi istenmektedir. Dil birimlerinin kullanım sıklıkları, öğrenilebilirlikleri ve işlevsel değerlerine dikkat edilecektir. Kalabalık sınıflarda küme çalışmalarının yanında, yöntemlerde uygun düzenlemeler yapılması, seçmeci (*ecletic*) yöntemden yararlanılırken değişik alıştırma, teknik ve sunuş biçimlerine yer verilmesi öngörülmektedir.

1999 yıl ve 23867 sayılı Anadolu Liseleri Yönetmeliği'nde Matematik ve Fen dersleri öğretiminin yabancı dille yapılacağı belirtilmiş, ancak bu öğretimin öğrencinin yabancı dil öğrenmede başarı sağlamadığı görülerek, Nisan 2002 tarihinde öğretim programı değiştirilmiştir. 02/04/2002 tarihli ve 34 karar sayılı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yazısında, 1984 ve 1993 yıllarında kabul edilen 'Bir Kısım Derslerin Öğretimini Yabancı Dille Yapan Anadolu Liselerinde Uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programı' ve 'Lise Öncesi Hazırlık Sınıfı Bulunan Öğretim Kurumlarının Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programı'nın kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına ve bu programı uygulamakta olan liselerde 'Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9. 10. 11. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmaya konulmasına karar verilmiştir (MEB, 2002).

Bu programda, yapısalcı ve işitsel-görsel yaklaşımdan vazgeçilerek 'iletişimsel yaklaşım' benimsenmektedir. Avrupa Konseyi'nin Dil Gelişim Dosyası çalışmalarını da göz önüne alarak ve çağdaş ölçütlere uygun olarak, teknolojinin sağladığı fırsatlardan yararlanarak günümüz ve gelecekteki gereksinimleri karşılayabilmek, gelişmiş, çağdaş ülkelerle iletişim

kurmak, evrensel standart, bilgi ve değerlere ulaşmak, amacıyla yabancı dil öğreniminin gerekliliğine dikkat çekilmektedir (MEB, 2002: 9-11).

Yine bu programda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte kazanılması, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru öğretimi, görsel ve işitsel araçlardan yararlanarak sınıfta doğal ortamın oluşturulması, sadece gerekli durumlarda anadilden yararlanılması, dilin bir bütün olarak görülmesi, bilgilerin günlük yaşama aktarılmasının sağlanması, öğrencilerin derste daha etkin kılınması, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin güdülenmesi ve yüreklendirilmesi esas alınmaktadır.

Hazırlık sınıfı öğrencisinden, dinlenen veya okunan metinde geçen kişilerin ad, soyad, milliyet, ülke, dil ile ilgileri anlayabilmesi; dinlediği metinde kendisinden istenen fiziksel eylemi gerçekleştirmesi, dinlenen metnin ana temasını bulması; iki metni karşılaştırması; metinde yaşanan olayları anlayabilmesi; farklı ortam (banka, okul, hava alanı gibi) kurallarını duyduğunda anlaması; görüntülü basında yer alan basit başlıkları ve konuları anlaması gibi edinçleri kazanması beklenmektedir. Bu becerileri gerçekleştirirken de çizelge doldurması, harita tamamlaması, not alması, eşleştirme yapması, başlık bulma veya doğru/yanlış ve soru-yanıt türünden soruları yanıtlaması gerekmektedir. Dinleme becerisi için, öğrenicinin, farklı sesleri ve farklı seslere sahip sözcükleri ayırt edebilmesi, okuma becerisi için de metinde geçen sözcük ve yapıların bilinmesi beklenmektedir. Konuşma becerileri açısından da; öğrenicinin, dili, sınıf içinde beklenen düzeyde ve uygun biçimde kullanması, temel tümce yapılarıyla soru sorup yanıt vermesi, düşüncelerini aktarması, kendisi ve başkalarının günlük yaşayışı ile ilgili bilgi alışverişini sağlaması, kısa konuşma metinlerini diyalog şeklinde aktarabilmesi, resimleri kullanarak öykü oluşturması, ipuçları veya anahtar sözcüklerle tahminde bulunması, jest ve mimiklerle anlatılanları tahmin etmesi, bir iş, geçmiş veya gelecekle ilgili bilgi alışverişi, çevredeki olay, durum ve koşullara ilişkin bilgi alışverişi sağlayabilmesi gibi sözel iletişim olaylarına girmesi beklenir.

Hazırlık sınıfı öğrencileri, yazma derslerinde, düzeylerine uygun konularda ve ilgi alanlarına yönelik yazılar yazması; edindiği bilgiyi bütün olarak ve yazılı aktarması; temel tümce yapılarını kullanarak, yazılı iletişim kurması; geçmişteki olaylar veya gelecekle ilgili planları hakkında yazması; ipuçları veya anahtar sözcüklerden yararlanarak paragraf yazması; mektup,

öykü, şiir gibi farklı dil türlerini yazı ile anlatması; bilgileri veya verileri not alma, boşluk tamamlama ve çizelge doldurma şekline dönüştürmesi gibi edinçleri geliştirmesi beklenmektedir. Hazırlık sınıflarında yapılması planlanan bu çalışmalarda farklı kişisel özelliklere ve öğrenme biçimlerine sahip öğrencilere ulaşılmak istendiği görülmektedir.

9. sınıfta, öğrenci dinleme ve okuma becerisini kullanırken, dinlediği veya okuduğu olayların ayrıntılarını yakalaması; konuşma becerisinde sağlık konularında konuşabilmesi ve farklı konularla ilgili tartışma ve istatistiksel verileri yorumlayabilmesi ve bulundukları ortama uygun doğru iletişim yöntemleri geliştirmesi; yazma becerisinde anket hazırlığı ve sonuçlarını değerlendirmesi, rapor yazabilmesi vs. gerekmektedir.

10. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi olarak, ilgi alanlarına giren konferans ve konuşmaları izleyebilmesi, metinler arası benzerlik ve karşıtlıkları anlatabilmesi, karakter çözümlemesi yapabilmesi, okuma becerisi açısından yazılı basında okuduklarını anlaması ve okuduklarındaki bilgiyi yorumlanması gerekmektedir. Öğrenci, okuma ve dinleme becerilerinde, sözcüklerin anlamlarını tahmin yoluyla bulabilmelidir. Konuşma becerisinde, sosyal yaşam, eğitim sistemi, kültürel etkinlikler, iletişim araçları, bilgi ve teknoloji ile ilgili olarak bilgi alışverişinde bulunabilmelidir. Bu üç becerideki gelişmeye paralel olarak da yazmada, okuduğu, dinlediği ve gördüklerinden edindiği bilgiyi kendi sözcüklerini kullanarak yazı ile anlatması, birleşik tümcelerle ayrıntıları yazıya geçirmesi gerekmektedir.

11. sınıfa gelen öğrenci ise, önceki sınıflardaki becerilerine ek olarak, dinlediği metinlerdeki farklı söylemleri ayırt edebilmesi, belli veya genel bir bilgiyi bulabilmek için hızlı okuyabilmesi, mesleki bilgi alışverişinde bulunabilmesi, olay ve olgularla ilgili neden-sonuç ilişkisinin tartışabilmesi ve okuduğu ve dinlediğinden edindiği bilgiyi kendi tümceleriyle ve akıcı olarak anlatabilmesi ve gerçek ortamlarda dili gerçek iletişim amacıyla kullanabilmesi, akademik yazılar yazabilmesi, bir paragrafın anlamını değiştirmeden kendi sözcükleriyle tekrar yazabilmesi gerekmektedir. Lise sınıflarında yapılacak bu çalışmaların, öğrencinin kendi başına bilgiye ulaşması, farklı stratejiler kullanmasına olanak tanımakta olduğu dikkat çekmektedir.

Tüm sınıflar için seçilen genel ve dilsel becerilerin yanında, öğrenilen yabancı dile karşı olumlu tutumlar sergilenmesi gerekliliğine değinilmektedir. Düzeyine uygun olarak yabancı dilde dinlediklerinden, okuduklarından ve yabancı dilde yazıp konuşmaktan zevk alması, farklı kültürlerden insanlarla yazılı ve sözlü iletişim kurmaya ve sözcük dağarcığını geliştirmeye istekli olması, düzeyine uygun yayınlar izlemeye özen göstermesi, farklı kültür ve yaşam biçimlerini dinlemeye, tanımaya ve onlarla ilgili okumaya istekli olması, yabancı dil ve kültürlerin farklılıklarını tanıması, değişik kültür ve yaşam biçimlerine saygı duyması ve yabancı dili uluslar arası iletişimde kullanmaya istekli olması beklenmektedir (Can, 2003, MEB 2002'den uyarlama).

Seçilen bu edinçlerin, iletişimsel yaklaşımla öğretime aktarılması öngörülmektedir (MEB, 2002: 16-17). Bu öğretim programında, öğrenci-odaklı, sözlü ve yazılı iletişim etkinliklerine ağırlık verilerek, karşılıklı konuşmaya, grup çalışmasına, benzetime, problem çözmeye ve eğitsel oyunlara yer verilmektedir. Günlük iletişimde kullanılan özgün metinlerin kullanımı ve iletişimde 'ne söylendiği' ve bunun 'nasıl söylendiği' ayırımını vermek gerekmektedir.

Yeni programdaki öğretim yaklaşımında öğretmenin de yabancı dil rolü değişmiştir. Öğretmenin hem Türkçe hem de yabancı dilde yeterli olması ve öğretmenin öğretimdeki rolü öğreniciye yabancı dilde iletişim kurmalarında yardımcı olmak ve ona danışmanlık yapmaktır. Öğreniciye, sorular yoluyla, söylemler arasındaki farklar buldurulur. Öğrenicinin, önce metnin bütününü, sonra konusu, amacı, onu oluşturan öğeleri ve metindeki katılımcılar arasındaki ilişkileri anlaması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Diyaloglar, etkinliklerde önemli yer tutar. Öğrencinin belirli kavramlarla ilgili jest ve mimikleri anlamaları sağlanır. Tümce, okuma veya konuşma metinleri yeniden düzenlenir.

Tartışmalarda, gazete, dergi ve diğer haber kaynaklarından yararlanılır*. Ayrıca, öğrencilerin, sınıf-içi ve evde etkinlikler (tek veya grup halinde ödev yapma; kaynaklar öğretmen tarafından verilir veya öğrencilerin kendileri kaynaklara ulaşır) yapması sağlanır.

1980 yılı öncesinde akademilerde okuyan öğrencilerin ise yabancı dilde kendi öğrenim alanlarıyla ilgili olarak yayınlanmış bulunan metinlerden yararlanabilmeleri için, yabancı dilden anadile çeviri yapma, yabancı dilde yazma, konuşma ve temel eğitimle ilgili yapıları okuyup anlayabilme becerilerini edinmeleri öngörülmekteydi (Demircan, 1988: 132-133). 1981 yılından itibaren 2547 sayılı 'Yükseköğretim Kanunu' ile bütün yüksek okulların üniversitelere bağlanmasıyla, yabancı dille (kısmen veya tamamen) öğretim yapan kurumlarda bir yıla kadar yabancı dil hazırlık öğretimi öngörülmektedir. 1984 yılı çıkarılan 'Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu' nda belirtilen yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçe'ye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanma amaçlanmaktaydı. 1984-85 yılında bu becerilere ek olarak öğrenicilerin yabancı dildeki bilimsel ve teknolojik yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırmak amaçlanmıştı**.

---

* 2002 yılı yabancı dil programı, Avrupa Konseyi, Dil Gelişim Dosyası'nda (*Council of Europe*, 2000) belirlenen dil ölçütleri ve dil öğretiminde kullanılan eşik düzeyi (*Threshold Level*) ölçütlerine uygun, dört beceriyi de içeren, her sınıfın öğrenim süreci sonunda ulaşması beklenen bilgi, beceri ve tutumları gerçekleştirecek nitelikte amaçlar oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Belirlediği içerik listesinde, konular, işlevler, dil alanları ve dilbilgisi yapıları, yeni sözcükler ve sesletim bilgileri, dil işleri (*language tasks*) ve çalışma becerileri (*study skills*) ile öğrenci proje çalışmasına (*student's project work*), izlenecek yaklaşım (iletişimsel), öğretim şekilleri (tüm becerileri kapsayan ve becerilerin nasıl öğretileceğini anlatan) ve uygulanacak teknikler (gösteri, soru-yanıt, rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışması, eğitsel ve dilbilgisi oyunları), kullanılacak görsel araçlar (kitaplar, yazı tahtası, resimler, gerçek eşyalar, projektör ve grafikler), işitsel araçlar (radyo, pikap, CD, teyp ve ses bandları) ve görsel-işitsel araçlar (film makinası ve hareketli filmler, kapalı devre televizyon, video, VCD, DVD, bilgisayarlı video, bilgisayarlı dil programları ve internet) ile ölçme-değerlendirme konularına programda yer verilmektedir. Ancak, izlencenin en önemli aşaması olan gereksinim çözümlemesine yer verilmemiştir.

** 1996 yılında, 'Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliği'nde (22598 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır), zorunlu yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacı, öğrencinin yabancı dilin temel kurallarını öğrenmesi, yabancı dil sözcük bilgilerini geliştirmesi, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi ve kendi konularındaki metinleri anlayabilmesi olarak belirtilir (Alışkan 2002: 358). Öğrenciler, takip edecekleri eğitim-öğretim programı için gereken düzeyde yabancı dil bilgilerini belirlenmesi için Seviye Tespit Sınavı'na girerler. Yabancı dil öngörmeyen programlara kayıt yaptıran öğrenciler, Seviye Tespit Sınavı'nda başarılı olmadıkları takdirde hazırlık sınıfında iki yarı yılda toplam 60 saatten az olmamak şartıyla yabancı dil dersi almak zorundadırlar.

6.3 Sorunlar ve Önerilen Çözümler

Yabancı dil öğretimi konusunda Türkiye'de bir çok sorun yaşanmaktadır. İşgüven (1993), bugün yabancı dil eğitiminde ilerleme kaydedilmişse de, halen birçok sorunla karşı karşıya bulunulduğunu ve bu sorunların başında, yabancı dili öğretecek, yabancı dile hakim, yetenekli, verimli ve kültürlü yabancı dil öğretmeni yetiştirmenin geldiğini belirtmektedir. Öğretimde izlenecek yöntemin belirsizliği, yabancı dil amaçlarının neler olduğu konusunda görüş birliğine varılmamış olmasını ve yabancı dil öğretimi için gerekli uygun araç-gereçlerin olmayışının da bu sorunlar arasında yer aldığından bahsetmektedir. Bu sorun yukarıda ayrıntılı olarak verilen ve 2002 yılında çıkarılmış yabancı dil öğretim programında aşılmaya çalışıldığını göstermektedir.

İş olanaklarının öncellikle İngilizce bilenlere sağlanması, yabancı dil öğrenmeyi 'bir iş edinmek' için öğrenenlerin başka bir ifadeyle 'yabancı dile olan talebin' artmasına neden olduğu açıktır. Türkiye'deki İngilizce öğretminde dil planlaması ve eğitim politikasının belirlenmesi gerektiğini ve tüm ülkeye eşit oranda bu hizmetin götürülebilmesi gerektiğini belirten Doğançay-Aktuna (1998: 38), bu durumun nitelikli İngilizce öğretmenlerini gerekli kıldığını belirtmektedir. İki dilli öğretimin yeterli kaynak ve nitelikli öğretmen istediğini ve 1970'den sonraki Türk eğitimin kesintiye uğramasını okullardan okullara geçişteki eleme sınavlarına ve izlencesi olmayan hazırlık öğretimlerine dayandığını belirten Demircan (1992), Türkiye'deki ilkokul üçüncü sınıfta başlayıp üniversitede devam eden yorucu, bunaltıcı ve ruh sağlığını bozan yabancı dil öğretimine dikkat çekmektedir. Yüksek öğrenime başlayanların ise neredeyse % 65'inin özel okulda öğretilen yabancı dili unuttuğunu ve yeniden yabancı dil okumak zorunda kaldıklarına değinmektedir. Kullanılan öğrenme yöntemlerinin ise ezberci, iletişime dayanmayan bıktırıcı işlemlere takıldığını işlemlere dayalı öğretmen yetiştirmenin gerçekleşmediğini ileri sürmektedir*.

Kula (1989), yabancı dil eğitimini, başka kültürleri öğrenme, uygarlaşma ve çağdaşlaşmada açılarından sonu olmayan sürekli bir oluş olarak görmektedir. Kula'ya göre, Türkiye'de, uygulamada ve kuramsal önerilerde bir karmaşıklık söz konusudur ve uzun süreli ve kapsamlı

---

* Milli Eğitim Bakanlığı, yükseköğrenim kurumları için herhangi bir izlence öngörmemiş ve bu işleri üniversitelerin senatolarına bırakmıştır (Demircan, 1988; Alışkan 2002: 360). Yüksek okullarda görülen yabancı dil izlenceleri, ya okutulan yabancı dil ders kitabının izlencesi ya çevirilerde kullanılan metinlerdeki sözcük ve yapılar veya öğretmenin uygun gördüğü konularla oluşturulan izlenceler olduğu için üniversitelerde kullanılan izlencelerde bir belirsizlik söz konusudur (Demircan, 1988: 136-137).

çalışmalar yapılmamaktadır. Öte yandan, yabancı dil ders saatlerinin artması gerektiğini belirten Kula, yabancı dil öğretimine önem veren okullara alt katmanlardan gelen öğrenicilerin gitme olanakları bulunmadığı için fırsat eşitliği ilkesinin zedelendiği görüşünü ileri sürmektedir.

Bear (1989), yabancı dil öğrenimi için Türkiye'de, uzmanlarca saptanan gerekli koşulların sağlanamadığını, öğretmenlerin yetersiz olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, ders saatlerinin az olduğu, ders araç-gereçlerinin uygun olmadığından bahsetmekte ve bunların bilinen gerçekler olduğundan söz etmektedir*.

> İnsanların kişisel gereksinme veya zorunluluk duydukları zaman, yabancı dil öğrenme istekleri ve başarıları arttırmaktadır. Ancak, Türkiye'de yabancı dile gereksinimi olan kişiler, genellikle dil öğrenmek için gerek yaş, gerek olanak açısından olumsuz durumda olan yetişkinlerdir. Yabancı dil öğrenme işi (ki bu çoğu zaman İngilizce öğrenme anlamına gelmektedir) içinde olan kişiler ise, genellikle günlük yaşamlarında yabancı dile gereksinimi olmayan çocuklardır, gençlerdir (Bear, 1990).

Türkiye'de yabancı dil öğrenme nedenleri, dünyanın her yerinde olduğu gibi farklı olabilir. Doltaş (1989), iletişim araçlarının hayatımızın bir parçası durumuna geldiği günümüzde yabancı dil öğrenmenin nedenlerini içinde yaşadığımız dünyayı anlamak, onunla iletişim kurmak gerekliliğinden doğduğunu belirtmektedir. Ona göre, yabancı dile sadece uluslararası araştırma yapan bilim adamı, düşünür olmamız için değil, uluslararası iş yapan işadamlarının, sanayicilerin, ülkemizi temsil eden veya tanıtımını yapanların da yabancı dil bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Doltaş, iletişim çağında çağdaş olmayı isteyen Türkiye'nin yabancı dil eğitimine ortaöğretim ve üniversite düzeyinde farklı biçimlerde çok önem vermek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda belirtilen sorunlara çözümü getirecek olanların en başta devlet, daha sonra toplum kuruluşları ve bireyler (özellikle eğitim uzmanları, eğitimin her kademesindeki yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler) olacağı kesindir. Tüm katılımcıların maddi ve manevi katkılarıyla,

---

* Bear'ın Türkiye'deki öğrenim koşullarına ilişkin görüşlerine katılmamak olası değildir. Ancak Bear'ın aynı yazısında geçen 'yabancı dille eğitim'i savunmasına katılmak olası değildir. Yabancı dille öğretimin yabancı dil öğrenimine katkısının olmadığı, aslında Türkçe'nin bilim dili olmasında yeterli olabildiği (Sinanoğlu 2002; Toğrol, 1989, Hamuloğlu, 1989 içinde), sekiz yıl boyunca yabancı dille öğrenim görmüş ortaokul ve liseden mezun olan ancak üniversitelerin hazırlık sınıflarında birinci kurdan başlayan öğrencilerle ispatlanmaktadır. 'Yabancı dil öğretimi mi yoksa yabancı dille öğretim mi?' uzun zamandır tartışılagelen bir konudur. Bu çalışmada bu tartışmaya yer verilmeyecektir.

inşa edilecek yeni okullarda, yeni hazırlanan yabancı dil öğretim programının uygulanması ve programın kalabalık olmayan sınıflarda hayata geçirilmesi verimli sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Ayrıca uzman yabancı dil öğretim kadrosuna da gereksinim vardır. Hizmet-içi eğitimlerin bu programın öğretmen gereksinimlerini karşılayacak şekilde programlanması, programın gerçekleşmesi için gerekli araç-gerecin sağlanması da gerekmektedir*.

6.4 Yabancı Dil Öğretimine Verilen Önem

Türkiye'de yabancı dille öğretimin bir çok okulda sürdürülüyor olması, ilköğretim ve liselerde okutulan zorunlu ve seçmeli yabancı dil (İngilizce ve Almanca) dersleri, üniversitelerde yabancı dil eğitimi ve edebiyatı bölümlerinin bulunması, yüksek lisans ve doktora öğrenimi için zorunlu yabancı dil derslerinin alınması, devlet, vakıf veya özel üniversitelerinde yabancı dil hazırlık okullarının bulunması, üst sınıflarda zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri, yabancı dil bilen devlet memurlarının terfi etmeleri ya da ek ücretle, yurt dışına gönderilmesi vs. yollarla ödüllendirilmesi, devlet memurları için yabancı dil eğitim merkezlerinin kurulması gibi çalışma ve hizmetlerin sunulması (Demircan, 1988), verilen iş ilanlarının özellikle İngilizce verilmesi veya İngilizceyi öncelikli olarak bilinmesini isteyen iş ilanları, Türk caddelerindeki İngilizce tabelalarının çokluğu, havaalanlarında bile 'birinci sınıf yer' yerine 'first class' sözcüklerinin kullanılması (Doğançay-Aktuna, 1998: 35-36) gibi örnekler Türkiye'de yabancı dile ve yabancı dil öğrenimine karşı olan olumlu tutumu göstermektedir**. Bu olumlu tutumda, Avrupa Birliği'ne üye olma çabalarını da göz ardı etmemek gerekir. Nitekim, iletişim becerisini kazandırmanın, kültürel bilgi aktarımından önce geldiği; ancak zaten dilin, kültürün bir yansıması olduğu, dille kültürün birbirinden ayrılmayacağı; iletişimsel becerilerle kültürel bilginin dengelenmesi gerektiğine değinilmiştir.

---

* Öğretmenlerin, yeterli düzeyde kendilerini yetiştirememeleri ve bunun sonuçlarıyla ilgili şu açıklamalar oldukça ilginçtir: Weinstein ve Rodgers (1985; Wenden, 1991: 13 içinde), üniversite öğrencilerinin onca yıl okula gidip öğrenme becerilerini geliştirememiş olmalarını, yetiştirilmelerinde öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde öğrencilerinkinden daha etkin olduklarına ve öğrenciye gerekli olmayan etkin öğretim stratejilerinden yararlanmalarına bağlamaktadır. Dansereau (1978; Wenden, 1991: 14 içinde) da iyi üniversite öğrencilerinin bile alternatif öğrenme teknikleri bilgisine yeteri kadar sahip olmadıklarını ve bunun nedenin ise eğitmenlerin öğrencilerin yeni stratejiler bulma ve geliştirmelerinin önünü kestikleri ve böyle yaparak öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerinin farkına varmalarını engelledikleri belirtmektedir.

**Memurların terfileri ya da onlara ek ücret ödenmesi için KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı), ÜDS (Üniversitelerarası Dil Sınavı), YDS (Yabancı Dil Sınavı) sınavlarından geçer not almak koşulu bulunmaktadır.

Bu genel açıklamalardan, Türkiye'de, Avrupa Konseyi Dil Gelişim Dosyası'nda belirtilen 'genel ve iletişimsel edinç türleri'nin öncelendiği anlaşılmaktadır (MEB, 2002: 9-11).

Yukarıdaki açıklamaların ışığında, Türkiye'de, üniversiteye başlamış öğrencilerin, geçmiş yıllarda yabancı dil öğrenimi görmelerine rağmen üniversiteye başlarken yabancı dil yeterlik sınavını atlayamayıp hazırlık sınıfı okumalarını, en başta bugüne kadar uygulanagelmiş Türk eğitim sistemindeki yetersizliğe ve yabancı dil öğretimi alanında verimli ve yeterli oranda araştırma, hazırlık ve uygulama yapılmamasına bağlamak gerekmektedir. Sonuç olarak, 'yabancı dilin önemini biliyoruz, ancak birey, kurum ya da kuruluş olarak yabancı dil öğretiminde üzerimize düşen görevlerimizi yeterince yerine getiremiyoruz' denilebilir.

Bundan sonraki bölümde, bu araştırmada kullanılan sormacalar için yapılan pilot çalışma, sormacaların ne gibi sorular içerdiği, örneklem grubu okulları, bu okulların yabancı dil öğretimleri ve verilerin incelenmesinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilecektir.

7. YÖNTEM, ÖRNEKLEM GRUBUNUN OLUŞTURULMASI, VERİ TOPLAMA ARAÇLARI ve PİLOT UYGULAMA ÇALIŞMASI

7.1 Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelindendir. Öğrenme Stratejileri ile Çoklu Zeka Özellikleri arasındaki ilişki ve değişkenlerin bu iki grup üzerindeki etkileri sınırlılıklar dahilinde korelasyon ve karşılaştırma türü ilişki aranarak ortaya konulmuştur.

7.2 Veri Çözümleme Yöntemleri

Bu araştırmada, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Türleri arasında ilişkinin olup olmadığını daha net görebilmek amacıyla korelasyon ve karşılaştırma yolundan ve aşağıda verilen üç testten yararlanılmıştır. Ayrıca, hangi durumlarda bu testlerin tercih edildiği de açıklamalarda yer almaktadır.

İstatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, Anket 1'de (Ek 1.1) yer alan demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğrencilere uygulanan ölçekler [Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Ek 1.2, Anket 2) ve Çoklu Zeka Ölçeği (Ek 1.3, Anket 3)] puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin ve alt boyutlarının puanları için $\bar{x}$ (aritmatik ortalama) , ss (standart sapma) ve $SH_{\bar{X}}$ (aritmatik ortalama standart hatası) değerleri saptanmıştır. Normal dağılım özelliği göstermeyen değişkenler için (alt gruplar için n<30), başka bir ifadeyle değişkenlerdeki her gruba düşen öğrenici sayısı '30'un altındaysa parametrik olmayan analiz teknikleri (Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi), normal dağılım özelliği gösteren (alt gruplar için n>30), başka bir ifadeyle, gruplara düşen öğrenici sayısının '30'un üstünde olduğu durumlarda, parametrik analiz teknikleri (bağımsız

grup t testi) kullanılmıştır*. Araştırmanın ana problemini oluşturan ve öğrenme stratejileri ile çoklu zeka özellikleri arasındaki ilişkinin olup olmadığının bulunması için de, öğrenme stratejileri alt boyutlarından alınan puanlarla, çoklu zeka alt boyutlarından alınan puanlar aralasındaki ilişkiyi (*correlation*) belirlemek üzere Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi'ne başvurulmuştur. Bu bağlamda:

1. Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların 'öğrenim görülen üniversite, yaş, mezun olunan lise türü, lise mezuniyet alanı, lisedeki yabancı dil, lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati, ne kadar zamandır yabancı dil öğrendikleri, İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları, ailede herhangi bir yabancı dil konuşan birisinin olup olmaması, İngilizcede sevdikleri konular, neden İngilizce öğrenmek istedikleri (1.sıra), neden İngilizce öğrenmek istedikleri (2.sıra), yabancı biriyle İngilizce konuşurken ne hissettikleri, İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler, İngilizce dersine nasıl çalıştıkları, İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü' değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere **parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi,**

2. Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların 'üniversite türü, üniversitedeki bölüm, İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme, genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri, yabancı dil öğrenmeyi sevip

---

*** Mann Whitney-U Testi**

İki bağımsız örneklem arasında aritmetik ortalamaların farklarının anlamlılığının belirlenmesinde dağılım çarpıksa (Bruning & Kintz, 1993), veri toplamada en azından sıralayıcı ölçme (*ordinal scale*) başarılabildiğinde, bağlantısız iki grubun aynı evrenden gelip gelmediğini test etmede bağımsız grup t testi yerine parametrik olmayan (*non-parametric*) Mann Whitney U testi kullanılabilir. Bu test, parametrik olmayan en güçlü testlerden biridir ve araştırıcı t testinin varsayımlarını öne sürmekten kaçındığında veya araştırmadaki ölçme aralıklı ölçekten zayıf olduğunda parametrik t testi için çok yararlı bir alternatiftir (Sidney, 1977).

Bağımsız grup t testi

Örneklemin alındığı toplumun standart sapmasının (σ) bilinmediği durumlarda tek örnek ve iki örnek hipotezlerinin test edilmesinde t testi kullanılır. İki örnek durumunda örneklerin bağımlı ve bağımsız olmaları test modelini etkiler. Bağımsız iki örneklem, iki veri dizisinin farklı birimlerden oluşan iki ayrı gruptan elde edilmiş olduğunu belirtir. Bu test nicel verilerde null hipotezi olarak 'iki bağımsız örneklem grubunun ortalamaları arasında fark olmadığı'; araştırma hipotezi olarak ise 'anlamlı farklılık (*significant difference*) bulunduğu' hipotezlerini denetler (Özdamar, 1999).

Kruskal Wallis-H Testi

Kruskal Wallis'in aşamalar yoluyla tek yönlü varyans analizi, bağlantısız *k* örneklemin farklı evrenlerden gelip gelmediğine karar vermede kullanılabilecek son derece yararlı bir testtir. Bu teknik *k* örneklemin aynı evrenden veya ortalama açısından eşit evrenlerden geldiği şeklindeki sıfır hipotezini test eder. İncelenen değişkenin altında yatan sürekli bir dağılımın varlığını varsayım olarak ileri sürer (Sidney, 1999).

sevmedikleri, yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması, İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemeleri, İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşlarının olup olmaması, İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi' değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere **parametrik olmayan Mann Whitney-U testi,**

3. Öğrenme stratejileri ve Çoklu Zeka Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların 'cinsiyet ve İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmama' değişkenlerine göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek üzere **bağımsız grup t testi,**

4. Öğrenme Stratejileri Ölçeği alt boyutları ile Çoklu Zeka Ölçeği ve toplam puanı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere **Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi** teknikleri uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda **SPSS for Windows ver: 11.5** programında çözümlenmiş, anlamlılığı **.05** düzeyinde sınanmış, **.01** ile **.001** düzeyindeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

7.3 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren grubu, İstanbul ilindeki tüm devlet ve vakıf (özel) üniversitelerinin yabancı dil hazırlık okulunda okuyan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 59 devlet ve 24 vakıf (özel) üniversitelerinde okuyan 42 kız ve 41 erkek olmak üzere toplam 83 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 23'ü 18 yaş ve altında, 33'ü 19 yaşında, 27'si ise 20 yaş ve üzerindir. Örneklem grubu ile ilgili diğer bilgiler 8. Bölümdeki tablolarda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Bu çalışmada, örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmış, ancak her grubun kendine has özelliklere sahip olduğu ve bir gruptan elde edilen sonucun evren grubu için tamamen geçerli olmadığı ilkesine de sadık kalınmıştır.

7.3.1 Örneklem Grubundaki Okulların Seçilmesi

Çalıştığım üniversitede az sayıda orta öncesi başarılı hazırlık öğrencisi (10-15 öğrenci) bulunuyordu. Sormacaya katılacak öğrenci sayısı arttığında, araştırmada daha güvenilir sonuçlar alınabileceği düşüncesi, İstanbul'daki, diğer bazı üniversitelerin de bu çalışmaya katılmasını gerekli kılmıştır. İstanbul'da bulunan bazı devlet ve vakıf üniversitelerine önce telefonla çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bu üniversitelerin bölüm başkanlarıyla görüşülmüştür.

Bu görüşmelerin sonunda İstanbul'da ikisi devlet (O.2 ve O.3) ve üçü vakıf (özel) üniversitesi (O.1, O.4, O.5) olmak üzere toplam beş üniversitenin hazırlık okullarında araştırma yapılmasına karar verilmiştir. Tablolardaki okul sıralamaları ise rastgele yapılmıştır*.

7.4 Araştırma Yapılacak Grubun İngilizce Düzeyinin Belirlenmesi

Araştırma sonucunu etkileyecek değişken sayısını aza indirmek amacıyla üniversitelerin yabancı dil hazırlık okullarında aynı düzeydeki yabancı dil sınıflarında okuyan ve yabancı dilde başarılı olan öğrenciler ile çalışmanın uygun olacağı düşünülmüştür**. Öğrenci sayısı ise, belirtilen seviyedeki sınıflarda bulunan en başarılı üç ila beş öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Bir standardın oluşturulması için, öğretmenlerden, öğrencilerin 'ders notlarına bakarak' en

---

* Araştırma yapılan okullar hakkında genel bilgiler: Araştırma yapılan tüm hazırlık okullarında okutulan yabancı dil İngilizcedir ve okulların kendi hazırladıkları seviye tespit sınavlarına gore öğrencilerin yabancı dil düzeyleri belirlenir ve okulun öngördüğü notu alamayan, aldığı puana gore hazırlık oklunda düzeylerine uygun sınıflara yerleştirilirler. Öğreniciler, bölümlerine geçmek için hazırlık okulunu geçmek zorundadırlar. Okulda, İngilizce dilbilgisi, sözcükbilgisi ve dört beceri dersi verilmektedir. Sosyal etkinlikler açısından devlet üniversiteleri vakıf üniversitelerinden daha etkindir. Kuruluş itibariyle, devlet okulları vakıf üniversitelerinden daha eskidir.

Okullarla ilgili diğer bilgiler ise şöyledir;
O.1: Vakıf (özel) üniversitedir, modüler (kur) sistemiyle İngilizce dersleri yürütülür. Hazırlık okulundan mezun olan öğrencilerin, İngilizcede, okuma, yazma, dinleme ve konuşmada, o dilde yazılmış yayınları takip edebilecek ve ileri düzeyde İngilizce öğretmeyi amaçlamıştır. Hem sosyal hem de fen bilimleri bölümlerine öğrenci almaktadır.
O.2: Devlet üniversitesidir. Tüm yıl devam eder ve başlangıç, orta öncesi ve orta-ileri düzeyler olmak üzere üç düzeyde sınıfları vardır. Fen bilimleri ağırlıklı bir okuldur ve araştırmaya katılan diğer okullardan daha yüksek ÖSS puanıyla öğrenci kabul etmektedir.
O.3: Devlet üniversitesidir. O.2'de olduğu gibi tüm sosyal ve fen bilimleri ağırlıklı bölümleri vardır. Sosyal etkinlikler açısından da O.2 ile aynı düzeydedir.
O.4 ve O.5 diğer vakıf (özel) üniversitelerdir. Sınıf geçme sistemi vardır. Sosyal bilimler ağırlıklı okullardır.
** Yazın taramasının yapıldığı 2. Bölüm'de başarılı ve iyi öğreniciden ne anlaşıldığı ayrıntılı olarak verilmiştir.

son sınavda en yüksek notu alan ilk üç ila beş öğrencisini seçmesi istenmiştir. Düzey olarak 'orta öncesi' düzeyindeki sınıflar seçilmiştir. Bunun nedeni ise, uygulamanın yapılacağı bahar döneminde, üniversitelerin hazırlık okullarında başlangıç düzeyi öğrencilerinin kalmaması ve ileri düzey öğrencilerinin ise sayılarının az olmasıdır.

7.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın sürdürüleceği beş üniversitede yaklaşık 80 öğreniciye ulaşılabileceği olasılığı düşünüldüğünden ve her öğrenciden hem kullandıkları öğrenme stratejileri hem sahip oldukları çoklu zeka özellikleri ve hem de yabancı dile karşı tutum, güdülenme, çalışma şekilleri vbg. bilgiler isteneceğinden, istenen bilgilere rahat ulaşılması amacıyla, veri toplama aracı olarak öğrencilere 'sormaca verilmesine' karar verilmiştir.

Bu araştırmada, çalışmanın verilerini elde etmek için üç sormacadan yararlanılmıştır. Bu sormacalar:

1) Kendi hazırladığım 25 sorulu Bilgi Toplama Sormacası (Ek 1.1, Anket 1),
2) Oxford'un (1990) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için hazırlamış olduğu 50 sorudan oluşan **Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri** [(SILL), (Ek 1.2, Anket 2)],
3) Wingate (1997) ve Gregory ve Chapman'nın (2002) Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'na dayanarak hazırladıkları sormacalardan uyarlanan ve 56 sorudan oluşan **Çoklu Zeka Envanteri** (Ek 1.3, Anket 3) dir.

Oxford'un (1990) öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini bulmak üzere hazırlanmış Dil Öğrenme Strateji Envanteri, geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış olduğundan (Oxford ve Burry-Stock, 1995), faktör analizi yapılmamıştır. Ancak bu anket Türkçe'ye çevrilmesi nedeniyle pilot çalışmayla test edilmiştir.

Dil Öğrenme Strateji Envanteri ve Çoklu Zeka Envanteri, yabancı kaynaklardan uyarlanan iki sormaca olduğundan, çevirilerini önce ben yaptım. Aynı sormacalar iki İngilizce öğretmeni tarafından da ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriler tekrardan İngilizceye çevrilmiştir. Orijinal sormacalara en yakın Türkçe çeviriler araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Çeviri işlemleri tamamlanan sormacalarda aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır.

1. Sormacalara, kutucuklar içinde yönergeler, adı-soyadı ve sınıfı* yanıtlama süresi ve tarih bölümü eklenmiştir.
2. Liste halinde alt alta ve başlıklar altında verilen sorular ve seçenekler tablolaştırılmıştır.
3. Öğrencilerin yanlı yanıt vermesini önlemek için, sorular karılarak sorulmuştur.
4. Analiz aşamasında karışıklık yaşanmaması için sormacaların sol üst köşelerinde, okullara verilen kodların yazılacağı (benim okullara göndermeden önce doldurduğum) bir yer bırakılmıştır.

7.5.1 Sormacalar ve İçerikleri

Aşağıda, sormacaları vermekle neyin amaçlandığı, her sormacada kaç soru sorulduğu, sorularla nelerin ölçülmeye çalışıldığı, soruların ne tür (açık veya kapalı uçlu) sorulardan oluştuğu, neden bu soru türlerinin seçildiği ve soruları yanıtlamak için verilen süreler belirtilmektedir.

Baş (2001), sormacaların ilk sorularının açık uçlu, endişe verici, katılımcıların yanıtlaması güç olan sorulardan başlanmamasını önerir. Soruların yorum gerektirmeyen, ilk bakışta ilgi uyandıracak, yanıtlayanların yorum gerektirmeyen somut yanıtlar verecekleri soruların sorulması daha uygundur. Örneğin, sormacaya katılanın yaşı, cinsiyeti, ne kadar süredir o kurumda olduğu gibi sorularla başlanmalı, hassas konulara hemen girilmemelidir. Aşağıdaki sormacaların sorularında bu öneriler dikkate alınmıştır.

Örnek:

Anket 1

Soru 1: Yaşınız: ..... Soru 2: Cinsiyetiniz: (...) Kız (...) Erkek

Anket 2

Soru 1: İngiliz konuşmacılar gibi konuşmaya çalışırım.

Soru 2: Zevk için İngilizce okurum.

Anket 3

Soru 1: Doğada zaman geçirmeyi severim

---

* Bir öğreniciden üç sormaca yanıtlanması beklenmektedir. Başka araştırmalarda da elde edilen bilgilerin kullanılması halinde veya her türlü karışıklık olasılığına karşı hangi öğrencinin hangi sormacada ne yanıt verdiğini kolayca ayırabilmek ve de öğrencileri karıştırmamak için ad, soyad ve sınıfları yazmaları istendi.

7.5.1.1 Anket 1

Bu anketin (Ek 1.1) hazırlanmasındaki amaç; bulgular incelenir ve veriler yorumlanırken, aynı stratejileri birbirine yakın/farklı oranlarda kullanan ve çoklu zeka oranları bakımından da birbirleriyle benzerlik/farklılık gösteren öğrenciler hakkında genel bazı bilgilerin (yaş, cinsiyet, bitirilen lise türü gibi) elde bulunmasını sağlamak, onların yabancı dile ve özellikle İngilizceye olan tutumlarını, güdülenmelerini, duygusal durumlarını (heyecan, gerginlik, mutluluk gibi) ve çalışma şekillerini görebilmektir*.

Toplam 25 sorudan oluşan ve başlangıçta 20-30 dakikada yanıtlayacakları düşünülen bu sormacada, öğrenci ile ilgili sekiz açık uçlu soru (1- öğrencinin yaşı, 4- lisedeki bölümü, 5- lisede öğrenilen yabancı dil dersi, 6- bu dersin haftalık ders saati, 7- üniversitedeki bölümü, 9- ne kadar süredir yabancı dil öğrendiği, 24- İngilizce ders çalışma alışkanlıkları ve 25- İngilizce'yi ne tür bir spora benzettiği) bulunmaktadır. Demografik sorular (yaş gibi), olgusal sorular (lisedeki yabancı dil ders saati gibi) ve yargısal soruları (İngilizceyi bir spor türüne benzetseydiniz hangisine benzetirdiniz? Neden? gibi) da içeren bu sorularla sadece öğrencilerin geçmişleri ile ilgili bilgiye değil aynı zamanda onların kendilerine özgü çalışma alışkanlıklarını (başkalarıyla veya yalnız çalışmak, tekrar yaparak çalışmak gibi) öğrenerek öğrenme stratejilerini nasıl geliştirdikleri ile ilgili ipuçlarına ulaşılması planlanmıştır. Bu değişkenlerin öğrencilerin çoklu zeka özellikleri üzerinde etkileri olup olmadığına da bakılması düşünülmüştür.

24. ve 25. sorularda öğrenciler seçeneklerle sınırlandırılmamak istenmiş ve bu nedenle açık uçlu sorular tercih edilmiştir.

Örnek:

Soru 4: Lisedeki bölümünüz: .....

Soru 24: İngilizce dersinize nasıl çalışırsınız? Lütfen çalışma aşlışkanlıklarınızı yazınız.

.....

Soru 25: İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetseydiniz hangisine benzetirdiniz? Neden?

.....

* Pilot çalışma sonunda bu sormacanın yanıtlanma süresi 15-20 dakikaya indirilmiştir.

Öte yandan, öğrencinin, yoruma açık olmayan yanıtları sadece 'Evet' veya 'Hayır' olarak vereceği (likert tipi sayısal ölçekler) veya seçeneklerin sıraya konulmasının istendiği demografik, olgusal ve yargısal onbir kapalı uçlu soru (2- öğrencinin cinsiyeti, 10- İngilizce dışında başka yabancı bir dil bilip bilmediği, 11- İngilizce seviyesini kendisinin nasıl gördüğü, 12- İngilizcede mükemmel olmanın kendisi için ne kadar önemli olduğu, 13- yabancı bir dil öğrenmeyi sevip sevmediği, 14- ailesinde yabancı dil konuşan birinin olup olmadığı, 15- sevdiği konuları sıraya koyması, 17- ailesinin kendisini yabancı dil öğrenmeye teşvik edip etmediği, 18- İngilizce konuşurken kendisini o dili birinci dili olarak kullananlar gibi hissedip hissetmediği, 19- İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmadığı, 20- İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmanın/konuşmanın hoşuna gidip gitmeyeceği, 23- yabancı dil konuşurken korkup korkmadığı ile ilgili) da sormacada yer almıştır. Öğrencinin yorum yapması istenmediği için bu sorularda kapalı uçlu sorular tercih edilmiştir.

Örnek:

Soru 10: İngilizce dışında başka bir yabancı dil biliyor musunuz?

(....) Evet (....) Hayır

Soru 15: İngilizcede sevdiğiniz konuları 1'den 6'ya doğru sıralayınız (1: en sevdiğiniz ... 6: en az sevdiğiniz).

(...) Sözcük bilgisi

(...) Dilbilgisi

(...) Dinleme

(...) Okuma

(...) Konuşma

(...) Yazma

Öğrenciyi, soruları yanıtlarken, tamamen serbest bırakmak istemediğim, onun belli yönde düşünmesini ve yanıtı düşünürken çok fazla zaman kaybetmemesini sağlamak için yarı kapalı uçlu* beş soru (3- mezun olduğu lise türü, 8- bulunduğu İngilizce seviyesi, 16- İngilizce'yi neden öğrenmek istediği, 21- İngilizce konuşurken neler hissettiği, 22- İngilizce öğrenmesini etkileyen etkenler) da sorulmuştur.

* Taş (2001: 59) hem kapalı uçlu olup hem de açık uç bırakılan sorular için bu ifadeyi kullanmaktadır.

Örnek:

Soru 21: İngilizce'yi yabancı biriyle konuşurken neler hissedersiniz?

..... a) Heyecanlanırım

..... b) Gerginlik hissederim

..... c) Rahatımdır

..... d) Mutlu olurum

..... e) Diğer (Yazınız): .....

Özellikle araştırma için çok önemli bilgi içeren hassas ya da tartışmalı sorularda cevapların yeterince düşünülüp verildiğinden emin olunmak istenebilir. Bu gibi durumlarda aynı bilginin farklı ifadelerle istendiği 'kontrol sorularından' yararlanılmaktadır (Taş, 2001). Hangi sorularla neyin ölçüldüğü ve hangi kontrol sorularıyla yanıtın kontrol edildiği aşağıdaki örneklerle belirtilmektedir.

Öğrencinin yabancı bir dile karşı tutumunu ve güdülenmesini öğrenmek için sorulan 13., 18. ve 20. sorular ile 16. soru kontrol soruları niteliğindedir.

Örnek:

Soru 13: Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyor musunuz?

(...) Evet (...) Hayır

Soru 18: İngilizce konuştuğunuzda kendinizi 'o dilin gerçek konuşucusu (native speaker)' gibi mi hissedersiniz?

(...) Evet (...) Hayır

Soru 20: İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmak ve onlarla konuşmak hoşunuza gider mi?

(...) Evet (...) Hayır

Soru 16: İngilizce'yi öğrenmek istemenizdeki neden nedir? (Birden fazla seçerseniz öncelik sıranızı '1, 2, 3, ...' olarak belirtiniz)

.... a) Yabancı dile ilgim var.

.... b) Yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.

.... c) Yabancı dilin kültürünü öğrenmek istiyorum.

.... d) Yabancı dil konuşan arkadaşlarım var.

.... e) Bir üst sınıfa geçmek için öğrenmeye mecburum.

.... f) Gelecekteki iş hayatımda gerekli olacağını düşünüyorum.

.... g) Seyahatlerde gerekli olabilir.

....h)Yabancı dilde yayınları (kitap, dergi, gazete, gibi) okuyup anlamak istiyorum.

....i) Yabancı dildeki televizyon programları veya filmleri izlemek istiyorum.

....j) İngilizce şarkıları dinlemek ve söyleyebilmeyi arzuluyorum.

....k) İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede yaşamayı planlıyorum.

....l)İngilizce öğrenirsem insanların bana saygı duyacağını düşünüyorum.

....m) Diğer (öncelik sırasına göre yazınız) .....

Öğrencilerin, İngilizce konuşurken içinde bulundukları duygusal durumları ölçen 21. soruya verilecek yanıtın gerçekliği, 23. soruyla kontrol edilmek istenmiştir.

Örnek 2:

Soru 21: İngilizce'yi yabancı biriyle konuşurken neler hissedersiniz?

.... a) Heyecanlanırım

.... b) Gerginlik hissederim

.... c) Rahatımdır

.... d) Mutlu olurum

.... e) Diğer (Yazınız): .....

Soru 23: İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkar mısınız?

(...) Evet (...) Hayır

25. Sorudaki açık uçlu tek bir soruyla öğrencinin grupla ya da bireysel çalışmalara açık olup olmadığı ve de öğrenmeyi algılama biçimleri (öğrenme bireyseldir; öğrenme başkalarına ya da grupla gerçekleşir) bulunmak istenmiştir*.

Örnek 3:

Soru 25: İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetseydiniz hangisine benzetirdiniz? Neden?

.....

.....

* Bu sorunun ikinci kısmı için (Neden?) öğrenicilerden gelen yanıtlar öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını belirleme amacıma yardımcı olmadığını gördüğüm için yorum bölümünde bu sorunun 'Neden?' bölümü çıkarılmıştır.

Bu soruya gelecek yanıt, sormaca içerisinde sorulan 22. soruyla kontrol edilmesi düşünülmüştür.

> **<u>Soru 22:</u> İngilizce öğrenirken sizi olumlu anlamda etkileyen ve öğrenme isteğinizi arttıran etkenleri sıralayınız (1: en çok etkili ... 5: en az etkili)**
>
> **... a) Öğretmenin konuyu anlatması**
>
> **... b) Öğretmenin konuya hakimiyeti**
>
> **... c) İkili veya grupla çalışma**
>
> **... d) Öğrenme materyallerinin çeşitliliği (teyp, video, ders kitapları, vs)**
>
> **... e) Diğer (Öncelik sırasıyla yazınız): .....**

Yukarıdaki soruda, öğrencinin 'c' şıkkını seçmesi, onun başkalarıyla işbirliği stratejisi gelişmiş bir öğrenci olduğu 25. soruda öğrenmeyi takımla oynana bir spor türüne benzetmesiyle kontrol edilmesi düşünülmüştür. 22. soru aynı zamanda öğrencilerin çalışma alışkanlık ve biçimlerinin sorulduğu 24. soru da kontrol sorusu olarak düşünülmüştür.

> **<u>Soru 24:</u> İngilizce dersinize nasıl çalışırsınız? Lütfen çalışma alışkanlıklarınızı yazınız.**
>
> .....

7.5.1.2 Anket 2

Üniversitenin hazırlık bölümü orta öncesi düzeyde okuyan başarılı yabancı dil öğrenicilerinin hangi stratejiyi ne oranda kullandığı, stratejiler arası oran farklılıklarının olup olmadığı ile ilgili bilgi edinmek ve elde edilen verilerle bu öğrenicilerin çoklu zeka özelliklerinden aldıkları puanları karşılaştırmaya olanak sağlamak amacıyla hazırlanmış bir sormaca, diğer adıyla 'Öğrenme Stratejileri Envanteri'dir (Ek 1.2).

Bu envanterde, likert tipi sayısal ölçek (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) içeren toplam 50 kapalı uçlu soru sorulmuştur. Öğrencilerin 15-20 dakika içerisinde bu sorulara yanıt verebileceği düşünülmüştür.

Öğrenme Stratejileri Envanteri toplam altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır:

a. Etkin Anımsama

b. Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma

c. Eksik Bilgiyi Giderme

d. Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme

e. Duygularını Kontrol Etme

f. Başkalarıyla Öğrenme

Soruların alt boyut stratejilerine göre dağılımı ve stratejilerin içerikleri aşağıda verilmektedir*.

a) Etkin Anımsama Alt Boyutu: Bu grupta dokuz soru sorulmuştur.

> **Soru 5: Yeni sözcükleri anımsamak için sözcüklerin yazılı olduğu kartlardan yararlanırım.**
>
> **Soru 8: İngilizce derslerini sık sık gözden geçiririm.**
>
> **Soru 16: Yeni sözcükleri hatırlamak için ses-benzeşmesinden (kafiye) yararlanırım.**
>
> **Soru 27: Anımsamamda yardımcı olması için yeni sözcüğün sesini, görüntüsü veya imgesiyle birleştiririm.**
>
> **Soru 31: Öğrendiğim yeni İngilizce sözcüğü tümcede kullanır ve böylece onları anımsayabilirim.**
>
> **Soru 38: Sözcüğün geçebileceği durumu zihnimde resmederek yeni sözcüğü anımsarım.**
>
> **Soru 39: Yeni sözcükleri hareketlerle fiziksel olarak canlandırırım.**
>
> **Soru 45: Yeni sözcükleri veya deyimleri, sayfadaki ya da tahtadaki yerlerini düşünerek anımsarım.**
>
> **Soru 50: İngilizcede öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm.**

---

* Strateji içerikleri Oxford'un (1990) açıklamalarından alınmıştır. Bu açıklamalar, araştırmanın yazın taraması bölümü olan 2. Bölüm'de de yer almaktadır. Ancak, yazın taramasının bu bölümünde verilen Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyut isimleriyle değil, yazında anlatıldığı biçimiyle 'dolaylı ve dolaysız stratejiler' olarak gösterilmişlerdir.

Yukarıdaki sorularla, öğrenicilerin, zihinsel bağlantıları kurma (gruplandırma, çağrışım, bir sözcüğü bağlam içinde yerleştirme), görüntü ve sesleri kullanma (hayal etme, anlam haritası oluşturma, anahtar sözcük kullanma, bellekteki sesleri çıkarma), anımsama (yapısal anımsama) ve harekete geçme (fiziksel tepki gösterme, mekaniksel teknikten yararlanma) stratejilerini kullanıp kullanmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Yukarıdaki sorularla bu stratejilerden ne oranda yararlanılıp yararlanılmadığı ölçülmektedir.

b) Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu: Envanterde bu gruba ait ondört soru bulunmaktadır.

Soru 1: İngiliz konuşmacılar gibi konuşmaya çalışırım.
Soru 2: Zevk için İngilizce okurum.
Soru 11: İngilizce bir parçayı önce hızlı şöyle bir okur, sonra geri döner daha dikkatli okurum.
Soru 12: İngilizcenin seslerini tekrarlarım.
Soru 14: Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım.
Soru 18: Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmamaya çalışırım.
Soru 19: Yeni öğrendiğim İngilizce sözcüklere benzeyen Türkçe sözcükler ararım.
Soru 22: İngilizce duyduğum veya okuduğum bilgiyi özetlerim.
Soru 29: İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim.
Soru 32: İngilizcedeki bir sözcüğün anlamını, onu anlayabileceğim parçalara ayırarak bulurum.
Soru 33: Yeni sözcükleri birkaç kez yazar ve söylerim.
Soru: 37: Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım.
Soru 42: İngilizce hazırlanmış örnekler bulmaya çalışırım.
Soru 49: Bildiğim İngilizce sözcükleri değişik yollarla kullanırım.

Bu alt boyutta ait stratejiler, pratik yapma (tekrarlama, ses ve yazı sistemini kullanma, formül ve örnek kullanma, tekrar birleştirme, doğal bir şekilde kullanma), ileti alma ve gönderme (düşünceyi kolayca anlama, ileti alma ve gönderme kaynaklarını kullanma), çözümleme ve neden arama (tümdengelim yoluyla neden göstermek, ifadeleri çözümleme, diller arası karşılaştırma çözümlemesi yapma, çeviri yapma, aktarım yapma), girdi ve çıktılar için yapı oluşturma (not alma, özet çıkarma, özel kısımlara dikkati çekme) dır. Bu sorularla, bu stratejilerin ne oranda kullanıldığı ölçülmektedir.

c) Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu: Bu alt boyutta altı soru sorulmuştur.

Soru 7: İngilizce bir şey okurken her sözcüğün anlamına bakmam.

Soru 15: İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım.

Soru 24: Bilmediğim İngilizce sözcükleri anlayabilmek için tahminde bulunurum.

Soru 26: İngilizce doğru sözcükleri bilmiyorsam yeni sözcükler uydururum.

Soru 28: Diğer konuşmacının İngilizce ne söyleyeceğini tahmin etmeye çalışırım.

Soru 47: İngilizce konuşurken bir sözcüğü bulamazsam el-yüz hareketlerini kullanırım.

Bu alt boyutta kullanılan stratejiler, zekice tahminde bulunma (dilsel ve diğer ipuçlarını kullanma), okuma ve yazmada engellerin üstesinden gelme (anadilinden yararlanma, yardım isteme, el-yüz hareketlerinden yararlanma, iletişimden kısmen veya tamamen kaçınma, konuyu bulma, iletiyi düzeltme veya ona yakınlaşma, sözcükleri bulma, dolambaçlı yolları veya eş anlamlıları kullanma) dir. Bu sorularla, bu stratejilerin ne oranda kullanıldığı ölçülmektedir.

d) Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu: Envanterin bu alt boyutu için dokuz soru sorulmuştur.

Soru 3: İngilizce öğrenmedeki ilerlememi değerlendiririm.

Soru 10: Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrenicisi olunacağını bulmaya çalışırım.

Soru 17: İngilizce becerilerimi geliştirmek için belli amaçlarım var.

Soru 21: Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim.

Soru 23: İngilizce konuşabileceğim insanlar ararım.

Soru 30: İngilizcemi kullanmak için bir çok yol denerim.

Soru 35: Program yaparım ve böylece İngilizce çalışmak için zamanım olur.

Soru 41: Olabildiğince çok İngilizce okuyabilmek için fırsat kollarım.

Soru 46: İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım.

Bu alt boyutta yer alan öğrenme stratejileri, kendi kendine öğrenme (bilinenle bağlantı kurma veya onu gözden geçirme, dikkat etme, dinlemeye öncelik verip konuşmayı geciktirme), öğrenmeyi ayarlama ve planlama (dil öğrenmeyi keşfetme, düzenleme yapma, hedef koyma, bir dil ödevinin anlamını belirleme, dil ödevini planlama, dili kullanma fırsatı yaratma), öğrenmeyi değerlendirme (öz-denetim, öz-değerlendirme) dir. Bu sorularla, bu stratejilerin ne oranda kullanıldığı ölçülmektedir.

e) Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu: Bu alt boyutta altı soru yer almaktadır.

Soru 4: İngilizceden korktuğumda sakin olmaya çalışırım.
Soru 6: Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım.
Soru 25: İngilizce iyi bir şey yaptığımda kendimi ödüllendiririm.
Soru 34: İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım.
Soru 40: Yanlış yaptığımda bile İngilizce konuşmak için kendime cesaret veririm.
Soru 44: İngilizce öğrenirken kendimi nasıl hissettiğimi başka birine anlatırım.

Bu gruba ait stratejiler, heyecanı azaltmak (rahatlama, derin nefes alma, meditasyon), kendi kendini güdüleme (olumlu tümceler kurma, akıllıca riske girme, kendini ödüllendirme), duygusal dereceyi ölçebilme (vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü tutma, duygularını başkalarıyla tartışma) dir. Bu sorularla, bu stratejilerin ne oranda kullanıldığı ölçülmektedir.

f) Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu: Bu gruba ait altı soru bulunmaktadır.

Soru 9: Sorularımı İngilizce sorarım.
Soru 13: Diğer öğrencilerle İngilizce pratik yaparım.
Soru 20: İngiliz konuşmacılardan, yanlış konuşursam düzeltmelerini isterim.
Soru 36: İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim.
Soru 43: İngiliz konuşmacıların kültürlerini öğrenmeye çalışırım.
Soru 48: İngiliz konuşmacılardan yardım isterim.

Bu alt boyutta kullanılan stratejiler, soru sorma (açıklama ve doğrulama isteme, düzeltme isteme), başkalarıyla işbirliği (eşle işbirliği, erek dili iyi kullananlarla işbirliği), başkalarına empati duyma (kültürel anlayışı geliştirme, diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin farkında olmak) dir. Bu sorularla, bu stratejilerin ne oranda kullanıldığı ölçülmektedir.

Yukarıda verilen her alt boyut ayrı bir bölüm kabul edilmiş ve her bölüm sorusu, diğer bölüm sorularıyla karılarak sorulmuştur. Soruların karılarak sorulmasındaki amaç, öğrencilerin belli gruba ait soruların peş peşe sorulduğunu anlamaları ve sorulara yanlı yanıt vermelerini engellemek ve daha sağlıklı bilgi edinmektir.

Sorularda, doğru ya da yanlış bir yanıtın bulunmadığı açıklama kutusunda belirtilmiştir. Öğrencinin, her sorunun karşısındaki '1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum' şeklindeki beş seçenekten kendisine en çok uyanı seçmek suretiyle soruları yanıtlamaları istenmiştir*. Her yanıta karşılık gelen sayı, o sorunun puan değeri kabul edilmiştir. Bu puanların hesaplanmasına göre de sormacanın sonuçları elde edilmesi planlanmıştır.

Hesaplamanın iki aşamada gerçekleştirilmesi düşünülmüştür. Birinci aşamada, öğrencilerin her soru için aldıkları puanlar, puan tablosuna yazılacak; öğrencinin her bölümden aldığı puanlar toplanarak o bölümün soru sayısına bölünerek o bölümün puan değeri bulunacaktır.

* Bartu (2003), sormacayı yanıtlayanların 1: Kesinlikle Katılmıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum yanıtlarında olduğu gibi uç yanıtlardan genellikle kaçındıklarını, üst veya alt sınırlarda yanıt vermek istediklerinde ise daha ortada bir sayı olan 2: katılıyorum veya 4: katılmıyorum seçeneklerini seçmeye daha fazla eğilimli olduklarını ve bu yüzden de 2 ve dört numaralı tercihlerin sormacayı verenlerce uç numaralar olan 1 ve 5 gibi düşünüldüğünü belirtir. Bu nedenledir ki sormacalarda deneklere iki seçenekli değil en az beş seçenekli yanıt şansı verilmiştir.

Örneğin; öğrenci C Bölümü (Eksik Bilgiyi Giderme Stratejisi)'ndeki altı soruya şu puanları vermiş olsun;

Soru 7: 3 puan
Soru 24: 3 puan
Soru 26: 3 puan
Soru 28: 2 puan
Soru 47: 3 puan
+_____
Toplam 18 puan

Öğrenicinin eksik bilgiyi giderme stratejisinden aldığı toplam puan '18' dir. Öğrenicinin bu strateji kullanma ortalama oranı ise toplam puanın grup soru sayısına bölünmesiyle elde edilecektir.

18 (toplam puan) : 6 (soru sayısı) = 3.0 (Eksik Bilgiyi Giderme Puanı)

3.0, orta değer grubunda yer alır ve 'bazen kullanıyorum' yanıtına karşılık gelir (Tablo 7.1).

Tablo 7.1 Öğrenme Stratejileri Değer Aralıkları

YÜKSEK DEĞERLER	4.5 – 5.0	Her Zaman veya Çoğunlukla Kullanıyorum
	3.5 – 4.4	Genellikle Kullanıyorum
ORTA DEĞERLER	2.5 - 3.4	Bazen Kullanıyorum
DÜŞÜK DEĞERLER	1.5 - 2.4	Genellikle Kullanmıyorum
	1.0 - 1.4	Hiç Kullanmıyorum

Kaynak: Oxford, R.L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York.

Her grubun aritmetik ortalaması, standart sapması ve frekans değerleri 8. Bölüm olan Bulgular ve Yorum bölümünde verilmiştir. Yine aynı bölümde, Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarıyla Çoklu Zeka Alt Boyutlarından alınan puanlar karşılaştırılarak ilişkinin olup olmadığına da bakılmıştır.

7.5.1.3 Anket 3

Öğrencilerin, çoklu zeka özelliklerini belirlemek ve elde edilecek sonuçlardan hareketle bu öğrenicilerin öğrenme stratejileri ile çoklu zeka özellikleri arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin var olup olmadığını bulmak amacıyla hazırlanmış bu sormaca toplam 56 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek 1.3). Yanıtları verme süresi başlangıçta 15 dakika olarak belirlenmiş, ancak ileride anlatılacak olan pilot çalışmanın ardından bu sürenin çok olduğu hesaplanarak yanıtlama süresi 10 dakikaya indirilmiştir.

Çoklu Zeka Envanteri, öğreniciden kendisi için en uygun seçeneği işaretlemek suretiyle yanıtlarını vermesi istenen 'likert tipi sayısal ölçekli' bir sormacadır. Öğreniciye bu sormaca için beşli yanıt aralığı (1: asla ...5: her zaman) verilerek onların daha ayırt edici çoklu zeka oranlarını bulmak da olasıydı. Ancak öğrenicilere 'ya hep ya hiç' durumuna zorlamak ve böylece onların sadece 'her zaman kullandıkları' veya 'hiçbir zaman kullanmadıkları' çoklu zeka türlerini bulabileceğim yanıtlar vermelerini istediğim için böyle bir yol seçtim.

Çoklu Zeka Envanteri, her biri yedi soruyla ölçülen sekiz Çoklu Zeka Alt Boyutunu içermektedir*. Her bölüm, başka bir ifadeyle, her alt boyuta ait sorular, öğrenicilerin yanlı yanıt vermelerini engellemek için karılarak sorulmuştur.

Bu alt boyutların hangi soru numaralarıyla verildiği, sorular ve bu sekiz zeka türüne ait anımsatıcı bilgiler (bu zekalara fazla oranda sahip öğrenicilerin 'düşünme yolları', 'sevdikleri şeyler' ve 'gereksinimleri') aşağıda özetle verilmiştir.

1) Müzisel/Ritmik Zeka Alt Boyutu:

> **Soru 3: Bir müzik notasının düzenin bozuk olup olmadığını söyleyebilirim.**
> **Soru 13: Radyo, plak, kaset veya CD lerde sık sık müzik parçaları dinlerim.**
> **Soru 21: Bir müzik aleti çalarım.**

* Gardner'ın (1993) Çoklu Zeka Kuramına ait sekiz zeka türü bir alt boyut olarak kabul edilmiştir.

Soru 28: Bazen yolda yürürken aklımdan bir televizyon namesi veya başka melodilerin geçtiğini fark ederim.
Soru 36: Farklı şarkı veya müzik parçalarının melodilerini bilirim.
Soru 47: Bir veya iki kez dinlediğim bir parçayı genellikle doğru bir şekilde söyleyebilirim.
Soru 55: Çalışırken veya yeni bir şey öğrenirken ritim tutar veya küçük melodiler mırıldanırım.

Bu zekası yüksek birey, kafiye ve melodilerle düşünür; şarkı söylemeyi, ıslık çalmayı, el ve ayakla ritim tutmayı, dinlemeyi, dudakları kapalı şarkı mırıldanmayı sever; şarkı söyleme, konserlere, müziğe ve müzik aletlerine gereksinimi vardır.

2) Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu:

Soru 7: Düzenli olarak en az bir spor veya fiziksel etkinlik yaparım.
Soru 16: Uzun süre hareket etmeden duramam.
Soru 22: Ellerimi kullanarak çalışmayı severim.
Soru 27: En güzel fikirler, ya yürüyüş yaparken ya da fiziksel bir etkinlikte aklıma gelir.
Soru 38: Konuşurken, ya el yada diğer vücut hareketlerini sık sık kullanırım.
Soru 42: Ya cesaret isteyen eğlenceli yarışlardan veya ona benzer gerilim yaratan fiziksel deneyimlerden hoşlanırım.
Soru 53: Yeni bir beceriyle ilgili okumak veya onunla ilgili video izlemekten çok yaparak pratik yapmaya gereksinim duyarım.

Bu zekası yüksek birey, bedeniyle düşünür; dans etmeyi, koşmayı, inşa etmeyi, dokunmayı ve el-vücut hareketlerini kullanmayı sever; rol almaya, tiyatro oyununa, harekete, inşa edilecek şeylere, spor ve bedensel oyunlara, dokunsal deneyimlere ve elini kullanarak öğrenmeye gereksinimi vardır.

3) Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu:

Soru 4: Kafamda, bir yemek tarifinin veya mobilya ölçüsünün karesini veya küpünü hesaplayabilirim.
Soru 11: Arkadaşlarımı satranç, dama, Japon satrancı veya başka bir strateji oyununda yenerim.
Soru 19: Bazı şeylerin nasıl çalıştığını merak ederim.
Soru 26: Bir çok şeyin nedensel bir açıklaması olduğuna inanırım.

Soru 33: Bazen, açık, soyut, sözcüksüz, görüntüsüz kavramlar düşünürüm.
Soru 44: Evde veya işte insanların söylediği veya yaptığı şeylerde yanlış bulmaktan hoşlanırım.
Soru 51: Bazı şeyleri, hesaplayıp, sınıflandırılıp, analizini yapılıp veya sayısallaştırıldığında kendimi daha da rahat hissederim.

Bu zekası yüksek oran birey, nedene dayandırarak düşünür; deney yapmayı, soru sormayı, mantıksal bulmacalar yapmayı ve hesap yapmayı sever; deney aletlerine, düşünmeye, bilimsel araç-gereçlere, elle kullanılan gereçlere, yıldızları hareket halinde izleyen cihazların bulunduğu gözlemevine ve fen müzelerine ziyarete gereksinimi vardır.

4) Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu:

Soru 5: Sözcükleri yazmadan önce onları kafamın içinde okuyor, konuşuyor ve yazıyorum.
Soru 12: Televizyon veya film izleyerek öğrenmekten çok radyo veya teypten dinleyerek öğrenirim.
Soru 17: Scrabble gibi sözcük oyunlarını oynamayı severim.
Soru 25: Kendimi veya başkalarını, tekerleme, saçma kafiyeler veya sözcük oyunlarıyla eğlendirmekten hoşlanırım.
Soru 34: İnsanlar bazen yazdığım veya söylediğim sözcüklerin anlamını açıklamamı istemek zorunda kalırlar.
Soru 43: Benim için İngilizce, sosyal dersler ve tarih, matematik ve fenden daha kolaydır.
Soru 50: Konuşurken, okuduğum veya duyduğum şeylere sık sık gönderme yaparım.

Bu zekası yüksek birey, sözcüklerle düşünür; okumaktan, yazmaktan, öykü anlatmaktan, sözcük oyunlarından hoşlanır; kitap, teyp, yazma araç-gereci, günlük defteri, konuşma, tartışma, öykü yarışmalarına gereksinim duyar.

5) Görsel/Uzamsal Zeka:

Soru 8: Gözlerimi kapadığımda sık sık çok net görsel imgeler görürüm.
Soru 14: Olayları fotoğraf makinesi veya kameraya kaydetmekten hoşlanırım.
Soru 23: Bulmaca, puzzle, labirent veya diğer görsel bulmacaları çözmeyi severim.
Soru 30: Geceleri çok net rüyalar görürüm.
Soru 37: Genellikle bilmediğim bir bölgede yönümü bulabilirim.

Soru 48: Benim için geometri, cebirden daha kolaydır.
Soru 52: Bir şeyin kuşbakışı nasıl görünebildiğini hayal edebilirim.

Bu zekası yüksek olan birey, imge ve resimlerle düşünür; çizim/resim yapmayı ve resmetmeyi sever; sanat, lego, video, filmler, slaytlar, canlandırma oyunlarına, resimli kitaplara, sanat galerileri ve müze ziyaretlerine gereksinimi vardır.

6) Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu:

Soru 2: İnsanların öğüt almak için geldiği biri olarak görülürüm.
Soru 10: Grup sporlarını, tek başına yapılan sporlara tercih ederim.
Soru 18: Sorunum olduğunda, kendi başıma bu sorunu gidermek yerine daha çok yardım için başka birini ararım.
Soru 32: Briç gibi başkaları ile birlikte yapılan eğlenceleri bireysel eğlencelere tercih ederim.
Soru 39: Öğrendiğim bir şeyi başka birine veya gruplara öğretme fırsatlarını yakalamaktan hoşlanırım.
Soru 45: Kendimi lider olarak görürüm (veya başkaları bana öyle der).
Soru 54: Kalabalıkta kendimi rahat hissederim.

Bu zekası yüksek birey, diğer insanlarla fikir alışverişi yoluyla düşünür; liderliği, düzenleme yapmayı, bağlantı kurmayı, elini kullanmayı, arabuluculuk yapmayı, toplantılara katılmayı sever; arkadaşlara, grup oyunlarına, toplumsal etkinliklere, kulüplere, rehbere/usta birine gereksinim duyar.

7) İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu:

Soru 6: Arabuluculuk yapmak veya hayatla ilgili önemli soruları düşünmek için düzenli olarak yalnız vakit geçiririm.
Soru 15: Kendimi daha iyi tanıyabilmek için rehberlik toplantıları veya kişisel gelişme seminerlerine devam etmekteyim.
Soru 24: Başkalarının anlamadığı şeylerle ilgili eşsiz düşüncelerim var.
Soru 29: Kendimi iradesi-güçlü veya çılgınlık derecesinde özgür bulurum.
Soru 35: Kimsenin bilmediği özel hobi ve ilgilerim var.
Soru 41: Düzenli bir temele dayandığını düşündüğüm hayatımla ilgili bazı önemli hedeflerim var.
Soru 49: İçsel yaşantımdaki olayları kaydettiğim bir günlüğüm var.

Bu zekası yüksek birey, oldukça derin düşünür; hedefler koymayı, arabuluculuk yapmayı, hayal kurmayı, sessiz olmayı, plan yapmayı sever; gizli yerlere, yalnız kalmaya, kendi yürüttüğü projelere ve seçeneklere gereksinim duyar.

8) Doğa Zekası Alt Boyutu:

Soru 1: Doğada zaman geçirmeyi severim.
Soru 9: Olayları kategorilerle sınıflandırmayı severim.
Soru 20: Kuşların ve hayvanların sesini net olarak duyarım.
Soru 31: Bitki, çiçek ve ağaçlara baktığımda ayrıntıları görürüm.
Soru 40: En çok dış mekanda mutlu olurum.
Soru 46: Bitki ve hayvanları gözlemlemeyi severim.
Soru 56: Ağaç, bitki, kuş ve hayvanların adlarını bilirim.

Bu zekası yüksek birey, doğayla baş başayken veya açık havada düşünür; açık havada bulunmayı, ayırıp, sınıflandırma yapmayı, desenlerin farkına varmayı sever; parkta veya açık havada yürüyüşe çıkmaya, bitki yetiştirmeye, hayvan beslemeye, hayvanat bahçesini veya ormanları ziyaret etmeye gereksinim duyar.

Çoklu zeka sormacasının sonuçları hesaplanırken ilk önce öğrencinin bir zeka için verilmiş yedi sorudan kaçını seçtiği belirlenecek ve daha sonra her bölümde seçilen soru sayısı '100' ile çarpılarak o zekaya ait soru sayısı olan '7'ye bölünecektir. Elde edilen değer, öğrencinin o zekasıyla ilgili, yüzde değerini gösterecektir. Örneğin; dilsel zekaya ait yedi sorudan beşini seçmiş bir öğrencinin aldığı puan şu olacaktır;

Öğrencinin Dilsel Zeka Yüzdesi = 5 (seçtiği soru sayısı) x 100 = 71.42 dir.
7

Çıkan bu sonuç, öğrenicinin % 70 civarında dilsel zekasından yararlandığını göstermektedir ve bu öğrenici genellikle sözcüklerle düşünür; okumaktan, yazmaktan, öykü anlatmaktan, sözcük oyunlarından hoşlanır; kitap, teyp, yazma araç-gereci, günlük defteri, konuşma, tartışma, öykü yarışmalarına gereksinim duyar şeklinde yorumlanacaktır.

2. ve 3. Sormacalar, tez araştırmasının ana konularını oluşturmaktadırlar (Ek 1.2 ve Ek 1.3). Bu nedenle, bu iki sormacada elde edilen sonuçların sadece kendi içinde değerlendirilmesinin yanında sormacalar arası kıyas ve karşılaştırmalar yapılacaktır. Bu karşılaştırma sonunda, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanabilme olasılığı yanında rastlanmama olasılığı da hesaba katılmıştır.

7.6 Pilot Çalışması

Veri toplama aracı olarak kullanılacak sormacalar verilirken, örneklem grubuna verildiğinde herhangi bir sorunla (sormacanın düzenlenişi, sorularda ya da yönergelerde kullanılan ifadelerin yanlış anlaşılması, çevirilerde oluşan tümce düşüklüklerinin bulunması, verilen sürenin yetersiz olması, sormaca verilirken gerekli araç-gerecin neler olabileceği, anlaşılmayan soruların hangilerinin olduğu gibi) karşılaşılma olasılığı düşünülerek pilot çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmayla sormacaların geçerlik ve güvenirliklerinin test edilmesi düşünülmüştür ve veri toplarken hangi aşamada ne gibi güçlüklerle karşılaşılacağının belirlenip gerekli önlemlerin önceden alınması planlanmıştır.

Aşağıda, pilot çalışmanın uygulandığı öğrenci grubu (pilot grubu), pilot çalışmanın uygulanması ve alınan önlemler yer almaktadır.

7.6.1 Pilot Grubunun Seçimi

Pilot uygulama, kendi çalıştığım üniversitenin hazırlık okulunda* gerçekleşmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin beni tanıdıkları için, anlamadıkları soruları çekinmeden soracaklarını düşünmemdir. Öte yandan, uygulama sırasında öğrencilerin yanında bulunarak onlardan gelebilecek soruları yanıtlayabilmemin, doğabilecek herhangi bir sorunu görüp kaydetmemin ne kadar süremi alacağını bilemediğim için kendi çalıştığım okulda pilot uygulamayı

* Araştırmada O.1 olarak adlandırılan bu okulun pilot çalışmaya katılmayan başarılı öğrenicileri örnek örneklem grubunda yer almışlardır.

gerçekleştirmeyi uygun gördüm. Gerektiğinde pilot çalışmaya katılan öğrencilere kolayca ulaşabileceğini bilmek de pilot çalışmanın bu okulda yapılmasına karar vermemde etkili olmuştur.

Pilot çalışma için, üniversitenin hazırlık okulu orta öncesi düzeyde okuyan yabancı dilde başarılı toplam 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrencileri belirleyen öğretmenlerden, pilot çalışmaya katılacak öğrencileri seçerken, ders notlarının iyi olup olmadıklarının dikkate almaları istenmiştir. Notları 65 ila 75 arasındaki öğrencilerden oluşan on kişilik bir pilot grubu oluşturulmuştur. Sınıflardaki en başarılı öğrencilerin aldıkları sınav notları 75-85 arasında bulunduğundan ve örneklem grubunda yer alacak en başarılı öğrenciler (üç orta öncesi düzey sınıfında en başarılı toplam dokuz öğrenci bulunabilmiştir) pilot grubundan ayrı tutulacağından pilot uygulamaya yalnızca başarı durumu normal öğrenciler alınmıştır.

7.6.2 Pilot Çalışmasının Uygulanması

Pilot uygulama, öğrencilerin öğlen tatilinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, sormacayı yanıtlamaları için boş bir sınıfa alınmışlardır ve sormacayı yanıtlamaları sırasında öğrencilerin yanında bulunulmuştur.

Öğrencilerin sınıflarına göre, sormacaların sol üstleri kodlanarak sormacalar öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler sormacayı yanıtlamadan önce onlara sormacaların, yaptığım tez çalışması için gerekli olduğu ve yapılacak bu araştırma çalışmasında isim yazmalarında bir sakınca olmadığı, isim belirtmek istemeyen öğrencilerin isimlerinin baş harflerini yazabilecekleri söylenmiştir. Sormacayı yanıtlamak için tüm pilot grubu öğrencileri aynı anda gelemedikleri için sormacaya katılan her grup için bu açıklama yapılmıştır. Öğrencilere üç sormaca da aynı anda verilmiş ve onlardan bu sormacaları bir seferde bitirmeleri istenmiştir.

Pilot uygulama sırasında, öğrencilerin sordukları sorular yanıtlanmış ve sormacada anlamadıkları noktalar açıklanmıştır. Bu sorular ve öğrencilerin sormacayı bitirme süreleri not alınmıştır.

Pilot çalışma sırasında ortaya çıkan sorular, sorunlar ve alınan önlemler şunlardır;

1) Bir öğrenci, lisedeki haftalık yabancı dil ders saatini, liseyi yedi yıl önce bitirdiği için, anımsayamadığını ve ne yapması gerektiğini sormuştur. Kendisine bu soruyu boş bırakabileceği söylenmiştir. Soru değişikliğine gidilmemiştir.

2) Başka bir öğrencinin, üniversiteyi henüz kazanmamış olduğu ve okulda misafir öğrenci konumunda olduğu ortaya çıkmış ve bu yüzden Anket 1'in 7. sorusunun karşısına üniversitedeki bölüm adını yazamamıştır. Bu bölüm sorusunu 'misafir öğrenci' olarak yanıtlaması söylenmiştir. Bu durumun ana veri toplamada da görülebileceği düşüncesi ile, örneklem grubu öğretmenlerine verilmek üzere bir açıklama notu hazırlanmasına ve bu notta da misafir konumundaki öğrencilere aynı uygulamanın yaptırılması açıklamasının konulmasına karar verilmiştir (Ek 2).

3) Üç öğrencide, kalem ve silginin eksik olduğu görülmüştür. Sormacalar yanıtlanırken, öğretmenlerin her olasılığa karşın yanlarında yedek kalem ve silgi bulundurmaları gerektiği not alınmıştır. Örneklem grubu öğretmenlerine verilecek notta buna da yer verilmesine karar verilmiştir.

4) Anket 2'nin 5. sorusu olan 'Yeni sözcükleri anımsamak için kartlardan yararlanırım' tümcesindeki 'kartlar' sözcüğü iki öğrenci tarafından anlaşılmamıştır. Bu soru, 'Yeni sözcükleri anımsamak için üzerinde sözcüklerin yazılı olduğu kartlardan yararlanırım' şeklinde değiştirilmiştir.

5) Bir öğrenci, sormacalar uzun olduğu için sıkıldığını belirtmiştir. Ancak, diğer dokuz öğrenci, üç sormacayı da toplam 20-30 dakikalık bir sürede şikayetsiz bitirmiş olduklarından sormacalarda kısaltma veya bir sormacayı çıkarma gibi bir çözüme gidilmemiştir.

6) Anket 1'in 15. sorusu 'Ailenizde yabancı dil konuşan var mı?' sorusunu yanıtlayan bir öğrenci 'İngilizce mi yoksa diğer yabancı diller mi?' diye sormuştur. Kendisine herhangi bir yabancı dil olabileceği yanıtı verilmiş ve bu soru da 'Ailenizde herhangi bir yabancı dil konuşan var mı?' şeklinde değiştirilmiştir.

7) Öğrencilerin, Anket 1 ve Anket 3'ü, sormacalarda belirtilen sürelerden daha kısa sürede tamamladıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, bu sormacaların süreleri kısaltılmıştır. Buna göre; Anket 1; 20-30 dakikadan 15-20 dakikaya, Anket 3 ise 15 dakikadan 10 dakikaya indirilmiştir.

Tüm bu değişiklikler ve sormacaların verilmesinde dikkat edilecek noktaları içeren bir liste, örneklem grubu öğretmenlerine verilmek üzere hazırlanmıştır (Ek 2). Bu açıklama notu içerisinde, öğrencilere verilecek üç anketin yanıtlanmasının toplam 30 dakikayı geçmeyeceği, sormacaların neleri ölçmek amacıyla hazırlandığı, sorun yaratan sorularda ne demek istendiği, öğretmenlerin sormacayı verirken öğrencileri yönlendirecek açıklama yapmaktan kaçınmaları, adlarını yazmak istemeyen öğrencilere nasıl yardımcı olacakları (bu öğrencilerden ad ve soyadlarının ilk harflerini yazmalarının istenmesi gibi) belirtilmiştir. Ayrıca; öğretmenlere öğrenicilerin sınav notlarını dikkeate alarak başarılı ilk 3-5 öğrenciyi seçmeleri ve onlardan sormaca kağıtlarının sağ üst köşesine öğrencilerin en son girdikleri genel bir sınavdan aldıkları bir notu yazmaları istenmiştir*.

* Sormaca verilirken uyulması gerekenlerin bulunduğu 'Gerekli Bilgiler' notunda belirtilmesine rağmen öğretmenlerin hepsinin sormacalar üzerine öğrenilerin notlarını yazmadıkları görülmüştür. Ancak, araştırma varsayımları arasında öğretmenlerin seçimlerini bu bilgiler ışığında yaptıkları varsayıldığından bu konu üzerinde fazla durulmamıştır.

8. BULGULAR, ANALİZ ve TÜM YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

8.1 Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin 'öğrenim gördükleri üniversite', ''yaş', 'mezun oludukları lise türü', 'lise mezuniyet alanları', 'lisedeki yabancı dili', 'lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati', 'ne kadar zamandır yabancı dil öğrendikleri', 'İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları', 'ailede herhangi bir yabancı dil konuşan birisinin olup olmaması', 'İngilizcede sevdikleri konular', 'neden İngilizce öğrenmek istedikleri (1.sıra)', 'neden İngilizce öğrenmek istedikleri (2.sıra)', 'yabancı biriyle İngilizce konuşurken ne hissettikleri', 'İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler', 'İngilizce dersine nasıl çalıştıkları', 'İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü', 'üniversite türü', 'üniversitedeki bölümleri', 'İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmedikleri', 'genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri', 'yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri', 'yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması', 'İngilizce konuşurken kendilerini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemeleri', 'İngilizce konuşan bir arkadaşlarının olup olmadığı', 'İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmediği', 'cinsiyet' ve 'İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadıkları' değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örneklemi oluşturan öğrenicilere uygulanan Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zeka Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların $\bar{x}$, ss ve $SH_{\bar{x}}$ değerleri tablolar halinde verilmiştir *.

* Bu bölümdeki yorumlarda tablolardaki rakamsal değerlerin yorumundan öteye gidilmemiştir. Değişkenlerin tablolardaki sonuçlarının öğrenme stratejilerine göre yorumu detaylı olarak analiz ve yorumlar bölümünde verilecektir. Bu bölümde sadece sormacanın verildiği örneklem grubunun özelliklerini görmek amacıyla değişkenlerin ve içerdikleri grupların frekans ve yüzdesel değerleri bulunmaktadır. Diğer bölümlerde, yeri geldikçe bu bölüme gönderme yapılacaktır.

Tablo 8.1 Öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Üniversiteler	f	%
O. 1*	7	8,4
O. 2	29	34,9
O. 3	30	36,1
O. 4*	5	6,0
O. 5*	12	14,5
Toplam	83	100,0

O. Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversiteleri*

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklemi oluşturan öğrenicilerin % 8,4'ü Hazırlık Okulu 1, % 34,9'u Hazırlık Okulu 2, % 36,1'i Hazırlık Okulu 3 , % 6'sı Hazırlık Okulu 5 ve % 14,5'i de Hazırlık Okulu 5'de öğrenim görmektedir.

Tablo 8.2 Öğrenicilerin üniversite türü değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Üniversite Türü	f	%
Devlet Üniversitesi	59	71,1
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	28,9
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklemi oluşturan 59 öğrenici (% 71,1) devlet üniversitelerinde 24 öğrenici (% 28,9) ise özel üniversitelerde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan devlet üniversitesi hazırlık okulu öğrenicilerinin sayısı vakıf okullarınınkinden % 42.2 oranında daha fazladır.

Tablo 8.3 Öğrenicilerin yaşı değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Yaş	f	%
18 ve altı	23	27,7
19 yaş	33	39,8
20 ve üstü	27	32,5
Toplam	83	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği gibi, örneklemi oluşturan 18 öğrenici (% 27,7) 18 yaş ve altı, 33 öğrenici (% 39,8) 19 yaş ve 27 öğrenici (% 32,5) de 20 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Araştırma yapılan grupta 19 yaşında olanların sayısı, 18 yaş ve altındakilerden %12.1, 20 yaş ve üstü gruptan % 7.3 oranında daha fazladır.

Tablo 8.4 Öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	f	%
Kız	42	50,6
Erkek	41	49,4
Toplam	83	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği gibi, örneklem grubu 42 kız (% 56), 41 erkek (% 41) olmak üzere toplam 83 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kızların oranı erkeklerin oranından % 15 oranında daha fazladır.

Tablo 8.5 Öğrenicilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Mezun Olunan Lise Türü	F	%
Klasik Lise	20	24,1
Anadolu Lisesi	28	33,7
Süper Lise	13	15,7
Meslek Lisesi	6	7,2
Diğer	16	19,3
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 20 öğrenici (% 24,1) klasik lise, 28 öğrenici (% 33,7) Anadolu lisesi, 13 öğrenici (% 15,7) süper lise, 6 öğrenici (% 7,2) meslek lisesi ve 16 öğrenici (% 19,3) diğer liselerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Anadolu lisesinde okumuş öğrenicilerin oranı, klasik okul öğrenilerinden % 9.6, süper lise öğrenicilerinden % 18, meslek lisesi öğrenicilerinden % 26.5 ve diğer lise öğrenicilerinden %14.4 oranında daha fazladır.

Tablo 8.6 Öğrenicilerin mezun olunan lise alanı değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Lise Alanı	f	%
Eşit Ağırlık	11	13,3
Sözel	6	7,2
Sayısal	60	72,3
Diğer	6	7,2
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 11 öğrenici (% 13,3) lisede eşit ağırlık, 6 öğrenici (% 7,2) sözel, 60 öğrenici (% 72,3) sayısal ve 6 öğrenici (% 7,2) de diğer alanlardan mezun olmuşlardır. Sayısal bölümden gelen öğrenicilerin sayısı diğer bölümlerden gelen öğrenicilerin sayısından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8.7 Öğrenicilerin lisedeki yabancı dili değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Yabancı Dil	f	%
İngilizce	57	68,7
Almanca	13	15,7
İngilizce ve başka bir yabancı dil	13	15,7
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 57 öğrenici (% 68,7) lisede yabancı dil olarak İngilizce, 13 öğrenici (% 15,7) Almanca ve 13 öğrenici (% 15,7) de İngilizce ile birlikte başka bir yabancı dil dersi aldıklarını belirtmişlerdir. Lisedeki yabancı dil dersi İngilizce olan öğrenicilerin oranı, lisede hem Almanca hem de İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil öğretimi gören öğrenicilerin oranından % 53 oranında daha fazladır.

Tablo 8.8 Öğrenicilerin lisedeki haftalık yabancı dil ders saati değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Y.Dil Ders Saati	f	%
2 saat	8	9,6
Lise 1'de var, lise 2-3'te yok	6	7,2
3 saat ve üstü	69	83,1
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 8 öğrenici (% 9,6) lisede haftada iki saat, 6 öğrenici (% 7,2) lise 1'de 2 saatten fazla, lise 2 ve lise 3'de yok ve 69 öğrenici (%83,1) de 3 saat ve üstü yabancı dil dersi aldıklarını ifade etmişlerdir. Lisede yabancı dil ders saati üç ve daha fazla olan öğrenicilerin oranı, haftada iki saat yabancı dil dersi olan öğrenicilerden % 73. 5 ve lise 1'de 2 saatten fazla ama lise 2. ve 3. sınıflarda hiç dersi olmayan öğrenicilerin oranından % 75.9 oranında daha fazladır.

Tablo 8.9 Öğrenicilerin üniversitedeki bölümleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Bölümler	f	%
Sosyal Bilimler	21	25,3
Fen Bilimleri	62	74,7
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 21 öğrenici (% 25,3) üniversitede sosyal bilimler, 62 öğrenici (% 74,7) ise fen bilimleri alanında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Fen bilim öğrenicilerinin oranı sosyal bilim öğrenicilerinden % 49.4 oranında daha fazladır.

Tablo 8.10 Öğrenicilerin yabancı dil düzeyi değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Y.Dil Düzeyi	f	%
İyi	-	-
Orta	83	100,0
Zayıf	-	-
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin tamamı yabancı dil düzeylerini 'orta' olarak ifade etmişlerdir*.

Tablo 8.11 Öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Süre	f	%
1 yıldan az	35	42,2
2-3 yıl	3	3,6
4 yıl ve üstü	45	54,2
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 35 öğrenici (% 42,2) bir yıldan daha kısa bir zamandır, 3 öğrenici (% 3,6) 2-3 yıldır, 45 öğrenici (% 54,2) ise 4 yıl ve daha fazla süredir İngilizce öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı dili 4 yıl ve daha fazla öğrenen öğrenicilerin oranı, 1 yıldan az öğrenenlerin oranından % 12, 2-3 yıl öğrenenlerden % 50.6 oranında daha fazladır.

Tablo 8.12 Öğrenicilerin İngilizce dışında başka bir yabancı dil bilip bilmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Başka Bir Yabancı Dil	f	%
Evet	27	32,5
Hayır	56	67,5
Toplam	83	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 27 öğrenici (% 32,5) başka bir yabancı dil bildiklerini, 56 öğrenici (% 67,5) ise bilmediklerini belirtmişlerdir. İngilizce dışında başka bir yabancı dil bilmeyenlerin oranı bilenlerin oranından % 35 oranından daha fazladır.

* Bu değişken, tüm okullarda aynı İngilizce düzeyi (orta) seçildiği için % 100 çıkmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okullardaki sınıf veya kur atlama sistemi farklı olsa da yine de alınan düzeylerin birbiriyle aynı veya çok yakın olduğu varsayılmıştır.

Tablo 8.13 Öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl algıladıkları değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Genel İngilizce Düzeyi	f	%
İyi	43	51,8
Orta	40	48,2
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 43 öğrenici (% 51,8) genel İngilizce düzeylerini iyi, 40 öğrenici (% 48,2) ise orta düzey olarak ifade etmişlerdir. İngilizce düzeylerini iyi bulanların oranı İngilizce düzeylerini orta bulanların oranından % 3.6 oranında daha fazladır.

Tablo 8.14 Öğrenicilerin 'İngilizcede mükemmel olmak ne kadar önemli' sorusuna verilen yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri

Önem	f	%
Çok önemli	59	71,1
Önemli	18	21,7
Çok önemli değil	6	7,2
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 59 öğrenici (% 71,1) İngilizcede mükemmel olmak sizin için ne kadar önemli sorusuna çok önemli, 18 öğrenici (% 21,7) önemli, 6 öğrenici (% 7,2) ise çok önemli değil yanıtını vermişledir. İngilizceyi öğrenmeyi çok önemli bulanların oranı önemli bulmayanların oranında fazla (% 63.9 oranında) olduğu görülmektedir.

Tablo 8.15 Öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Yabancı Dili Seviyor mu?	f	%
Evet	78	94,0
Hayır	5	6,0
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 78 öğrenici (% 94) yabancı dil öğrenmeyi sevdiklerini, 5 öğrenici (% 6) ise sevmediklerini belirtmişlerdir. Yabancı dil öğrenmeyi sevenlerin oranı sevmeyenlerin oranından % 88 oranında daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8.16 Öğrenicilerin ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan olup olmaması değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Ailede İngilizce Konuşan	f	%
Hayır	41	49,4
Evet (1. derece akraba)	39	47,0
Evet (2.derece akraba)	3	3,6
Toplam	83	100,0

Tablodan anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan 41 öğrenici (% 49,4) ailelerinde yabancı dil konuşan birisinin olmadığını, 39 öğrenici (% 47) 1. derece akrabalarından (anne, baba, kardeş) yabancı bir dil konuşan olduğunu, 3 öğrenici (% 3,6) ise 2. derece akrabalarının (dede, büyükanne, amca, hala, gibi) yabancı bir dil konuşabildiğini belirmişlerdir.

Tablo 8.17 Öğrenicilerin İngilizcede sevdikleri konular değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Sevilen Konular	f	%
Sözcük Bilgisi	17	20,5
Dilbilgisi	24	28,9
Dinleme	4	4,8
Okuma	18	21,7
Konuşma	15	18,1
Yazma	5	6,0
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 17 öğrenici (% 20,5) İngilizce dersinde sözcük bilgisi konusunu, 24 öğrenici (% 28,9) dilbilgisi konusunu, 4 öğrenici (%4,8) dinlemeyi, 18 öğrenici (% 21,7) okumayı, 15 öğrenici (% 18,1) konuşmayı, 5 öğrenici (% 6) da yazmayı sevdiklerini belirmişlerdir. Sözcük bilgisi, dilbilgisi, okuma ve konuşma dinleme ve yazmaya oranla daha çok sevildiği görülmektedir.

Tablo 8.18 Öğrenicilerin neden İngilizce öğrenmek istedikleri (1.sıra) değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Y.Dil Öğrenme Nedenleri (1.sıra)	f	%
Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	19,3
Sınıf geçmek için mecburum	9	10,8
Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	59,0
Yabancı kitaplar okumak	2	2,4
Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	4,8
İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	3,6
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 16 öğrenici (% 19,3) İngilizce öğrenmek istemesinin gerekçesi olarak yabancı dile ve kültüre ilgisi olmasını, 9 öğrenici (%10,8) sınıf geçme mecburiyetini, 49 öğrenici (% 59) gelecekte iş hayatındaki gerekliliğini, 2 öğrenici (% 2,4) yabancı kitap okuma isteğini, 4 öğrenici (% 4,8) yabancı TV, film izlemek ve şarkı dinlemek ve/veya söylemek isteğini, 3 öğrenici (% 3,6) ise İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamayı göstermişlerdir. Gelecekteki iş hayatı için gerekli olduğunu düşünenlerin oranı, diğer nedenlerden % 20 ila % 56 oranı arasında değişen bir oranda daha fazladır.

Tablo 8.19 Öğrenicilerin neden İngilizce öğrenmek istedikleri (2.sıra) değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Y.Dil Öğrenme Nedenleri (2.sıra)	f	%
Yabancı dile ilgim var	10	12,0
Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	2,4
Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	3,6
Sınıf geçmek için mecburum	9	10,8
Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	22,9
Seyahatlerde gerekli olabilir	3	3,6
Yabancı kitaplar okumak	18	21,7
Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	7,2
İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	15,7
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 10 öğrenici (% 12) İngilizce öğrenmek istemesinin gerekçesi olarak ikinci sırada yabancı dile ilgisi olmasını, 2 öğrenici (%2,4) yeni arkadaşlar edinmek istemesini, 3 öğrenici (% 3,6) yabancı kültür öğrenmek

istemesini, 9 öğrenici (% 10,8) sınıf geçme mecburiyetini, 19 öğrenici (% 22.9) gelecekteki iş hayatında gerekli olduğunu, 3 öğrenici (% 3,6) seyahatlerde gerekli olabileceğini, 18 öğrenici (% 21,7) yabancı kitaplar okumasını, 6 öğrenici (% 7,2) yabancı TV, film izlemek ve şarkı dinlemeyi, 13 öğrenici (% 15,7) ise İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamayı göstermişlerdir. Bu tabloda da gelecekteki iş hayatında yabancı dilin gerekli olduğunu düşünenlerin oranı en yüksektir. Yabancı kitaplar okumak da, birinci sıradaki nedenlerde yabancı dil öğrenme sebebi olarak % 2.4 oranındayken, ikinci sıradaki nedenler arasında daha önemli görülmektedir.

Tablo 8.20 Öğrenicilerin ailelerin yabancı dil öğrenmelerini teşvik edip etmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Aile Teşviki Var Mı?	f	%
Evet	81	97,6
Hayır	2	2,4
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin 81'i (% 97,6) ailelerinde yabancı dil öğrenmeye teşvik edildiklerini, 2'si (% 2,4) de teşvik görmediklerini ifade etmişlerdir. Aile teşviki olanlar, olmayanlardan % 95.2 oranında daha fazladır.

Tablo 8.21 Öğrenicilerin İngilizce konuşurken, kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmedikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Erek Dil Konuşucusu Gibi Hisseder mi?	f	%
Evet	13	15,7
Hayır	70	84,3
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 13 öğrenici (% 15,7) İngilizce konuşurken kendilerini bu dilin konuşucusu (native speaker) gibi hissettiklerini ifade ederken, 70 öğrenici (% 84,3) böyle hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8.22 Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Arkadaş	f	%
Evet	25	30,1
Hayır	58	69,9
Toplam	83	100,0

Tablodan da anlaşılabileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 25 öğrenici (% 30,1) yabancı dil konuşan bir arkadaşlarının olduğunu, 58 öğrenici (% 69,9) ise böyle bir arkadaşlarının olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 8.23 Öğrenicilerin 'İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmak ve onlarla konuşmak hoşunuza gider mi?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri

Yanıtlar	f	%
Evet	80	96,4
Hayır	3	3,6
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin 80'i (% 96,4) İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmalarının ve onlarla konuşmalarının hoşuna gittiğini belirtirken, 3'ü (% 3,6)'sı da hoşlarına gitmediğini belirtmişlerdir.

Tablo 8.24 Öğrenicilerin İngilizeyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettikleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Yanıtlar	f	%
Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	72,3
Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	8,4
Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	19,3
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 60 öğrenici (% 72,3) İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken olumlu duygular, 7 öğrenici (% 8,4) olumsuz duygular, 16 öğrenici (% 19,3) de hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8.25 Öğrenicilerin 'İngilizce öğrenirken sizi olumlu anlamda en çok etkileyen ve öğrenmenizi arttıran etkenler' değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Etkenler	f	%
Öğretmenin konuyu anlatması	25	30,1
Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	41,0
İkili veya grupla çalışma	12	14,5
Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	7,2
Diğer	6	7,2
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan 25 öğrenici (% 30,1) İngilizce öğrenirken öğretmenin konuyu anlatmasını, 34 öğrenici (% 41,1) öğretmenin konuya hakimiyetini, 12 öğrenici (% 14,5) ikili veya grupla çalışmayı, 6 öğrenici (% 7,2) öğrenme materyallerinin çeşitliliğini onları olumlu olarak etkileyen etmenler olarak ifade ederken, 6 öğrenici (% 7,2) de bu soruya diğer yanıtını vermişlerdir.

Tablo 8.26 Öğrenicilerin 'İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkar mısınız?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri

Yanıtlar	f	%
Evet	36	43,4
Hayır	47	56,6
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin 36'sı (% 43,4) İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korktuklarını, 47'si (% 56,6) de korkmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8.27 Öğrenicilerin İngilizce dersini çalışma şekilleri değişkenine göre frekans ve yüzde değerleri

Yöntemler	f	%
Okuma yaparak	7	8,4
Not alarak/yazarak	18	21,7
Hem okuma ve hem yazma	17	20,5
Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	7,2
Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	2,4
Hem dinleyerek hem okuyarak	7	8,4
Genel tekrar yaparak	26	31,3
Toplam	83	100,0

Tabloda görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan 7 öğrenici (% 8,4) İngilizce dersini çalışma şekli olarak okumayı, 18 öğrenici (% 21,7) not almayı veya yazmayı, 17 öğrenici (%20,5) hem okuyarak hem de yazarak çalışmayı, 6 öğrenici (% 7,2) dinlemeyi, 2 öğrenici (%2,4) hem dinleme hem de not almayı ve yazmayı, 7 öğrenici (% 8,4) hem dinleyerek hem de okuyarak çalışmayı, 26 öğrenici (% 31,3) de genel tekrar yapmayı belirtmişlerdir.

Tablo 8.28 Öğrenicilerin 'İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetirseniz hangisine benzetirdiniz?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre frekans ve yüzde değerleri

Yanıtlar	f	%
Fikrim yok	14	16,9
Bireysel spor türü	45	54,2
Kolektif yapılan spor türü	24	28,9
Toplam	83	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin 14'ü (% 16,9) "İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetirseniz hangisine benzetirdiniz?" sorusuna yanıt olarak fikrinin olmadığını, 45'i (% 54,2) bireysel spor türü olarak algıladığını, 24'ü (% 28,9) de kolektif bir spor türüne benzettikleri yanıtlarını vermişlerdir.

Tablo 8.29 Genel grup için Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutlarından alınan puanların $\bar{x}$, ss ve $SH_{\bar{X}}$ değerleri

Öğrenme Stratejileri Envanterini Oluşturan Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	83	47,5783	7,48188
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	83	32,9398	5,84630
Etkin Anımsama	83	31,0964	5,54057
Eksik Bilgiyi Giderme	83	21,7711	3,27342
Başkalarıyla Öğrenme	83	20,3133	3,70539
Duygularını Kontrol Etme	83	18,7349	4,00635

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubu (N=83) Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=47,5783 standart sapması ss=7,48188, Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 32,9398, standart sapması ss= 5,84630; Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 31,0964, standart sapması ss= 5,54057; Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 21,7711, standart sapması ss= 3,27342, Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 20,3133, standart sapması ss= 3,70539, ve Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 18,7349, standart sapması ss= 4,00635 olarak hesaplanmıştır*.

Tablo 8.30 Genel grup için Çoklu Zeka Ölçeği Alt Boyutlarından alınan puanların $\bar{x}$, ss ve $SH_{\bar{X}}$ değerleri

Çoklu Zeka Envanterini Oluşturan Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Görsel/Uzamsal Zeka	83	4,1928	1,46885
Bedensel/Devinduyusal Zeka	83	4,0361	1,61128
Mantıksal/Matematiksel Zeka	83	3,8313	1,58360
Doğa Zekası	83	3,8193	1,63904
Müziksel/Ritmik Zeka	83	3,3976	1,78024
Sözel/Dilsel Zeka	83	3,1807	1,53134
İçsel/Duygusal Zeka	83	2,8554	1,48268
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	83	2,6867	1,53756
Çoklu Zeka Toplam Puanı	83	28,0000	7,57241

* En çok puanın tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejisine ait olduğu görülmektedir. Aslında diğer stratejilerin gerçekleştirilmesinde de zihinsel işlemlerden yararlanıldığı, başka bir ifadeyle, diğer stratejilere göre bu grup bir üst strateji konumunda gibi olduğundan böyle bir farklılık doğmuş olabilir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubu (N=83) Çoklu Ölçeği, Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 4,1928, standart sapması ss= 1,46885; Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 4,0361, standart sapması ss= 1,61128; Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 3,8313, standart sapması ss= 1,58360; Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 3,8193, standart sapması ss= 1,63904; Müziksel Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 3,3976, standart sapması ss= 1,78024; Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ =3,1807 standart sapması ss=1,53134; ; İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 2,8554, standart sapması ss= 1,48268; Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 2,6867, standart sapması ss= 1,53756 ve Çoklu Zeka Toplam Puanı Alt Boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$ = 28,0 standart sapması ss= 7,57241 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8.29 ve Tablo 8.30'da Öğrenme Stratejileri ile Çoklu Zeka Altboyutlarının aldıkları değerlere göre en çok puan alandan en az puan alana göre sıralanmıştır. İleride yapılacak yorumlarda gerektiğinde yukarıda verilmiş bütün tablolara bakılarak göndermelerde bulunulacaktır.

Bu bölümde verilen bilgiler örneklem grubu ile ilgili genel değişken dökümleridir. Bundan önceki bölümlerde, Öğrenme Stratratejileri Envanteri ile Çoklu Zeka Envanterini oluşturan alt boyutlarla ilgili gerekli açıklamalar ve hangi soruda hangi alt boyutun ölçülmeye çalışıldığı verildi. Bunların yanında, öğreniciler hakkındaki bazı demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, mezun olunan lisedeki bölüm gibi) ile öğrenicilerin yabancı dil öğrenimine karşı tutum, çalışma biçimi, yabancı dil öğrenmedeki güdülenmeleri vs. ile ilgili bilgileri içeren sormaca sorularıyla ilgili olarak da ayrıntılı açıklamalar 7. Bölüm'de yer aldı.

Bundan sonraki bölümlerde ilk önce, Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları ile Çoklu Zeka Envanteri Alt Boyutları arasındaki ilişkilere tek tek bakılacaktır. Daha sonra da hem Öğrenme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları hem de Çoklu Zeka Envanteri Alt Boyutları'nın her bir değişkenle karşılaştırmasına yer verilecektir. Böylece, araştırmanın ana problemini oluşturan 'Öğrenme Stratejileri ile Çoklu Zeka Özellikleri Arasındaki İlişki' sorusuna ve yine araştırmanın alt problemleri olan 'araştırmadaki değişkenlerin (öğrenicinin lisedeki bölümü,

üniversitedeki bölümü, İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken neler hissettiği gibi) öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri üzerinde farklılık oluturup oluşturulmadığına yanıt aranacaktır.

8.2 Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zeka Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde örneklemi oluşturan öğrenicilerin Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Çoklu Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanların 'öğrenim görülen üniversite', 'yaş', 'mezun olunan lise türü', 'lise mezuniyet alanı', 'lisedeki yabancı dil', 'lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati', 'ne kadar zamandır yabancı dil öğrendikleri', 'İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları', 'ailede herhangi bir yabancı dil konuşan birisinin olup olmaması', 'İngilizcede sevdiği konular', 'neden yabancı dil öğrenmek istediği (1. sıra)', 'neden yabancı dil öğrenmek istediği (2. sıra)','yabancı biriyle İngilizce konuşurken ne hissettiği', 'İngilizce öğrenimini olumlu olarak etkileyen etkenler', 'İngilizce dersine nasıl çalıştığı', 'İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü', 'üniversite türü', 'üniversitedeki bölüm', 'İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme', 'genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri', 'yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri', 'yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması', 'İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemeleri', 'İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması', 'İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi', 'cinsiyet' ve 'İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmama' değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir. Ayrıca öğrenicilerin söz konusu ölçeklerden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları ve bu sonuçlara ait yorumlar da bu bölümde sunulmuştur.

Bu amaçla örneklem grubunu oluşturan öğrenicilerin ilgili ölçeklerden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için **Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi** tekniği; puanların 'üniversite türü', 'üniversitedeki bölüm', 'İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme', 'genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri', 'yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri', 'yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması', 'İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemeleri', 'yabancı dil konuşan bir arkadaşının olup olmaması', 'İngilizce konuşan biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi' değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için **parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi**, 'öğrenim görülen üniversite', 'yaş, mezun olunan lise türü, lise mezuniyet alanı', 'lisedeki yabancı dil', 'lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati', 'ne kadar zamandır yabancı dil

öğrendikleri', 'İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları', 'ailede İngilizce konuşan birisi olup olmaması', 'İngilizcede sevdiği konular', 'neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra)', 'neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra,)', 'yabancı biriyle İngilizce konuşurken ne hissettiği', 'İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler', 'İngilizce dersine nasıl çalıştığı', 'İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü' değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de **parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi** kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Tablo 8.31 Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları ile Çoklu Zeka Ölçeği ve toplam puanı arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları

Çoklu Zeka Ölçeği Alt Boyutları	Değerler	Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları					
		Etkin Anımsama	Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Eksik Bilgiyi Giderme	Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Duygularını Kontrol Etme	Başkalarıyla Öğrenme
Sözel/Dilsel Zeka	r	,188	,276(*)	,235(*)	,166	,388(**)	,452(**)
	N	83	83	83	83	83	83
Mantıksal/Matematiksel Zeka	r	,045	-,011	,072	,045	,031	,017
	N	83	83	83	83	83	83
Görsel/ Uzamsal Zeka	r	,164	,055	,050	-,090	,023	-,016
	N	83	83	83	83	83	83
Müziksel Zeka	r	-,163	-,106	,005	-,142	-,142	-,089
	N	83	83	83	83	83	83
Bedensel/Devinduyusal Zeka	r	,075	,062	,101	,051	,113	,037
	N	83	83	83	83	83	83
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	r	-,157	-,119	-,099	-,122	,163	-,045
	N	83	83	83	83	83	83
İçsel/Duygusal Zeka	r	-,121	-,013	-,009	,016	,164	,051
	N	83	83	83	83	83	83
Doğa Zekası	r	,177	,250(*)	,019	,181	,249(*)	,134
	N	83	83	83	83	83	83
ÇZÖ Toplam Puan	r	,039	,080	,077	,021	,199	,109
	N	83	83	83	83	83	83

*$p<.05$
**$p<.01$
ÇZÖ: Çoklu Zeka Ölçeği

Tabloda görülebileceği gibi, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile Çoklu Zeka Ölçeği Alt Boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda alt boyutların bazıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çoklu zeka ölçeği sözel/dilsel zeka alt boyutu ile öğrenme stratejileri ölçeği tüm zihinsel işlemleri kullanma ($r=.276$, $p<.05$) eksik bilgiyi giderme ($r=235$, $p<.05$), duygularını kontrol etme ($r=.388$, $p<.01$), başkalarıyla öğrenme ($r=.452$, $p<.01$) Alt Boyutları arasında pozitif ilişki saptanmıştır. Ayrıca çoklu zeka ölçeği doğa zekası alt boyutu ile öğrenme stratejileri ölçeği tüm zihinsel işlemleri kullanma ($r=.250$, $p<.05$) ve duyguları kontrol etme ($r=.249$, $p<.05$) alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı olacak şekilde pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre, sözel/dilsel zekası yüksek olan öğrenicilerin tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden de yararlandığı bulunmuştur. Diğer açıdan bakıldığında, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini yapmada başarılı olan bir öğrenicinin sözel/dilsel zekası da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm zihinsel işlemlere ait stratejileri kullanmada [pratik yapmada (tekrarlama, ses ve yazı sisteminden, formül ve örneklerden tekrar birleştirme yapma), ileti alma ve göndermede (düşünceyi kolayca anlama, iletiyi alma, gönderme kaynaklarını kullanma), çözümleme ve neden aramada (tümden gelim yoluyla neden gösterme, ifadeleri çözümleme, diller arası karşılaştırma çözümlemesi yapma, çeviri ve aktarım yapma), girdi ve çıktılar oluşturmada (not alma, özet çıkarma, özel kısımlara yoğunlaşma, özet çıkarma)] başarılı olan bir öğrenici okuma yazma, dinleme ve bilgiler arası bağlantı kurma, sözcüklerin anlamı, kullanımı, oluşumu, seçimi konusunda hassastır ve öykü anlatma yeteneklerini içeren sözel/dilsel zekaya sahip olma oranı da yüksektir. Bu sonuç mantıklı ve beklenen bir sonuçtur; tüm zihinsel işlemleri gerçekleştiren bir kişinin - zekasını çok fazla kullanmak durumunda kalacağı ve dil öğrenmede bir üst strateji gibi duran bu stratejilerden yararlanıyor olabileceği düşünülürse – dil zekasını da geliştirmiş olması çok normal görünmektedir.

Sözel/dilsel zekası iyi olan öğrenicilerin aynı zamanda eksik bilgiyi giderme stratejilerinde (zekice tahminde bulunma, dilsel ipuçlarını kullanma, okuma ve yazma sorununun üstesinden gelme, anadil ve el-yüz hareketlerinden yararlanma, iletişimden kısmen veya tamamen

kaçınma, konuyu bulma, iletiyi düzeltme veya ona yakınlaşma, sözcükleri bulma, dolambaçlı yolları veya eş anlamlılardan yararlanma) de başarılı oldukları ($p<.05$) ortaya çıkmıştır.

Sözel/dilsel zekası yüksek öğreniciler, duygularını kontrol etme ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini başarıyla kullanabildikleri gibi çok net ($p<.01$) bir sonuca da ulaşılmıştır. Sözel/dilsel zekası yüksek öğrenicilerin heyecanlarını kontrol etme, olumlu tümceler kurarak ve akıllıca riske girerek kendi kendilerini güdüleme, heyecanını ölçebilme ve duygularını başkalarıyla tartışma stratejilerini ve açıklama, doğrulama ve düzeltme istemek için soru sorma, çalışma eşiyle ve erek dil konuşucularıyla işbirliğine girme, kültürel anlayışı geliştirme ve başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olmalarını sağlayan başkalarına karşı empati duyma stratejilerinden de yararlandığı sonucu bulunmuştur.

Öte yandan, 'sözel/dilsel' zeka ile 'etkin anımsama' ve 'öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme' stratejileri arasında bir ilişkiye rastlanamamıştır. Bu bize sözel/dilsel zeka oranı yüksek olan bireylerin etkin anımsamada stratejilerinde (gruplandırma yapmada, çağrışımdan yararlanmada, yeni sözcükleri bağlam içinde kullanmada, hayal edebilmede, anlam haritası oluşturmada, anahtar sözcük kullanmada, bellekteki sesleri çıkarmada, yapısal inceleme yapmada, fiziksel tepki veya duyarlılık göstermede ve mekanik teknikleri kullanma işlemlerini gerçekleştirmede) veya öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini (bilinenle bağlantı kurma veya onu gözden geçirme, bir konuya yoğunlaşma, dinlemeye öncelik verip konuşmayı geçiktirerek kendi kendine öğrenme; dil öğrenmeyi kendi kendine keşfetme, düzenleme yapma, hedef koyma, bir dil ödevini anlamını belirleme, dil ödevini planlama, dili kullanma ortamları yaratma gibi öğrenmeyi ayarlama ve planlama, öz-denetim ve öz-değerlendirme gibi öğrenmeyi değerlendirme) kullanmada aynı oranda olamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonucun başka bir yorumu da, etkin anımsama ve öğrenmeyi düzenlemeyi başarabilen öğrenicilerin sözel/dilsel zekada aynı başarıyı gösteremedikleri şeklindedir.

Sözel/dilsel zekası yüksek öğrenicinin kendisini ifade edecek sözcükleri kolayca bulabilmesi ve kendini iyi ifade etmesi, karşısındaki birey ya da bireyler tarafından doğru analaşılabilmesine yardımcı olacaktır. Başkaları tarafından doğru anlaşılma, öğrenicinin

başkalarıyla çalışma ya da öğrenmede ve duygularını kontrol etmede başarılı olmasını da beraberinde getirecektir.

Sözel/dilsel zekası yüksek bireyin, zihinsel işlemleri kullanabileceği, eksik olduğu konularda araştırma yapmaya açık olacağı, duygularını kontrolde ve başkalarıyla öğrenmede başarılı olacağı sonucu aynı zamanda, bize öğrenicilerin belli bir dilsel zeka düzeyine ulaşmış olduğunu da göstermektedir. Sözel/dilsel zekası olan öğrenicilerin, diğer zekalara oranla, öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlanıyor olması, bu zeka türünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İçlerinde bir yıldan daha az süredir (% 47.44, Tablo 8.11) yabancı dil öğrendiğini belirten 35 öğreniciye rağmen bu örneklem grubunda sözel/dilsel zekanın öğrenme stratejileriyle güçlü bir bağa sahip olması öğrenicilerin başka derslerde de dili kullanmak durumunda olduklarını ve o konularda da stratejiler geliştirdiklerini akla getirmektedir. Üniversite hazırlık sınıfına giden 17 yaş ve üzeri gençlerin, bu yaşa gelene kadar, kendi ana dilini edinme dışında okullarda bu dilin öğrenimini aldıkları, en az 11 yıllık genel bir eğitimden geçtikleri, bu arada bir çok yazılı ve sözlü sınavlara ve ödevlere hazırlandıkları ve ÖSS sınavı gibi bir sınavı aşmayı başarabildikleri düşünülürse başka bir ifadeyle, eğitimin her aşamasında 'dil' den yararlandığı düşünülürse dil zekasının birçok stratejiyi geliştirmek için de kullandığı kesindir*.

Diğer zekalar arasında sözel/dilsel zekanın örneklem grubu öğrenicilerinde çok yüksek olmadığı ve sekiz zeka arasında 5. sırada bulunduğu (Tablo 8.30) gerçeği göz önüne alındığında aklıma şöyle bir soru gelmektedir. Acaba öğrenicilerin sözel/dilsel zekaları daha yüksek olsa kullandıkları öğrenme stratejilerin oranı ya da türü de o oranda artabilir mi? Diğer bir yaklaşımla, öğrenicilerin sözel/dilsel zekasını geliştirdiğimizde onların öğrenme stratejilerinden daha fazla ve etkin anımsama ile öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejileri kullanımlarını da arttırabilir miyiz? Ya da, öğrenicilere tüm stratejileri kullanmayı eşit oranda öğrettiğimizde bu onların sözel/dilsel zekalarında bir gelişme sağlayabilir mi? Bu soruları yanıtlamak başka bir araştırma konusudur. Aslında bu gerçekleşmesi çok zor bir araştırma olacaktır. Yaş, cinsiyet, vs. değişkenler bir dereceye kadar tutsa da öğrenicilerin

* Dil, insanlar arası anlaşmayı sağlayan bir araç olduğuna göre insanlararası etkileşimin yaşandığı hayatın her aşamasında bundan yararlanmakdan daha doğal ne olabilir ki? Ancak burada önemli olan, dilin doğru kullanılması, yanlış anlamalara ve çatışmalara neden olmayacak şekilde dilden yararlanılması gerektiğinin unutulmamasıdır.

kişisel özellikleri, diğer zekalara sahip olma oranları, ekonomik ve kültürel yapıları, yetişme tarzları, endişe ve korkuları gibi değişkenlerin sonucu değiştireceği kesindir.

Öğrenme stratejileriyle ilişkisi olan diğer bir zeka da 'doğa zekası' dır. Görüldüğü gibi dil zekası kadar stratejilerle çok fazla ortak noktası yoktur. Ancak, dil zekası dışında diğer zekalarda stratejilerle ortak nokta sağlanamaması açısından bakıldığında bunun yine de iyi bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu zeka türüyle, 'tüm zihinsel işlemleri kullanma', ve 'duygularını kontrol etme' stratejileri arasında da bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Doğa zekası yüksek olan bireylerin, çevreye uyum sağlama, hayatlarını sürdürme yetenekleri, doğayı gözleme ve sınıflandırma yapma, nesneleri tanıyıp sınıflandırma ve doğa olaylarını anlamada başarılı oldukları düşünülürse bu zekaya sahip bireylerin tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejisi ile duygularını kontrol etme stratejisinden yararlanmada da başarılı oldukları sonucuna ulaşılacaktır. Öte yandan, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejileri ile duygularını kontrol etme stratejilerini kullanmada başarılı öğrenicilerin doğa zekası da gelişir denilebilir. Birinci yorumdan hareket edildiğinde, öğrenicilerin doğa zekalarını arttıracak etkinlikler (doğada yürüyüşler, orman ve hayvanat bahçesi gezileri, öğrenicilerin doğadaki bitki ve hayvanları sınıflandırmaları, doğadaki canlıları anlatan belgesel filmleri izletmek, vs.) düzenleyerek, tüm zihinsel işlemlerini kullanma stratejilerinden ve duygularını kontrol etme stratejilerinden yararlanma fırsatlarını onlara sağlamış oluruz. İkinci yorumdan hareket ettiğimizde, 'eğer öğrenicilere bu iki stratejiyi nasıl kullanacaklarını öğretirsek öğrenicilerin doğadaki olayların farkına varmalarını, bulundukları çevrede ya da doğada yaşayan canlılara karşı daha duyarlı bireyler olmayı başaracakları doğa zekalarını da geliştirmeye katkıda bulunmuş oluruz' sonucuna ulaşabiliriz. Aslına bakılırsa, farklı yorum gibi görünen bu yorumun birbirinden farklı amaçlara hizmet etmediği görülmektedir. İki şekilde de öğrenicilerin gelişecek zeka ya da öğrenme stratejileri aynıdır.

O halde, öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğrenicinin birçok stratejiden yararlanmaya yardımcı olan sözel/dilsel zekasını ve doğa zekasını geliştirecek önlemler almaları, öğrenicinin öğrenme stratejilerini (özellikle tüm zihinsel işlemler, eksik bilgiyi giderme, duygularını kontrol etme ve başkalarıyla birlikte öğrenme) geliştirmesini sağlaması açısından gerekmektedir. Öğrenicilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine ağırlık verilmelidir. Öğreniciye verilecek iş-odaklı ödevlerin öğrenicinin doğa zekasını arttıracağı, doğa yürüşlerinin, orman veya hayvanat bahçesi gibi yerlere geziye gitmenin, bitki veya hayvan

yetiştirmelerinin öğrenicilerin aynı zamanda tüm zihinsel stratejilerinden yararlanmasını ve duygularını kontrol etmesini sağlayacağı unutulmamalıdır.

Öğrenme stratejileri ile mantıksal/matemetiksel, görsel/uzamsal, müziksel/ritmik, bedensel/devinduyusal, toplumsal/bireylerarası, içsel/duygusal zekalar arasında hiç bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sekiz zekadan altı zekanın öğrenme stratejileriyle bir ilişkiye sahip olmayışı çok ilginçtir. Özellikle toplumsal/bireylerarası zeka ile başkalarıyla öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olmayışı şaşırtıcıdır. Her ikisi de öğrenicinin toplumsal olma yönleriyle ilgili olduğu, başkalarıyla işbirliğine dayandığı için aralarında bir ilişki olacağı düşünesindeydim ve bu düşüncem hala değişmedi. Belki bu çalışma daha fazla sayıda öğrenici ile yapılmış olsaydı ve bu araştırmaya insanların toplumsal yönlerinin fazla olacağını düşündüğüm Anadolu kentlerinde yapılmış olsaydı sonuç benim düşündüğüm gibi çıkabilirdi. Bu çalışmanın, batılı yaşama daha yakın olan İstanbul kentinde gerçekleştirmek ve öğrenicilerin toplumsal/bireylerarası zekalarının diğer zekalara göre alt sırada yer alması (8 zeka arasında 8. ve sonuncu sıra, Tablo 8.30) bize bu strateji ile bu zeka arasında ilişki olmayışı sonucunu vermiş olabilir.

Aynı durum içsel/duygusal ve duygularını kontrol etme stratejileri arasında görülmektedir. Bir tarafta, öğrenicinin kendi iç dünyasını, zayıf ve güçlü yanlarını görmeyi, kendine hedefler koyup onu gerçekleştirmek için adımlar atmayı sağlayan içsel/duygusal zekası ile duygularını ölçüp dengeleyerek, heyecanını azaltmayı başaracağı rahatlama, derin nefes alma, meditasyon yaparak kendi kendini akıllıca riske girme ya da ödüllendirme gibi yollarla güdüleyerek duygularını kontrol etme stratejileri arasında bir ilişkinin olmayışı aklıma iki açıklamayı getirmektedir; ya öğrenicilerin içsel duygusal zekalarının diğer zekaların gerisinde oluşu (8 zeka arasında 7. sırada, Tablo 8.30) ya da öğrenicide bu zekanın zayıf oluşu onun duygularını kontrol etme stratejilerini (öğrenme stratejilerini kullanma bakımından en az kullanılan strateji) olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak bu çalışmada böyle bir ilişki görülmemektedir; ya da duygularını kontrol etme yollarını bilmeyen öğreniciler içsel/duygusal zekalarını geliştirmekte başarısız olmuşlar. Öte yandan bu araştırma ile böyle bir ilişkiyi ortaya çıkaracak yeterlikte çok öğreniciye ulaşılamamış ya da araştırma yöntemi bunları ortaya çıkaracak yeterlikte olamamıştır.

Etkin anımsama ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinin hiç bir zekayla bir ilişkisi de bulunamamıştır. İlişki bulunmayan zekalarda, Önder ve Kuset'in (2002) de belirttiği gibi, zekayı etkileyen tarihsel, kültürel, coğrafi, ekonomik, ailevi ve durumsal etkenlerin etkili olabileceğini unutmamak gerekmektedir.

Başarılı öğrenicilerin özelliklerinin 'öğrenme stratejilerinin özellikleriyle' benzerlik gösterdiği (Nunan, 1989: 47) görüşünden hareketle ve en çok stratejiyle ilişkinin sözel/dilsel zekada ortaya çıktığı gerçeği göz çönüne alındığında 'iyi dil öğrenicilerinin sözel/dilsel zekaları da yüksek olur' ya da 'dil zeka oranı yüksek öğreniciler, diğer öğrenicilere oranla daha fazla stratejiden yararlanır' saptamaları da bu sonuca uygundur. Ancak bu öğrenicilerin, sözel/dilsel zeka ve doğa zekası dışındaki zekaları için aynı şeyi şöylemek olası görünmemektedir. Bu durumda, öğrenicilerin sözel/dilsel zekalarını arttırmaya ya da geliştirmeye çalışmakla onların daha fazla öğrenme stratejisi kullanmalarını arttırma arasında doğru bir orantı olduğu düşünülebilir.

Çoklu zeka türleri karşılaştırıldığında dil öğrenmede başarılı bu öğrenicilerin sözel/dilsel zekada diğer zekalara oranla çok da ileri olmadığı görülecektir. Çoklu Zeka Alt Boyutlarından alınan puan sıralamalarında (Tablo 8.30), sözel/dilsel zeka alt boyutunun sekiz zeka alt boyut içerisinde altıncı sırayı alması, yabancı dilde başarıyı yakalamış bu öğrenicilerin, tüm zekaları arasında sözel/dilsel zekalarının çok iyi olmadığı olasılığını da doğurduğu dikkate alınmalıdır. Diğer zeka türleri arasında sözel/dilsel zekanın sonlarda yer alması, diğer taraftan sözel/dilsel zekası yüksek öğrenicilerin diğer zekalara oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullanmasına da getirilecek yorum, bu stratejilerin dil öğrenmede etkin olduğu, doğa zekası hariç diğer zekaları geliştirmede kullanmanın bir yararı olmadığı yorumuyla bizi karşı karşıya getirebilir. Başka bir ifadeyle, 'bu öğrenicilere tüm etkin öğrenme stratejilerini öğretsek de öğrenicilerin sözel/dilsel ve doğa zekası dışındaki zekalarını geliştirmeye katkıda bulunamayacağız' demektir. Diğer zekaların geliştirilmesi için farklı türden öğrenme stratejileri gerekmektedir. Ayrıca, dil öğrenicilerine yabancı dil öğretirken, sözel/dilsel ya da doğa zekası dışında zekalarının yüksek olup olmadığıyla ilgilenmeye gerek görünmemektedir. Yabancı dil öğretmenleri olarak üzerimize düşen görev, öğrenicilerin sözel/dilsel ve doğa zekasını geliştirmeye çalışmak ve bu zekalar üzerinde durmak olmalıdır.

Aynı zekalara birbirine yakın oranlarda kullanan öğrenicilerin aynı sınıfta bulunmasının olumsuz yanlarının olabileceği gibi olumlu yanları da bulunabilir. Örneğin, görsel/uzamsal zekası diğer zekalara göre aynı oranda olan öğreniciler aynı sınıfta bulunduğunda, bu öğreniciler için hazırlanan öğretim programı ve etkinlikleri içerisinde daha çok görselliğe yer veren etkinliklere (resimde gördüklerini yazılı ve/veya sözlü anlatma, not alma ve dikte yapma, film izleyerek gördükleri ile ilgili anlatım yapma gibi) yer verilmesi yabancı dilde başarı sağlanmasına yardımcı olacaktır*. Öğretilen sözcükler sınıftaki tahtanın belli yerlerine ve bilinçli olarak yazılması, bazı sözcüklerin el ve vücut hareketleriyle anlatılması da öğretilenlerin görsel/uzamsal zekası yüksek öğreniciler tarafından anımsamakta kolaylık sağlayacağı söylenebilir. Öğrenicilerin görsel/uzamsal zekaya sahip olduğu düşünülerek yapılmış böyle bir sınıflandırmanın öğrenicilerin bu zekalarının güçlenmesi bakımında da yararı olacağı düşüncesindeyim. Ancak, öğrenicileri zekalarına göre sınıflandırmanın bu olumlu yanları yanında olumsuzlukları da beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır. Örneğin, görsel/uzamsal zekaları yüksek olan öğreniciler aynı sınıfta toplanmış ve biz görsel etkinliklere devamlı yer verdiğimizde öğrenicilerin müziksel, matematiksel/mantıksal gibi diğer zeka oranlarını arttırmalarını engellemiş olabiliriz. Öğrenicilerin diğer zekalarını geliştirmek yerine geriletmiş olabiliriz. Aynı tür etkinlikleri kullanmamız dersi sıkıcı hale getirebilir ya da öğrenici kendisine bu teknikler ya da etkinlikler dışında verilenleri alamama sorunuyla karşılaşabilir. Bu durumda yapılacak öneri, görsel etkinlikler gerçekleştirirken öğrenicileri birlikte çalıştırarak onların işbirlikçi ve bireylerarası zekalarını, resim ya da film izletirken fonda müziğin verilemesi veya bir aşk şarkı sözlerini birbirine aşık bir çiftin resmiyle vermek, hayvanların isimlerinin öğretildiği bir şarkı metninde doğa veya insan resimlerinin bulunması müziksel/ritmik zekalarını, izlenen filmin öğreniciler tarafından oynanması ya da adı öğretilecek nesnenin sınıfa getirilerek öğrenicinin

---

* Bu araştırmadaki öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejileriyle görsel/uzamsal zeka oranları arasında bir ilişkisi olmadığını söylenmiş ve bu zekanın strateji geliştirmede bir etkisinin olamayacağından bahsetmiştim. Ancak, yabancı dilde başarılı bu öğrenicilerin sahip oldukları, oranı en yüksek zekanın 'görsel/uzamsal' zeka olduğu sonucu (Tablo 8.30) anımsanırsa, bu zekanın, öğrenicilerin kullandıkları stratejileriyle değil, yabancı dilde başarılarıyla ilişkisinin olabileceği söylenebilir. Bu durumda, başarılı yabancı dil öğrenicileri aynı zamanda görsel öğrenicilerdir yorumuna da gidilebilir. Bu nedenle - başarılı öğrenicilerin daha çok görsel oldukları olasılığı göz önüne alınarak - öğrenicilerin bu zekalarını geliştirme ve öğrenmeyi arttırmaya yardımcı olma yoluna gidilebilir. Bununla beraber unutulmaması gereken nokta, zeka türleriyle öğrenme stratejileri arasında elde edilen bu sonuçların ya da ilişkilerin, farklı okullardan, farklı kültürel ve sosyal çevrelerden gelen başka öğrenici gruplarında değişebileceği olasılığının her zaman var olduğudur. Öte yandan, öğrenme ile öğrenme stratejilerinin aynı şeyler olmadığını da belirtmek gerekir. 'Öğrenme stratejileri, öğrenme ya da bilgi edinimi için izlenen bir yol'ken, 'öğrenme, bu bilgi kazanılması, ve gerektiğinde kullanılması' olarak düşünülmelidir. Başka bir ifadeyle öğrenme 'sonuç' ya da 'amaç', stratejiler de bu sonucun oluşmasını ya da amaca ulaşılmasını sağlayan araçlardır.

dokunmasının sağlanması yoluyla bedensel/devinduyusal zekalarını da görsel/uzamsal zekaları yanında geliştirmek amaçlanmalıdır.

Öğrenicileri zekalarına göre sınıflara ayırmanın olumlu yönleri olumsuz yönlerinden daha fazla görülmektedir. Ancak, kullandıkları öğrenme stratejileri aynı öğrenicileri, kullandıkları stratejilerie göre sınıflandırmayı, öğrenme stratejilerini geliştirmek açısından çok gerekli ya da yararlı bulmuyorum. Aynı sınıf içinde farklı stratejilerden yararlanan öğrenicilerin bulunması zarardan çok yarar getirebilir. Öyle bir sınıf düşünün ki altı tür stratejinin hepsini kullanan öğrenicilerle dolu. Öğrenicilerden bazıları etkin anımsamayı, bazıları başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmada başarılı, bazıları eksik bilgiyi nasıl gidereceğini, bazıları öğrenmeyi nasıl değerlendirip düzenleyeceğini, bazıları da tüm zihinsel stratejileri nasıl kullanacağını çok iyi biliyor. Öğrenicilere bu stratejileri nasıl kullandıkları sorulup, onlardan bu stratejileri kullanmayan arkadaşlarına anlatmaları veya göstermeleri istenebilir. Her stratejinin kullanımına ilişkin bazı etkinlikler sınıfta tüm öğrenicilerle birlikte yapılır ve öğrenicilerin yapılan etkinliği kendilerinin daha önceden kullanıp kullanmadıkları sorulabilir. Sormacalarla, öğrenicilerin bilinçli ya da bilinçsizce kullandıkları öğrenme stratejileri bulunabilse de öğrenici stratejilerini bulmak o kadar kolay değildir. Rubin (1975)'in de belirttiği gibi sadece anket kullanmak öğrenicilerin kullandıkları stratejileri bulmak için yeterli olmayacaktır. Ders sonlarında öğrenicilerin ders sırasında izledikleri yolları anlattıkları geri bildirimler, onların tutacakları günlük ve raporlar, hangi konunun (okuma, yazma, dinleme, konuşma, sözcük ya da dilbilgisi) hangi alıştırmasında nasıl bir yanıtlama tekniği kullandıkları sorulabilir. Verilen geri bildirimlerden oluşturulacak strateji listesi, öğrenici ismi verilmeden sınıfta açıklanabilir. Öğrenicilerin birbirine kullandıkları stratejileri öğretmeleri, onların işbirlikçi öğrenme ve toplumsallaşmalarına da katkıda bulunacağı kesindir. Her konu ya da her ders kitabı tüm stratejilerin gelişmesine açık olmayabilir. Bu durumda, ders kitabı seçilirken çok iyi incelenmesi ve tüm stratejileri kullanmaya olanak tanıyan ders kitabını seçmeye öncelik verilmesi veya ders öğretmenlerinin kullanılacak materyali, strateji kullanımını göz önüne alarak, kendilerinin hazırlaması ya da seçilen ders kitaplarını destekleyen çalışma kağıtlarına, ödev ve proje çalışmalarına yer verilmesi gerekecektir*.

* Ellis ve Sinclair (1989)'ın hazırladıkları 'öğrenmeyi öğrenmek'i anlatan rehber kitap ve bu kitap türünde bir çok kaynak öğretmenlere ışık tutacaktır.

Zekanın, bireyin kişisel özelliklerinden biri olduğu öğrenme stratejilerinin de öğrenmede izlenen yollar olduğu düşünüldüğünde, her iki grubun aslında karşılaştırılmasının doğru olmadığı ileri sürülebilir. Ancak, burada iki grubun ortak noktaları şudur: her ikisi de yabancı dil öğrenmeyi ne şekilde olursa olsun etkilemektedirler. Öğrenme stratejilerinden yabancı dil öğrenmede bilinçli ya da bilinçsizce yararlanan öğrenicilerin başarılı olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, zekanın da yabancı dil öğrenmede etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğrenimini etkileyen bu iki grup arasında da bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak da bana göre doğaldır. Bu iki grup arasındaki ilişkileri incelerken, öğrenicilerin güdülenme, endişe, yaş, cinsiyet, okudukları lise, yabancı dil öğrenme süreleri, öğrenme biçimleri, zeka dışındaki kişilik özellikleri, yetenek ve özerklik açısından bakılması gerektiğinin altının çizilmesi gerekmektedir. Kişilerarası anlamda uzlaşmanın sağlanıp sağlanmadığı, öğretmenin tutumu ve rolünü gerektiği gibi yerine getirip getirmediği, bu konuda yeterliğe sahip olup olmadığı, okul yönetiminin zeka ve stratejiler konusunu ciddiye alıp almadığı, okul yönetimi ve eğitim sisteminin öğrenicinin hem bu stratejileri kullanmaları hem de tüm zekalarını geliştirecek etkinlikleri öğreniciye sunacak ne gibi çalışmalar yaptığının da önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğreniciyi hazırlanacak öğretim programları içinde karar veren durumuna getirerek ona özerklik kazandırmanın da öğrenicinin içsel/duygusal, toplumsal/bireylerarası ya da diğer zekalarını arttırıp arttırmayacağı da araştırılmalıdır. Öğrenme stratejileriyle aralarında bir ilişkinin olmadığı belirtilen çoklu zeka türlerinin, yabancı dil öğreniminde etkili olabileceği olasılığı unutulmamalıdır. Stratejilerle ilişkisi olmayan tüm çoklu zeka türlerinin - başarılı örneklem öğrenicilerinin, en çok sahip oldukları zeka türünün görsel/uzamsal zeka olduğu (Tablo 30) öte yandan bu zeka türünün hiç bir öğrenme stratejisiyle bir ilişkisine rastlanmadığı düşünülürse – öğrenicilerin sadece öğrenme stratejisi geliştirmelerine değil 'yabancı dil öğrenme'lerine ne oranda katkıda bulunacakları da başka bir araştırma konusudur.

8.3 Öğrenme Stratejileri ve Değişkenlere Ait Puanlara İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler

Bu bölümde, değişkenlerin, Öğrenme Stratejileri Alt Boyutları (Etkin Anımsama, Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma, Eksik Bilgiyi Giderme, Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme, Duygularını Kontrol Etme, Başkalarıyla Öğrenme) üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı ve değişkenlerde oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına bakılacaktır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur: Öğrenme Stratejileri üzerinde anlamlı bir farlılık yaratmayan ya da bu stratejilerle aralarında anlamlı ilişki bulunmayan değişkenlere ait tablolar 'Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar', başlığı ile; stratejilerle anlamlı ilişkisi olan ya da onlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturan değişkenlerin tabloları ise 'Anlamlı Farklılıklar Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları' başlığı ile iki ayrı bölümde verilecektir. Yorumlar, stratejilerle anlamlı ilişkiye sahip ya da farklılık yaratan değişkenlere ait tablolarla ilgili yapılacak, diğer tablolarla ilgili olarak yorumlar her bölüm sonundaki genel yorumda verilecektir.

8.3.1 Etkin Anımsama Stratejisi Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.32 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	O. 1*	7	47,07	3,607	4
	O. 2	29	39,26		
	O. 3	30	47,35		
	O. 4*	5	33,00		
	O. 5*	12	36,04		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
** Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.33 Öğrenme Stratejileri Ölçeği - Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,37	2559,00	627,00	-,815
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,63	927,00		
Toplam	83				

Tablo 8.34 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	18 ve altı	23	40,33	4,209	2
	19 yaş	33	36,98		
	20 ve üstü	27	49,56		
	Toplam	83			

Tablo 8.35 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Klasik Lise	20	49,13	4,891	4
	Anadolu Lisesi	28	37,00		
	Süper Lise	13	48,54		
	Meslek Lisesi	6	43,08		
	Diğer	16	36,13		
	Toplam	83			

Tablo 8.36 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Eşit Ağırlık	11	40,32	3,137	3
	Sözel	6	58,17		
	Sayısal	60	41,24		
	Diğer	6	36,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.37 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Etkin Anımsama	İngilizce	57	40,65	2,848	2
	Almanca	13	37,85		
	İngilizce ve başka bir dil	13	52,08		
	Toplam	83			

Tablo 8.38 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	2 saat	8	38,13	,275	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	44,42		
	3 saat ve üstü	69	42,24		
	Toplam	83			

Tablo 8.39 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	37,83	794,50	563,50	-,918
Fen Bilimleri	62	43,41	2691,50		
Toplam	83				

Tablo 8.40 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	1 yıldan az	35	47,44	3,098	2
	2-3 yıl	3	38,00		
	4 yıl ve üstü	45	38,03		
	Toplam	83			

Tablo 8.41 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	42,11	1137,00	753,00	-,029
Hayır	56	41,95	2349,00		
Toplam	83				

Tablo 8.42 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	44,99	1934,50	731,50	-1,173
Orta	40	38,79	1551,50		
Toplam	83				

Tablo 8.43 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	78	42,94	3349,00	122,00	-1,400
Hayır	5	27,40	137,00		
Toplam	83				

Tablo 8.44 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Hayır	41	46,12	4,399	2
	Evet (1.derece akraba)	39	36,51		
	Evet (2.derece akraba)	3	57,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.45 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede sevdikleri konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Sözcük Bilgisi	17	54,21	10,201	5
	Dil bilgisi	24	44,25		
	Dinleme	4	26,75		
	Okuma	18	34,17		
	Konuşma	15	34,87		
	Yazma	5	51,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.46 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,46	3439,50	43,50	-1,116
Hayır	2	23,25	46,50		
Toplam	83				

Tablo 8.47 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	54,00	702,00	299,00	-1,958
Hayır	70	39,77	2784,00		
Toplam	83				

Tablo 8.48 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	45,76	1144,00	631,00	-,935
Hayır	58	40,38	2342,00		
Toplam	83				

Tablo 8.49 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancılarla birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	80	42,44	3395,00	85,00	-,856
Hayır	3	30,33	91,00		
Toplam	83				

Tablo 8.50 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce'yi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	X^2	sd
Etkin Anımsama	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	41,96	,210	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	38,64		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	43,63		
	Toplam	83			

Tablo 8.51 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Öğretmenin konuyu anlatması	25	37,30	5,198	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	48,99		
	İkili veya grupla çalışma	12	38,96		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	38,00		
	Diğer	6	32,08		
	Toplam	83			

Tablo 8.52 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Etkin Anımsama	Evet	36	30,86	,785	4,71	81	-,337
	Hayır	47	31,28	,896	6,15		

Tablo 8.53 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Okuma yaparak	7	33,07	3,306	6
	Not alarak/yazarak	18	46,89		
	Hem okuma ve hem yazma	17	40,74		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	31,42		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	47,50		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	40,21		
	Genel tekrar yaparak	26	44,35		
	Toplam	83			

Tablo 8.54 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Fikrim yok	14	52,25	3,696	2
	Bireysel spor türü	45	41,61		
	Kolektif yapılan spor türü	24	36,75		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.55 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Etkin Anımsama	Kız	42	32,62	,75	4,83	81	2,623*
	Erkek	41	29,54	,91	5,84		

*p<.05

Tabloda da görüleceği üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kızların etkin anımsama alt boyutundan aldıkların puanların ortalaması erkek öğrenicilerin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuca göre, kız öğreniciler erkek öğrenicilere göre etkin anımsama stratejilerini daha başarıyla kullanıyor sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda, erkek öğrenicilerin etkin anımsama stratejilerini geliştirmeleri için onlarla daha fazla etkin anımsama strateji etkinliklerinin yapılması gereklidir. Bu konuda kız öğrenicilerden de yararlanmak yararlı olabilir. Kızlardan, bu stratejiyi nasıl kullandıklarını erkek arkadaşlarına anlatmaları ve erkeklerden de bunları uygulamaları da istenebilir. Bu öğretmenin yükünü de hafifletecektir. Kızların erkeklere oranla daha fazla stratejiden yararlandığı görüşünü Oxford (1994) da desteklemektedir.

Tablo 8.56 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Çok önemli	59	45,97	6,341*	2
	Önemli	18	34,78		
	Çok önemli değil	6	24,67		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizcede mükemmel olmayı çok önemseyen öğrenicilerin, yabancı dilde mükemmeliği önemli veya önemsiz sayanlara oranla etkin anımsama stratejisini daha fazla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığa göre, yabancı dilde mükemmel olmayı kendileri için pek de önemli olmadığını kabul eden öğrenicilerin, etkin anımsama stratejilerini, çok önemli bulanlara oranla az kullanması, onlarda, kendiliğinden ya da içsel (*instrinsic*) güdülenmenin yetersiz olduğunu göstermektedir. İngilizcede çok mükemmel olmak önemli ya da önemsiz diye yanıt veren ve aynı zamanda başarılı olabilen bu öğreniciler, sadece hazırlık sınıfını başarıyla geçmek isteyen öğreniciler ya da çok mükemmellikten ziyade kendisine veya okuyacağı üniversitedeki bölümüne yetecek kadar İngilizce öğrenmeyi hedefleyenler olabilir. Mükemmel olmayı çok önemseyen öğrenicilerin etkin anımsama stratejilerinden yararlanma yollarını daha fazla seçmeleri de, başarılı olmak için bir çok yolu denediklerinin ve kendilerini daha fazla güdülediklerinin bir kanıtı olabilir.

Tablo 8.57 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	38,88	12,769*	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	19,67		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	47,03		
	Yabancı kitaplar okumak	2	60,00		
	Yabancı TV ve Film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	46,25		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	25,83		
	Toplam	83			

** p<0.05*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğreniciler, etkin anımsama stratejilerini İngilizce öğrenme nedenleri özellikle 'yabancı kitaplar okumak' olduğunda daha fazla kullanmaktadırlar. Genel sonuçlarda 'gelecekteki iş hayatım için gerekli' nedeni birinci derecede yüksek çıkmışken etkin anımsama stratejisini

kullanma boyutunda birinci durum değişmiş ve yabancı kitaplar okuma güdüsü öğreniciyi etkin anımsama stratejisi kullanmaya itmiştir.

Bu sonuca göre, kendiliğinden bir güdülenme ve yönelmenin varlığından söz edilebilir. Öğrenicilere, yabancı dil öğrenmeye katkısı olabilecek stratejilerden biri olan etkin anımsama stratejisi geliştirme etkinliği olarak 'kitap okuma' ödevlerinin verilmesi gerekmektedir. Kitap okumanın, öncelikle bireysel bir eylem olduğu unutulmamalıdır. Başarılı öğrenici özelliklerinden olan 'alan bağımsız olma' özelliğinden de kitap okuma etkinliğinde yararlanılabilinir. Öğrenicilere verilecek kitap listeleri içerisinden seçecekleri bir ya da birkaç kitabı okumaları, okurken farklı teknikler (hızlı okuma, ayrıntılara dikkat ederek okuma, konuyu anlama, sadece ana fikri çıkarma, sorulara yanıt verme, sözcüklerin anlamları için sözlükten değil hayal gücünden yararlanma, okunulan kitaptaki isim, yüklem, sıfat, vs. sınıflandırma, okuduğu kitaptaki olayları canlandırma/oyunlaştırma gibi) kullanmalarını isteme onların etkin anımsama stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Bu sonuçlara göre, öğrenicilerin İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede yaşama isteği veya yabancı dile karşı ilginin olup olmaması gibi birleşimci güdülenmeden çok, öğrenicilerin araçsal bir güdülenme olan 'yabancı kitaplar okuma' araçsal güdüsü ön plandadır. Öte yandan, birleşimci güdülenmenin etkin anımsama stratejilerini kullanmada, ikinci önemli neden olarak karşımıza çıkması (Tablo 8.58), her iki güdünün de önemli olduğu ama araçsal güdülenmenin birleşimci güdülenmeye oranla biraz daha önemli olduğu görüşünü beraberinde getirmektedir. Tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde de benzer sonuca ulaşılmıştır. Bu nedenle, öğrenicilerin, ikinci dil toplumuna karşı olumlu tutumlar ve duygular beslemeleri için o toplumun yaşayış biçimi, inançları, eğlenme biçimleri, gelenek görenekleri vs. ait bilgiler verilmesi gerektiği öngörülebilir. Ancak , öğrenicilere kitap okuma, film izleme, okul ve iş hayatı vs için gerekli olduğunu söyleyerek araçsal güdülenmeler yaratmanın onların etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini kullanmalarına daha fazla olumlu katkıda bulunacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 8.58 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Etkin Anımsama	Yabancı dile ilgim var	10	60,45	21,318*	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	23,75		
	Yabancı kültürü öğrenmek istiyorum	3	63,50		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	33,44		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	28,26		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	48,67		
	Yabancı kitaplar okumak	18	49,44		
	Yabancı tv ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	27,58		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	46,46		
	Toplam	83			

*$p<0.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Etkin Anımsama Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi

sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Etkin anımsama stratejilerinde kitap okuma birinci sırada yer alırken , yabancı kültürlere karşı duyulan ilgi de etkin anımsama stratejilerini kullanmada ikinci derecede önemli neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenicilerin, yabancı dillerin kültürüne karşı ilgi duyması halinde etkin anımsama stratejilerini kullandığı onların aynı zamanda erek dile karşı ilgilerinin ve olumlu tutumlarının bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu sonuca göre, öğrenicilerin bireşimci bir güdülenmenin etkisinde oldukları söylenebilir. Birleşimci güdülenmenin yabancı dil öğrenmedeki önemi unutulmamalıdır (Gardner, 1989). Öyleyse, öğrenicilerin erek dil kültürüne karşı ilgileri ne kadar arttırılırsa (erek dil kültürüyle ilgili bilgiler vermek, o kültürle ilgili projeler hazırlatmak, erek dil kültürünün tanıtıldığı merkezlere öğrenicileri götürmek vs.den yararlanılabilir) onların etkin anımsama stratejilerini de o kadar fazla kullanmaları sağlanabilir. Erek dil toplumuyla konuşmak, o toplumla ilgili bilgi almak veya o toplumun üyeleriyle iletişime girmek isteyen öğrenici, sınıfta yabancı dilde öğrendiklerini anımsamaya çalışacaktır.

Tablo 8.57 ile Tablo 8.58'deki birinci ve ikinci sırada yer alan İngilizce öğrenme nedenlerinden elde edilen sonuçları biraraya getirdiğimizde karşımıza, yabancı dil öğrenmede başarılı bu öğrenicilerin güdülenmelerinde, hem araçsal hem de birleşimci güdülenmenin etkin rol oynadığı çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, güdülenme türü ne olursa olsun bunun yabancı dil öğrenmede etkisi vardır. Bu yorum, Gardner'ın (1985) 'birleşimci güdülenme yabancı dil öğreniminde diğer güdülenmelere gore daha etkindir' görüşüne zıt bir sonuçtur*.

* Hatta, araçsal güdülenmenin birinci önemli neden olarak çıkması, araçsal nedenlerin birleşimci nedenlerden de önemli oldukları görüşünü desteklemektedir. Öte yandan, bu araştırmadaki öğrenicilerin, Gardner'ın (1985) araştırmalarındaki öğrenicilerden farklı olarak, Türkiye'de öğrenim gören öğreniciler oldukları ve onların erek dilin birinci ya da ikinci dil olarak konuşulmadığı bir ülkede yaşadıkları da unutulmamalıdır. Belki, öğreniciler, İngilizcenin birinci ya da ikinci dil olarak konuşulduğu başka bir ülkede yaşayan göçmen ailelerin çocukları olmuş olsalardı sonuç Gardner'ın (1985) araştırma sonuçlarına yakın çıkabilirdi.

8.3.2 Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Stratejisi Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.59 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	O. 1*	7	48,29	4,05	4
	O. 2	29	39,34		
	O. 3	30	47,32		
	O. 4*	5	31,20		
	O. 5*	12	35,96		
	Toplam	83			

O: Hazırlık Okulu
** Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.60 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,40	2560,50	625,50	-,830
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,56	925,50		
Toplam	83				

Tablo 8.61 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	18 ve altı	23	43,07	,226	2
	19 yaş	33	40,45		
	20 ve üstü	27	42,98		
	Toplam	83			

Tablo 8.62 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Kız	42	48,90	,942	6,11	81	1,652
	Erkek	41	46,22	1,33	8,53		

Tablo 8.63 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Klasik Lise	20	48,75	3,084	4
	Anadolu Lisesi	28	39,64		
	Süper Lise	13	38,35		
	Meslek Lisesi	6	49,00		
	Diğer	16	38,03		
	Toplam	83			

Tablo 8.64 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Eşit Ağırlık	11	52,00	6,430	3
	Sözel	6	59,83		
	Sayısal	60	38,78		
	Diğer	6	38,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.65 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	İngilizce	57	38,82	4,709	2
	Almanca	13	43,15		
	İngilizce ve başka bir dil	13	54,81		
	Toplam	83			

Tablo 8.66 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	2 saat	8	32,31	1,441	2
	Lise 1'de var, lise 2-3'te yok	6	42,25		
	3 saat ve üstü	69	43,10		
	Toplam	83			

Tablo 8.67 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	42,19	886,00	647,00	-,042
Fen Bilimleri	62	41,94	2600,00		
Toplam	83				

Tablo 8.68 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	1 yıldan az	35	47,40	3,971	2
	2-3 yıl	3	51,00		
	4 yıl ve üstü	45	37,20		
	Toplam	83			

Tablo 8.69 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	46,00	1242,00	648,00	-1,051
Hayır	56	40,07	2244,00		
Toplam	83				

Tablo 8.70 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Çok önemli	59	44,07	3,522	2
	Önemli	18	40,94		
	Çok önemli değil	6	24,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.71 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Hayır	41	41,68	1,111	2
	Evet (1.derece akraba)	39	41,23		
	Evet (2.derece akraba)	3	56,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.72 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Sözcük Bilgisi	17	50,97	5,184	5
	Dil bilgisi	24	42,48		
	Dinleme	4	33,88		
	Okuma	18	33,47		
	Konuşma	15	42,37		
	Yazma	5	45,30		
	Toplam	83			

Tablo 8.73 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,49	3442,00	41,00	-1,190
Hayır	2	22,00	44,00		
Toplam	83				

Tablo 8.74 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	51,69	672,00	329,00	-1,581
Hayır	70	40,20	2814,00		
Toplam	83				

Tablo 8.75 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan bir yabancıyla birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,49	3399,50	80,50	-,965
Hayır	3	28,83	86,50		
Toplam	83				

Tablo 8.76 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	39,63	2,935	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	41,21		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	51,22		
	Toplam	83			

Tablo 8.77 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Öğretmenin konuyu anlatması	25	41,60	3,543	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	45,84		
	İkili veya grupla çalışma	12	43,04		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	28,67		
	Diğer	6	33,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.78 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Evet	36	47,06	1,14	6,84	81	-,555
	Hayır	47	47,98	1,17	7,99		

Tablo 8.79 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Okuma yaparak	7	30,50	3,838	6
	Not alarak/yazarak	18	42,75		
	Hem okuma ve hem yazma	17	36,50		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	42,58		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	45,00		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	43,93		
	Genel tekrar yaparak	26	47,29		
	Toplam	83			

Tablo 8.80 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Fikrim yok	14	49,18	3,899	2
	Bireysel spor türü	45	43,82		
	Kolektif yapılan spor türü	24	34,40		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.81 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	48,62	2090,50	575,50	-2,597*
Orta	40	34,89	1395,50		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl algıladıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık genel İngilizce düzeyini 'iyi' olarak ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

İngilizce seviyelerinin iyi olduğunu düşünen öğrenicilerin pratik yapma, ses ve yazı sistemini iyi kullanma, örneklerden etkin olarak yararlanma, ileti alma ve gönderme, çözümleme ve etkin anımsama, dillerarası karşılaştırmalar yapma, not alma özet çıkarma, belli noktalara yoğunlaşma gibi bir çok zihinsel işlemler stratejisini kendi İngilizce seviyelerini orta olarak değerlendiren öğrenicilerden daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bize aynı zamanda, tüm zihinsel işlemleri etkin olarak kullanabilen öğrenicilerin kendi öğrenme seviyeleri konusunda da olumlu tutum içinde olduklarını ve İngilizce seviyeleri hakkında olumlu düşünce içinde olmaları anlamında kendiliğinden bir güdülenmenin bu stratejileri geliştirmekte katkısı olduğunu göstermektedir. Bunun tersi bir durumun (kendi İngilizce seviyesinin iyi olduğu gibi olumlu bir tutum içinde olan öğrenicilerin tüm zihinsel işlemleri geliştirmeye açık olmaları) da olma olasılığı düşünülebilir. O zaman tüm zihinsel işlemleri nasıl kullanacağını öğreniciye öğretmekle onun kendi gelişimi hakkında daha iyi düşüncelere sahip olmasını ya da İngilizce seviyesinin iyi olduğuna inanmasını sağlayarak onun zihinsel

işlemleri kullanma oranının artmasını sağlayabiliriz. Öğrenicilere, neden İngilizce seviyelerini iyi düzeyde gördükleri ile ilgili bir soru sorulup verilen yanıtlara göre, İngilizce seviyelerini 'orta' olarak niteleyen öğrenicilere strateji geliştirme konusunda yardımcı olunabilir. Bu iki grubun öğrenicileri birbirleriyle bu konuyu konuşup tartışabilir ve birbirlerine yardımcı olabilirler.

Tablo 8.82 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-u Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	43,60	3401,00	70,00	-2,396*
Hayır	5	17,00	85,00		
Toplam	83				

p<.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık yabancı dil öğrenmeyi sevdiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmemeleri ile onların kullandıkları tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejileri arasında bir ilişkinin olduğu sonucu bize, öğrenicilerin bu stratejileri kullanmalarını arttırmak için itici bir güç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Öğrenicilerin yabancı dili sevip sevmemeleri kendiliğinden bir güdülenme ve araçsal bir yönelme ve güdülenmenin var olduğunu gösterdiğinden tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejileri üzerinde araçsal ve kendiliğinden güdülenmenin de ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8.57 ve 8.58'de elde edilen araçsal ve birleşimci güdülenmenin önemli olduğu sonuçları buradaki sonuçla birleştirildiğine, hangi tür güdülenme olursa olsun, tüm zihinsel işlemleri gerçekleştirme stratejileri bakımından 'güdülenme'nin önemli olduğu

anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, güdülenme türü önemli değildir; önemli olan güdülenmenin olup olmamasıdır.

Yabancı dil öğretirken öğreniciye, dil öğrenmeyi sevdirmeye çalışmak aynı zamanda onun tüm zihinsel işlemleri kullanma oranlarını arttıracaktır. Etkin anımsama stratejileri için değil, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinin kazanımını sağlamak için, öğreniciye yabancı dil öğrenmeyi sevdirecek etkinlikleri hazırlamak, onlara yabancı dilde oyunlar oynatmak, erek dilin kullanıldığı filmler izletmek, o dilde şarkılar dinletmek veya söyletmek yararlı olacaktır.

Tablo 8.83 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	45,63	14,844*	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	16,94		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	45,36		
	Yabancı kitaplar okumak	2	66,25		
	Yabancı TV ve Film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	44,25		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	23,83		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tüm zihinsel stratejileri kullanmada da, etkin anımsamada olduğu gibi, öğrenicilerin yabancı dil öğrenmede öncelikli nedeni olarak 'yabancı dilde kitaplar okuma' etkili olduğu ve öğreniciler yabancı dilde kitapları ne kadar çok istiyorlarsa o oranda da tüm zihinsel stratejileri geliştirmekte oldukları görülmüştür. Bu sonuç, tüm zihinsel işlemleri geliştirmede birleşimci yönelmeden çok araçsal bir yönelmenin olduğuna işaret etmektedir. Ancak, aşağıdaki tabloda (Tablo 8.84) durum bu açıklamanın tersini göstermektedir. O tabloya göre de birleşimci güdülenme ön plana çıkmaktadır. Birinci ve ikinci derecede önemliliklerine bakıldığında, araçsal güdülenmenin birleşimci güdülenmeden daha önemli olduğu ancak birleşimci güdülenmenin de öneminin yadsınamacayacağı ileri sürülebilir. Başka bir ifadeyle, tüm zihinsel işlemler stratejisi üzerinde güdülenmenin – hangi tür güdülenme olursa olsun- önemi büyüktür. Bu sonuç yine, etkin anımsamada karşımıza çıkan sonuçta olduğu gibi (Tablo 8.57 ve 8.58), Gardner'ın (1985) birleşimi güdülenmenin daha önemli olduğunu belirttiği görüşüne ters bir sonuçtur.

Öğrenicilerin yabancı dilde yazılmış kitapları okumak istemeleri onların hem etkin anımsama hem de tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini arttırdığına göre, öğrenicilere yaptırılacak okuma etkinlikleriyle bu stratejilerin daha fazla kullanılması da sağlanacak demektir. Öğrenicilerin bol bol kitap okumaları ve kitap okurken de farklı bazı okuma etkinlikleri (okudukları kitaplardan çeviriler yapma, kitaplarda anlatılan konunun aktarılma, özet çıkarılması, okudukları konulara benzer konuları tekrar yazma gibi) yapmaları sağlanabilir.

Tablo 8.84 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Yabancı dile ilgim var	10	52,25	15,389*	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	22,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	78,33		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	36,50		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	33,05		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	31,00		
	Yabancı kitaplar okumak	18	47,42		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	34,33		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	44,27		
	Toplam	83			

*$p<0.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (2. sıra) değişkenine göre

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Tüm zihinsel işlemleri kullanma ya etkisi bakımından ele alınan ikinci önem sırasında yer alan İngilizce öğrenme nedenleri içinde 'yabancı kültürleri öğrenmek istiyorum' seçeneğinin büyük bir oranla diğer seçeneklerin önüne geçtiği görülmektedir. 'Öğrenicinin yabancı kültürü öğrenme isteği ne kadar fazla olursa, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden de o oranda fazla yararlanır' sonucu ortaya çıkmıştır. Tablo 8.83'deki sonuç da göz önüne alındığında, öğrenicilerin güdülenmelerini arttırmanın (ister araçsal isterse birleşimci olsun) tüm zihinsel işlemleri geliştirme stratejilerinden daha fazla yararlanabilmesine fırsat yaratmak açısından önemlidir sonucu çıkarılabilir.

Bu sonuç, öğrenicinin erek dil kültürüne karşı olumlu tutumlar içinde olması ve birleşimci bir yönelmeye sahip olmasının tüm zihinsel işlemleri kullanma açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle, başarılı bu öğrenicilerin birleşimci bir güdülenmeye de sahip oldukları söylenebilir. Yabancı dilin kültürünü öğrenmek tüm zihinsel işlemlerden daha fazla yararlanmayı sağlıyorsa, strateji geliştirme programı içerisinde, yabancı kültürlerle ilgili konulara yer verilmesine de özen gösterilmelidir. Okuma veya dinleme konularında, yabancı kültürden örnekler verilebilir, yazma dersinde öğrenicilerden yabancı kültürleri tanıtan projeler hazırlamaları istenebilir, yabancı kültürü anlatacakları veya tartışacakları konuşma dersleri yapılabilir.

Etkin anımsama stratejilerinde de benzer sonuca ulaşıldığı anımsanırsa, her iki grup stratejilerinde ikinci önemlilik sırasına sahip, yabancı dil kültürüne karşı bu olumlu tutumun, yabancı dil öğrenimini de arttıracağı unutulmamalıdır.

Tablo 8.85 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	52,96	1324,00	451,00	-2,724*
Hayır	58	37,28	2162,00		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılık İngilizce konuşan yabancı arkadaşı olduğunu ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması, dışardan bir güdülenmenin tüm zihinsel işlemleri kullanma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dışardan bir güdülenmede aileden çok arkadaşların etkili olduğu, hazırlık sınıfı okuyan gençlerin bu yaşta aileden çok arkadaş etkisinde kaldığı, bağımsız davranmayı isteme eğilimlerini de yansıttıkları söylenebilir. Ancak bu değişkenin etkin anımsama stratejisinde etkili olmadığı anımsanırsa, yabancı arkadaşa sahip olmanın etkin anımsama stratejilerinden çok tüm zihinsel işlemleri kullanmada daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre öğreniciler, İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarıyla birlikteyken, çağrışımcı, yapısal anımsama veya belleklerindeki sesi çıkarmaya çalışmaktan çok pratik yapma, ileti alıp gönderme, diller arası karşılaştırma yapma, neden arama gibi zihinsel işlemleri daha çok gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşları ne kadar olursa bu onların tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden o kadar çok yararlanacaklarını göstermektedir. Bu durumda, öğrenicileri İngilizce konuşan yabancı arkadaş edinmeleri veya İnternet yoluyla

bulacakları bir mektup arakadaşı edinmeleri konusunda teşvik etmek, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden daha çok yararlanmalarını sağlamak açısından yararlı olacaktır.

Bununla beraber, öğrenicilerin Türkiye'de yaşadıkları ve İngilizcenin birinci ya da ikinci dil olarak konuşulduğu ülkelerdeki yabancı dil öğrenicileri kadar İngilizceyi kullanma fırsatlarına sahip olmadıkları ya da çok az oldukları düşünülürse, onların sınıf-içi yabancı dil kullanım etkinliklerine daha fazla gereksinimleri olacağı kesindir. Bu durumda, İngilizcenin sınıf-içinde de kullanılmasını gerektiren ve iletişime dayalı etkinleri daha çok öne çıkarmakta yarar vardır. Bu etkinlikler sayesinde öğreniciler, dili kullanırken ileti alıp verme ve dili kullanarak daha fazla pratik yapma olanağı bulacaklardır. Sınıf-içi etkinliklerde, öğrenicilere durumlar verip onlardan o durumlara uygun dil alıştırmaları (otelde, lokantada, alışveriş mağzasında, bankada vs. geçen konuşmaları canlandırma gibi) yapmaları istenerek öğrenicilerin dili kullanma ortamlarında bulunmaları sağlanmalıdır.

Bu değişkende üzerinde durulması gereken başka bir konuda, 'öğrenicilerin İngilizce konuşan bir arkadaşa sahip olması' onların tüm zihinsel işlemleri arttırmada etkiliyken, Tablo 8.75'de öğrenicilerin 'İngilizce konuşan yabancı biriyle olmanın/konuşmanın' hoşlarına gitmediği' konusunda verdikleri yanıtların tüm zihinsel stratejileri geliştirmede farklılık yaratmaması sonucudur. Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşı olmasını isterken onlarla birarada olmaktan hoşlanmıyor olmaları, öğrenicilerin aslında İngilizce konuşan yabancılarla arkadaşa sahip olmak istemelerindeki asıl nedenin sadece 'yabancı dillerini geliştirmek için yabancı arkadaş edinmek istedikleri' veya buna eğilim gösterdikleri gibi bir yoruma bizi götürmektedir. Bu sonuca göre, öğreniciler yabancı dil öğrenmek uğruna, hoşlansalar da hoşlanmasalar da yabancılarla arkadaş olmakta ve onlarla bir araya gelmeye çalışmaktadırlar denilebilir. Burada elde edilen sonuçla, öğrenicilerin bireşimci bir güdülenmeden çok araçsal bir güdülenmeye daha fazla sahip olduklarını gösteren sonuç (Tablo 8.83) arasında bir paralellik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenicilerin yabancı dil öğrenmek için İngilizce konuşan yabancılarla birlikte olmaktan veya konuşmaktan hoşlanmaması, onların farklı toplum insanlarına karşı empati duygularının da yetersiz olduğu ya da toplumsal/bireylerarası zekalarının da düşük olabileceği olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımı doğrulayan sonuç, öğrenicilerin çoklu zeka türleri

sıralamasında (Tablo 8.30), toplumsal/bireylerarası zeka türünün sekizinci ve en sonuncu sırada yer almasıdır. Öğrenicilerin dilsel zekaları ile başkalarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ($p<.01$) olduğu halde, toplumsal/bireylerarası zeka ile başkalarıyla öğrenme arasında böyle bir ilişkiye rastlanmaması da bu sonucu doğrular niteliktedir. Öğreniciler dil öğrenmek için başkalarıyla işbirliğine girebilmekte ancak bu onların başkalarıyla birlikte olmak istedikleri anlamına gelmemektedir. Öğreniciler dili öğrenmek için öğretmenlerine soru sormak, arkadaşlarından veya erek dil konuşucularından yardım almaya açıkken (başkalarıyla öğrenme) gösterdikleri bu yaklaşımın toplumsal olmaktan uzak oluşu, başarılı öğrenicilerin hem alan bağımlı hem de alan bağımsız özellikte olduklarını da göstermektedir. Tablo 8.80'de, öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi hem bireysel hem de başkalarıyla yapılan bir çalışma sonucu gerçekleştiğini düşünmeleri sonucu da bu yorumu desteklemektedir*. Bu nedenle öğretmenlerin başarılı öğrenicileri hem bireysel hem de grupla etkinliklere sokmaları yararlı olacaktır.

* Tablo 8.80'de 'İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetseler hangi spor türüne benzetirler?' sorusuna öğrenicilerin verdiği yanıtlarda, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerine ve diğer öğrenme stratejilerinde gruplar arası bir farklılığa rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle öğreniciler, İngilizce öğrenmeyi hem bireysel yapılan hem de kolektif yapılan sporlara benzeterek öğrenmeyi hem bireysel hem de kolektif algıladıklarını yansıtmışlardır. Bu onların öğrenirken hem bireyssel öğrenme hem de başkalarıyla öğrenmeyi tercih ettiklerini ya da ne bireysel öğrenmeyi ne de başkalarıyla öğrenmeyi tercih etmediklerini göstermektedir. Bu sonuca parallel olarak, başarılı öğreniciler alan bağımlı ya da alan bağımsız olabilir denilebilir.

8.3.3 Eksik Bilgiyi Giderme Stratejisi Alt Boyutu

a) Farlılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.86 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	O. 1*	7	39,21	3,225	4
	O. 2	29	38,12		
	O. 3	30	42,35		
	O. 4*	5	40,80		
	O. 5*	12	52,63		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
** Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.87 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	40,27	2376,00	606,00	-1,029
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	46,25	1110,00		
Toplam	83				

Tablo 8.88 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	18 ve altı	23	45,41	,645	2
	19 yaş	33	40,61		
	20 ve üstü	27	40,80		
	Toplam	83			

Tablo 8.89 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Eksik Bilgiyi Giderme	Kız	42	21,52	,49	3,17	81	-,694
	Erkek	41	22,02	,53	3,40		

Tablo 8.90 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Klasik Lise	20	41,92	2,786	4
	Anadolu Lisesi	28	47,55		
	Süper Lise	13	35,88		
	Meslek Lisesi	6	38,17		
	Diğer	16	38,78		
	Toplam	83			

Tablo 8.91 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Eşit Ağırlık	11	45,91	,880	3
	Sözel	6	38,75		
	Sayısal	60	41,01		
	Diğer	6	48,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.92 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	2 saat	8	49,88	1,870	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	32,17		
	3 saat ve üstü	69	41,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.93 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	40,14	843,00	612,00	-,410
Fen Bilimleri	62	42,63	2643,00		
Toplam	83				

Tablo 8.94 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	1 yıldan az	35	47,46	3,722	2
	2-3 yıl	3	48,33		
	4 yıl ve üstü	45	37,33		
	Toplam	83			

Tablo 9.95 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	48,02	1296,50	593,50	-1,587
Hayır	56	39,10	2189,50		
Toplam	83				

Tablo 8.96 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	40,10	1724,50	778,50	-,746
Orta	40	44,04	1761,50		
Toplam	83				

Tablo 8.97 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Çok önemli	59	41,29	,298	2
	Önemli	18	42,78		
	Çok önemli değil	6	46,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.98 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	78	42,58	3321,50	149,50	-,875
Hayır	5	32,90	164,50		
Toplam	83				

Tablo 8.99 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Hayır	41	40,79	,628	2
	Evet (1.derece akraba)	39	43,85		
	Evet (2.derece akraba)	3	34,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.100 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Sözcük Bilgisi	17	36,35	2,375	5
	Dilbilgisi	24	43,21		
	Dinleme	4	55,13		
	Okuma	18	40,72		
	Konuşma	15	44,00		
	Yazma	5	43,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.101 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	43,25	6,529	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	27,28		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	45,85		
	Yabancı kitaplar okumak	2	32,75		
	Yabancı TV ve Film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	27,13		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	42,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.102 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Yabancı dile ilgim var	10	50,85	8,641	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	23,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	36,50		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	47,72		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	31,97		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	40,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	49,86		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	40,42		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	40,35		
	Toplam	83			

Tablo 8.103 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,58	3449,00	34,00	-1,402
Hayır	2	18,50	37,00		
Toplam	83				

Tablo 8.104 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	35,38	460,00	369,00	-1,083
Hayır	70	43,23	3026,00		
Toplam	83				

Tablo 8.105 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	41,99	3359,50	119,50	-,012
Hayır	3	42,17	126,50		
Toplam	83				

Tablo 8.106 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,11	,476	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	38,21		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	39,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.107 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Öğretmenin konuyu anlatması	25	42,42	2,340	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	38,54		
	İkili veya grupla çalışma	12	48,63		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	49,67		
	Diğer	6	38,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.108 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Okuma yaparak	7	41,71	5,416	6
	Not alarak/yazarak	18	44,75		
	Hem okuma ve hem yazma	17	35,32		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	45,58		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	32,75		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	58,36		
	Genel tekrar yaparak	26	40,02		
	Toplam	83			

Tablo 8.109 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	Fikrim yok	14	42,39	,277	2
	Bireysel spor türü	45	43,02		
	Kolektif yapılan spor türü	24	39,85		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.110 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Eksik Bilgiyi Giderme	İngilizce	57	38,20	6,458*	2
	Almanca	13	56,81		
	İngilizce ve başka bir dil	13	43,85		
	Toplam	83			

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin lisede aldıkları yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Etkin anımsama ve tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılan 'öğrenicinin lisedeki yabancı dilinin ne olduğu' değişkeni, eksik bilgiyi giderme stratetejilerini kullanmada etkin olduğu sonucuna varılmıştır. Lisedeki yabancı dili İngilizce olan öğrenicilerin, Almanca veya başka bir dil dersleri olan öğrenicilere oranla eksik bilgiyi giderme stratejilerini daha az kullanıyor olmaları sonucu - İngilizcenin özellikle 1980 yılından sonra diğer dillere göre daha fazla öne çıkması (Demircan, 1988) ve Türkiye'nin iyi bir pazar olması, her yıl yeni kitap satışı yapılabilmesi için yeni yollar deneyen yayınevlerinin farklı yöntem ve teknikleri içeren değişik yayınları çıkarmasının öğrenicilerin bu stratejileri geliştirmelerine büyük bir katkısının olmadığını göstermesi açısından - ilginçtir. Burada ayrıca Almanca öğretiminde, öğreniciye eksik bilgiyi giderme yollarının, İngilizceye oranla daha iyi kazandırıldığını kanıtlar özelliktedir. Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkaran Alman ekolünün burada etkili olabildiği düşünülebilir. Bu ekolde Türkiye'deki kapatılan köy enstitülerindekine benzer bir öğretim yaklaşımının benzeri olan ve yaparak yaşayarak

öğrenmeyi hedeflenmektedir. Öğrenicilerin bilmedikleri konularda nasıl bilgiye ulaşacakları öğretilmelidir*. Böylece öğrenici, örneğin bir sözcüğün anlamını bulmak için el-yüz hareketlerinden, anadilinden, eş anlamlardan yararlanmaya çalışacak, zekice tahminlerde bulunacak, ipuçlarından yararlanarak o sözcüğün anlamını çıkarmaya çalışacaktır.

Başarılı öğrenilerin tüm stratejilerden olduğu gibi bu stratejiden de yararlanıyor olması (Tablo 8.29, s. 175) anımsanarak, özellikle İngilizce dışında bir yabancı dil öğrenmiş öğrenicilerin yabancı dil öğrenirken eksik bilgilerini hangi yollarla gidereceklerinin onlara öğretilmesi gerekmektedir. Lisede İngilizce dersi almış öğrenicilerin hangi yolları kullanarak eksik bilgiyi gidermeye çalıştıkları sorulabilir ve onlardan alınan bilgilerle diğer öğrenicilerin bu stratejilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca, öğrenicilerin tahminde bulunarak yapacakları etkinliklerden (mimiklerle veya zıt anlamlarını vererek bir sözcüğü buldurtma veya bir öykü yazdırma, sessiz film oyunu oynatma, anadilindeki sözcüklere karşılık gelen sözcük ve yapılar üzerinde durma, gibi) yararlanılabilir.

Tablo 8.111 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicininİngilizce konuşan bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	52,42	1310,50	464,50	-2,598*
Hayır	58	37,51	2175,50		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık İngilizce konuşan yabancı arkadaşları olduğunu ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

* Köy enstitülerinin kapatılmasının ne kadar yanlış olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi ilke edinen bu enstitülerin Türk eğitimindeki olumlu etkisinin yeniden oluşturulması açısından önemli bir görevi üstlendikleri görülmektedir.

Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olmasının, onların eksik bilgiyi giderme stratejilerini kullanma oranlarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşa sahip olan öğrenicilerin yabancı toplumlara karşı olumlu tutum içinde olduğundan da bahsetmek yerinde olacaktır. İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşı olan yabancı toplumlara karşı olumlu tutumlar besleyen öğrenici, arkadaşıyla konuşurken dilsel ve diğer ipuçlarından yararlanacak, konuştuğu kişinin el-yüz hareketlerinden anlatılanı anlamaya çalışacak, çeşitli yolları (dolambaçlı yollar, eş anlamlıları kullanma gibi) deneyerek karşısındakini anlamaya çalışacaktır. İngilizce konuşanın bir İngiliz ya da başka milliyetten olup olmayacağının ayırımına girmek başka bir araştırmayı gerektirmektedir ancak şu da unutulmamalıdır ki farklı toplumların farklı el-yüz hareket ifadeleri vardır ve yanlış anlaşılmalara neden olunabilir.

Tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejileri açısından, öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olması nasıl strateji kullanımını arttırmaya yardımcı oluyorsa, eksik bilgiyi gidermede (ve etkin anımsama dışındaki stratejilerde) de yardımcı oluyor olması, öğrenicileri İngilizce bilen yabancı arkadaş edinmelerinin ve onların yabancı toplumlara karşı olumlu tutumlar içinde olmaları konusunda teşvik edilmelerinin gerekliliğini ortaya çıkmaktadır. Bu değişken, öğrenicilerin başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmalarını da arttıracağı konusunda ipuçları vermektedir. Burada, bir kez daha öğrenicilerin erek dil konuşucularıyla arkadaş olma istekleri ortaya çıkmaktadır. Erek dili konuşanlarla birarada olmak ya da konuşmaktan hoşlanmalarının, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde olduğu gibi, eksik bilgi stratejilerinin kullanımında da farklılık yaratmaması (Tablo 8.105), beni, onların yine yabancılarla birlikte olmayı araçsal bir neden olan 'yabancı dil öğrenmek' olarak gördükleri görüşüne itmektedir.

Tablo 8.112 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Eksik Bilgiyi Giderme	Evet	36	20,78	,41	2,43	81	-2,495*
	Hayır	47	22,53	,53	3,64		

**p<.05*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Eksik Bilgiyi Giderme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık korkmadıklarını ifade eden öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Bu değişkende, İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkmamaları, eksik bilgiyi giderme stratejilerini fazla kullanmaya ittiği sonucu çıkmıştır. Bununla beraber, başarılı öğrenicilerin aynı zamanda yanlış yapmaktan kormayan öğreniciler olduğu ve yanlış yaparak da yabancı dil öğrenebileceklerine inandıkları görüşleri de doğrulanmaktadır. Tablo 8.106'ya bakınca, öğrenicilerin erek dili yabancılarla konuşurken sahip oldukları olumlu duygular (mutluluk, heyecan, rahatlık, sevinç gibi) ya da olumsuz duygular (korku, endişe, panik gibi) içinde olmalarının eksik bilgi üzerinde fark yaratacak bir etki yaratmamaları görülmektedir. İki sonuç karşılaştırıldığında, başarılı öğrenicilerin yanlış yapmaktan korkmadıklarını, korksalar veya endişe gibi olumsuz duygular yaşasalar bile bu duyguların onların etkin öğrenme stratejilerini kullanmalarına olumsuz yönde etkilemediği anlaşılmaktadır. Ya da onların duyduğu olumlu ya da olumsuz duyguların, başarıyı getiren endişelenmeden kaynaklandığından, başka bir ifadeyle bu endişenin öğrenmeyi 'kolaylaştırıcı' (Scovel, 1978, Alpert ve Haber, 1960, Gardner, 1985: 33 içinde) bir duygu olduğundan bahsetmek olasıdır. Bu sonuç aynı zamanda, yabancı dil öğrenmeye başlarken duyulan endişe ve/veya sınav endişelerinin, başarılı olundukça azaldığı (Bailey, 1983, Ellis, 1994 içinde) görüşünü de destekler niteliktedir. Ancak, erek dili yabancılarla konuşurken hem olumlu hem olumsuz duygular içinde olabilen öğrenicilerin, İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkmaması,

onların sınıf ortamında mı yoksa ikinci dil toplumu ortamında mı (Littlewood, 1984) bu duyguları hissettiğini bilmeyi gerektirmektedir. Bunun yanında, Horwitz'in (1983) araştırmasında ortaya çıkan ve 'hazırlıksız olmaktan dolayı endişe duyulması' halinin en çok sınıf-dışı ortamlarda oluşacağı - sınıf ortamında ya da sözlü sınavlarda öğrenici ne tür sorularla karşılaşabileceğini tahmin edebileceğinden – düşünülebilir. Ama bu bana çok net bir olasılık gibi gelmemektedir. Bu nedenle, bu ortamların neler olduğunun başka bir araştırma konusu olduğunu söyleyebilirim.

Öğrenicilerin yabancı biriyle konuşurken endişe veya korkuya kapılmaması eksik bilgiyi giderme stratejilerini kullanmada belirgin bir etkisinin olmayışı, İngilizce konuşan yabancının da eksik bilgiyi gidermede öğreniciye çeşitli nedenlerden dolayı (iletişim kurmanın önemli olduğu hallerde, karşısındakinin yabancı dil öğrenmeye çalışan bir kişi olduğunu düşünerek yapılan yanlışların veya eksik dil kullanımının hoş karşıladığını gösterir tutum içinde olunması, vs.) yardım ediyor olasılıklarının olup olmadığı da araştırılmalıdır.

Öte yandan, 14-15 yaş grubundaki çocukların kendilerine az güvendiklerini ve bu yaşların öz-güvenlerinin oluşmaya başladığı dönem olduğu (Graham, 1997) anımsanır, üniversiteye yeni başlama yaşı (17-18 yaş) 14-15'e yakın olduğu hesaba katılırsa, öğrenicilerin böyle bir korku yaşamaları öncelikle örneklem grubundaki daha genç yaşta olanlardan kaynaklanıyor olabileceğini akla getirmektedir. Bu nedenle, henüz 17-18 yaşına gelmiş öğrenicilere ve ileriki yaşta olup da yanlış yaptığında gülüneceğini düşünen öğrenicilere yanlış yapmaktan çekinmemeleri konusunda uyarıda bulunmak gerekmektedir. Yanlış yapmaktan korkmanın başarılı öğrenici özellikleri arasında olmadığı anımsanırsa, yanlış yapmaktan korkan bu grubun belki de mükemmelliyetçi olup yanlış yapmamak için susmayı bile tercih edebilecekleri olasılığı da düşünülmeli ve öğrenicilerin dil kullanımına katılımları sağlanmalıdır.

Bu bölümün ilginç sonuçlarından biri de, tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde etkili olduğunu söylediğimiz 'belli güdülenme türleri'nin (araçsal güdülenme birleşimi güdülenmeye göre birinci sırada) eksik bilgiyi giderme stratejilerinde ortaya çıkmamasıdır. Özellikle araçsal ya da özellikle birleşimi güdülenme çok önemlidir demek yerine, verilen tüm güdülenme nedenlerinin bu strateji için önemi vardır ve bu önem tek bir güdülenme üzerinde toplanmamıştır demek daha doğru olacaktır.

8.3.4 Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Stratejisi Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.113 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	O. 1*	7	52,29	9,099	4
	O. 2	29	36,62		
	O. 3	30	50,15		
	O. 4*	5	27,60		
	O. 5*	12	34,63		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversite*

Tablo 8.114 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,50	2566,50	619,50	-,891
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,31	919,50		
Toplam	83				

Tablo 8.115 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	18 ve altı	23	41,96	2,284	2
	19 yaş	33	37,77		
	20 ve üstü	27	47,20		
	Toplam	83			

Tablo 8.116 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Kız	42	33,29	,82	5,29	81	,543
	Erkek	41	32,59	1,00	6,42		

Tablo 8.117 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Klasik Lise	20	53,47	7,522	4
	Anadolu Lisesi	28	36,59		
	Süper Lise	13	37,42		
	Meslek Lisesi	6	49,75		
	Diğer	16	37,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.118 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Eşit Ağırlık	11	42,77	7 ,116	3
	Sözel	6	59,67		
	Sayısal	60	38,51		
	Diğer	6	57,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.119 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	İngilizce	57	39,94	2,120	2
	Almanca	13	42,35		
	İngilizce ve başka bir dil	13	50,69		
	Toplam	83			

Tablo 8.120 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	2 saat	8	47,88	,770	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	46,00		
	3 saat ve üstü	69	40,97		
	Toplam	83			

Tablo 8.121 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	42,62	895,00	638,00	-,136
Fen Bilimleri	62	41,79	2591,00		
Toplam	83				

Tablo 8.122 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	45,61	1231,50	658,50	-,950
Hayır	56	40,26	2254,50		
Toplam	83				

Tablo 8.123 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	46,44	1997,00	669,00	-1,745
Orta	40	37,22	1489,00		
Toplam	83				

Tablo 8.124 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenin göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Çok önemli	59	45,44	4,335	4
	Önemli	18	34,67		
	Çok önemli değil	6	30,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.125 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Hayır	41	42,26	2,493	2
	Evet (1.derece akraba)	39	40,13		
	Evet (2.derece akraba)	3	62,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.126 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Sözcük Bilgisi	17	51,79	6,829	5
	Dil bilgisi	24	39,10		
	Dinleme	4	23,25		
	Okuma	18	37,00		
	Konuşma	15	44,70		
	Yazma	5	47,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.127 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Yabancı dile ilgim var	10	51,60	12,734	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	29,75		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	63,17		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	36,22		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	34,76		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	31,67		
	Yabancı kitaplar okumak	18	44,08		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	26,08		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	53,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.128 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	81	42,63	3453,00	30,00	-1,51
Hayır	2	16,50	33,00		
Toplam	83				

Tablo 8.129 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu giibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	50,81	660,50	340,50	-1,43
Hayır	70	40,36	2825,50		
Toplam	83				

Tablo 8.130 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,21	3376,50	103,50	-,404
Hayır	3	36,50	109,50		
Toplam	83				

Tablo 8.131 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	40,39	1,007	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	44,71		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	46,84		
	Toplam	83			

Tablo 8.132 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Öğretmenin konuyu anlatması	25	39,38	3,002	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	47,15		
	İkili veya grupla çalışma	12	39,08		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	38,67		
	Diğer	6	32,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.133 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Evet	36	31,83	,83	4,99	81	-1,521
	Hayır	47	33,79	,93	6,35		

Tablo 8.134 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Okuma yaparak	7	33,64	4,095	6
	Not alarak/yazarak	18	45,58		
	Hem okuma ve hem yazma	17	40,97		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	27,58		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	37,75		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	44,64		
	Genel tekrar yaparak	26	45,38		
	Toplam	83			

Tablo 8.135 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Fikrim yok	14	44,89	2,964	2
	Bireysel spor türü	45	44,90		
	Kolektif yapılan spor türü	24	34,88		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.136 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	1 yıldan az	35	51,93	11,101*	2
	2-3 yıl	3	46,67		
	4 yıl ve üstü	45	33,97		
	Toplam	83			

P<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin İngilizce öğrenme sürelerinin az oluşunun öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmaları oranı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bir yıldan daha az süredir İngilizce öğrenen öğrenicilerin, daha uzun süredir öğrendiklerini söyleyen öğrenicilerden bu strateji kullanmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Uzun yıllar İngilizce çalışmış öğrenicilerin, kendilerinden daha az zamandır İngilizce görenlerden bu stratejiyi kullanmada düşük çıkmaları, onların geçmişteki yabancı dil öğrenmelerinde başarısız olduklarını ya da kendilerine verilen yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzun zamandır İngilizce öğrenenlerin geçen yıllarda aldıkları öğretim onların bu stratejileri gelitirmelerine olanak sağlamamış da olabilir. Daha az süredir İngilizce öğrenenler ise bu işe yeni başlamanın heyecanı ile öğrenme işine daha fazla ağırlık vermiş olabilir. Etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma ve eksik bilgiyi giderme stratejilerinde görülmeyen bu durum, öğrenicilerin öğrenmelerini düzenleme ve değerlendirme yapma stratejilerini daha fazla kullanmalarını sağlama açısından önemli rol

oynamaktadır. Öğrenicilerin uzun yıllar, farklı derslerle veya yollarla öğrenmelerini düzenleme, yönetme, dinlemeye öncelik vererek konuşmayı geciktirme, öğrenmelerini planlama stratejilerini geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenicilere ikili çalıştırma yaptırırken uzun yıllar yabancı dil görenlerle kısa süre ya da hiç yabancı dil görmeyenleri biraraya koymak bu stratejilerini geliştirmede yetersiz kalan öğrenicilerin öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmalarını arttırmalarına, öğreniciler arası dayanışma ve yardımlaşmaya yardımcı olabilir. Ancak, öğrenicilerin bireysel özelliklerinin veya öğrenme biçimleri arasında ikili veya kolektif öğrenme biçimine açık olup olmadıklarını da çok iyi bilmek gerekmektedir. Kendi başına çalışmayı seven, alan bağımsız, içine kapalı, hırslı, başkalarının kendisinden daha başarılı olmasını istemeyen, yardımlaşmayı sevmeyen gibi özelliklere sahip öğrenicileri biraraya getirmenin ne oranda başarı getireceğini iyi hesaplamak gerekmektedir.

İngilizceyi, dört yıldan daha fazla süredir öğrendiklerini belirten öğrenicilerin, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejisi kullanımında etkili olmamalarını, onların orta ve lise dönemlerindeki gelenekselci ya da işitsel-görsel yöntemleri içeren yaklaşımlarla yabancı dil öğrendiklerine, öğreniciyi dil öğrenme süreci içerisinde sadece öğretmen sorularına yanıt veren kişi olarak gören, öğretmenin daha baskın olduğu bir dil eğitim sistemi içinden gelmelerine bağlamak da olasıdır. Bu eğitim sistemi içerisinde, öğreniciye kendi dil öğreniminde sorumluluk verilmeyişi ve öğrenme sürceinde öğrenicinin etkin rol ve görevinin olmayışı, onun yabancı dil öğrenimi için gerekli olan düzenleme ve değerlendirme tekniklerini yeterince geliştirmesine engel olmuş olabilir. Bu öğrenicilerden, kendi öğrenmelerini kendilerinin planlamaları istenseydi, durum, büyük bir olasılıkla, daha farklı olabilirdi.

Tablo 8.137 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	43,83	3418,50	52,50	-2,734*
Hayır	5	13,50	67,50		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık İngilizce öğrenmeyi sevdiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenicilerin öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmalarında, yabancı dil öğrenmeyi sevmelerinin önemli derecede etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde de bu sonuca benzer bir sonuç elde edilmişti. Öğrenmeyi düzenleme, planlama ve yönetmenin, aslında zihinsel bir işlem olduğu düşünülürse, iki grup arasındaki benzerliğin şaşırtıcı olmadığı anlaşılacaktır.

Bu sonucu dikkate alarak, öğrenicilerin yabancı dili sevmelerini çeşitli etkinliklerle sağlayarak onların öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinden daha fazla yararlanmalarına yardımcı olmak konusunda öğretmenlere ve okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Öğrenicilerin katılacakları yabancı dil şarkı, tartışama ve proje yarışmaları yararlı olacaktır.

Tablo 8.138 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	48,50	14,523*	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	14,94		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	45,37		
	Yabancı kitaplar okumak	2	36,00		
	Yabancı TV ve Film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	47,25		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	30,50		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı gibi, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersini öğrenme nedenleri (1.sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin yabancı dili öğrenmede birinci önemli nedenlerinden özellikle yabancı dile ve kültüre ilgilerinin olması onların öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejileri kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenicilerin erek dil ve o dilin kültürüne karşı ilgi duyması, bir kez daha başarılı öğrenicilerin strateji kullanımlarında

birleşimci güdülenmenin önemli rolü olduğu görülmüştür. Birinci sırada yer alan ve araçsal güdülenmeyi geride bırakan bu durumda, birleşimci güdülenmenin de, araçsal güdülenme kadar önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenicilerin yabancı dil ve kültüre ilgilerini arttırıcı etkinliklere yer verilmeye, yabancı dil ve o dilin kültürüyle ilgili oyunlara, yarışma ve tartışmalara ve yabancı dil kültürlerini tanıtıcı projeler hazırlatmaya gereksinim olabilir. Öğrenicilerle, yabancı dilin çok konuşulduğu turistik ve tarihi yerlere gezilerin yapılması, yabancı dilin çok konuşulduğu kültür merkezi ziyaretleri, okula yabancı dilin kültürünü tanıtan tanıtımlara yer verilmesi öğrenicilerde ilgi uyandırabilir. Ancak, bu tür faaliyetlerde, yabancı kültür propagandası yapılması veya kültür emperyalizmi oluşturma eğilimlerine fırsat tanımaya uygun ortamlar olabileceği unutulmamalı ve uyanık olunmalıdır. Okullarda bu yönde yapılacak propaganda çalışmalarına fırsat verilmemelidir ve yabancı kültürleri tanıtım amaçlı yapılacak konferanslar hakkında daha önceden bilgi sahibi olunmalı ve eğitim amaçlı olmayan toplantı ya da panellere öğrenicileri götürmemek gerekmektedir. Propaganda amaçlı hazırlanmış yabancı dil ders kitaplarının da ders materyali olarak kullanılmaması, bu amaçla hazırlanmış yayınların eğitim kurumlarında okutulmasının yasaklanması da bir çözüm olabilir. Milliyetçi duyguları yoğun olan öğrenicilerin bu tür etkinliklere tepki gösterme olasılığı da göz ardı edilmemelidir.

Tablo 8.139 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	52,28	1307,00	468,00	-2,557*
Hayır	58	37,57	2179,00		
Toplam	83				

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşı olduğunu belirten öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini geliştirmeleri açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Araçsal bir güdülenme gibi görünse de İngilizce bilen yabancı arkadaşa sahip olmak, yabancı dil toplumlarına karşı olumlu tutumlara neden olacağından birleşimi bir güdülenmeyi de içermektedir denilebilir. Ancak, burada tekrar anımsanması gereken önemli bir nokta vardır: erek dili bilen yabancı arkadaşları olan bu öğrenicilerin bu yabancı arkadaşlarla beraber olmak veya konuşmaktan hoşlandıkları kadar hoşlanmadıkları sonucu (Tablo 8.130) ile kendilerini İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissetmeleri ya da hissetmemelerinin bu stratejilerin kullanımında önemli etkilerinin olmadığı sonucu (Tablo 8.129), öğrenicilerin İngilizce bilen yabancılarla yabancı dilini ilerletmek amacıyla biraraya geldikleri ve aslında kendilerini erek dil ya da erek dili konuşan toplumun bir üyesi olarak görmedikleri yorumuna bizi götürmektedir. Başka bir ifadeyle, başarılı öğreniciler, erek dil toplumuyla birlikte olmaktan hoşlanmasalar bile yabancı dil öğrenmek uğruna onlarla arkadaş olup onlardan birşeyler öğrenme yolundan ya da onlardan yararlanmaktan vazgeçmemektedirler. Bu durumda, İngilizce bilen yabancılarla arkadaş olmak araçsal bir güdülenmeye hizmet ediyor anlamı çıkmaktadır.

Etkin anımsama dışındaki tüm stratejilerin daha fazla kullanımına olanak yarattığı anlaşılan bu değişken, üzerinde durulması gereken önemli bir değişkendir. Eğer biz öğretmenler ve yöneticiler, öğrenicileri, yabancı dil öğrenmelerinde, erek dili konuşan yabancılarla birarada olmaya teşvik eder ve onların böyle arkadaşları olmasını sağlayabilirsek onların en az beş farklı strateji geliştirmelerine katkıda bulunmuş oluruz. İngilizce konuşan yabancılarla birlikte olmaktan hoşlanmadıklarını söyleyerek onlarla arkadaş olmak istemeyenlere de erek dili konuşan yabancılarla birarada olmaktan hoşlanmanın, onlardan yabancı dilde yardım almak için şart olmadığını kendilerine söylemek gerekmektedir. İngilizce konuşan arkadaşları sayesinde öğreniciler, kendi kendilerine öğrenme yolunu bulacaklar ve öz değerlendirme, öz-düzeltim vs. üst bilişsel stratejilerini geliştireceklerdir. Bu nedenle, öğreniciler İngilizce bilen yabancı arakadaş edinmeleri konusunda teşvik edilmelidirler.

8.3.5 Duygularını Kontrol Etme Stratejisi Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.140 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	O. 1*	7	51,36	7,894	4
	O. 2	29	38,48		
	O. 3	30	48,13		
	O. 4*	5	20,50		
	O. 5*	12	38,67		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversite*

Tablo 8.141 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,39	2560,00	626,00	-,827
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,58	926,00		
Toplam	83				

Tablo 8.142 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	18 ve altı	23	40,00	5,77	2
	19 yaş	33	36,17		
	20 ve üstü	27	50,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.143 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Duygularını Kontrol Etme	**Kız**	42	18,88	3,99	,62	81	,334
	Erkek	41	18,59	4,07	,64		

Tablo 8.144 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Klasik Lise	20	52,42	8,903	4
	Anadolu Lisesi	28	34,43		
	Süper Lise	13	37,54		
	Meslek Lisesi	6	55,33		
	Diğer	16	40,84		
	Toplam	83			

Tablo 8.145 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Eşit Ağırlık	11	36,41	5,481	3
	Sözel	6	62,67		
	Sayısal	60	40,52		
	Diğer	6	46,42		
	Toplam	83			

Tablo 8.146 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Duygularını Kontrol Etme	İngilizce	57	40,74	,577	2
	Almanca	13	43,50		
	İngilizce ve başka bir dil	13	46,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.147 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	2 saat	8	44,13	,176	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	44,83		
	3 saat ve üstü	69	41,51		
	Toplam	83			

Tablo 8.148 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	44,10	926,00	607,00	-,463
Fen Bilimleri	62	41,29	2560,00		
Toplam	83				

Tablo 8.149 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	1 yıldan az	35	47,77	3,506	2
	2-3 yıl	3	38,67		
	4 yıl ve üstü	45	37,73		
	Toplam	83			

Tablo 8.150 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	47,80	1290,50	599,50	-1,52
Hayır	56	39,21	2195,50		
Toplam	83				

Tablo 8.151 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	46,01	1978,50	687,50	-1,579
Orta	40	37,69	1507,50		
Toplam	83				

Tablo 8.152 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Çok önemli	59	45,60	4,639	2
	Önemli	18	33,72		
	Çok önemli değil	6	31,42		
	Toplam	83			

Tablo 8.153 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	42,21	3292,50	178,50	-,317
Hayır	5	38,70	193,50		
Toplam	83				

Tablo 8.154 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Hayır	41	41,51	1,856	2
	Evet (1.derece akraba)	39	41,09		
	Evet (2.derece akraba)	3	60,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.155 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Sözcük Bilgisi	17	47,65	2,771	5
	Dil bilgisi	24	43,35		
	Dinleme	4	29,50		
	Okuma	18	38,22		
	Konuşma	15	42,90		
	Yazma	5	37,20		
	Toplam	83			

Tablo 8.156 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	42,03	6,496	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	34,28		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	42,52		
	Yabancı kitaplar okumak	2	38,75		
	Yabancı TV ve Film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	66,50		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	26,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.157 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Yabancı dile ilgim var	10	54,75	11,785	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	58,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	53,33		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	33,94		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	34,63		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	35,67		
	Yabancı kitaplar okumak	18	48,44		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	25,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	43,85		
	Toplam	83			

Tablo 8.158 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,23	3420,50	62,50	-,552
Hayır	2	32,75	65,50		
Toplam	83				

Tablo 8.159 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	48,81	634,50	366,50	-1,114
Hayır	70	40,74	2851,50		
Toplam	83				

Tablo 8.160 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan biriyle birlikte olmak/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,33	3386,50	93,50	-,649
Hayır	3	33,17	99,50		
Toplam	83				

Tablo 8.161 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	42,94	1,002	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	33,36		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	42,25		
	Toplam	83			

Tablo 8.162 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Öğretmenin konuyu anlatması	25	43,16	,456	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	42,79		
	İkili veya grupla çalışma	12	41,04		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	36,67		
	Diğer	6	39,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.163 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Duygularını Kontrol Etme	Evet	36	18,33	,54	3,23	81	-,797
	Hayır	47	19,04	,66	4,53		

Tablo 8.164 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Okuma Yaparak	7	28,36	7,338	6
	Not Alarak/Yazarak	18	51,25		
	Hem Okuma ve Hem Yazma	17	35,91		
	Dinleme Yaparak (Dersi/Öğretmeni Dinleme, Yabancı Dilde Film İzleme)	6	36,00		
	Hem Dinleme Hem Not Alarak/Yazarak	2	30,25		
	Hem Dinleyerek Hem Okuyarak	7	44,21		
	Genel Tekrar Yaparak	26	44,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.165 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Duygularını Kontrol Etme	Fikrim yok	14	43,43	,127	2
	Bireysel spor türü	45	42,26		
	Kolektif yapılan spor türü	24	40,69		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.166 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	51,46	1286,50	488,50	-2,358*
Hayır	58	37,92	2199,50		
Toplam	83				

P <.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık arkadaşı olan grubun lehine gerçekleşmiştir.

Öğrenicilerin duygularını kontrol etme stratejilerini kullanırken İngilizce konuşan bir arkadaşının olup olmamasının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yabancı arkadaş, öğrenicinin diğer dil toplumu bireylerine karşı empati duyma, onlar hakkında olumlu tutumlar geliştirmeye yardımcı olma ve bireşimci güdülenmeyi sağlama bakımlarından önemlidir. Bu duygular öğrenicilerin, yabancı arkadaşlarıyla hem İngilizce konuşma anlamında hem de arkadaşlığını sürdürmek anlamında duygularını kontrol altında tutmayı sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinde olduğu gibi duygularını kontrol etme stratejilerinde de bu değişkenin etkili olduğunun ortaya çıkması, bu değişkene çok önem verilmesi gerektiği görüşünü doğurmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenicilerini İngilizce bilen yabancı arkadaş edinmeleri konusunda teşvik etmeleri, onların hiç olmazsa bir mektup arkadaşı edinmelerini sağlamaları bir çok stratejinin gelişmesine yardımcı olması açısından gereklidir.

Diğer stratejilerde olduğu gibi bu stratejide de, öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancılarla arkadaş olmak istedikleri ancak strateji geliştirmek amacıyla onlarla birarada olmaktan ya da konuşmaktan hoşlanmadıkları (Tablo 8.160), onların yabancılarla, dillerini geliştirmek için biraraya geldikleri olasılığını da bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bireysel olduğu kadar kolektif sporları da İngilizce öğrenmeye benzetmeleri onların yabancı dil öğreniminde hem bireysel hem de kolektif çalışmayı istediklerini göstermektedir. Başarılı öğrenicilerin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için hem bireysel çalışmaya hem de kolektif çalışmaya açık olmaları ve birarada olmaktan hoşlanmadıkları erek dili konuşan yabancılarla arkadaş oldukları, öğrenicilerin yabancı dil öğrenmek için tüm yolları denediklerini göstermektedir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından bakıldığında, öğrenicilerin erek dili konuşan yabancılarla arkadaş olduklarında daha fazla stratejiden yararlandıkları veya yararlanma yolunu seçtikleri görüldüğünden, öğrenicilerin İngilizce bilen yabancı arkadaş edinmeleri konusunda teşvik edilmeleri önemlidir.

Bu strateji türünde, sadece bir değişkenin etkili olması, diğer değişkenlerin farklılık yaratacak oranlarda etkili olmayışı, ya duygularını kontrol altına alma konusunda, araştırmadaki bu değişkenler dışında başka değişkenlerin etkili olduğu ya da bu stratejinin diğer stratejilere oranla daha az kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme strateji türlerinin (alt boyutlar) kullanım oranlarının sıralandığı tablo (Tablo 8.29, s. 175), incelendiğinde 'Duygularını Kontrol Etme Alt Boyutu'nun en az orana sahip olduğu ve bu stratejinin kullanım açısından sonuncu sırada yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu durumda ikinci yorumun (bu stratejinin diğerlerinden daha az kullanıldığı) doğruluk olasılığı daha fazladır.

Bu bölümdeki ilginç sonuçlardan biri de, etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirmede vurguladığımız İnglizce öğrenme nedenleri ya da güdülenme türlerinin, duygularını kontrol etme stratejileri üzerinde gruplar arasında bir fark yaratmayışıdır. Bu noktada, güdülenme türlerinin hepsinin aynı derecede önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

8.3.6 Başkalarıyla Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.167 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	40,42	2384,50	614,50	-,943
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	45,90	1101,50		
Toplam	83				

Tablo 8.168 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	18 ve altı	23	41,76	,569	2
	19 yaş	33	39,98		
	20 ve üstü	27	44,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.169 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Başkalarıyla Öğrenme	**Kız**	42	20,43	,53	3,46	81	,285
	Erkek	41	20,20	,62	3,98		

Tablo 8.170 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-h Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Başkalarıyla Öğrenme	Klasik Lise	20	49,90	5,174	4
	Anadolu Lisesi	28	38,88		
	Süper Lise	13	40,42		
	Meslek Lisesi	6	52,33		
	Diğer	16	35,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.171 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Eşit Ağırlık	11	42,73	6,354	2
	Sözel	6	62,50		
	Sayısal	60	38,87		
	Diğer	6	51,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.172 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	İngilizce	57	38,09	4,847	2
	Almanca	13	50,12		
	İngilizce ve başka bir dil	13	51,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.173 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	2 saat	8	35,81	1,158	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	49,75		
	3 saat ve üstü	69	42,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.174 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	46,40	974,50	558,50	-,973
Fen Bilimleri	62	40,51	2511,50		
Toplam	83				

Tablo 8.175 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	45,30	1948,00	718,00	-1,300
Orta	40	38,45	1538,00		
Toplam	83				

Tablo 8.176 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Sözcük Bilgisi	17	50,53	5,655	5
	Dilbilgisi	24	40,48		
	Dinleme	4	43,75		
	Okuma	18	37,25		
	Konuşma	15	45,50		
	Yazma	5	25,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.177 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	44,97	7,747	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	23,50		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	42,40		
	Yabancı kitaplar okumak	2	54,00		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	4	56,50		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	47,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.178 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Başkalarıyla Öğrenme	Yabancı dile ilgim var	10	51,65	10,239	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	29,25		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	68,83		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	34,89		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	35,16		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	39,67		
	Yabancı kitaplar okumak	18	48,81		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	37,58		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	38,42		
	Toplam	83			

Tablo 8.179 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-u Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,60	3451,00	32,00	-1,462
Hayır	2	17,50	35,00		
Toplam	83				

Tablo 8.180 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	52,50	682,50	318,50	-1,718
Hayır	70	40,05	2803,50		
Toplam	83				

Tablo 8.181 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,56	3405,00	75,00	-1,103
Hayır	3	27,00	81,00		
Toplam	83				

Tablo 8.182 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,08	,524	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	36,93		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	40,19		
	Toplam	83			

Tablo 8.183 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Öğretmenin konuyu anlatması	25	41,88	,452	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	42,78		
	İkili veya grupla çalışma	12	43,58		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	40,67		
	Diğer	6	36,25		
	Toplam	83			

Tablo 8.184 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	T Testi	
						Sd	t
Başkalarıyla Öğrenme	Evet	36	19,92	,53	3,17	81	-,852
	Hayır	47	20,62	,60	4,08		

Tablo 8.185 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Okuma yaparak	7	25,14	5,352	6
	Not alarak/yazarak	18	39,00		
	Hem okuma ve hem yazma	17	42,74		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	44,75		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	56,50		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	48,07		
	Genel tekrar yaparak	26	44,75		
	Toplam	83			

Tablo 8.186 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Fikrim yok	14	44,00	2,08	2
	Bireysel spor türü	45	44,56		
	Kolektif yapılan spor türü	24	36,04		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.187 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	O. 1"	7	54,64	11,207*	4
	O. 2	29	32,16		
	O. 3	30	48,40		
	O. 4"	5	55,80		
	O. 5"	12	36,67		
	Toplam	83			

**p<.05*
O.: Hazırlık Okulu
": Vakıf (Özel) Üniversite

Tabloda da görüleceği gibi, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Bu sonuca göre O.4 öğrenicileri diğer hazırlık okullarına oranla başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma anlamında daha başarılı olmuştur. Bu sonuç, o okulda kolektif çalışmanın desteklenmesi için geliştirdiği stratejilerin diğer okulların geliştirdiklerine oranla daha fazla kullanıldığını göstermektedir. O.4'de öğrenicilerin, soru sorma, açıklama isteme ve başkalarıyla işbirliğine girmede başarılı olduları, kültürel anlayışı geliştirerek empati duygularını geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Devlet ya da vakıf üniversitesi olma değişkenine ait sonuçta (Tablo 8.167), bu stratejinin kullanımı bakımından okullar arası bir fark bulunmamaktadır. Okulun bireysel başarısı olarak görülebilecek bu başarıda, öğretmenin ve/veya kurumun öğrenmeye yaklaşımının, öğrenicileri başkalarıyla öğrenmeye sokacak stratejileri kullanmalarına olanak sağlamaları açısından başarılı olduğu görülmektedir. Bu okulda işbirliğine fırsat tanıyan iletişimsel ve iş-odaklı öğrenme yöntemlerinden yararlanıldığı ya da öğrenicilerin işbirliğine açık öğrenicilerden oluştuğu söylenebilir. Bu okuldaki yönetimin yabancı dil öğretimi politikasının, başkalarıyla

öğrenmeyi desteklediği, ikili (öğretmen- öğrenici, öğrenici-öğrenici) ya da grupla çalışmaya öncülük ettiği ya da olanak sağladığı düşünülebilir. Öğretmenin sınıfta kullandığı öğretim teknikleri, sorulan soruları sabırla ve anlayışla yanıtlıyor olması olasılığı da bu sonucun oluşmasında etkili olabilir.

O.4'de, yürütülen yabancı dil öğretimi politikalarının ve yaklaşımının neler olduğunu belirlemek ya da bilinen öğretim yöntemleri içerisinde başkalarıyla öğrenme stratejilerini geliştirebileceği düşünülen öğretim yöntemlerinin inelenerek okulun yabancı dil öğretimi izlencelerine katmak da hazırlık okullarında okuyan öğrenicilere başkalarıyla öğrenme stratejilerini kazandırmayı sağlayabilme açısından önemlidir.

Tablo 8.188 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	1 yıldan az	35	51,86	10,525*	2
	2-3 yıl	3	27,33		
	4 yıl ve üstü	45	35,31		
	Toplam	83			

**p<.01*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin, özellikle bir yıldan daha az süredir İngilizce öğrenen öğrenicilerin, diğer gruplara oranla başkalarıyla öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bir yıldan daha az zamandır yabancı dil dersi görmüş ve üniversiteye gelmiş olan öğrenicilerin bir yıldan daha uzun süre yabancı dil dersi görenlere oranla yabancı dilde kendisini daha eksik hissedebileceği ve diğerleriyle arayı kapatmak için daha fazla soru sorup öğrenmeye çalışacağı büyük bir olasılıktır. Uzun süre yabancı dil dersi alanların yabancı dil görmekten bıkkınlık duymaları, o kadar zaman ders alıp hala hazırlık sınıfında oldukları için

sıkıntı duyuyor olmaları ya da plato dönemi (öğrenmede bir süre duraklama) geçiriyor olmaları olasılıkları akla gelmektedir. Bir yıldan daha az zamandır yabancı dil gören öğrenicilerin daha alan bağımlı olabilecekleri ve bu nedenle, çalışma eşine veya erek dil konuşucusuna çok soru sorarak öğrenmek için her yolu deneyecekleri ve başkalarıyla işbirliğine girebilecekleri düşünülebilir.

Öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinde de benzer sonuç elde edilmiştir. İki yıldan çok daha uzun süredir İngilizce öğrendikleri halde iki stratejide de bir yıldan daha az süredir İngilizce öğrenenleri geçemediklerine göre bu stratejide yetersiz olan öğrenicilerin geçmişteki yabancı dil öğretimlerini çok iyi incelemek gerekmektedir. Orta öğretimde İngilizce öğretimi başarılamamış üniversitede bu yakalanmışsa, bunun nedenini öğrenicinin yaşı, gelişimi, kişisel özellikleri, artık üniversite kaygılarının kalmayışı, vs.'ye. yanında söylenebilecek olan üniversite hazırlık programlarının da yabancı dil öğretiminde diğer kurumlara göre daha başarılı olduğudur.

Burada ilginç olan başka bir sonuç da, dört yıl ve daha fazla zamandır İngilizce öğrenimi gören öğrenicilerin, sayıları bir yıldan daha az zamandır İngilizce öğrenen diğer grup öğrenicilerinden daha fazla olmasına rağmen, başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma oranı olarak onlardan daha az puan almalarıdır. Yabancı dili bir yıldan daha az zamandır öğrendiğini belirtenlerin, lisedeki yabancı dil derslerine rağmen bir şey öğrenmedikleri, derslerin öğrenmelerini sağlamadığını ya da bu derslerinin boş geçtiği ancak üniversite hazırlıkta durumun değiştiğini ve yabancı dil öğretiminin bu üniversite hazırlıkta daha ciddi ve nitelikli yapıldığını belirtmeye çalıştıkları düşünülebilir. Öğrenicilerin çoğunun (83 öğreniciden 69'u) üç yıldan daha fazla süredir yabancı dil öğrendikleri ve bu öğrenicilerin en az 57'sinin yabancı dil olarak lisede İngilizce dersi gördükleri halde hala hazırlık okulunda öğrenici olduklarını belirtmeleri, ama öte yandan üniversite hazırlıkta yabancı dilde başarıyı yakalayabilmiş olmaları öğrenicilerin kişisel özelliklerinin, fizyolojik gelişmelerinin ya da ekonomik, sosyal ve kültürel etkenlerin yanında eğitim sisteminde bazı yanlışların olduğunu akla getirmektedir. Burada, öğrenimin süresi mi yoksa öğrenimin nitelikli olması mı daha önemlidir? sorusu da gündeme gelmektedir. Bu sorunun yanında, ne tür bir eğitime gereksinim olduğunun da tartışılması gerekmektedir. 1971 yılında (Demircan 1988) başlanan işitsel-dilsel yöntemin işlemediği ya da işlemesi için gerekli araç-gereç ve yetişmiş öğretim elemanının bulunmaması sonucu bu yöntemin kötü sonuç verdiğini burada elde edilen

sonuçlar doğrulamaktadır. 2002 yılında başlanacak, iletişime, anlama ve dilin kullanımına önem veren 'İletişimsel Yaklaşımın', yeterli araç-gereç ve yetişmiş eleman sağlanabildiğinde, uzun zamandır kullanılan işitsel-dilsel yaklaşıma göre daha nitelikli bir dil öğretimi sağlayacağı kesindir. Bu yaklaşımın başarılı olup olmadığının görülmesi için en az dört-beş yıl geçmesi gerekmektedir. Beş yıl sonra, liseler için öngörülen bu yeni yaklaşımın ne oranda başarılı olduğunu görmek için yeniden çalışmaların yapılması gereklidir.

Bu sonuçta da, Tablo 8.136'da (s. 248-249) elde edilen sonucu (öğretmenin baskın olduğu, ezbere dayanan, öğrenici-öğrenici etkileşiminin yaşanmadığı, öğrenicinin sadece sorulan sorulara yanıt verdiği vs. geleneksel sınıf ortamında öğrenim görmüş öğreniciler oldukları) destekler niteliktedir. Grup çalışmasının önem verildiği iletişimsel yaklaşımın 2002 MEB yabancı dil öğretim programında yer almasıyla, gelecekte öğrenicilerinmizin başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı olma olsılıklarının artacağı görüşü ileri sürülebilir.

Tablo 8.189 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	50,31	1358,50	531,50	-2,192
Hayır	56	37,99	2127,50		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizceden başka bir yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Söz konusu farklılık İngilizceden başka yabancı dil bildiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

İngilizcenin yanında başka bir yabancı dil bilmenin, öğrenicilerin kullandıkları başkalarıyla öğrenme stratejilerine etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğreniciler ne kadar çok yabancı dil biliyorlarsa etkileşim veya iletişime girecekleri insan sayısının o oranda artacağı ve farklı

dil toplum üyeleriyle empati kurma ve onları anlama, daha çok soru sorma ve erek dil toplumuyla konuşmaktan ve onlara soru sormaktan çekinmeyecekleri ve kültürel anlayışlarını daha çok geliştirecekleri görülmüştür. Toplumsal bir birey olmak ve farklı dil toplumlarıyla da kendi toplumunda olduğu gibi iletişime girmelerini sağlamak anlamında ve başkalarıyla öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin öğrenicilerini İngilizcenin yanında yabancı dil öğrenmeleri için teşvik etmeleri yararlı olacaktır. Şu ata sözü unutulmamalıdır 'bir dil bir insan iki dil iki insan'. İnsanlar bildikleri yabancı dil sayısına uygun olarak daha toplumsal olmayı ve kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olmayı da başaracaklardır. Bu, 'İngilizceyi bilmeleri öğrenicilerin başkalarıyla öğrenmelerinde etkili olmuyor; bu stratejiden daha fazla yararlanmak için başka diller de bilmesi şart' olarak algılanmamalıdır. Burada, daha fazla dil bilen öğrenicilerin daha fazla insanla ve daha farklı dil toplumundan insanla iletişime girme fırsatlarının yakalayabilmelerini sağlaması açısından önemlidir. İnternet yoluyla arkadaş bulmak isteyen öğreniciler sadece İngilizce bilenlerle değil diğer dillerin konuşucularına da ulaşabileceklerdir.

Tablo 8.190 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Çok önemli	59	44,62	7,219*	2
	Önemli	18	41,75		
	Çok önemli değil	6	17,00		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın kendileri için önemli olduğuna inanmaları onların başkalarıyla öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaya itmektedir. Mükemmel

olmayı önemseyen öğreniciler, en iyisini yapabilmek için soru sormaktan ve başkalarından yardım almaktan (öğretmen, arkadaş, vs.) çekinmemektedirler. Erek kültürü anlamayı ve empati duygularını geliştirmeyi mükemmel olmakla bir tutuyor olabilirler. Erek dili iyi kullananlarla işbirliğine girerek kendisi de mükemmel olma eğilimi yansıtmaktadır. Bu nedenle, öğrenicilere yabancı dilde mükkemmel olmalarının önemli olduğunu belirtmek, mükemmel olunduğunda insanlarla iletişime girmenin kolay olacağından bahsetmek ve böylece öğrenicilerin başarılı öğrenicilerle işbirliğine girmesi, toplumsallaşması, erek dil kültürü ve üyelerini anlamaya itmesi açısından önemlidir.

Tablo 8.191 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	43,50	3393,00	78,00	-2,250*
Hayır	5	18,60	93,00		
Toplam	83				

**p<.05*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık yabancı dil öğrenmeyi sevdiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

Yabancı dil öğrenmeyi sevmek öğrenicilerin başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma oranını arttırmakta olduğu sonucu elde edilmiştir. 'Yabancı dil öğrenmeyi seven öğreniciler, sadece başkalarıyla öğrenme stratejilerinden değil, tüm zihinsel işlemleri kullanma ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinden de daha fazla yararlanacaktır' sonucuna ulaşılmıştır. Öğreniciler yabancı dil öğrenmeyi ne kadar severlerse o kadar çok strateji kullanmaya gidecekleri sonucu elde edildiğine göre, öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevmelerine yardımcı olacak etkinliklere okul yönetimi ve öğretmenlerin sıkça yer vermeleri gerekmektedir. Yabancı dilde yayınlar yapan öğrenicilerin ödüllendirilmesi, yabancı dilde yapılacak müzik, oyun, tartışma yarışmalarında başarılı olanların ödüllendirilmesi, hazırlık sınıfında başarılı olacakların yurt dışına ücretsiz gönderme ya da

burslu okutma haklarının verilmesi, öğrenicilerin yabancı dil konuşucularıyla konuşmalarının iyi bir sözlü notuyla değerlendirilmesi, vs. öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar beslemelerine ve bu üç gruba ait stratejileri de geliştirmelerine yardım edecektir.

Tablo 8.192 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Başkalarıyla Öğrenme	Hayır	41	38,65	6,654*	2
	Evet (1.derece akraba)	39	42,96		
	Evet (2.derece akraba)	3	75,33		
	Toplam	83			

p<.05

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ailede İngilizce konuşan başka birinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin ikinci derece akrabalarının (hala , teyze, amca, dayı gibi) yabancı dil biliyor olmaları onların başkalarıyla öğrenme stratejilerini daha fazla kullanıyor olmalarını sağladığı görülmüştür. Bu sonucun birinci değil de ikinci dereceden akrabaların yabancı dil bilmesine bağlı olması, onların amca, hala, teyze vs. ile aralarının ya da birbirlerini anlamalarının, anne-baba veya kardeşleri ile olan ilişkilerine oranla daha iyi olduğu olasılığını göstermektedir. Ama-yeğen ya da teyze-yeğen ilişkilerinin ebeveyn-evlat ilişkisine oranla başkalarıyla öğrenme stratejilerini etkilemesi, öğrenicilerin birinci dereceden aile üyelerinin etkisinden çok arkadaş çevresinden etkilendikleri yaş olması öğrenicilerin amca, teyze, dayı, vs. ile daha arkadaşça bir tutum içinde olduğunu da ortaya koymaktadır. Okulların, öğrenicilerin akrabaları ile ilgili bilgi toplaması yararlı olabilir. Yabancı dil bilen birinci dereceden

akrabaların öğrenicilerle ikinci dereceden akrabalarla olduğu gibi evlatlarını yargılamadan ve arkadaşça iletişime girmeleri konusunda onlara rehberlik etmeleri yararlı olacaktır.

Tablo 8.193 Öğrenme Stratejileri Ölçeği-Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	50,62	1265,50	509,50	-2,149*
Hayır	58	38,28	2220,50		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Öğrenme Stratejileri Ölçeği Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık, İngilizce konuşan yabancı arkadaşı olduğunu ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

Etkin anımsama dışında diğer tüm stratejilerin kullanımında etkili olduğu anlaşılan bu değişkenin başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmada da etkili olduğu anlaşılmıştır. Altı strateji grubunun beşinde önemli role sahip olan İngilizce bilen yabancı arkadaşa sahip olma değişkeni, üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Öğrenicilerin yabancı arkadaş edinmeleri onların bir çok stratejiyi kullanmalarına olanak sağlayacağı ve buna bağlı olarak da yabancı dil öğrenmede başarılı olacakları düşünülürse öğrenicileri İngilizce bilen yabancı arkadaş edinme konusunda teşvik etmenin çok gerekli olduğu söylenebilir.

Yabancı arkadaşa sahip olma öğrenicilerin kültürel anlaşıyı ve buna bağlı olarak empati duygularını geliştireceği önceki yorumlarda söylenmişti. Başkalarıyla öğrenme yoluyla da empati duygusu gelişmiş ve başkalarıyla işbirliğine yatkın öğrenicilerin daha toplumsal ve soru sormaktan çekinmeyen öğreniciler olacakları kesindir.

Bu bölümde ilginç olan, başkalarıyla öğrenme stratejisinin diğer stratejilere oranla daha fazla değişkenden etkilenmesidir. Ancak bu sonuç, öğrenicileri bu stratejiyi diğer stratejilere oranla daha fazla kullandıklarının göstergesi olarak anlaşılmamalıdır. Nitekim, öğrenme stratejilerinin kullanma oranlarının sıralandığı tabloda (Tablo 8.29, s. 175) 'Başkalarıyla Öğrenme Alt Boyutu' altı öğrenme stratejileri alt boyutu içerisinde beşinci sırada bulunmaktadır. Buradan hareket edildiğinde ise, araştırmada kullanılan değişken türleri bu strateji üzerinde fark oluşturacak türden değişkenler olduğu yorumu ortaya çıkmaktadır.

8.4 Araştırma Değişkenlerinin Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarına Etkilerine Ait Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme

Genel yorumlar verilecek bu bölümde önce öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı farklılık yaratan değişkenler önem sırasında göre değerlendirilecek ve daha sonra farklılık yapmadığı sonucuna varılan değişkenlere bakılacaktır.

8.4.1 Öğrenme Stratejileri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlere İlişkin Yorumlar

Değişkenlerin öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkilerinin incelendiği bu bölümde elde edilen sonuçlara göre, beş stratejide (tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme, duygularını kontrol etme, başkalarıyla öğrenme) etkili olduğu görülen ve bu nedenle diğer değişkenlere oranla en önemli değişken olarak kabul edebileceğimiz 'öğrenicilerin İngilizce bilen yabancı arkadaşa sahip olmak istemeleri' değişkenidir. Yabancı arkadaşa sahip öğrenicinin yabancı toplum üyelerine karşı empati duyguları geliştireceği unutulmamalıdır.

Araştırmanın bu bölümünde, güdülenmeyle ilgili olarak, Gardner'ın (1985), birleşimci güdülenme, stratejilerin yoğun kullanımına yol açarak bir çok stratejiden etkin biçimde yararlanan öğrenicilerin daha başarılı olmalarına yardım edeceği görüşüyle tam olarak uyuşmayan bir sonuç elde edilmiştir. Hem birleşimci hem de araçsal güdülenmenin önemli olduğu, güdülenme türünden çok güdülenmenin var olmasının önemli olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenler, öğrenicileri, İngilizce bilen yabancı arkadaş edinmeleri konusunda teşvik etmelidirler. İngilizce konuşulan ya da okullarında İngilizce öğretilen ülkelerin okullarıyla görüşerek oralardaki lise ve üniversite öğrenicileriyle Türkiye'deki yabancı dil öğrenicilerinin mektup arkadaşı ve ortak düzenleyecekleri elektronik posta arkadaşı olmaları sağlanabilir. Aynı zamanda, bu okullardaki öğreniciler Türk öğrenicileri misafir edilebilirler ya da Türk öğreniciler o ülkelerin öğrenicilerine misafir olabilirler. İki taraf öğrenicileri, ortak yaz okulları ya da gezi programları düzenleyebilirler. Yine okulların öğrenici değişimi yoluyla

yurt dışındaki okullarda öğrenimlerini sürdürmeleri de istenebilir*. Yine öğrenicilere, tatillerinde, yabancıların yoğun olarak bulunduğu ya da ziyaret ettiği turistik yerlerde çalışmaları önerilebilir.

Öğrenicilerin yabancı arkadaş edinmeyi istemelerine paralel olarak düşünebileceğimiz bir sonucun da İngilizce bilen yabancılarla birlikte olmak ve konuşmaktan zevk alacakları değişkeninin strateji kullanımı üzerinde etkili olacağını düşünmüştüm; ancak öyle olmamıştır. Öğrenicilerin, İngilizce bilen arkadaşlarla birlikte olmak veya onlarla konuşmaktan hoşlanmalarının, stratejilerin kullanımı üzerinde hiç bir etkisi bulunmamıştır. Farklılık yaratmayan değişkenler bölümünde tekrar üzerinde duracağım bu değişken sonucu, yukarıda anlamlı farklılık yarattığını söylediğim değişkenin sonucuyla çelişir göründüğü için burada da ondan bahsedilmesi gerektiği görüşündeyim. Bu çelişkinin bir sonucu olarak şu yorum yapılabilir: öğreniciler İngilizce bilen yabancı arkadaşlara sahip olmak istiyorlar ve bu onların öğrenme stratejilerini geliştirmelerine katkıda bulunuyor ama bu yabancı arkadaşlarıyla bir arada olmaktan ve konuşmaktan hoşlanıp hoşlanmamaları onların strateji kullanımlarını etkilemiyor. Bu durumda, bu öğrenicilerin yabancı arkadaşlarıyla yabancı dil öğrenmek ya da öğrenme yollarını arttırmak için onlardan yararlandıklarını, hoşlansalar da hoşlanmasalar da bu onların strateji kullanımları üzerinde önemli bir etki yaratmıyor yorumu akla gelmektedir. Gardner ve Tremblay'in (1994) toplumsal edinç teorisi içinde yer alan 'öz-yarar' (bireyin belli durumlarda belli bir eylemi gerçekleştirme becerisi) ögesi olarak da ele almak olası görünmektedir. 'Belli durum' yabancı dil öğrenmedir ve 'belli eylem' ise öğrenicinin İngilizce bilen yabancılarla arkadaşlık kurmasıdır. Öğrenicilerde, erek dil konuşucularına karşı olumlu tutumlar içinde olmamalarını ya da tam bir birleşimci güdülenmenin varlığından bahsedememek, onların yabancı dille sınıf ortamı dışında karşılaşmamalarına ve o konuşucularla çok az bağlantı içinde olmalarına dayanabilir. Dörnyei'nin (1990) 'sınıf ortamında yabancı dil öğreniminin, öğreniciler ikinci dil grubu üyeleriyle çok az bağlantı halinde olacakları veya hiç olamayacaklarından mantıksal olarak ikinci dil toplumuna karşı tutumlar da içermeyeceği' görüşüyle de örtüşmektedir. Burada Gardner ve MacIntyre'ın (1993), 'ikinci dil öğrenimin erek dil toplumuyla ilgili olduğu ve bu yüzden dile karşı güdülenmenin erek dil toplumuna karşı olumlu tutumlar içinde olacağı' görüşü de

* Erasmus ve Socrates Projesi, öğrenci değişimini gerçekleştirerek bu amaca hizmet etmektedir.

doğrulanmaktadır. Güdülenme - öğreniciler hoşlanmasalar da yabancılarla arkadaş olduklarından - tutumlarda da 'zorunlu olarak' olumlu olmayı beraberinde getirmektedir*.

Demek ki öğrenci yabancı dilde başarılı olabilmek, öğrenebilmek için her yolu denemektedir. Yabancı arkadaş edinme eylemi içinde birleşimci bir güdülenme var gibi görünse de bu sonuç, yabancı dil öğrenmek ve başarılı olmak için onlarla bir arada oluyor sonucuyla 'birleşimi yönelme'ye benzeyen bir görünüm kazanıyor. Gardner'ın (1985: 54) birleşimci yönelmesinde bu açıkca belirtilmektedir: "...birleşimci yönelmede birey, ikinci dil toplumuna yakın olmak, onlarla etkileşimde bulunmak ve onlarla ilgili bilgi almak için ikinci dil öğrenir..." . Ancak burada, öğrenicinin 'yabancı dil öğrenmesi onun okulda başarılı olmasını sağlayacağı' açısından bakıldığında ise 'araçsal' bir güdülenmenin de varlığından bahsedilebileceği yorumunu akla getirmektedir.

Tüm bu yorumların ışığında, öğrenicileri yabancılarla arkadaş olmaları konusunda teşvik ederken onların bu arkadaşlardan hoşlanmak zorunda olmadıkları, hoşlanmasalar bile onlarla yabancı dillerini geliştirmek adına arkadaşlıklarını sürdürmelerini kendilerine söylemek gerekmektedir. Bunun, onlara normal ve iş hayatlarında da gerekli olabileceği söylenmelidir; insanlar, tanımadıkları ya da hoşlanmadıkları insanlarla birarada olmak, çalışmak veya yaşamak ve iş ilişkilerine girmek gibi zorunlu durumlarla karşı karşıya kalabilirler. Hoşgörülü olmak, başkalarıyla birarada yaşamayı öğrenmek, onları anlamaya çalışmak toplumsal olmayı da beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

İkinci önemli sonuç ise, öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenlerinin de ya da yabancı dil güdülenmelerinin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olmasıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinin nedeni ister birleşimi olsun ister araçsal olsun birinci ve ikinci derecede önemli neden olarak güdülenmenin üç strateji (etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme) kullanımı üzerinde etkili olması güdülenmenin öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermesi açısından kayda değerdir. Araçsal ve dışsal bir güdülenme olan 'yabancı dilde yazılmış kitaplar okuma' nedeni, etkin anımsama ve tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinde birinci sırada yer

* Öğrenme stratejileri öğrenimi değil de öğrenicilerin yabancı arkadaşla olmaya ve onunla konuşmaya karşı genel düşüncelerinin verildiği Tablo 8.23'de (s. 172) bunun tam tersi bir sonuçla karşılaşılmıştır. Bu da öğrenicilerin erek dili konuşan yabancılarla birarada olmaktan ve konuşmaktan hoşlandığı yönündedir. Bu sonucu da içeren yoruma aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

almaktadır. Birleşimci güdülenme olarak da 'yabancı dile ve kültürlere ilgi'den dolayı yabancı dil öğrenmek ise yine bu iki strateji türünde ikinci sırada öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirmede birinci sırada önemli bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda değindiğim 'erek dil konuşucusuyla arkadaş olmak' da birleşimci bir yönelme ve araçsal bir güdülenmenin var olması olasılığından bahsetmiştim. Ancak burada elde edilen sonuçlarla öğrenicilerin birleşimci güdülenmeye de sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durumda yapılması gereken yorum, ne tür güdülenme olursa olsun, güdülenmenin her türünün öğrenme stratejilerini geliştirmede önemi büyüktür*.

Yukarıda verilen nedenler kadar önemli başka bir sonuç da öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri değişkeninin öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde etkili olmasıdır. Tüm zihinsel işlemleri kullanma, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme ve başkalarıyla öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde etkili olduğu görülen bu değişkenin üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrenicilerin özellikle bu üç stratejiyi etkin ve başarılı şekilde kullanabilmeleri, onların yabancı dili sevmeleriyle de yakından ilgilidir. Öğrencilere yabancı dil öğrenmeyi sevdirmek okul yönetimi ve öğretmenlerin görevleri arasında olmalıdır. Hazırlanacak yabancı dil programları ve izlencelerinde öğrenicilerin yabancı dili sevmelerine yardımcı olacak etkinliklere (yabancı dilde kompozisyon, şiir yarışmaları, belli bir konu üzerinde hazırlanmış tartışma yarışmaları, şarkı yarışmaları, yabancı dilin konuşulduğu kültür merkezi, turistik alanlara ziyaretler, İnternet yoluyla İngilizce yayınlar yapmak ya da arkadaş edinmek, yabancı dilde yazılmış gazete ve dergiler alıp okumak ya da hazırlamak, derslere erek dil konuşucularını davet etmek ve öğrenicilerin onlarla konuşmalarını sağlamak gibi) yer verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi seven öğreniciler, yabancı dil öğrenimi konusunda özellikle içsel güdüleri daha da artacak ve büyük bir olasılıkla bu üç strateji dışındaki stratejileri de kullanmaya başlayacaklardır.

---

* Güdülenmenin, öğrenme stratejileri üzerindeki etkisi dışında öğrenici başarısını nasıl etkilediği sorusunda, birinci sırada yer alan araçsal bir güdülenme olarak karşımıza çıktığı görülür. Öğrencilerin "İngilizceyi neden öğreniyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtlar içerisinde, "İleriki çalışma hayatımda gerekli" yanıtı yüzdelerinin yüksek olması (Tablo 8.18 (s. 170) % 59 ve Tablo 8.19 (s. 170) % 22.9 puanla birinci sırada), öğrencilerin aslında yabancı dili öğrenme nedenlerinin araçsal bir güdülenmeye dayandığını ve ekonomik kaygılarının bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Doğrudan olmasa da bu durumun dolaylı açıdan strateji kullanımını etkilediği düşünülebilir. Böyle bir araçsal güdülenme, stratejiler üzerinde etkisi olmasa da var olması öğrenicilerde yabancı dil öğrenmede seçilen her yolun temelinin araçsal bir nedene dayandığını göstermektedir. Bu sonuç, Doğançay-Aktuna'nın (1998) Türkiye'de yabancı dil öğrenme nedeni olarak 'ekonomi'yi göstermeleri yaklaşımını doğrulamaktadır. O halde, öğrenicilerin birleşimci güdülenmelerinde ve yönelmelerinde bile araçsal bir güdülenmeye bağlılığın olduğu akla gelebilir. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğrenmedeki en temel neden, ekonomiye bağlı araçsal bir nedendir.

Strateji kullanımı açısından bir yıldan daha az süredir İngilizce eğitimi alan öğrencilerin daha uzun süre İngilizce eğitimi alan öğrencilere oranla öğrenmeyi değerlendirme ve düzenleme stratejilerinin kullanımı bakımından daha başarılı olması da ilginç bir sonuçtur. Gerçekte, orta okul ve lise dönemi boyunca yabancı dil öğrenimi almış olduğu düşünülen bu öğrenicilerin sadece 'bir yıldan daha az zamandır yabancı dil öğreniyorum' yanıtını vermesi, onların geçmişte aldıkları yabancı dil derslerinin öğrenmelerine katkıda bulunmadığını ifade etmeye çalışmak istemeleri olasılığından ileri gelebilir. Bununla beraber, bir yıldan daha az süredir İngilizce öğrendiklerini belirtmeleri (bahar dönemine gelmiş öğreniciler olduklarından), yabancı dili üniversite hazırlıkta öğrenebildiklerini ya da üziversitede daha iyi bir yabancı dil öğrenimi gördüklerini düşünmelerinden de kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, uzun süre yabancı dil öğrenip de hala hazırlık okulunda bir öğrenci oluyorsa, o öğrencinin kafasında "bunca yıl okudum bir şey olmadı, bundan sonra da olmaz" diye bir düşünce oluşmuş olabilir. Bildiği konuların tekrarının yapıldığına inanarak derse katılmaktan sıkılabilir. Ya da onca yıl aynı konuları çalışmaktan yılmış ve hala hazırlık sınıfında da olmayı hazmedemiyor olmaktan kaynaklanabileceğini de düşünmek gerekir. Bu olasılıkların doğruluk dereceleri, orta okuldan beri gördükleri halde neden yabancı dili bir yıldır öğrendiklerini belirtmiş olmaları da başka bir araştırma konusudur.

Öte yandan, diğerlerine oranla çok daha kısa zamandır (bir yıldan az) yabancı dil öğrenen öğrenicilerin diğer öğrenicilerle aralarındaki farkı kapatmaya çalıştığı için her yolu denediği ve başarabildiği en iyi stratejileri yoğun olarak kullanarak kendisine çıkış yolu bulduğu yorumu yapılabilir. Ayrıca, dört yılı aşkın bir süredir yabancı dil öğrenen öğrenicilerin, geldikleri gelenekselci sınıf ortamını destekleyen eğitim sistemi içerisinde önceden edindikleri yanlış öğrenme alışkanlılarının onların yeni strateji geliştirmelerine engel oluşturabilecekleri olasılığının da akılda tutulması gerekmektedir. Tüm bu olasılıkların gözden geçirilmesinden sonra MEB'in yabancı dil öğretiminden sorumlu yetkililerin, yabancı dil öğretmeni yetiştiren okulların, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin, öğrenicilerin bu yanıtı vermelerine neden olan şeyin ne olduğunu ve nerede yanlış yapıldığını kendilerine sormaları gerekmektedir.

Öğrenicilerin 'İngilizcede mükemmel olmayı çok önemli' olarak algılamaları, etkin anımsama ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Burada, 'mükemmel olmayı isteme' duygusunun başarılı öğrenicilerin bir özelliği olduğunu anımsamak gerekmektedir. Aynı zamanda, mükemmel olmayı istemenin de içsel bir güdülenme olduğu da açıka görülmektedir*. Ancak mükemmel olmayı istemek tüm öğrenme stratejileri üzerinde aynı etkiyi yapmadığı görülmektedir. O zaman, mükemmelliğin bazı durumlarda strateji kullanımına yaradığını ama bazı durumlarda yaramadığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu durumda akla gelecek sorulardan biri şu olmaktadır: 'Mükemmel olma kaygısı taşıyan öğrenicilerin bu kaygısı onların diğer stratejileri kullanmalarına olumsuz etki mi etmektedir?'. Ya da 'öğreniciler İngilizcede mükemmel olmayı çok önemsemeleri ya da önemsememelerinin onların tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme, duygularını kontrol etme stratejilerini kullanmalarını etkilememektedir' sonucunu ortaya çıkarmaktadır. O halde, öğretmenlerin, öğrencileri etkin anımsama ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kazandırırken onlara mükemmel olma duygusu aşılamalı, öte yandan öğrenicilerin başarılarını veya diğer stratejilerden yararlanmalarını olumsuz etkilemesi olasılığına karşı da mükemmel olma duygularına olabildiğince az yer verilmesi gerekmektedir. Öğrenicilerin öğrendikleri dilbilgisi konularının, yeni sözcükler öğrenmenin, okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin ne zaman ve nerede işlerine yarayacaklarının onlara anlatılması gerekmektedir. Örneğin, yabancı dilde 'sayılar'ın öğretildiği konuda, telefon numaralarını anımsayıp söylemek veya numaraları kaydetmek için kullanabileceklerini, yönle ilgili sözüklerin yol bulmada ya da yön tarif etmede *(giving directions)* kendilerine yardımcı olacağı öğrenicilere anlatılabilir ya da onlardan bu bilgileri nasıl kullanacağıyla ilgili yanıtlar alınabilir. Sergiledikleri etkinliklerde öğrenicilere övgü dolu sözler söylemek onları yüreklendirecek ve daha mükemmel olma arzularını güçlendirecektir. Ancak övgülerin dozunu iyi ayarlamak ve öğreniciden devamlı mükemmel olmasını beklemediğimizi onlara hissettirmek gerekmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde ortaya çıkan ilginç başka bir sonuç da yanlış yapmaktan korkmayan öğrenicilerin eksik bilgiyi giderme stratejilerini başarıyla kullanıyor olmalarıdır. Başka bir ifadeyle, yanlış yapma endişesine kapılmayan öğreniciler yabancı dil öğrenirken eksik bilgileri gidermek için el-yüz hareketlerinden, ileti alma ve düzeltme, eş anlamlı ya da dolambaçlı yollardan yararlanma yollarını daha fazla kullanacaklardır. Diğer beş strateji

* Öğrenicilerin neden İngilizcede mükemmel olmak istediklerini öğrenmek ilginç bir araştırma konusudur. Bu çalışmada elde edilen bilgiler ışığında ve öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenlerini belirttiği 17. soruda (Ek 1, Anket 1), bu sorunun yanıtının bir bölümü yatmaktadır. Öğrenicilerin verdikleri yanıtlarda en önemli İngilizce öğrenme nedeni olarak 'ilerideki iş hayatım için gerekli' yanıtı gösterilmektedir. Bu sonuca göre, öğrenicilerin iş hayatlarında yabancı dili çok iyi bilmelerinin gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

türünde (etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme, duygularını kontrol etme, başkalarıyla öğrenme) yanlış yapmaktan kormanın ya da korkmamanın strateji kullanımı üzerinde bir etkisinin bulunmayışını, eksik anımsama stratejileri dışında, öğrenicilerin yanlış yapmaktan korksalar da korkmasalar da bu stratejileri kullandıkları anlamını da bu sonuçtan çıkarmak olasıdır. Öğretmenlerin, öğrenicilerin yabancı dili kullanırken ve yazılı sınavlar dışında yanlış yapmaktan korkmamaları konusunda uyarmaları gerekmektedir. Yanlış yaparak neyin yanlış öğrenildiği ortaya çıkarılacak ve onu düzeltme yoluna gidilebilecektir. Başka bir ifadeyle öğreniciler, yanlış yapa yapa yanlış yapmamayı öğreneceklerdir.

Araştırmanın başka bir ilginç sonucu da yabancı diler arasında Almancanın eksik bilgiyi giderme stratejisi üzerinde İngilizce ve diğer yabancı dillere oranla daha etkili olmasıdır. Bu sonucu iki nedene bağlamak olasıdır: birincisi Almanca dersinde – Almanca ekolünün bir uzantısı olarak – öğrenicilere yaparak ve yaşayarak öğretimin ve eksik bilgiyi giderme yollarının çok iyi öğretildiği, ikinci ise İngilizcenin ya da İngilizcede kullanılması öngörülen yöntemlerin tüm stratejileri kullanmada yetersiz kaldığıdır. Demircan'ın (1988) belirttiği gibi, 1953-54 yıllarından itibaren İngilizceyi öğrenen öğrenici sayısının diğer dillere oranla daha fazla olmasına ve Türkiye'nin yabancı dil kitaplarının satıldığı iyi bir pazar olarak görülmesi sonucu İngilizce ders kitap türlerindeki ve kullanımındaki artışa rağmen İngilizce, strateji kullanımında Almancanın önüne geçememiştir. Diğer stratejilerin kullanımında da İngilizcenin daha etkili olduğu sonucunun çıkmayışı da buna işarettir. Demek oluyor ki, Almanca öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin İngilizce öğretiminde kullanımları düşünülmemiştir. Her türlü öğretim yol ve yöntemlerinin incelenerek İngilizce öğretimine uyarlanması, İngilizcede başarılı öğrenme strateji kullanımı sağlayabilmek için, yararlı olacaktır. Öğrenicilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine daha fazla olanak tanıyan etkinliklere de yer verilmesi gerekmektedir.

Başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmada İngilizce'den başka dil bilenlerin daha başarılı olmaları da elde edilen ilginç sonuçlardan biridir. Farklı bir dilde edinilmiş deneyimlerin, yeni bir dil ediniminde yararlı olduğu ve önceden öğrenilmiş başka bir yabancı dilin İngilizce öğrenmede kolaylık sağladığı görülmektedir. İngilizcenin yanısıra başka yabancı dil bilen öğrenicilerin arkadaşlarının değişik dil toplumlardan olabileceği düşünüldüğünde, bu öğrenicilerin, değişik dil toplumlarından daha fazla arkadaşa sahip olabileceği, daha fazla

arkadaşa sahip olan öğrenicilerin yabancı dil toplumlarına karşı da olumlu duygular besleyebileceği olasılığını akla getirmektedir. Bu, onları daha toplumsal yapmaya itebilir ve başkalarıyla işbirliğine sokabilir ya da yabancı dil öğrenebilmek için başkalarıyla işbirliğine kolayca girebilirler. Bu durumda, öğrenicileri İngilizce dışında da yabancı dil öğrenmeleri konusunda teşvik etmek yararlı olacaktır.

Bu sonucun yanında, ikinci dereceden akrabalarında yabancı dil bilenlerin, başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma üzerinde etkili oluşu da ilginçtir. Ergenlik dönemini bitirmiş ya da bitirmek üzere olan üniversite hazırlık okulu gençlerinin aile etkisinden uzaklaştıkları ve arkadaş çevresini daha fazla önemsedikleri bir gerçektir. Ancak burada uzaklaşılan 'aile' 'birinci' dereceden akrabayı oluşturan aile üyeleri (anne, baba ve kardeşler) olduğu, ikinci dereceden akrabalarda (teyze, hala, dayı, amca, gibi) bu uzaklaşmanın yaşanmadığı gibi olasılıkla karşılaşılmıştır. Anne ve babanın daha otoriter ve yönetici olma durumundan kaçan öğrenicilerin aileden biriyle iletişime girmek istediklerinde, kendilerine anne ve babasından daha hoşgörülü davranacağını düşündükleri ya da kendilerine arkadaş gibi görünen ikinci dereceden akrabalara başvurdukları veya onlarla iletişim yoluna girdikleri görülmektedir. Bu nedenle, özellikle anne ve babanın çocuklarına karşı tutumlarında daha dostça olmaları ve onların kendilerinden uzaklaştıkları ergenlik dönemlerinde anlayışlı davranmaları gerekmektedir. Anne-baba eğitiminin, gençlerin sorunlarını paylaşma ve sorularına yanıt vermede yararlı olacağına inanıyorum. Anne ve babasına da soru sormaktan çekinmeyen öğrenicilerin sınıf ortamında da otorite olarak görünen öğretmenlere de soru sormaktan çekinmeyeceği ve böylece başkalarıyla öğrenme stratejisini daha etkin kullanacağı kesindir.

8.4.2 Öğrenme Startejileri Üzerinde Belirgin Etkileri Olmayan Değişkenlere İlişkin Yorumlar

Bu araştırmada, öğrenme stratejileri üzerinde belli bir grubun öne çıkmadığı ve değişkendeki tüm grupların benzer oranlarda strateji kullanımını etkilediği durumlara rastlanılmıştır. Bu durumların içinde bana göre en önemlisi, başarılı öğrenicilerin hem bireysel hem de kolektif öğrenme özellikleri gösteren 'İngilizce öğrenmeyi hangi spor türüne benzetirsiniz? (Ek 1.1, Anket 1, 25. soru) sorusunda yatmaktadır. Bu bölümde öğrenicilerin verdikleri yanıtlarda, bireysel veya takım sporlarından bahsedecekleri düşünülmüştür. Öğreniciler İngilizce öğrenmeyi bireysel yapılan sporlara bezetmeleri, onların strateji kullanımında bireysel

çalışmayı tercih ettiklerini ve öğrenmeyi bireysel algıladıklarını gösterecekti. Öğrenicilerin, İngilizce öğrenmeyi takımla yapılan spor türlerine benzemeleri halinde ise, onların öğrenmeyi kolektif bir eylem olarak algıladıkları ve grupla öğrenmeye ya da başkalarıyla öğrenmeye önem verdikleri ortaya çıkacaktı. Bu soruya verilen yanıtla aynı zamanda öğrenicinin çalışma biçimi ve kişiliğine ilişkin önemli ipuçlarına kavuşulacaktı.

Öğrenicilerden gelen yanıtlar ve tüm stratejilerin kullanımında hem bireysel hem de kolektif öğrenmenin benzer oranlara sahip olmaları, yabancı dilde başarılı bu öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif öğrenmeye açık olduklarına işaret etmektedir. Öte yandan, bireysel ve kolektif öğrenmeyi strateji kullanımı dışında ele aldığımızda sonuçlar daha ilginç hal almaktadır. Çünkü, 83 öğrenicinin 45'i (%54.2; Tablo 8.28, s. 174) bireysel öğrenmeden yana olduğunu görülmektedir. Bu durumda kişilik özelliği ve çalışma biçimi olarak başarılı öğrencilerin daha bireysel olduklarını görmekteyiz. Bu noktada şöyle bir yorum yapılabilir, strateji kullanımı ve geliştirilmesi bakımından başarılı yabancı dil öğrenicileri İngilizceyi hem bireysel hem kolektif algılayarak bu iki öğrenme şekline açık olduklarını göstermekte ve bu anlamda hem alan bağımlı hem de alan bağımsız kişisel özelliklerini ve çalışma biçimini ortaya koymaktadırlar; ancak genelde kişilik özellikleri ve çalışma biçimi olarak bireysel olmayı istemekte ve öğrenmenin bireyselliğine inanmaktadır (başka bir ifadeyle, grup öğrenimi anlamında kullanılan başkaları öğrenince kendisinin de öğrenebildiği inancına sahip olmadığı). Bu öğrenicilerin, sınıf ortamında yabancı dil öğrenirken hem alan bağımlı hem de alan bağımsız özelliklerini kullandıkları, kendi başına kaldıklarında bireysel çalışmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Ya da, sınıf dışında da gerekli hallerde her iki çalışma şeklini deniyorlar denilebilir. Öğretmenler, böyle öğrenicilerin olduğu sınıflarda, onların başarısız öğrencilerle çalışmalarını sağlayarak arkadaşlarına yardımcı olmalarını onlardan isteyebilirler.

Başarılı öğrenicilerin öğrenme stratejilerini kullanırken her türlü çalışma biçimini denedikleri sonucu 24. soruda (Ek 1.1, Anket 1) da ortaya çıkmıştır. Öğrenicilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme biçimlerinin hepsinin (yazarak, not alarak, dinleyerek, okuyarak çalışma ve öğrenme ile bireysel ve grupla öğrenme), tüm stratejilerin kullanımlarında birbirinden daha fazla ya da az olmadığı, başka bir ifadeyle, hepsinin aynı derecede önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin hangi öğrenme biçimine sahip olduğu konusunda öğretmen bilgi sahibi olmalı ve ona göre stratejiler geliştirmeleri için öğrencilere yol göstermelidir. Bireysel çalışmayı seven öğrencileri bireysel, grupla çalışmayı sevenleri grupla çalışmaya teşvik

edebilir, yazarak ders çalışmayı sevenlere yazılı ödevler, dinleyerek öğrendiklerini söyleyenlere de yabancı dilde film izlemeleri, onunla ilgili yorumlar yapmaları, yabancı dilde şarkıları veya yabancı dilde hazırlanmış ders kasetlerini dinlemeleri konusunda öğrencilerini teşvik etmelidir.

Öğrenme stratejileri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkan ve yukarıdaki bölümde de tartışılan 'İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarla olmaktan ve onlarla konuşmaktan hoşlanıp hoşlanmama' değişkeni de bizi ilginç bir sonuca götürmektedir. Bu da başarılı yabancı dil öğrenicilerinin, yabancılarla arkadaş olmak istemelerindeki nedenin (Ek 1.1, Anket 1, Soru 19) onlarla olmak ya da onlarla konuşmak istemekten çok yabancı dil öğrenmede onlardan yararlanmak olarak çıktığı yönünde bir yoruma gidilmiştir. Ancak, strateji kullanımı dışında bu soruya yanıt verenlerin oranının bir hayli yüksek olduğu (% 96.4, Tablo 8.23, s. 172) dikkati çekmektedir ve bu sonuç öğrenicilerin sadece yabancı dil öğrenmek için yabancılarla biraraya gelmediğini aslında onlarla konuşmaktan hoşlandıkları ama bunu strateji kullanımını geliştirmede kullanmadıklarını göstermesi açısından ilginçtir. Öğrenme stratejileri bakımından etkili olmayan bu değişkenin öğrencinin genel düşüncesinde kabul görmesini, öğrenicilerin İngilizce bilen yabancılara karşı aslında olumlu duygular beslediğini göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle, yukarıdaki bölümde getirilen öneriye (öğretmenlerin öğrenicilerine yabancı dil öğrenmek için hoşlanmasalarda o yabancılarla arkadaş olabileceklerini söylemeleri) şu da eklenmelidir: öğretmenler, öğrenicilerine, yabancı dil toplumuyla biraraya gelip onlarla konuşmanın onlara sadece yabancı dili kullanma ve öğrenme stratejilerini geliştirme fırsatları tanımayacağı; bu fırsatların yanında birlikte olmaktan hoşlandığı insanlarla birarada olmanın (strateji geliştirmeyi düşünülmediğine) onların empati duygularını ve toplumsal yönlerini daha da geliştireceğini anlatmalıdırlar.

Öğretmenlerin, İngilizceyi konuşurken kendilerini o dilin bir konuşucusu gibi hissetmeleri (Ek 3.1, Tablo 8.437, Madde 20) konusunda öğrencilerini zorlamalarının da, strateji eğitimi bakımından yararının olmadığı anlaşılmıştır. Öğrenme stratejileri dışında grubun genel özelliklerinde de öğrenicilerin büyük çoğunluğunun (% 84.3, Tablo 8.21, s. 171) erek dil konuşucusu gibi hissetmediği de ortaya çıkmıştır. Öğrenicilerin kendilerini nasıl istiyorlarsa öyle hissetmelerine izin verilmeli, birleşimci bir güdülenme oluşturma uğruna, duygularını incitme olasılığından kaçınılmalıdır.

Öğrenme stratejilerini kullanılması üzerinde lisedeki haftalık yabancı dil dersi saatiyle öğrenicilerin yabancı dil öğrenme süreleri değişkenlerinin etkili olmadığı görülmüştür. Öğrenicilerin lisede haftada 2 veya 4 saat ve üzeri ders almaları (Anadolu liselerinde haftada 24 saatlik hazırlık sınıflarına rağmen), onların öğrenme stratejilerini geliştirmelerine çok fazla yardımcı olamamaktadır. Bu öğrenicilerin yabancı dil öğrenme yetilerinin olmadığı, lisedeki derslerin etkin yürütülmediği, yabancı dil derslerini yürütecek nitelikli öğretmen kadrosunun ya da ders öğretmenlerinin hiç olmadığı (derslerin ya başka branştan bir öğretmen tarafından yapıldığı veya boş geçtiği) olasılıklarını düşündürmektedir. Öğrenicinin, üniversite hazırlıkta yabancı dilde başarılı olduğu için, dil öğrenme yetisinin olmadığı ve geçmişte bu yüzden dil öğrenmede başarısız olduğu görüşü aslında çok zayıf bir olasılıktır. Geriye kalan olasılıklar da Türkiye'de yaşanan yabancı dil sorunlarını (Kula, 1989; Bear, 1989; İşgüven, 1993; Doğançay-Aktuna, 1998) yansıttığı söylenebilir. Bu konuda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve özellikle lisedeki yabancı dil eğitimden sorumlu MEB yetkililerine önemli görevler düşmektedir. MEB tarafından kabul edilen 2002 ilköğretim ve orta öğretim yabancı dil programı dil öğretimi açısından önemli bir fırsattır ve bu fırsatının çok iyi değerlendirilmesi ve o programın tüm yönlendirmelerinin yerine getirilmesi ve okulların tüm eğitim gereksinimlerinin karşılanması programın başarısı açısından önemlidir.

Bütün öğrenme stratejilerini az ya da çok kullanılmasında, öğrencilerin 'devlet veya vakıf (özel) üniversitelerinde' olmalarının hiç bir ayırdedici özelliği bulunmamaktadır. Öğrencilerin bulundukları okullar ne olursa olsun öğrenme stratejilerini kullanma oranları birbirine yakındır. Bu, devlet ve vakıf okullarındaki öğretmenlerin ve hazırlanan izlencelerin ya da kullanılan ders kitaplarının aynı stratejileri geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Okullarda seçilen ders kitaplarının yöntem ve teknik açısından da birbirine benzer kitaplardan seçildiği (her üniversite kendi ders kitabını seçmekte serbesttir) ve de üniversitelerde genellikle okutulan ders kitabı izlenceleri takip edildiği düşünülürse (Demircan, 1988), bu sonuç tutarlı bir sonuçtur. Bu yorumu destekleyen diğer bir sonuç da İngilizce öğrenmeyi etkileyen olumlu etkenlerin yanıtında görülmektedir. Yabancı dil öğrenmeyi olumlu etkileyen etkenler olarak verilen 'öğretmenlerin ders anlatımları, konuya hakimiyetleri, ikili veya grupla çalışma teknikleri, seçilen materyallerin çeşitliliği' gruplar arasında belli bir grubun öne çıkmaması ya da stratejileri kullanma üzerinde bunlardan sadece birinin etkin olmaması, tüm bu etkenlerin araştırma yapılan okullarda eşit oranda önemli olduğunu göstermektedir. Başka

bir ifadeyle, tüm okullarda aynı etkenler birbirine yakın oranlarda puan almıştır ve her okuldan alınan strateji kullanma oranları birbirine yakındır.

Öğrenicilerin yaşları değişkeninin onların kullandıkları öğrenme stratejilerini geliştirmede önemli rol oynamadığı, öğrenicilerin 17 ila 20 yaşın üstünde olmalarının öğrenme stratejileri kullanmaları üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversite hazırlıkta okuyan bir gencin ya da yetişkinin, öğrenme stratejilerinden benzer oranlarda yararlanmaları, öğrenicileri öğrenme stratejileri konusunda eğitirken, yaşlarına bakarak bir gruplandırma yapmanın ya da sınıflara ayırmanın gerek olmadığını göstermektedir. Farklı yaşlardan üniversite hazırlık okulu öğrenicileri için öğretmenin ayrı ayrı öğrenme stratejileri etkinliği hazırlamasına da gerek yoktur. Öğrenme stratejileri kullanmada yaşa bağlı bir farklılık görülmemektedir ve öğretmenler, 17-25 yaş grubu arasındaki öğrenicileri birarada etkinliklere sokmalarında sakınca yoktur. Bu aynı zamanda faklı yaş grupları arasında yardımlaşmayı da destekleyecektir.

Öğrenicilerin mezun oldukları lise türün ve lisedeki bölümlerinin de öğrenme stratejileri kullanımı üzerinde bir farka yol açmadığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı liseler ya da bölümlerden gelen öğrenicileri ayrı sınıflara alarak onları öğrenme stratejileri konusunda eğitmelerine gerek kalmadığı görülmektedir. Aynı sınıf içerisinde farklı liselerden (Anadolu, fen, klasik, meslek, vs.) ve farklı bölümlerden gelen öğrenicilerin bulunmasında öğrenme stratejilerinin geliştirmek açısından bir sakınca yoktur. Lisedeki bölüm değişkeniyle üniversitedeki bölümlerini soran değişkenlerin sonuçlarının birbiriyle paralel çıkmasının doğal bir sonuç* olduğu düşünülürse, öğreniciyi üniversitedeki bölümlerine göre sınıflandırmanın gerekli olmadığını söylemek de yanlış değildir.

Öğrenme stratejilerinin kullanımında aile teşviğinin 17-25 yaşları arasındaki gençlerde etkili olmayışı sonucu araştırmanın önemli ve ilginç sonuçları arasındadır. Bu sonuç, geç ve yetişkin yaştaki öğrencilerin artık aile etkisinde olmaktan çıktıklarının da bir göstergesi olmuştur. Strateji eğitiminin aileyle değil öğrencinin bizzat kendisiyle çözüleceğini göstermesi açısıdan önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin, bu nedenle, öğrenciyle birebir

* Lisede bulunulan bölüme gore ÖSS'de tercih yaptığınızda, bölümünüze uygun bir üniversite bölümünü tercih etmeniz sizin üniversite sınav notunuza 30-40 puan.getirmektedir.

ilgilenmesi öğrencinin aile gibi dışardan bir güdülenmeyi kabul etmediğini de göstermesi açısından önemli sayılmaktadır.

Öğrenicilerin İngilizcede sevdikleri konular değişkenine ait gruplar (sözcük bilgisi, dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma konularından biri) arasında öne çıkan bir konu bulunmamaktadır. Bu sonuç öğrenicilerin hangi stratejiyi kullanırlarsa kullansınlar, strateji kullanımı üzerinde her bir konunun etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Öğrenicilerin strateji eğitimi için tek bir konudan yararlanması yerine tüm konulardan yararlanması da strateji eğitiminde başarıyı arttıracaktır; zira, hiç bir konunun diğerinden bir üstünlüğünün olmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenler, ister okuma, ister yazma ve konuşma isterse dinleme derslerinde tüm stratejileri geliştirme etkinlikleri hazırlayabilirler. Örneğin, öğrenicilere günlük tutturarak öğrenicinin yazma yoluyla duygularını kontrol etme ve öğrenmeyi değerlendirme stratejilerine katkıda bulunabilir. Ya da dinleme dersi ya da okuma dersinde geçen ve daha önceden öğrenilmiş sözüklerden yararlanarak yeni sözcükler öğretimi öğrenicilerin etkin anımsama stratejilerini geliştirmelerine, okuma metinleri veya dinledikleri metinlerden çıkarımlar ya da öğrendikleri konularla ilgili konuşmalar yapmalarını isteyerek tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden yararlanmalarına fırsat verilebilir.

Başarılı öğrenicilerin özellikleri arasında yanlış yapmaktan korkmadıklarından, öğrenmek uğruna gülünç duruma düşmekten rahatsızlık duymadıklarından, öğrenmek için her yolu denediklerinden bahsedilmişti. Bunlar göz önüne alındığında, yabancı dil konuşurken korkan ya da korkmayan öğrencilerin tüm stratejileri birbirlerine yakın oranlarda kullandıkları sonucu (Ek 3.1, Tablo 437, Madde 23) elde edilmiş, ancak, yabancı dil konuşurken yanlış yapmaktan korkmayanların ise eksik bilgiyi gidermede daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu tek sonuç, öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmayan öğrencilerin aslında stratejilerin kullanımında daha başarılı olabileceğini gösterme açısından önemlidir. Öğrencilerin duydukları olumlu (mutluluk, sevinç, rahatlık) ya da olumsuz (korku, endişe, telaş) duygularını kontrol edebilmede özellikle İngilizce bilenlerin daha başarılı olduğu sonucu da ilginç bir sonuçtur.

Sonuçlara, öğretmenlerin görevleri açısından bakıldığında, öğretmenlere çok önemli görevler düştüğü görülmektedir. Öncelikle öğrenicileri yabancı dil öğrenmeye teşvik eden güdüleyici öğeleri yaratmak (yabancı dili sevmek, konuya hakimiyet, materyal veya teknik seçimleri,

İngilizce konuşan yabancı arkadaşlar edinimine öğrencileri teşvik etmek gibi), onları çalışma biçimleri konusunda serbest bırakmak, ancak dildeki başarılarıyla seçilen öğrenme ve çalışma biçimlerinin öğreniciyi başarıya götürüp götürmediğini de kontrol etmek gerekmektedir. Öğrencilerin, İngilizce'yi kullanırken içinde bulundukları duygusal durumları olağan karşılamalı, strateji eğitimi değil öğrenmelerini engellemiyorsa olumsuz duyguları olumlu duygular haline getirmek için çeşitli yollar (psikolojik danışma, olumsuz duyguların onların başarılarını etkilediğini ve duygularını kontrol etmesi gerektiğini kendisine bildirebilir) denenmelidir. Öğrenicilerin bulundukları yaş ve duygusal gelişimleri hakkında bilgi sahibi olan öğretmenin öğrencileri, başkalarının yanında küçük düşürücü davranışlardan kaçınması, yanlış yaptığında öğrencileri azarlamaması aksine, yanlış yaparak öğrenmenin gerçekleşebileceği konusunda (yanlışa teşvik değil yabancı dili kullanmaya teşvik etme anlamında) onlara bilgi vererek onları yabancı dil kullanmaları için teşvik etmesi gerekmektedir.

Türk Milli Eğitim sisteminde, yabancı dil başarısı konusunda gelinen noktayı çok iyi değerlendirmek gerekmektedir. MEB'in ve üniversitelerin hazırlık okullarının ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun ortak çalışma yaparak, öğrenicilerin ilk okuldan ünviersiteye gelene kadar yabancı dilde gösterdikleri başarıya bakmaları, yabancı dil derslerine ayrılan sürenin kaç saat olduğunda yeterli olacağını düşünmeleri, nitelikli yabancı dil öğretim kadrosunun olup olmadığını ve boş geçen yabancı dil derslerinin olup olmadığını araştırmaları ve yabancı dil eğitim ve öğretimi konusunda gereken önlemleri almaları gerekmektedir. Öğrenicilerin sınıf dışında da yabancı dil çalışmalarını sürdürecekleri kitaplığı ve teknik donanımıyla eksiksiz, okul içinde veya okula yakın uygun yerlerde (belediye ya da muhtarlıklardan da yardım alabilirler) 'kendi kendine çalışma merkezleri' açmak öğrenciye sağlanacak en güzel olanaktır. İletişimsel yöntemi getirmekle (MEB 2002) önemli bir adım atmış Türk eğitim sisteminin kendi sorumluluğunu bilen ve ayakları üzerinde durabilen, hakkını koruyabilen ve düşündüklerini korkmadan söylemeyi başarabilen bireyler yetiştirmesi eğitim sistemindeki köklü değişikliklerle gerçekleşecektir. Kendi başına çalışabilecekleri alanlar yaratmak öğrenicilere kendi kendine öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı ve hepsinden de önemlisi 'özerk olmayı' sağlayacağı unutulmamalıdır.

8.5 Çoklu Zeka Türleri ve Değişkenlere Ait Puanlara İlişkin Olarak Gerçekleştirilen Analizler

8.5.1 Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.194 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	O. 1*	7	43,21	4,054	4
	O. 2	29	45,48		
	O. 3	30	41,83		
	O. 4*	5	49,20		
	O. 5*	12	30,29		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.195 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Devlet Üniversitesi	59	43,63	2574,00	612,00	-,983
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,00	912,00		
Toplam	83				

Tablo 8.196 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	T
Sözel/Dilsel Zeka	Kız	42	3,12	,23	1,47	81	-,369
	Erkek	41	3,24	,25	1,61		

Tablo 8.197 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Klasik Lise	20	44,10	2,791	4
	Anadolu Lisesi	28	44,45		
	Süper Lise	13	40,12		
	Meslek Lisesi	6	48,67		
	Diğer	16	34,13		
	Toplam	83			

Tablo 8.198 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Eşit Ağırlık	11	32,36	6,336	3
	Sözel	6	60,08		
	Sayısal	60	41,04		
	Diğer	6	51,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.199 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	İngilizce	57	39,94	2,316	2
	Almanca	13	51,00		
	İngilizce ve başka bir dil	13	42,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.200 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	2 saat	8	43,63	,101	2
	Lise 1'de var, lise 2-3'te yok	6	39,58		
	3 saat ve üstü	69	42,02		
	Toplam	83			

Tablo 8.201 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	46,83	983,50	549,50	-1,08
Fen Bilimleri	62	40,36	2502,50		
Toplam	83				

Tablo 8.202 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar öğrenicilerin ne zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	1 yıldan az	35	47,79	3,685	2
	2-3 yıl	3	34,50		
	4 yıl ve üstü	45	38,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.203 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	47,24	1275,50	614,50	-1,402
Hayır	56	39,47	2210,50		
Toplam	83				

Tablo 8.204 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
İyi	43	43,63	1876,00	790,00	-,650
Orta	40	40,25	1610,00		
Toplam	83				

Tablo 8.205 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Çok önemli	59	41,39	,303	2
	Önemli	18	42,36		
	Çok önemli değil	6	46,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.206 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	78	41,36	3226,00	145,00	-,975
Hayır	5	52,00	260,00		
Toplam	83				

Tablo 8.207 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Hayır	41	38,59	3,048	2
	Evet (1.derece akraba)	39	44,15		
	Evet (2.derece akraba)	3	60,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.208 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersinde sevdikleri konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Sözcük Bilgisi	17	48,03	11,012	5
	Dil bilgisi	24	34,08		
	Dinleme	4	50,88		
	Okuma	18	43,81		
	Konuşma	15	50,77		
	Yazma	5	19,60		
	Toplam	83			

Tablo 8.209 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-h Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	43,88	1,926	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	43,44		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	40,35		
	Yabancı kitaplar okumak	2	39,00		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	56,13		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	37,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.210 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	58,45	10,647	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	63,50		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	33,00		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	35,28		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	39,13		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	44,33		
	Yabancı kitaplar okumak	18	44,47		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	44,58		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	31,81		
	Toplam	83			

Tablo 8.211 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	81	42,75	3463,00	20,00	-1,846
Hayır	2	11,50	23,00		
Toplam	83				

Tablo 8.212 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	13	48,15	626,00	375,00	-1,022
Hayır	70	40,86	2860,00		
Toplam	83				

Tablo 8.213 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	25	44,54	1113,50	661,50	-,642
Hayır	58	40,91	2372,50		
Toplam	83				

Tablo 8.214 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,53	3402,00	78,00	-1,044
Hayır	3	28,00	84,00		
Toplam	83				

Tablo 8.215 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,05	,428	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	39,07		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	39,34		
	Toplam	83			

Tablo 8.216 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	45,10	2,271	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	40,12		
	İkili veya grupla çalışma	12	38,75		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	36,33		
	Diğer	6	51,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.217 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	T
Sözel/Dilsel Zeka	Evet	36	2,81	,25	1,49	81	-1,988
	Hayır	47	3,47	,22	1,52		

Tablo 8.218 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Sözel/Dilsel Zeka	Fikrim yok	14	42,61	1,087	2
	Bireysel spor türü	45	44,03		
	Kolektif yapılan spor türü	24	37,83		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.219 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	18 ve altı	23	45,76	6,576*	2
	19 yaş	33	33,92		
	20 ve üstü	27	48,67		
	Toplam	83			

** p<.05*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Yaşı 20 ve üzeri olan öğrenicilerin sözel/dilsel zeka oranları bu yaşın altındaki öğrenicilere oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda, 20 yaş ve üzerindeki öğrenicilerin, sesleri anımsamada, dil öğrenmede ve kullanmada başarılı olabildikleri, yazılı ve sözlü sözcükleri, sözcük oyunlarını ve sözcüklerle düşünmeyi, öykü şiir okuyup tartışma yapmayı sevdikleri,

resimden çok sözcüklerle düşünmeye çalışan ve başkalarının önünde konuşmayı seven, soru soran, dilin işlevlerini anlayabilen, insan ve yer isimlerini, tarihleri kolayca anımsayabildikleri görülmektedir. 20 yaşın altındaki gençlerde bu zekaya ait özelliklerin yeterince gelişmemesi, gençlerin, liseyi henüz bitirmiş öğreniciler (özellikle 17-18 yaş grubu) oldukları gerçeğine dayandırılabilir. Ayrıca 20 yaş ve üzeri öğrenicilerin, dili kullanma süreleri, yaşlarından dolayı diğer gruplardan daha fazladır. 17-18 yaşındaki öğreniciler, özellikle lise ikinci sınıfta başlayan ve üçüncü sınıfta yoğun olarak devam eden üniversite hazırlık sınavlarındaki sorularını yanıtlamak için henüz 1-2 yıllık yoğun bir sözcük çalışması yapmışken 20 yaş ve üzerindeki öğreniciler bu konuda daha uzun süreden beri deneyim sahibidirler. Başka bir deyişle üniversite sınavına en az 3-4 yıldan beridir hazırlanmaktadırlar ve 17-18 yaşındaki öğrenicilere oranla daha fazla sözel/dilsel girdiyle karşılaşmaktadırlar.

Larsen-Freeman ve Long 'un (1991:163) belirttikleri gibi yetişkinlerin bilişsel bakımdan, sorun çözme yeteneklerini kullanmada ve soyut düşünebilmede daha küçük yaştakilere oranla daha avantajlı oldukları görüşü dikkate alındığında, bu araştırmadaki 20 yaş ve üzerindeki yetişkin öğrenicilerin, dildeki soyut kavramları daha kolay algıladıkları ve dil öğreniminde karşılaşılan sorunlara diğer yaş gruplarına göre kolay çözüm bulabildikleri ve bunun onların dil zekalarını geliştirmede yararlı olduğu söylenebilir.

Öte yandan, 20 yaş ve üzerinde olan ve yetişkin olarak görülebilecek bu gençlerin, anlam uzlaşmasına daha yatkın oldukları ve bu nedenle onların daha iyi girdiler aldıkları ve ikinci dil öğrenme ödevlerini kendi başlarına yaptıkları görüşleri (Ellis 1994: 493) dikkate alındığında, neden bu yaştaki yetişkinlerin dilsel zekada ileri olduklarını anlayabiliriz. Dil girdileri almada başarılı bu yaş grubunun dilsel zekası da gelişmektedir.

Lewis'in (1999: 45) da belirttiği gibi yetişkin öğrenici olmanın en önemli avantajı, işlemleri düşünebilme yeteneğine sahip olmasıdır. İşlemleri düşünebilmenin zekaya bağlı bir özellik olduğu düşünülürse 20 yaş ve üzerindeki yetişkinlerin dilsel zeka oranlarının 17-18 yaşındaki gençlere oranla daha fazla olacağı düşüncesi akla gelmektedir.

Öte yandan, 17-18 yaşındaki öğrenicilerin henüz ailelerine bağımlı olarak yaşamaları ve ergenlik dönemini geçiriyor olmaları da kendilerini henüz ifade edememelerine yol açıyor olabilir. Diğer taraftan, 20 yaş ve üzerindeki gençlerin, ailelerine bağlı yaşayabilme

olasılıkları daha fazladır. 20 yaş ve üzerindeki öğreniciler ise ergenlik sorunlarını hemen hemen aşmış, büyük olasılıkla ailenin etkisinden kurtularak kişiliği ve kendini ifade etme gücü gelişmiştir. Yaşının ilerlemesiyle olgunlaşmaya başlayarak sorumluluklarının daha fazla farkında olabilir. Gelecekle ilgili iş, evlilik, çocuk sahibi olma ve bunun getireceği sorumluluklar konusunda kaygılar taşıyan, artık ailenin sırtında yük olmak yerine kendi ayakları üzerinde durduğunu ıspatlamak zorunda hisseden, okumadan toplumda iyi bir yere sahip olamayacağını düşünen 20 yaş ve üzeri yabancı dil hazırlık okulu öğrenicisinin sözel/dilsel zekasını, kendisinden daha küçük yaştakilere oranla ilerletmiş olması doğal görülmektedir. Diğer gruplara oranla yaş farkının olması da, dil girdilerini kullanma veya daha fazla girdi sağlama zamanına sahip olmasından ileri gelmiş olabilir.

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, 17-19 yaş grubundaki öğrenicilerin dilsel zekalarını geliştirmeleri için, çeşitli dilsel etkinlikler yoluyla (kitap, dergi, gazete okutmak gibi) onlara yardımcı olmak gerekmektedir. Bu konuda, 20 yaş ve üzeri grubundaki öğrenicilerden de yardım alınabilir. Grup çalışmalarında farklı yaş grubundaki bu öğreniciler biraraya getirilebilir.

Tablo 8.220 Çoklu Zeka Ölçeği -Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Sözel/Dilsel Zeka	Okuma yaparak	7	39,07	13,524*	6
	Not alarak/yazarak	18	45,61		
	Hem okuma ve hem yazma	17	28,09		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	53,67		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	46,00		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	63,00		
	Genel tekrar yaparak	26	40,73		
	Toplam	83			

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersine nasıl çalıştıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Çoklu zeka alt boyutu olan sözel/dilsel zeka oranının, yabancı dil dersine hazırlanırken hem dinleme ve hem de okuma alışkanlığından yararlanan öğrenicilerde yüksek çıkması, dinleme ve okuma yapan öğrenicilerin bu zekalarını daha fazla geliştirdiklerini göstermektedir. Öte yandan böyle bir sonuç, sözel/dilsel zekası yüksek öğrenicilerin dinleyerek ya da okuyarak yabancı dil derslerine çalışmayı tercih ettikleri şeklinde de yorumlanabilir. Her iki durumda da, sözel/dilsel zeka ile çalışma biçimleri arasında bir ilişkinin, diğer çalışma biçimlerine oranla, daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Bu ilişkiden hareketle, öğrenicilere daha yoğun dinleme ve okuma etkinlikleri yaptırmanın sözel/dilsel zekayı geliştirmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. İnsanın büyürken dil öğrenmede geçirdiği evreler düşünülürse bu, gayet doğal bir sonuçtur. İnsan, doğduğu günden itibaren başladığı dil öğrenme yolculuğuna 'etrafındakileri dinleme' ile başlamaktadır. Bebek yaşta duyduğu sesleri taklit ederek kendisi de dili kullanmaya, isteklerini anlatmaya ve sözcükler kullanmaya ve dili kullanmayı öğrenmeye yönelmektedir. Sahip olduğu sözel/dilsel zekasını bu yollarla geliştirdiği düşünülürse, ikinci bir dil öğrenirken de dinleme yaparak yabancı dil öğrenimini ve buna bağlı olarak da, yabancı bir dile ait de olsa, sözcük dağarcığını geliştirebilir, kendini başka bir dilde de ifade etme yoluna giderek sahip olduğu ve birinci dilde belli bir aşamaya getirdiği sözel/dilsel zekasını ilerletebilir. Burada, öğrenme stratejilerinden, O'Malley ve Chamot'in (1990) 'dinlemediğini anlamaya öncelik tanıyarak konuşmayı geciktirme*' üst-bilişsel stratejisi akla gelmektedir. Bu stratejide, öğrenicinin yabancı dilde konuşmasını sonraya bırakarak onun öncelikle dinlediğini anlamaya çalışmasını sağlamak önemlidir. Ancak, bilinçli olarak yapıldığı ileri sürülen bu stratejinin bebeklik ya da çocukluk döneminde bilinçli gerçekleşme olasılığı düşük olabileceği düşünülürse, sözel/dilsel zekanın bu dönemlerde gelişimi de bilinçsizdir denilebilir.

---

* Demircan'ın (1990:118), O'Malley vd.'nin (1985) üst bilişel öğrenme stratejilerinden olan *'delayed production'* için kullandığı çeviri.

Yetişkin öğreniciye yabancı dil öğreten öğretmenin dinlemeyi ve okumayı önceliklendirmesi sözel/dilsel girdiler sağlanması açısından da, sözel/dilsel zeka gelişimine katkıda bulunması açısından da önemlidir. Ancak, 'sözel/dilsel zekası yüksek öğrenicilerin dinleme ve okumada daha başarılı olabileceği' ile ilgili ikinci olasılık düşünüldüğünde, 'okuma ve dinlemede öğrenicilerin başarılı olması isteniyorsa onların sözel/dilsel zekalarının geliştirilmesine önem verilmelidir' iddiasını ortaya atmak gerekir. Ya da bu öğrenicilerin 'yabancı dilde başarılı oldukları için dinleme ve okuma yoluyla gerçekleştirdikleri çalışma biçimini tercih etmektedirler' olasılığını düşünmek gerekir. Her iki durum da, öğrenicilerin sözcük bilgilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak yabancı dil öğretim programının hazırlanması gereksinimini ortaya çıkarır*. Öte yandan öğrenicilerin bu sözcüklerin kullanımını görecekleri metinler hazırlanmalı sözcükleri kullanacakları dilbilgisel yapılar öğretilmelidir. Sözcük günlüğünün tutulması, öğrenilen sözcüklerle öğrenicinin yeni ve kendi metinlerini oluşturması da sözel/dilsel zekanın geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Belli yabancı dil seviyesine çıkarılan öğrenicilerin dinleme ve okumadan yararlanmasının da kolay olacağı düşünülebilir.

* Sözcük öğretimine önem veren Sözcük Bilgisi Yaklaşımı (*Lexical Approach*) hazırlanacak öğretim programında yer alabilir. Çok sözcüklü parçalardan (*multi-word chunks*) yararlanan, düşük seviyelerde dinlemeyi, ileri seviyelerde okumayı öne çıkaran, sözlük kullanımını gerektiren, karşılaştırma ve çeviriye dayanan, metinden en üst seviyede yararlanmayı hedefleyen, dilbilgisine çok fazla yer vermeyen, yeni sözüklerin sınıflandırılmasına, birlikte kullanımına (*collocations*) ve öğretilen dilin öğrencinin sokaktaki dili anlamasına yardımcı olması gerektiğini düşünen bir yaklaşımdır (Lewis, 1997).

8.5.2 Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.221 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	O. 1*	7	36,36	6,936	4
	O. 2	29	48,59		
	O. 3	30	38,33		
	O. 4*	5	55,90		
	O. 5*	12	32,75		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.222 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,37	2559,00	627,00	-,829
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	38,63	927,00		
Toplam	83				

Tablo 8.223 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	18 ve altı	23	35,11	3,297	2
	19 yaş	33	42,52		
	20 ve üstü	27	47,24		
	Toplam	83			

Tablo 8.224 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Klasik Lise	20	37,25	2,153	4
	Anadolu Lisesi	28	41,82		
	Süper Lise	13	40,12		
	Meslek Lisesi	6	47,92		
	Diğer	16	47,56		
	Toplam	83			

Tablo 8.225 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	İngilizce	57	42,96	,313	2
	Almanca	13	40,35		
	İngilizce ve başka bir dil	13	39,42		
	Toplam	83			

Tablo 8.226 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	2 saat	8	51,88	3,164	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	29,17		
	3 saat ve üstü	69	41,97		
	Toplam	83			

Tablo 8.227 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	1 yıldan az	35	40,74	,609	2
	2-3 yıl	3	51,67		
	4 yıl ve üstü	45	42,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.228 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	27	46,44	1254,00	636,00	-1,189
Hayır	56	39,86	2232,00		
Toplam	83				

Tablo 8.229 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	41,95	1804,00	858,00	-,019
Orta	40	42,05	1682,00		
Toplam	83				

Tablo 8.230 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Çok önemli	59	41,54	1,204	2
	Önemli	18	40,17		
	Çok önemli değil	6	52,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.231 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	41,02	3199,50	118,50	-1,493
Hayır	5	57,30	286,50		
Toplam	83				

Tablo 8.232 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Hayır	41	41,02	1,535	2
	Evet (1.derece akraba)	39	41,76		
	Evet (2.derece akraba)	3	58,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.233 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Sözcük Bilgisi	17	33,21	7,617	5
	Dil bilgisi	24	38,50		
	Dinleme	4	44,50		
	Okuma	18	41,69		
	Konuşma	15	53,50		
	Yazma	5	53,30		
	Toplam	83			

Tablo 8.234 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	41,05	9,149	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	40,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	18,67		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	33,39		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	42,13		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	65,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	48,56		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	34,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	43,46		
	Toplam	83			

Tablo 8.235 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	41,96	3399,00	78,00	-,091
Hayır	2	43,50	87,00		
Toplam	83				

Tablo 8.236 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	43,44	1086,00	689,00	-,364
Hayır	58	41,38	2400,00		
Toplam	83				

Tablo 8.237 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	41,67	3333,50	93,50	-,659
Hayır	3	50,83	152,50		
Toplam	83				

Tablo 8.238 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,10	5,592	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	56,00		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	31,75		
	Toplam	83			

Tablo 8.239 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	41,34	,619	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	42,12		
	İkili veya grupla çalışma	12	39,63		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	42,17		
	Diğer	6	48,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.240 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Evet	36	3,72	,28	1,67	81	-,547
	Hayır	47	3,92	,22	1,53		

Tablo 8.241 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Okuma yaparak	7	56,57	11,073	6
	Not alarak/yazarak	18	49,75		
	Hem okuma ve hem yazma	17	35,09		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	42,58		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	33,25		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	54,71		
	Genel tekrar yaparak	26	34,35		
	Toplam	83			

Tablo 8.242 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Fikrim yok	14	38,93	,709	2
	Bireysel spor türü	45	43,98		
	Kolektif yapılan spor türü	24	40,08		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.243 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Mantıksal/Mate-matiksel Zeka	Kız	42	3,19	,23	1,52	81	-4,070*
	Erkek	41	4,49	,22	1,38		

**p<.001*

Tabloda da görüleceği üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kızların Mantıksal-Matematiksel Zeka Alt Boyutu'ndan aldıkların puanların ortalaması erkek öğrenicilerin ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Mantıksal/matematiksel zeka bakımından, kızlar erkeklerden üstün olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak, kız öğrenicilerin, deney yapmayı, sorular sormayı, zihnini çalıştıran bulmaca çözmeyi, hesap yapmayı, deney araç gereçleri ve elle kullanılan gereçleri kullanmayı erkeklere oranla daha çok sevdikleri söylenebilir. Kız öğreniciler erkeklere oranla daha fazla nedene dayanarak düşünmektedirler. Yabancı dil derslerinde kız öğrenicilerin yabancı sözcüklerle ya da rakamlarla ilgili sorulan bulmacaları yapmada erkeklerden daha başarılı olabilirler. Kızlar, erkek öğrenicilerden çok daha fazla yabancı dilde soru sormak isteyebilirler.

Bu sonuç, erkeklerin mantıksal/matematiksel yönlerinin kızlara göre üstün olduğunu ileri süren bir çok araştırmanın (Maccoby ve Jacklin, 1974; Tan, 1986; Bacon ve Finnemann, 1992; Sunderland, 1998) aksine bir sonuç vermektedir. Bu nedenle çok ilginç bir sonuç olduğu söylenebilir.

Değişkenlerin öğrenme stratejilerini kullanmadaki etkilerinin araştırıldığı 8.4. Bölümde, etkin anımsama stratejilerini kullanma oranı bakımından da kız öğrenicilerin erkek öğrenicilere oranla üstün çıkması, bu zeka türünde de kızların önde olmasından dolayı, 'mantıksal/matematiksel zekası yüksek kız öğrenicilerin aynı zamanda etkin anımsama stratejilerinde de başarılı olduğu' ya da, 'etkin anımsama stratejilerini kullanabilen kız öğrenicilerin mantıksal matematiksel zekaları gelişmektedir' sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Birinci yoruma göre (mantıksal/matematiksel zekası yüksek kız öğrenicilerin etkin anımsama stratejilerini kullanma oranları da yüksektir), öğrenicilerin etkin anımsama stratejilerini kullanmalarına olanak sağlayacak, bulmaca çözdürme, sözcükleri kümelendirme, verilen anahtar sözcüklerden başka bir sözcük, ya da durumu çıkarma, verilen resimlerden ya da okuma metninden çıkarımlar yaparak dili kullanma, bingo vb. bellek güçlendirici oyunları içeren etkinliklere yabancı dil öğretiminde yer verilmesi başarılı olamayan diğer kız öğrenicilerin ve de erkek öğrenicilerin matematiksel ve mantıksal zekalarını geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

İkinci yoruma göre ise, sayılar, nicelilk, mantık problemleri içeren etkinlikler yaptırmak, bulmacalar çözdürmek, dilbilgisel yapıları uyabilenleri bazı formüllerle vermek, grafikleri

kullanarak metin üretmelerini sağlamak, karşılaştırma konusu anlatırken rakamsal bilgiler verip onlardan tümceler üretmesini istemek gibi alıştırmalar yaptırmak, mantıksal matematiksel zekası olan öğrenicilerin öğrendiklerini sayılar ya da formüller yoluyla anımsamasına başka bir ifadeyle etkin anımsamalarına yardımcı olacaktır. Böylece, dil öğretirken başarısı düşük kız ya da erkek öğrenicilerin mantıksal matematiksel zekaları her zaman kullanıma açık ve etkin anımsama stratejilerini geliştirmeye yardımcı olacaktır.

Yapılacak etkinliklerde, erkeklere daha fazla fırsat verilmesi, onların da kızların seviyesine çıkmasına ve bu zeka ve/veya etkin anımsama stratejilerini kullanma oranlarını arttırmalarına olanak tanıyacaktır.

Tablo 8.244 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/Matematiksel Zeka	Eşit Ağırlık	11	27,05	9,207*	3
	Sözel	6	28,00		
	Sayısal	60	44,83		
	Diğer	6	55,08		
	Toplam	83			

p<.05

Tablodan da anlaşılacağı gibi, Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin lise mezuniyet alanları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Lisedeki bölümleri, sözel, eşit ağırlık ve sayısal dışında olan öğrenicilerin, mantıksal/matematiksel zeka oranları üzerinde daha fazla etkili olması aslında şaşırtıcı görülmektedir. Sayısal bölüm mezunlarının, bu sayısal işlemlerin gerçekleştiği mantıksal/matematiksel zekada daha fazla puan alması daha doğal görünürken, farklı bölümlerde bu oranın fazla çıkması ilginçtir. Farklı bölüm öğrenicilerinde bu zekanın yüksek çıkması, bu araştırmaya katılan öğrenicilerin bireysel özelliklerinden ya da lisedeki bölümlerini zeka özelliklerine göre seçmedikleri olasılığından kaynaklanmış olabilir. Ya da

Türkiye'deki eğitim sisteminin, her bölümden öğrenicinin mantıksal/matematiksel zekasını geliştirmeyi hedeflediği olasılığı düşünülebilir. Öğreniciler ister sayısal isterse diğer bölümlerde öğrenici olsunlar, hepsinin öncelikle mantıksal/matematiksel zekalarını çalıştırmaya yönelik bir eğitim sisteminden geçtiğinden bahsedilebilir. Üniversite sınavlarında, lisede hangi bölümde öğrenici olursanız olun, sınavın matematik bölümündeki soruları doğru olarak yanıtlamanız size her zaman artı puan getirecektir. Bu durum, eğitim sisteminin olası amacına (mantıksal/matematiksel zekaları güçlü bireyler yetiştirmek) hizmet ettiği görülmektedir. Son yıllarda hazırlanan üniversite sorularında bilgiyi ölçmekten çok öğrenicinin mantıksal işlemler yapıp yapamadığını öğrenmeye yönelik soruların ağırlık kazanması ve sınavda çoktan seçmeli soruların bulunması da öğrenicileri mantıksal olmaya itmektedir.

Öte yandan, sözel bölümden mezun öğrenicilerin, günlük yaşantılarında tarih, coğrafya, dilbilgisi, vs. bilgilerini göstermeseler bile onların matematiğe gereksinimleri olduğu ve özellikle parasal işlemlerim yapıldığı ortamlarda (ev alırken veya kiralarken, alışverişte, bankada, iş yerlerinde) hep hesaplamalar yaptıkları düşünülürse, aslında matematiğin hayatın bir parçası olduğu ve sadece sayısal bölümden mezun olanlarına mal edilemeyeceği söylenebilir.

Tablo 8.245 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	29,83	626,50	395,50	-2,729*
Fen Bilimleri	62	46,12	2859,50		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin üniversitedeki bölümleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Fen bilimleri bölümünde okuyan öğrenicilerin puanları, sosyal bilimlerde okuyan öğrenicilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Öğrenme stratejilerinin hiç birinde belirleyici etkisi olmayan bu değişken mantıksal/matematiksel zeka oranında etkili olduğu ve fen bölümünden mezun öğrenicilerin bu zeka oranlarının oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu, doğal ve mantıklı bir sonuçtur. Fen bilimleri bölümünde öğrenici olmaya hak kazan bu öğrenicilerin lisede başlayan ve ağırlıklı olarak matematik ve fen derslerini görmüş olmalarının onların bu zekalarını daha fazla geliştirmelerine yardımcı olacağı şüphesizdir.

Tablo 8.246 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Mantıksal/ Matematiksel Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	33,19	5,626*	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	43,89		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	43,81		
	Yabancı kitaplar okumak	2	25,50		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	44,50		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	61,50		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizce öğrenme nedeni olarak 'yabancı bir ülkede yaşama'yı gösteren öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zeka oranları, yukarıda verilen diğer nedenleri seçenlere oranla daha yüksektir. Öte yandan, öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekaları yüksek olduğu için mi İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak istiyorlar? gibi bir soru da akla gelebilir. Yabancı bir ülkede yaşamak isteyen mantıksal/matematiksel zekası yüksek öğrenicilerin bu nedeni seçmeleri, fen bilimlerinde çalışmalarını yurt dışında daha rahatlıkla sürdürebileceklerini düşünmelerinden olabilir. Sinanoğlu (2002), bilim adamlarının Türkiye'de hak ettikleri değeri görmediklerini, beyin göçünün durdurulması gerektiğini ve Türkiye'ye dönen bilim adamlarının karşılarına çıkan sorunlar nedeniyle tekrar yabancı ülkelere geri döndüklerini söylerken, Türkiye'deki bilim adamlarının içinde bulundukları ekonomik ve toplumsal koşulların kötülüğüne de dikkat çekmektedir. Bu sorunlar düşünüldüğünde, mantıksal/matematiksel zekası yüksek öğrenicilerin beyin göçüne eğilimleri olduğu görülmektedir. Öte yandan, yabancı bir ülkede ihtisas yapmış ya da yaşamış insanların Türkiye'ye döndüklerinde yabancı dil bilmeleri nedeniyle daha çok tercih edilebilecekleri ya da kolayca iş bulabilecekleri (Doğançay-Aktuna, 1998) düşünmüş olabilecekleri olasılığı da, onların bu nedeni seçmelerinde etkili olmuş olabilir.

Bu sonuç aynı zamanda, Türk Eğitim Sistemi'nin mantıksal/matematiksel zekaları yüksek öğreniciler yetiştirmeyi amaçladığını ve bunda da başarılı olabildiğini göstermektedir. Çünkü, bu öğreniciler yurt dışında yaşamayı ya da orada mesleklerini sürdürmek istiyorlarsa ve de başka ülkeler tarafından kabul görüyorlarsa bu Türk Eğitimin Sisteminin fen alanında bilim adamı yetiştirme konusunda başarılı olduğunu da göstermektedir. Ancak, öğrenicilere uygun iş ve yaşam olanakları sağlanamamasından dolayı beyin göçüne engel olunamamaktır.

Burada araştırılması gereken bir konuda, bu öğrenicilerin kaçının yurt dışına çıkma olanağını yakaladığının araştırılmasıdır. Yabancı dilde başarı gösteremeyen ancak

mantıksal/matematiksel zekaları yüksek olan ve yurt dışına çıkma olanağından yoksun diğer üniversite gençlerine aynı olanaklar verilmiş olsa acaba onlar da yabancı dil öğreniminde başarılı olabilirler mi? Bu da araştırılması gereken ilginç konulardan biridir.

Tablo 8.247 Çoklu Zeka Ölçeği -Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	54,77	712,00	289,00	-2,121*
Hayır	70	39,63	2774,00		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Mantıksal/Matematiksel Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmedikleri (native speaker) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık kendini o dilin konuşucusu (native speaker) gibi hissettiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

İngilizce konuşurken kendisini o dilin konuşucusu gibi hissetmelerinin, öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zeka oranları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Kendini erek dil konuşucusu gibi hissedebilen öğreniciler, bu zeka oranlarını daha da arttırmaktadır veya bu zekadan daha fazla yararlanmaktadırlar. Ancak, bu zekaya sahip öğrenicilerin, kendilerini erek dil konuşucusu gibi hissedebilmeyi başarabildikleri gibi bir yoruma da gidilebilir. Birinci yoruma bakıldığında, öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekalarını geliştirmek için, onların erek dil konuşucusu gibi hissetmelerine yardımcı olmak gerekmektedir.

Ancak, yabancı dil öğretiminde aslında ikinci yorum daha önemli görülmektedir. Bir öğrenicinin mantıksal/matematiksel zekası onun erek dil konuşucusu gibi hissedip o dile karşı olumlu tutum geliştirip geliştirememesi, tutumların yabancı dil öğrenimindeki yeri ve önemi anımsandığında, üzerinde durulması gereken gerçek konudur. Yabancı dil öğretiminin ya da genel anlamda dil öğretiminin, öğrenicinin çeşitli zekalarını geliştirmesine katkıda bulunması

elbetteki iyi bir gelişmedir; ancak, konuya zeka geliştirilmesi açısından değil de yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında ve yabancı dil öğrenmede tutumların önemli olduğu hesaba katıldığında, öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekalarını arttırarak onların kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissetmelerini kolaylaştıracak ya da buna yardımcı olacak çalışmalara yer verilmesi gereksinimi ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, neden-sonuç ilişkisine, problem çözme, kurala ya da sayıya dayalı oyunlar, pasta dilimleri gibi bölümlere ayırarak bazı tercihlerin anlatılması, yeni buluş veya üretimlerin anlatımı gibi etkinliklere yer vermek öğrenicilerin hem bu zekasını arttıracak hem de onların erek dil konuşucusu gibi yorumlar yapıp dili kullanmasına olanak tanıyacaktır.

Bu değişkende elde edilen sonuç, Tablo 8.246'ün yorumunda değindiğim ve başarılı yabancı dil öğrenicilerin İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak istemelerinin beyin göçüne neden olabileceği yorumunu destekler niteliktedir. Yurt dışına çıkmak isteyen öğreniciler kendilerini erek dili konuşan toplumlar gibi hissettiklerini belirterek yurt dışında yaşamaya hazırlandıkları iletisini vermektedirler. Mantıksal/matematiksel zekaları yüksek olan bireylerin erek dil toplumu gibi hissettiklerini belirterek beyin göçü sinyallerini vermeleri Türkiye için bir kayıptır. Bu kaybın önlenebilmesi için, devlet yetkililerinin, gençlere üniversitelerden mezun olduklarında mesleklerini kendi ülkelerinde rahatlıkla ve iyi ekonomik koşullarla sürdürecekleri güvencesini bu öğrenicilere vermeleri gerekmektedir. Türkiyenin, kendi yetiştirdiği bu gençlerden kendisinin yararlanması ve bu yeteneklerin başka ülkelere gönderilerek bilim adamı kaybına uğranmaması için, bu öğrenicilere güvence vermenin yanında onların bilimsel çalışmalarını yürütüp ülkeye katkıda bulunacak çalışmalarını sürdürecekleri laboratuvar, araç-gereç ve istihdam şansı vermesi gerekmektedir.

8.5.3 Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.248 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	O. 1*	7	40,93	7,930	4
	O. 2	29	47,86		
	O. 3	30	36,77		
	O. 4*	5	60,70		
	O. 5*	12	33,75		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.249 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	42,22	2491,00	695,00	-,134
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	41,46	995,00		
Toplam	83				

Tablo 8.250 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Görsel/Uzamsal Zeka	18 ve altı	23	37,78	2,004	2
	19 yaş	33	40,89		
	20 ve üstü	27	46,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.251 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Görsel/Uzamsal Zeka	Kız	42	4,19	1,38	,21	81	-,014
	Erkek	41	4,19	1,57	,25		

Tablo 8.252 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Klasik Lise	20	39,75	1,340	4
	Anadolu Lisesi	28	42,55		
	Süper Lise	13	40,96		
	Meslek Lisesi	6	52,00		
	Diğer	16	40,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.253 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Eşit Ağırlık	11	37,23	1,042	3
	Sözel	6	37,17		
	Sayısal	60	42,88		
	Diğer	6	46,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.254 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	İngilizce	57	42,68	3,496	2
	Almanca	13	32,08		
	İngilizce ve başka bir dil	13	48,96		
	Toplam	83			

Tablo 8.255 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Görsel/Uzamsal Zeka	2 saat	8	40,63	,064	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	43,83		
	3 saat ve üstü	69	42,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.256 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Sosyal Bilimler	21	36,31	762,50	531,50	-1,282
Fen Bilimleri	62	43,93	2723,50		
Toplam	83				

Tablo 8.257 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	1 yıldan az	35	40,40	3,249	2
	2-3 yıl	3	20,50		
	4 yıl ve üstü	45	44,68		
	Toplam	83			

Tablo 8.258 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	40,89	1104,00	726,00	-,299
Hayır	56	42,54	2382,00		
Toplam	83				

Tablo 8.259 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	43,78	1882,50	783,50	-,714
Orta	40	40,09	1603,50		
Toplam	83				

Tablo 8.260 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Çok önemli	59	44,01	4,782	2
	Önemli	18	32,03		
	Çok önemli değil	6	52,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.261 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	41,16	3210,50	129,50	-1,284
Hayır	5	55,10	275,50		
Toplam	83				

Tablo 8.262 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Hayır	41	43,13	,930	2
	Evet (1. derece akraba)	39	40,03		
	Evet (2. derece akraba)	3	52,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.263 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Sözcük Bilgisi	17	37,44	2,522	5
	Dil bilgisi	24	42,71		
	Dinleme	4	57,25		
	Okuma	18	40,44		
	Konuşma	15	42,80		
	Yazma	5	45,10		
	Toplam	83			

Tablo 8.264 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İnglizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	43,06	5,511	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	53,06		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	40,73		
	Yabancı kitaplar okumak	2	38,50		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	22,50		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	52,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.265 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	48,00	12,262	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	77,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	27,83		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	23,89		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	43,39		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	38,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	44,94		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	47,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	40,27		
	Toplam	83			

Tablo 8.266 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,11	3411,00	72,00	-,274
Hayır	2	37,50	75,00		
Toplam	83				

Tablo 8.267 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	47,04	611,50	389,50	-,841
Hayır	70	41,06	2874,50		
Toplam	83				

Tablo 8.268 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann wWhitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	38,72	968,00	643,00	-,834
Hayır	58	43,41	2518,00		
Toplam	83				

Tablo 8.269 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,17	3373,50	106,50	-,337
Hayır	3	37,50	112,50		
Toplam	83				

Tablo 8.270 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	42,49	,097	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	41,07		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	40,56		
	Toplam	83			

Tablo 8.271 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	44,78	1,271	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	42,68		
	İkili veya grupla çalışma	12	36,13		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	42,00		
	Diğer	6	38,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.272 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Görsel/Uzamsal Zeka	Evet	36	4,06	,24	1,43	81	-,743
	Hayır	47	4,30	,22	1,50		

Tablo 8.273 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Okuma yaparak	7	38,21	11,374	6
	Not alarak/yazarak	18	40,50		
	Hem okuma ve hem yazma	17	32,44		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	51,17		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	59,50		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	64,21		
	Genel tekrar yaparak	26	40,87		
	Toplam	83			

Tablo 8.274 Çoklu Zeka Ölçeği-Görsel/Uzamsal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Görsel/Uzamsal Zeka	Fikrim yok	14	43,21	1,59	2
	Bireysel spor türü	45	39,18		
	Kolektif yapılan spor türü	24	46,58		
	Toplam	83			

8.5.4 Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.275 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	O. 1*	7	36,50	9,151	4
	O. 2	29	51,48		
	O. 3	30	34,87		
	O. 4*	5	51,20		
	O. 5*	12	36,29		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.276 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,03	2539,00	647,00	-,622
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	39,46	947,00		
Toplam	83				

Tablo 8.277 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	18 ve altı	23	39,50	,599	2
	19 yaş	33	44,33		
	20 ve üstü	27	41,28		
	Toplam	83			

Tablo 8.278 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Müziksel/Ritmik Zeka	Kız	42	3,26	,27	1,77	81	-,701
	Erkek	41	3,54	,28	1,80		

Tablo 8.279 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Klasik Lise	20	36,00	2,831	4
	Anadolu Lisesi	28	46,73		
	Süper Lise	13	42,69		
	Meslek Lisesi	6	35,83		
	Diğer	16	42,97		
	Toplam	83			

Tablo 8.280 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Eşit Ağırlık	11	38,68	,409	3
	Sözel	6	39,17		
	Sayısal	60	42,98		
	Diğer	6	41,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.281 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	İngilizce	57	43,51	4,218	2
	Almanca	13	47,38		
	İngilizce ve başka bir dil	13	30,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.282 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	2 saat	8	37,44	2,616	2
	Lisel'de var, lise 2-3'te yok	6	28,42		
	3 saat ve üstü	69	43,71		
	Toplam	83			

Tablo 8.283 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	45,31	951,50	581,50	-,739
Fen Bilimleri	62	40,88	2534,50		
Toplam	83				

Tablo 8.284 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	1 yıldan az	35	43,71	,702	2
	2-3 yıl	3	32,50		
	4 yıl ve üstü	45	41,30		
	Toplam	83			

Tablo 8.285 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	41,02	1107,50	729,50	-,261
Hayır	56	42,47	2378,50		
Toplam	83				

Tablo 8.286 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	45,91	1974,00	692,00	-1,555
Orta	40	37,80	1512,00		
Toplam	83				

Tablo 8.287 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Çok önemli	59	41,10	,316	2
	Önemli	18	43,78		
	Çok önemli değil	6	45,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.288 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z
Evet	78	41,44	3232,00	151,00	-,855
Hayır	5	50,80	254,00		
Toplam	83				

Tablo 8.289 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Hayır	41	38,82	2,003	2
	Evet (1. derece akraba)	39	45,86		
	Evet (2. derece akraba)	3	35,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.290 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Sözcük Bilgisi	17	36,47	6,303	5
	Dil bilgisi	24	35,98		
	Dinleme	4	50,25		
	Okuma	18	43,08		
	Konuşma	15	52,83		
	Yazma	5	46,70		
	Toplam	83			

Tablo 8.291 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	42,47	9,936	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	37,61		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	39,61		
	Yabancı kitaplar okumak	2	27,00		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	64,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	72,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.292 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	42,40	3,512	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	35,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	49,00		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	40,00		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	41,03		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	52,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	40,36		
	Yabancı TV ve film izlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	55,42		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	37,69		
	Toplam	83			

Tablo 8.293 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,14	3413,50	69,50	-,347
Hayır	2	36,25	72,50		
Toplam	83				

Tablo 8.294 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	39,96	519,50	428,50	-,337
Hayır	70	42,38	2966,50		
Toplam	83				

Tablo 8.295 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	38,84	971,00	646,00	-,796
Hayır	58	43,36	2515,00		
Toplam	83				

Tablo 8.296 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	41,46	3316,50	76,50	-1,077
Hayır	3	56,50	169,50		
Toplam	83				

Tablo 8.297 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,34	1,259	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	44,14		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	36,03		
	Toplam	83			

Tablo 8.298 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	37,44	3,584	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	40,12		
	İkili veya Grupla Çalışma	12	50,38		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	50,25		
	Diğer	6	46,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.299 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Müziksel/Ritmik Zeka	Evet	36	3,20	,28	1,68	81	-,534
	Hayır	47	3,49	,27	1,86		

Tablo 8.300 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	X^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Okuma yaparak	7	55,29	5,576	6
	Not alarak/yazarak	18	43,75		
	Hem okuma ve hem yazma	17	36,85		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	48,42		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	53,50		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	47,21		
	Genel tekrar yaparak	26	36,81		
	Toplam	83			

Tablo 8.301 Çoklu Zeka Ölçeği-Müziksel/Ritmik Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Müziksel/Ritmik Zeka	Fikrim yok	14	34,68	1,677	2
	Bireysel spor türü	45	42,91		
	Kolektif yapılan spor türü	24	44,56		
	Toplam	83			

8.5.5 Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.302 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	18 ve altı	23	38,50	2,630	2
	19 yaş	33	39,50		
	20 ve üstü	27	48,04		
	Toplam	83			

Tablo 8.303 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Klasik Lise	20	42,20	,781	4
	Anadolu Lisesi	28	40,25		
	Süper Lise	13	46,23		
	Meslek Lisesi	6	37,83		
	Diğer	16	42,94		
	Toplam	83			

Tablo 8.304 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Eşit Ağırlık	11	38,00	1,096	3
	Sözel	6	37,17		
	Sayısal	60	42,53		
	Diğer	6	48,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.305 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	İngilizce	57	44,06	2,117	2
	Almanca	13	41,46		
	İngilizce ve başka bir dil	13	33,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.306 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	2 saat	8	41,50	1,067	2
	Lisel var, lise 2-3'te yok	6	32,50		
	3 saat ve üstü	69	42,88		
	Toplam	83			

Tablo 8.307 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	42,02	882,50	650,50	-,005
Fen Bilimleri	62	41,99	2603,50		
Toplam	83				

Tablo 8.308 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	1 yıldan az	35	46,66	4,050	2
	2-3 yıl	3	21,33		
	4 yıl ve üstü	45	39,76		
	Toplam	83			

Tablo 8.309 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	43,48	1174,00	716,00	-,396
Hayır	56	41,29	2312,00		
Toplam	83				

Tablo 8.310 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	39,20	1685,50	739,50	-1,119
Orta	40	45,01	1800,50		
Toplam	83				

Tablo 8.311 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	40,91	3191,00	110,00	-1,657
Hayır	5	59,00	295,00		
Toplam	83				

Tablo 8.312 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Hayır	41	43,01	1,624	2
	Evet (1.derece akraba)	39	39,78		
	Evet (2.derece akraba)	3	57,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.313 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Sözcük Bilgisi	17	41,91	7,228	5
	Dil bilgisi	24	37,42		
	Dinleme	4	37,13		
	Okuma	18	38,06		
	Konuşma	15	56,43		
	Yazma	5	39,10		
	Toplam	83			

Tablo 8.314 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	33,19	5,213	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	47,17		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	42,60		
	Yabancı kitaplar okumak	2	42,00		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	60,63		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	38,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.315 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	X^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	39,70	5,147	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	53,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	45,83		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	47,06		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	39,61		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	51,83		
	Yabancı kitaplar okumak	18	42,06		
	Yabancı TV ve film İizlemek şarkı dinlemek ve söylemek	6	25,42		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	46,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.316 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	41,81	3386,50	65,50	-,469
Hayır	2	49,75	99,50		
Toplam	83				

Tablo 8.317 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	40,50	1012,50	687,50	-,379
Hayır	58	42,65	2473,50		
Toplam	83				

Tablo 8.318 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	41,44	3315,00	75,00	-1,118
Hayır	3	57,00	171,00		
Toplam	83				

Tablo 8.319 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,78	1,420	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	40,71		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	35,91		
	Toplam	83			

Tablo 8.320 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	42,94	1,049	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	39,82		
	İkili veya grupla çalışma	12	47,54		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	39,58		
	Diğer	6	41,75		
	Toplam	83			

Tablo 8.321 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Bedensel/Devin-duyusal Zeka	Evet	36	3,72	,23	1,41	81	-1,567
	Hayır	47	4,28	,25	1,73		

Tablo 8.322 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Okuma yaparak	7	47,50	8,115	6
	Not alarak/yazarak	18	42,81		
	Hem okuma ve hem yazma	17	35,44		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	40,67		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	47,75		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	63,29		
	Genel tekrar yaparak	26	38,38		
	Toplam	83			

Tablo 8.323 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Fikrim yok	14	38,11	,506	2
	Bireysel spor türü	45	42,32		
	Kolektif yapılan spor türü	24	43,67		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.324 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	O. 1"	7	42,50	10,413*	4
	O. 2	29	50,40		
	O. 3	30	42,22		
	O. 4"	5	26,70		
	O. 5"	12	27,25		
	Toplam	83			

*$p<.05$
O.: Hazırlık Okulu
": Vakıf (Özel) Üniversitesi

Tabloda da görüleceği gibi, Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

O.2 öğrenicilerinin, gruptaki diğer hazırlık okulu öğrenicilerine oranla bedensel/devinduyusal zeka oranları daha yüksek çıkmıştır. Fen bilimleri ağırlıklı ve bir devlet üniversitesi olan bu okulda, bedensel/devinduyusal gibi, öğrenicilerin, bedenlerini kullanarak gerçekleştirecekleri etkinliklere (el ve vücut hareketlerini okuma, bunlardan çıkarımlar yapma, el-göz işbirliğiyle gerçekleştirecekleri iş odaklı çalışmalar, spor, dans ve oyunlarda rol alma gibi) ve özellikle baketbol, voleybol, hentbol gibi bir çok spor ekinliğine yer verildiği düşünülürse bu doğal bir sonuçtur. Öğrenicilerin geldikleri liselerde ya da kendileri bu tür etkinlikleri diğer grup öğrenicilerine oranla daha çok yaptıkları görülmektedir. Öte yandan, bu zekası yüksek, spor yapmayı seven öğrenicilerin bu okulu tercih ettikleri ya da yerinde duramayan ve çok hareketli öğrenicilerin fen bilimlerinde daha başarılı oldukları olasılıkları düşünülebilir.

Bu sonucun yorumlanması için, öğrenicilerin ekonomik, sosyal ve kültürel yönlerinin de araştırılmasında yarar olacaktır. Çünkü, bedensel/devinduyusal zekaya yüksek oranda sahip bu öğrenicilerin kendilerini ifade etmek istediklerinde beden dilinden daha fazla yaralanmayı seçebilecekleri olasılığı büyüktür. Beden dilini söze tercih etme - sözel anlatımıma öncelik veren ekonomik gücü olan kent yaşamına alışmış ya da aristokrat aileye mensup bireylerinin aksine - daha çok kırsal kesimde ve köy kültürü ve yaşam biçiminde (tarlada çalışmak, hayvan yetiştirmek, çay veya fındık toplamak, bağda üzüm toplamak, gibi) yaşamaya alışmış insanlarda, yoksul ailelerde ve beden gücüyle para kazanan ailelerin çocuklarında ortaya çıkabileceği ve beden gücünün kullanıldığı bu yaşam biçimlerinde büyümüş bu insanların sözel etkileşime girmeyip sessiz kalmayı tercih edecekleri ve sözel iletişim kuramama ya da etkileşime girememe eksikliklerini bedenlerini kullanarak tamamlamaya çalışacakları ve bu nedenlere bağlı olarak da bedensel/devinduyusal zekalarının gelişmiş olabileceğinin düşünülmesi de olasıdır. Sullivan (1996)'nın Vietnamlı öğretmen ve öğrenicilerin katıldığı üniversite düzeyindeki İngilizce dil sınıflarında gerçekleştirilen araştırmada, öğrenicilerin, sınıf etkileşiminde sessiz kalmalarını, onların sahip oldukları sosyo-kültürel yapının etkisine bağladığı görülmektedir. Bu nedenle, bir devlet üniversitesi olan O.2 öğrenicilerin hangi sosyo-kültürel çevrelerden geldikleri araştırılmalıdır.

Hareketi seven ve bedensel hareketlere yatkın bu öğrenicilerle yapılabilecek etkinlikler, rol alınarak oynanan yabancı dilde oyunları, el ve vücut hareketleriyle yeni sözcükler ya da dilsel

öğeler öğretmeyi içerebilir. Bu türden etkinlikler, bu okulda yabancı dil öğrenme başarısını da arttıracaktır.

Tablo 8.325 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	46,24	2728,00	458,00	-2,558*
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	31,58	758,00		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tabloda da görüleceği üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversitenin türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.Bu farklılık devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Devlet üniversitelerinde okuyan öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekada diğer okullara göre daha iyi sonuçlar vermeleri, devlet okullarındaki öğrenicilerin, vakıf okullarında okuyanlara oranla daha çok hareketi seven, gerçek hayatta daha çok koşturan vücut diline hakim, sportif ve oyuna dayalı etkinliklerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenicilerin sosyal yönleri ve yaşama biçimlerinin de bir yansıması olarak görülebilecek bu sonuca göre, devlet okulundaki öğrenicilerin sosyal etkinliklere daha fazla katıldığı, bedenini kullandığı belki de yorucu işleri, vakıf üniversitesinde okuyan öğrenicilerden daha fazla yaptığı ve bedeninin harekete daha fazla alıştığı düşünülebilir. Bu konuda daha emin olmak için, devlet ve özel üniversitelerin, düzenlenen spor ve sosyal gösteri ve yarışmalara katılım ve başarı oranlarına bakarak bulmak olasıdır.

Burada elde edilen sonucun, öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite türü değişkeninde ortaya çıkan sonuca parallel bir sonuç olduğu ve orada getirilen yorumun bu değişkende de getirilmesi olanaklı olduğu görülmektedir. O.2 öğrenicilerinin, beden gücüne dayanan yaşantı

biçimlerinin görüldüğü çevrelerden (köyde büyümesi, beden gücüyle çalışmak zorunda olan yoksul işçi ailesine mensup olması gibi) gelip gelmediği araştırılmalıdır. Vakıf (özel) üniversitelerde okuyan öğrenicilerin, burslu olanların dışındakilerin, özel okulda okuyabilecek ekonomik güce sahip olmalarından dolayı ekonomik bakımından güçlü ailelere mensup bireyler oldukları da düşünülürse, devlet okullarında okuyan, başarılı olabilen ve beden dili zekası yüksek öğrenicilerin büyük bir olasılıkla kırsal kesimden ya da ekonomik gücü zayıf ailelerden geldikleri olasılığı da yüksek olmaktadır.

Devlet üniverisitelerinde elde edilen bu sonuca yakın sonuçlar elde edilmek istenirse vakıf üniversitelerinde de spor ve sosyal etkinliklerin arttırılması önerilebilir ve böylece vakıf üniversitelerinde de öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekası yükselebilir. Yabancı dil öğretirken de yararlanılacak bedensel hareketlerin vakıf üniversitelerinde de daha fazla işe yaraması için bu gerekli olabilir.

Tablo 8.326 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Kız	42	3,57	,23	1,47	81	-2,765*
	Erkek	41	4,51	,25	1,63		

*p<.01

Tabloda da görüleceği üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık erkek öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Erkek öğrenicilerin, bedensel/devinduyusal zeka oranları kız öğrenicilerden daha yüksektir. Bu durum, erkek öğrenicilerin bedensel olarak kızlardan güçlü olduğu gerçeğini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Erkekler bedenlerini kullanarak yaptıkları işlerde (inşaatta çalışma, yük taşıma gibi) kızlara oranla daha başarılı olduklarına göre bedensel yapılan yabancı dil etkinliklerinde (el ve vücut dilini kullanarak yabancı sözcükler buldurtma ya da öykü anlatma, yabancı dilde hazırlanmış bir oyunda rol alma, bu oyunun sahneye konmasında bedensel güç

gerektiren işleri yapma, iş odaklı etkinliklerde – örneğin, bahçe ya da okul düzenlemesi sırasında eşya taşıma, kazı yapma vs.- eylemleri gerçekleştirirken yabancı dil kullanma gibi) kızlardan daha fazla başarılı olabilirler. Erkek öğrenicilerin yoğunlukta olduğu sınıflarda, iş odaklı ve bedeni kullanarak yapılacak etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Kız öğrenicilerin bu zayıf yönünün güçlendirilmesi onların bedensel/devinduyusal zeka oranlarının artmasına da katkıda bulunulacaktır. Bedensel/devinduyusal zekalarını yükseltmek isteyen kız öğrenicilerine daha fazla spor yapmaları önerilebilir, bedensel etkinliklerde onların yapabileceği güçlükte görevler kendilerine verilebilir (bayanlara ait rolleri oynama gibi).

Tablo 8.327 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Bedensel/Devinduyusal Zeka	Çok önemli	59	39,42	7,807*	2
	Önemli	18	41,86		
	Çok önemli değil	6	67,75		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizcede mükemmel olmayı çok önemli bulmayan öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekalarını daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. İngilizcede mükemmel olmak önemli değildir diyen öğrenicilerin ilgi alanları arasında bedensel işleri yapmak daha önemli görülmektedir. Ya da bedensel işlere yatkın öğreniciler, İngilizcede mükemmel olmasalar da öğrendikleri kadarının kendilerine yeteceğini düşünmektedirler. Öte yandan, yabancı dille söylenen sözcükleri bilmeseler de hareketlerden anlamı çıkarmayı başardıkları için çok mükemmel olmaya gerek duymamış olabilirler.

Öte yandan, bu değişkenden elde edilen sonucun, öğrenim görülen üniversite ve üniversite türü değişkenlerinde ortaya çıkan ve yukarıda verilen yorumları destekleyen bir sonuç olduğu da ileri sürülebilir. Çünkü, yabancı dili öğrenme olanağına sahip zengin aile çocuklarıyla aynı sınıfı paylaşıyorlarsa, kendilerini sosyo-kültürel bakımından ekonomik olarak güçsüz, olark hissedebilir ve kendisinin İngilizcede mükemmel olma şansının çok iyi olmadığını düşünebilir.

Zengin aile çocukları gibi yurt dışına gitme şansı da yoksa ve yabancı dili öğrenmek için tek şansının okul olduğunu düşünüyorsa okulda öğretilen İngilizceye çok çalışarak başarılı olmaya çalışıyordur. Yoksul aile çocukları ya da kentde yaşamak ve iyi iş olanaklarına kavuşmak isteyen köylü ailelerin çocuklarında ise beyin göçü olasılığına değindiğim mantıksal/matematiksel zekası yüksek çıkmış sayısal bölümü öğrenicilerinin de İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamayı istemelerinde yine bu bölümde bahsettiğimiz sosyo-kültürel etkenlerin olduğunu söylemek de olasıdır. Ancak, yurt dışına çıkmayı düşünen yoksul aile çocukları ise, bu öğenicilerin burslu olarak yurt dışına çıkmayı planlanlamış oldukları olası görünmektedir.

Yabancı dilde başarılı olamayan diğer öğrenicilere, beden dilinin yabancı dili anlayabilmelerinde onlara yardımcı olabileceği söylenmeli, onlar konuşurken beden dilini nasıl kullanabilecekleri onlara öğretilmelidir. Hangi beden dilinin yabancı dilde ne anlama geldiğini anlatmakta da yarar vardır. Böyle bir çalışma, öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekalarını geliştirmekle kalmayacak, özellikle kavramların anlamlarını bulmada öğrenicilere kolaylık sağlayacaktır. Sessiz sinema oyunları oynanması, sesi kısılmış bir filminde hareketlerle yapılan öykünün yazılı ya da sözlü anlatması, konuşanların el ve yüz mimiklerinden neler hissettikleri ile ilgili çıkarımlar yapması öğrenicinin bedensel hareketlere yoğunlaşmasını sağlayacaktır. Öğreniciler, bedenlerini kullanabilecekleri bu tür etkinliklere katılmaları konusunda teşvik edilmelidirler.

Tablo 8.328 Çoklu Zeka Ölçeği-Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	55,88	726,50	274,50	-2,304*
Hayır	70	39,42	2759,50		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Bedensel/Devinduyusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmedikleri (native speaker) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kendini o dilin konuşucusu gibi hissettiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

İngilizce konuşurken kendisini o dilin konuşucusu gibi hissetmeyi başarabilen öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekaları da o oranda yükselmektedir. Kendilerini erek dil konuşucusu gibi hisseden öğrenicilerin kendilerini başkalarının yerine koymakta ya da rol almakta iyi olduklarını akla getirmektedir. Başkaları gibi düşünmeye çalışabilen öğrenicilerin empati duygularının da gelişeceği unutulmamalıdır. Yukarıdaki sosyo-kültürel yapı yorumunu da burada yapmak olasıdır. Daha çok yardımlaşmanın ve duygusal paylaşımın olduğu, kültürel değerlerin daha fazla korunduğu düşünülen köy yaşamında, bireyseliliğin ön planda olduğu kent yaşantısına oranla insanların daha fazla başkaları gibi düşünebilme, onlarla empati kurabilme ya da başkaları üzüldüğünde üzülme veya sevindiğinde sevincine ortak olma yeteneklerinin gelişebildiği düşünülebilir*.

* Bu yorumda, kırsal kesimde yaşayan insanlarda, şehirde yaşayan insanlara oranla empati duygusunun daha güçlü olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Hayatlarının geri kalanını, iyi gelirli iş olanaklarına kavuşacakları şehirde yaşayarak geçirmek isteyen köyde büyümüş bireylerin, bir kaç kuşak sonra bu empati duygularının yok olması riskiyle karşı karşıya kalabileekleri unutulmamalıdır. Çevreyi doğal, tarihi, kültürel ve sosyal çevre olarak ele aldığını belirten Dökmen (1994: 170-175), bu öğelerin birbirinden ayrılmayacağından ve bu öğelerden bir tanesiyle empati kurmayı başarabilen bir kimsenin diğer öğelerle de empati kurmayı başarabileceğinden bahsetmektedir. Doğal çevrenin kapsamına bitkiler, hayvanlar, toprak, hava ve suyun girdiğine göre ve bu çevreye en çok kırsal kesimde rastlandığına göre, öğrencilerin kırsal kesimden gelen ailelerin çocukları olduğu ve bunların da empati kurmada başarılı olabildikleri olasılığını arttırmaktadır. Bu görüşten hareketle, şehirde yaşayan ancak ekonomik olarak orta veya dar gelirli olan, komşuluk ilişkileri güçlü ailelerin yaşadıkları semtlerde de benzer duygu paylaşımlarına rastlanabileceğini düşünüyorum.

Öğrenicilerin bu zekaları geliştirmek istenirse onlardan kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissetmeye çalışmaları istenmelidir. Kendisini erek dil konuşucusu gibi hissetmeye çalışan öğreniciler, yapacakları rol alma, iş odaklı etkinliklerle beden dilinden daha çok yararlanacaklar ve böylece göre bedensel/devinduyusal zekaları gelişecektir.

Öte yandan, bedensel/devinduyusal zekaları yüksek öğrenicilerin kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissediyor olmaları da çıkarılabilecek başka bir yorumdur. Bu durumda, öğrenicilerin bu zekalarının arttırmaya yardımcı olacak etkinliklere (spor yapmak, bir oyunda rol almak gibi) yer vermek yararlı olacaktır.

8.5.6 Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.329 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	O. 1*	7	33,29	1,079	4
	O. 2	29	43,34		
	O. 3	30	42,77		
	O. 4*	5	41,40		
	O. 5*	12	42,17		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.330 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan ann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	43,05	2540,00	646,00	-,634
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	39,42	946,00		
Toplam	83				

Tablo 8.331 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	18 ve altı	23	41,04	,107	2
	19 yaş	33	43,02		
	20 ve üstü	27	41,57		
	Toplam	83			

Tablo 8.332 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Toplumsal/ Bireylerarası Zeka	Kız	42	2,67	,22	1,43	81	-,120
	Erkek	41	2,71	,26	1,66		

Tablo 8.333 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Klasik Lise	20	42,85	1,011	4
	Anadolu Lisesi	28	42,34		
	Süper Lise	13	43,81		
	Meslek Lisesi	6	32,83		
	Diğer	16	42,31		
	Toplam	83			

Tablo 8.334 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Hesti sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Eşit Ağırlık	11	41,73	,195	3
	Sözel	6	41,50		
	Sayısal	60	42,49		
	Diğer	6	38,08		
	Toplam	83			

Tablo 8.335 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	İngilizce	57	43,72	1,169	2
	Almanca	13	40,35		
	İngilizce ve başka bir dil	13	36,12		
	Toplam	83			

Tablo 8.336 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	2 saat	8	38,00	1,164	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	33,58		
	3 saat ve üstü	69	43,20		
	Toplam	83			

Tablo 8.337 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	46,21	970,50	562,50	-,944
Fen Bilimleri	62	40,57	2515,50		
Toplam	83				

Tablo 8.338 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal-Bireylerarası Zeka	1 yıldan az	35	42,94	4,679	2
	2-3 yıl	3	13,00		
	4 yıl ve üstü	45	43,20		
	Toplam	83			

Tablo 8.339 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	41,30	1115,00	737,00	-,188
Hayır	56	42,34	2371,00		
Toplam	83				

Tablo 8.340 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	39,88	1715,00	769,00	-,845
Orta	40	44,28	1771,00		
Toplam	83				

Tablo 8.341 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	41,83	3263,00	182,00	-,253
Hayır	5	44,60	223,00		
Toplam	83				

Tablo 8.342 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Hayır	41	40,43	1,011	2
	Evet (1. derece akraba)	39	42,72		
	Evet (2. derece akraba)	3	54,17		
	Toplam	83			

Tablo 8.343 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Sözcük Bilgisi	17	38,59	4,195	5
	Dil bilgisi	24	44,15		
	Dinleme	4	35,38		
	Okuma	18	40,50		
	Konuşma	15	50,23		
	Yazma	5	29,30		
	Toplam	83			

Tablo 8.344 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	46,88	6,419	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	49,28		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	39,89		
	Yabancı kitaplar okumak	2	7,75		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	48,50		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	42,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.345 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	35,95	9,662	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	78,75		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	60,33		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	38,17		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	41,97		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	25,33		
	Yabancı kitaplar okumak	18	45,61		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	40,58		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	38,96		
	Toplam	83			

Tablo 8.346 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,62	3452,00	31,00	-1,513
Hayır	2	17,00	34,00		
Toplam	83				

Tablo 8.347 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	44,19	574,50	426,50	-,364
Hayır	70	41,59	2911,50		
Toplam	83				

Tablo 8.348 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	38,92	973,00	648,00	-,779
Hayır	58	43,33	2513,00		
Toplam	83				

Tablo 8.349 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,39	3391,50	88,50	-,783
Hayır	3	31,50	94,50		
Toplam	83				

Tablo 8.350 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/bireylerarası Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	44,28	2,689	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	29,93		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	38,72		
	Toplam	83			

Tablo 8.351 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/bireylerarası Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	44,50	4,153	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	37,26		
	İkili veya grupla çalışma	12	52,50		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	38,42		
	Diğer	6	41,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.352 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Toplumsal/bireyler arası Zeka	Evet	36	2,58	,28	1,68	81	-,534
	Hayır	47	2,77	,21	1,43		

Tablo 8.353 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Okuma yaparak	7	27,29	12,105	6
	Not alarak/yazarak	18	43,72		
	Hem okuma ve hem yazma	17	37,97		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	59,08		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	57,75		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	59,57		
	Genel tekrar yaparak	26	37,52		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.354 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/bireylerarası Zeka	Çok önemli	59	41,42	,890*	2
	Önemli	18	40,97		
	Çok önemli değil	6	50,75		
	Toplam	83			

** p<0.05*

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizcede mükemmel olmanın kendileri için çok önemli olmadığını belirten öğrencilerin toplumsal/bireylerarası zeka oranlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, İngilizcede mükemmel olmayı önemsemeyen öğrencilerin toplumsal/bireylerarası zekalarının artacağı şeklinde de bir yorum yapmak olasıdır. Başarılı öğrencilerin, alan bağımsız ancak işbirlikçi öğrencilerden oluştuğu ile ilgili görüşler anımsandığında bu görüşlerin doğruluğu ortaya çıkmaktadır. İngilizcede mükemmel olmaya çalışan bir öğrenci, toplumsal olmaktan uzaklaşıp bireyselciliği ortaya çıkarabilir. Başkalarının duygularını anlamaya çalışmayan, onları anlamaya çalışmak istemeyen ve hayatında öncelikle mükemmelliği düşünen öğrencilerin bireylerarası ilişkilerde başarılı olması çok zor olabilir. Bu durumda, bireylerarası çalışmalara, ikili ve grupla yapılacak çalışmalara önem verilmesi gerekmektedir. Ancak, yine de İngilizcede mükemmel olmanın öneminin vurgulanmasında bir zarar olmayacağı görüşündeyim.

Bununla birlikte, İngilizcede mükemmel olmayı önemseyen öğrencilerin etkin anımsama ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı sonucunu da anımsayalım. Başkalarıyla öğrenmeyi gerçekleştirirken öğreniciler, arkadaşlarına ve öğretmenlerine soru soracaklar, onlardan yardım alacaklar ve dolayısıyla başkalarıyla işbirliğine gireceklerdir. Böyle davrandıklarında da toplumsal zeka oranlarının artma olasılığı fazla görünmektedir. Öğrencilerin başkalarıyla çalışmalarına fırsat vererek onların toplumsal yönlerini geliştirmekle kalınmayacak, sağlıklı, birbirine yardım eden ve birbirini düşünen, işbirlikçi toplumlar yaratmaya katkıda bulunulacaktır.

Yabancı dilde mükemmel olmayı çok önemli bulan öğrenicilerin kendiliğinden güdülenme türüne sahip oldukları ve bu güdülenmenin strateji geliştirmede önemli olduğu söylenebilirken, çok mükemmel olmayı çok önemli görmenin zeka oranında artışa neden olmaması, bu güdülenme türünün zeka gelişimde etkili olmadığını göstermesi bakımından ilginç bir sonuçtur.

Tablo 8.355 Çoklu Zeka Ölçeği-Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplumsal/Bireylerarası Zeka	Fikrim yok	14	27,32	8,834*	2
	Bireysel spor türü	45	41,79		
	Kolektif yapılan spor türü	24	50,96		
	Toplam	83			

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Toplumsal/Bireylerarası Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrencilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkeninde İngilizce öğrenmeyi 'kolektif yapılan spor türüne' benzetenlerin toplumsal/bireylerarası zekası da yüksek çıkmıştır. Öğrenmeyi başkalarıyla öğrenme olarak algılayabilen bu öğrenciler, işbirliğine açık öğrenicilerdir. Gregory ve Chapman'ın (2002: 74) da belirttiği gibi, işbirliğinden yararlanan öğrenicilerin toplumsal becerileri de gelişecektir. İşbirliğine yatkın öğreniciler, gruba karşı sorumlu, düşüncelerini başkalarıyla paylaşan, söz alan, gerektiğinde yardım isteyen öğrenicilerden oluşmaktadır. Burada elde edilen sonucun bizi yine, işbirliği, imece usulü çalışmanın yapıldığı, kent yaşantısına göre daha fazla insanların birbirinin yardımına koştuğu 'köy yaşantısına' götürdüğünü görmekteyiz. Bu olasılık, araştırmaya katılan öğreniclerin bu tarz bir sosyo-kültürel çevreden geldiği varsayımını da destekler niteliktedir.

Öğrenme stratejileri kullanımında belirgin bir etkisine rastlamadığımız bu değişkenin stratejiler üzerindeki yorumunda öğrenicilerin hem işbirlikçi hem de bireysel çalışmaya yatkın olduğu belirtilmişti. Öğreniciler işbirliğine açık olmayı başarabilmeleri onların toplumsal/bireylerarası zekalarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak orada varılan başka bir sonuç da, öğrencilerin strateji kullanımı dışında, çoklu zeka türleri sıralamasında (Tablo 8.30), toplumsal zekalarının son sırada yer aldığıydı. Bu durumda yapılacak yorum ise, bu öğrenicilerin toplumsal zekalarının oranı diğer zekaları oranına göre düşük olabilir; ancak düşük de olsa bu zekalarını özellikle öğrenmede işbirliği ve kolektif çalışmada ortaya çıkarabilmektedirler. Gardner'ın (1993) belirttiği gibi her zeka bütün insanlarda vardır ama bazı zekalar diğerlerine göre daha yüksek oranlardadır. O zaman, 'her insanda tüm zekalar vardır ve farklı durumlarda farklı zekaların ön plana çıkmaktadır' yaklaşımı akla gelmektedir.

Bu bölümde yapılacak bir başka yorum da toplumsal/bireylerarası zekası yüksek öğrenicilerin işbirliğine daha rahatlıkla yöneldiğidir. Toplumsal zekası yüksek bireyler, insanlarla fikir alışverişine girdiklerine, başkalarının bakış açılarıyla olaylara bakabildikleri, empati kurmayı başarabildikleri, başkalarıyla işbirliğine girebildikleri için, 'toplumsal/bireylerarası zekası yüksek öğreniciler işbirliğine yatkındır' yorumu da doğru görülmektedir. Aslında burada karşılıklı bir etkileşimin olduğu da rahatlıkla söylenebilir: işbirliği yapıldıkça toplumsal zeka artar, toplumsal zekaları artan bireyler daha fazla işbirliğine girerler.

Demek oluyor ki, öğrenicilerin toplumsal/bireylerarası zekasının artmasını isteyen öğetmenlerin, onları daha fazla grup ve ikili çalışmaya teşvik etmesi, ödev ve projelerde ekip çalışmasına olanak tanıyacak şekilde öğrenicilerini yönlendirmesi gerekmektedir.

8.5.7 İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu

a) Farlılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.356 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu Puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	O. 1*	7	35,57	3,012	4
	O. 2	29	42,98		
	O. 3	30	40,35		
	O. 4*	5	57,90		
	O. 5*	12	40,88		
	Toplam	83			

O.: Hazırlık Okulu
**: Vakıf (Özel) Üniversitesi*

Tablo 8.357 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	41,64	2457,00	687,00	-,215
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	42,88	1029,00		
Toplam	83				

Tablo 8.358 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	18 ve altı	23	38,02	1,344	2
	19 yaş	33	41,70		
	20 ve üstü	27	45,76		
	Toplam	83			

Tablo 8.359 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
İçsel/Duygusal Zeka	Kız	42	2,62	,22	1,40	81	-1,481
	Erkek	41	3,10	,24	1,55		

Tablo 8.360 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Klasik Lise	20	40,05	,383	4
	Anadolu Lisesi	28	42,71		
	Süper Lise	13	42,15		
	Meslek Lisesi	6	46,42		
	Diğer	16	41,41		
	Toplam	83			

Tablo 8.361 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Eşit Ağırlık	11	34,32	2,330	3
	Sözel	6	44,50		
	Sayısal	60	42,15		
	Diğer	6	52,08		
	Toplam	83			

Tablo 8.362 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	İngilizce	57	41,79	,030	2
	Almanca	13	43,04		
	İngilizce ve başka bir dil	13	41,88		
	Toplam	83			

Tablo 8.363 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	2 saat	8	48,38	2,855	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	27,58		
	3 saat ve üstü	69	42,51		
	Toplam	83			

Tablo 8.364 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	45,57	957,00	576,00	-,802
Fen Bilimleri	62	40,79	2529,00		
Toplam	83				

Tablo 8.365 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	1 yıldan az	35	42,01	1,124	2
	2-3 yıl	3	28,00		
	4 yıl ve üstü	45	42,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.366 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	44,74	1208,00	682,00	-,732
Hayır	56	40,68	2278,00		
Toplam	83				

Tablo 8.367 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	46,34	1992,50	673,50	-1,736
Orta	40	37,34	1493,50		
Toplam	83				

Tablo 8.368 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Çok önemli	59	41,14	1,126	2
	Önemli	18	41,53		
	Çok önemli değil	6	51,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.369 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	41,06	3202,50	121,50	-1,437
Hayır	5	56,70	283,50		
Toplam	83				

Tablo 8.370 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
İçsel/Duygusal Zeka	Hayır	41	38,49	1,795	2
	Evet (1. derece akraba)	39	45,40		
	Evet (2. derece akraba)	3	45,83		
	Toplam	83			

Tablo 8.371 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Sözcük Bilgisi	17	36,24	8,103	5
	Dil bilgisi	24	36,42		
	Dinleme	4	45,50		
	Okuma	18	47,08		
	Konuşma	15	53,93		
	Yazma	5	31,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.372 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Yabancı dile ilgim var	10	44,45	6,232	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	64,00		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	58,33		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	31,78		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	45,55		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	40,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	42,14		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	39,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	36,46		
	Toplam	83			

Tablo 8.373 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U tTesti sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,44	3437,50	45,50	-1,077
Hayır	2	24,25	48,50		
Toplam	83				

Tablo 8.374 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilnin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	47,50	617,50	383,50	-,915
Hayır	70	40,98	2868,50		
Toplam	83				

Tablo 8.375 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	46,26	1156,50	618,50	-1,080
Hayır	58	40,16	2329,50		
Toplam	83				

Tablo 8.376 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,53	3402,00	78,00	-1,046
Hayır	3	28,00	84,00		
Toplam	83				

Tablo 8.377 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	42,62	,150	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	40,71		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	40,25		
	Toplam	83			

Tablo 8.378 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Öğretmenin konuyu anlatması	25	42,58	1,225	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	43,32		
	İkili veya grupla çalışma	12	35,79		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	46,58		
	Diğer	6	39,92		
	Toplam	83			

Tablo 8.379 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
İçsel/Duygusal Zeka	Evet	36	2,50	,21	1,25	81	-1,943
	Hayır	47	3,13	,23	1,60		

Tablo 8.380 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Fikrim yok	14	31,64	3,523	2
	Bireysel spor türü	45	45,20		
	Kolektif yapılan spor türü	24	42,04		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.381 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
İçsel/Duygusal Zeka	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	42,44	12,990*	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	53,67		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	37,81		
	Yabancı kitaplar okumak	2	18,50		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	50,63		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	77,33		
	Toplam	83			

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenme nedenleri (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi

sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak isteyen öğrenicilerin içsel/duygusal zekası da yüksektir. Bunun nedenin ne olacağı konusunda çeşitli yorumlar yapmak olasıdır. İçsel/duygusal zeka oranı yüksek öğreniciler, kendilerini dinler ve anlamaya çalışırlar, içgörüleriyle hareket ederler, yeteneklerinin farkındadırlar ve kendilerine hedef koyarak o hedeflerini gerçekleştirmek için çok çalışırlar. İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak isteyen içsel/duygusal bir öğrenicinin hedefi de erek dilin konuşulduğu ülkede yaşayarak yabancı dilini geliştireceğini düşünüyor olma olasılığından ileri gelebilir. Yabancı ülkede yaşadığında yabancı dili ya da kendi mesleğini daha da ilerleteceğini ya da yurda döndüğünde iyi bir meslek sahibi olabileceğini düşünüyor olabilir. Bu yorumlar içerisinde, erek dil toplumu içerisinde yaşamak istemeyle ilgili araçsal ya da dışsal bir güdülenmeden çok öğrenicinin kendi içinden gelen ve o toplumda yaşadığında kendi hedeflerini daha kolay gerçekleştireceğini düşünerek istekli oluşundan kaynaklanan içsel bir güdülenme yatmaktadır diye düşünülebilir. Ancak daha net bir yorum yapabilmek için bu seçeneği tercih eden öğrenicilere neden erek dil ülkesinde yaşamak istedikleriyle ilgili başka bir araştırma yapmak gerekmektedir. Öte yandan, İngilizcenin konuşulduğu yabancı bir ülkede yaşamak istemenin içsel/duygusal zeka gelişimini arttırıp arttıramayacağı araştırılmalıdır. Yurt dışına çıkmak isteyenlerin içsel/duygusal zekaları yurt dışına çıkmadan önce ve sonra ölçülerek sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Kendi dilinin konuşulmadığı bir ülkede yaşayan içsel/duygusal bir öğrenici, yakınlarından uzaklaşarak kendi başına kalıp kendisini anlamaya daha fazla vakit ayırabilir. Duygularını, alıştığı bir ortamdan uzakta daha iyi tartabilir. Kendi yanlış ve doğrularını daha nesnel düşünebilir.

Mantıksal/matematiksel zekada da, İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak istiyorum yanıtı gelmişti ve ben bunu mantıksal/matematiksel zekası yüksek bu gençlerin yurt dışında kendilerine iş olanakları yaratmak, bilimsel çalışmalarına yurt dışında devam etmeyi istemek ve bunun doğal bir sonucu olarak da beyin göçünün gerçekleşebileceğinden bahsetmiştim. İçsel/duygusal zeka üzerinde de bu değişkenin aynı sonuç vermesinden dolayı burada da beyin göçü yorumumu yinelemek istiyorum. Fen bilimlerindeki öğrenicilerin

mantıksal/matematiksel zeka oranları daha yüksek olduğuna göre, fen bilimiyle uğraşan bilim adamlarının içsel/duygusal zeka oranlarının da daha fazla olabileceğini, bu bilim adamlarının, içsel/duygusal zekaya yüksek oranda sahip bireyler gibi, hedef koyup hedeflerini gerçekleştirmek için plan yaptıklarını ve kendi yürüttükleri projeleri gerçekleştirmek için yurt dışına çıkmak isteyebileceklerini düşünüyorum. Bu öğrenicilerin yabancı dilde başarılı öğreniciler olduğu da anımsanırsa, öğrenicilerin hedeflerine ulaşmak için uğraş vermekte oldukları açıkça görülmektedir. Bu uğraş içine girenlerin, aynı zamanda yurt dışına çıkabilmeyi olanaklı kılacak ekonomik fırsatları (burs gibi) yaratmaya çalıştığı da söylenebilir. Zira, ekonomik gücü olan aileler zaten çocuklarını yurt dışında okutabilecek olanaklara sahiptirler ya da bu ailelerin çocukları Türkiye'de üniversite eğitimlerini tamamladıktan sonra yurt dışında çalışmalarına devam etmeyi planlıyor olabilirler.

İçsel/duygusal zeka oranları yüksek olan öğrenicilerin olduğu sınıflarda, bu öğrenicilerin, duygu ve düşüncelerini anlamak ya da kendi duygu ve düşünelerini başkalarına daha iyi anlatabilmeleri için onlara öz-eleştiri yapmalarını sağlayabilecekleri etkinlikler yaptırılabilir. Öğrenicilerden, şiir yazmalarını istemek, günlükler tutturmak, resim yaptırarak onları iş-odaklı etkinliklere katmak, onlara bireysel gerçekleştirecekleri ödev ve projeler yaptırmak yararlı olacaktır. Ya da İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak isteyen bu öğrenicilerin yaşamak istedikleri yerler hakkında bilgiler toplaması da istenebilir. Yurt dışında yaşamak isteyen öğrenicileri, bu hayallerinin gerçekleşmesi için de desteklenebilir. Yurt dışında yaşamayı özendirmekten çok, yurt dışında mesleğini ilerleten gençlerin tekrar yurda dönüp kendi ülkesine yararlı işler yapabileceği kendilerine anlatılmalıdır. Ancak, içsel/duygusal zekalarını geliştirmek uğruna onları toplumsallıktan uzaklaştırmamak gerekmektedir. Onların grupla etkinliklere katılımlarının sağlanması da gereklidir.

Tablo 8.382 Çoklu Zeka Ölçeği-İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
İçsel/Duygusal Zeka	Okuma yaparak	7	43,50	13,708*	6
	Not alarak/yazarak	18	37,58		
	Hem okuma ve hem yazma	17	35,00		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	50,92		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	9,50		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	65,29		
	Genel tekrar yaparak	26	43,40		
	Toplam	83			

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği İçsel/Duygusal Zeka Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersine nasıl çalıştıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Dinleme ve okuma yapan öğrenicilerin içsel/duygusal zeka oranlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Karşılıklı konuşmadan farklı olarak okuma ve dinlemenin bireysel gerçekleştiği düşünülürse bu doğal bir sonuçtur. Öğrenicilerin dinleme ve okuma etkinliklerini bireysel yapması onların içsel/duygusal zekalarını arttırdığına göre, öğrenicilerin sık sık İngilizce seslendirilmiş film izlemeleri, öykü ya da şarkı kasetleri dinlemeleri, İngilizce öykü ya da şiir kitabı, dergi, gazete, roman okumaları onların kendi kendilerini daha iyi tanımalarına yardımcı olacaktır. Kendisini tanıyan, zayıf ve güçlü yanlarını görebilen, duyguları ve arzularının ne olduğunun farkına varabilen, kendini eleştirebilen ve hedefleri için çalışan öğrenicinin kendi gereksinimi olan yabancı dil gereksinimlerini ve nasıl çalıştığında daha iyi olabileceğini kendisinin bulması da kolay olacaktır. Yabancı dil öğrenmek için kendisi için

uygun çalışma yolunu bulabilen öğrenici de sadece içsel/duygusal yönünü geliştirmekle kalmayacak yabancı dili öğrenmede de başarısını arttıracaktır. Başardığını gören öğrenici mutlu olan öğrenici içsel güdülenmeyi de ortaya çıkarmış olacaktır.

Dilsel zekalarında da etkili olan 'dinleme ve okuma'nın bu zekada da ortaya çımış olması normal görünmektedir. İçsel/duygusal zekaya sahip bireylerin, dili en fazla kullanan meslek gruplarından (roman yazarları, psikologlar, terapistler gibi) oldukları bunun en güzel kanıtıdır. İçsel/duygusal zekaya sahip bireyler içsel bilgi edinmek için, dilsel zekadan yararlanırlar (Garner, 1993). 'Okuma ve dinlemeyle dilsel zekalarını geliştiren bireyler, aynı zamanda içsel/duygusal zekalarını da geliştirmektedirler' yorumunu yapmak olasıdır. Bu nedenle onlara günlükler tutturmak ve öykü yazdırmak da yararlı olacaktır.

Öte yandan, içsel/duygusal yönleri güçlü olan öğreniciler dinleme ve okumada da başarılı olurlar yorumu da akla gelmektedir. Aslında ben burada iki yönlü bir etkileşim görmekteyim; içsel/duygusal yönü güçlü öğreniciler okuma ve dinlemede başarılı oldukları gibi iyi okuma ve dinleme yapabilenlerin içsel/duygusal yönleri de gelişmektedir. Öğetmenlerin, öğrenicilerini, hangi dilde olursa olsun daha fazla dinleme ve okuma yapmaya yönlendirmesi gerekmektedir. İngilizce okuma ve dinlemeler yapmalarının da, öğrenicilerin duygularını İngilizcede ifade etmelerine yardımcı olacağı unutulmamalıdır.

8.5.8 Doğa Zekası Alt Boyutu

a) Farklılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.383 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	18 ve altı	23	38,48	3,249	2
	19 yaş	33	38,94		
	20 ve üstü	27	48,74		
	Toplam	83			

Tablo 8.384 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Doğa Zekası	Kız	42	3,52	,26	1,66	81	-1,681
	Erkek	41	4,12	,25	1,58		

Tablo 8.385 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Klasik Lise	20	46,75	1,201	4
	Anadolu Lisesi	28	40,32		
	Süper Lise	13	42,46		
	Meslek Lisesi	6	40,50		
	Diğer	16	39,19		
	Toplam	83			

Tablo 8.386 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Eşit Ağırlık	11	31,36	3,348	3
	Sözel	6	45,25		
	Sayısal	60	42,68		
	Diğer	6	51,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.387 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	İngilizce	57	43,31	1,601	2
	Almanca	13	43,88		
	İngilizce ve başka bir dil	13	34,38		
	Toplam	83			

Tablo 8.388 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H tTesti sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	2 saat	8	35,25	2,273	2
	Lise1'de var, lise 2-3'te yok	6	31,17		
	3 saat ve üstü	69	43,72		
	Toplam	83			

Tablo 8.389 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	35,95	755,00	524,00	-1,354
Fen Bilimleri	62	44,05	2731,00		
Toplam	83				

Tablo 8.390 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	1 yıldan az	35	46,77	2,593	2
	2-3 yıl	3	33,67		
	4 yıl ve üstü	45	38,84		
	Toplam	83			

Tablo 8.391 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	43,69	1179,50	710,50	-,450
Hayır	56	41,19	2306,50		
Toplam	83				

Tablo 8.392 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	41,85	1799,50	853,50	-,060
Orta	40	42,16	1686,50		
Toplam	83				

Tablo 8.393 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Çok önemli	59	40,54	3,472	2
	Önemli	18	41,00		
	Çok önemli değil	6	59,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.394 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	40,72	3176,50	95,50	-1,939
Hayır	5	61,90	309,50		
Toplam	83				

Tablo 8.395 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Hayır	41	41,38	3,970	2
	Evet (1. derece akraba)	39	40,60		
	Evet (2. derece akraba)	3	68,67		
	Toplam	83			

Tablo 8.396 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Sözcük Bilgisi	17	45,91	11,006	5
	Dil bilgisi	24	34,00		
	Dinleme	4	41,25		
	Okuma	18	43,17		
	Konuşma	15	55,30		
	Yazma	5	23,60		
	Toplam	83			

Tablo 8.397 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Doğa Zekası	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	38,72	6,754	5
	sınıf geçmek için mecburum	9	52,56		
	gelecekte iş hayatımda gerekli	49	38,60		
	Yabancı kitaplar okumak	2	62,50		
	yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	49,00		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	60,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.398 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Yabancı dile ilgim var	10	46,85	3,147	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	45,25		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	46,33		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	33,44		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	45,21		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	40,17		
	Yabancı kitaplar okumak	18	39,11		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	35,25		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	45,54		
	Toplam	83			

Tablo 8.399 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan ann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,32	3428,00	55,00	-,786
Hayır	2	29,00	58,00		
Toplam	83				

Tablo 8.400 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	41,12	1028,00	703,00	-,222
Hayır	58	42,38	2458,00		
Toplam	83				

Tablo 8.401 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	42,15	3372,00	108,00	-,298
Hayır	3	38,00	114,00		
Toplam	83				

Tablo 8.402 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	Sd
Doğa Zekası	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	43,50	1,781	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	45,21		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	34,97		
	Toplam	83			

Tablo 8.403 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce öğrenmesini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan kKruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Öğretmenin konuyu anlatması	25	45,28	1,158	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	39,57		
	İkili veya grupla çalışma	12	39,79		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	42,00		
	Diğer	6	46,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.404 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	N	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Doğa Zekası	Evet	36	3,61	,28	1,70	81	-1,013
	Hayır	47	3,98	,23	1,60		

Tablo 8.405 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Okuma yaparak	7	47,07	11,753	6
	Not alarak/yazarak	18	44,67		
	Hem okuma ve hem yazma	17	33,88		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	34,08		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	33,25		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	67,36		
	Genel tekrar yaparak	26	39,77		
	Toplam	83			

Tablo 8.406 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	Fikrim yok	14	39,57	,187	2
	Bireysel spor türü	45	42,70		
	Kolektif yapılan spor türü	24	42,10		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.407 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Doğa Zekası	O. 1"	7	44,14	14,115*	4
	O. 2	29	49,29		
	O. 3	30	44,90		
	O. 4"	5	30,10		
	O. 5"	12	20,83		
	Toplam	83			

**p<.01*
O.: Hazırlık Okulu
": Vakıf (Özel) Üniversitesi

Tabloda da görüleceği gibi, Çoklu Zeka Ölçeği Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

O.2 öğrenicilerinin doğa zekası oranı diğer grup öğrenicilerinden daha fazla çıkmıştır. Fen bilimleri ağırlıklı bu okul öğrenicilerinin diğer okul öğrenicilerine göre bu zekasının yüksek çıkmasından dolayı, bu okulun genellikle, içinde bulunduğu doğanın ve çevrenin farkında olan, nesneleri sınıflandırmada başarılı olan, doğada dolaşmayı ve düşünmeyi seven, doğadaki olayları anlamaya çalışan öğrenicilerden oluştuğu söylenebilir. Bu öğrenicileri, yabancı dil çalıştırırken, onlardan çevreleriyle ilgili bilgiler toplamaları, doğadaki olayları gözlemleyip bunları yabancı dilde yazılı ve sözlü anlatmaları, doğadaki canlılar ve olaylar (doğal afetler, yağmurun yağması, hayvanların üremesi, denizlerde ya da karada yaşayan hayvanlar, vs.) hakkında yabancı dilde yazılmış kaynaklardan araştırmalar yapıp İngilizce olarak proje hazırlamaları ya da sınıfta sunmaları istenebilir. Bahçe bakımı, çiçek ekimi, evde hayvan besleme, hayvanat bahçesi ziyaretleri ya da bir veteriner yanında çalışma gibi iş-odaklı eğitimler de öğrenicinin doğa zekasının gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu tür iş-odaklı

etkinliklerin İngilizce yapılması da yabancı dilin öğrenimi için yararlıdır. Diğer hazırlık okullarındaki öğrenicilerin doğa zakasını geliştirmek için de bu etkinliklere yer verilmelidir.

Türkiye'de yaşayıp bu zekasını geliştirmiş olanların, Anadolu'dan gelen öğreniciler olabileceğini düşünüyorum. Doğal ortamların gün geçtikçe azaldığı, ormanların yok edilerek yerini taş binalara bıraktığı, denizin bile doldurularak ev ve yolların yapıldığı kent hayatında, insanların doğayla başbaşa kalabileceği yerlerin nerdeyse çok az olduğu bir gerçektir. İnsanların doğayla iç içe daha fazla olma olanağını yakalayabilenler, kent dışında, köylerde yaşayan insanlardır. Koyunları, inekleri güden çobanın, ineğini birey yerine koyarak ona Kınalı, Sarı Kız gibi adlar takan köy kadınının, yaylalara çıkaran ve tereyağı, peynir, yoğurt, vs. gereksinimlerini karşılayan köylünün, tarlada ekinini ekip ve elde ettiği mahsülle geçimini sağlayan Anadolu insanının - köy hayatının kendisine sağladığı bu olanaklarla - doğa zekasını geliştirmekte olduğuna hiç şüphe yoktur. Doğayla bu denli yakın olan insanların Dökmen'in (1994) bahsettiği 'doğayla empati kurma' özelliklerinin daha fazla geliştiği de bir gerçektir.

Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi amaçlayan köy enstitüleri de, aslında sadece eğitim ve öğretim gerçekleştirilmediği, öğrenicilerin yaptıkları etkinliklerde (tarla bellemek, hayvan yetiştirmek, gübreleme yapmak, gibi) doğa zekasının da geliştirildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda köy enstitülerinin kapatılmasıyla da bu zekanın gelişmesine engel olunduğu söylemek olasıdır.

Tablo 8.408 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	47,06	2776,50	409,50	-3,053*
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	29,56	709,50		
Toplam	83				

*$p<.01$

Tabloda da görüleceği üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversitenin türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Bu farklılık devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Devlet üniversitelerindeki öğrenicilerinin vakıf üniversitesi öğrenicilere oranla doğa zekası oranı yüksek çıkmıştır. O.2'nin bir devlet üniversitesi olması ve o değişkende de bu zekanın yüksek çıkması, iki değişkene (üniversite değişkeni ve üniversite türü değişkeni) ait sonuçların birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Stratejilerle arasında ilişki çıkan ikinci zeka olması nedeniyle bu zekanın gelişimine önem verilmelidir.

Bu sonuca göre, özel okullarda okuyan öğrenicilerin, doğadaki olaylara karşı duyarlı olmadıkları ya da olayların farkında olmadıkları yorumuna gidilebilir. Vakıf okullarında okuyan ve ekonomik açıdan iyi durumda olan öğrenicilerin (burslu öğreniciler dışında) yürüyerek okula gidip gelme yerine kendi arabasıyla ya da özel servislerle ulaşımını sağlaması ya da seyehat etmesi, onu açık havada bulunmaktan uzaklaştırmış olabilir. Vakıf okulu öğrenicilerinin, açık havada, hayvanat bahçesinde veya doğayla başbaşa kalabileceği ortamlarda - kentde bu tür ortamlar yetersiz olduğu için - fazla bulunmadığı da düşünülebilir. Buna ailelerin de neden olduğu söylenebilir. Anne-babalar, çocuklarını büyütürken, hafta sonlarında bile olsun onları kent dışına ve doğayla başbaşa kalabileceği ortamlara daha sık çıkarmış ya da tatillerini bir köyde geçirmiş olsalardı vakıf okulundaki öğrenicilerin de bu zekaları belki daha da yüksek olabilirdi. Doğada vakit geçirme belleğinde yer etmiş öğrenicilerin yetişkinlikte de o yerlere gitme arzusu duyacağı, Dökmen'in (1994) de belirttiği gibi doğaya daha çok sahip çıkıp ona zarar vermemeyi, zarar verenlere de karşı çıkmayı öğreneceği kesindir.

Bu açıklamalar ışığında, vakıf okullarında, öğrenicilerin sık sık çevre ve doğa gezilerine çıkmalarını sağlamak gereklidir. Yabancı dil öğretirken de bu öğrenicilere verilecek araştırma ve proje konularının doğa ile ilgili olmasına dikkat edilmelidir. Bu tür projelerde devlet okullarında yüksek başarı sağlanacağı yukarıdaki sonuçlara bakıldığında olası görünmektedir.

Tablo 8.409 Çoklu Zeka Ölçeği-Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	56,27	731,50	269,50	-2,366*
Hayır	70	39,35	2754,50		
Toplam	83				

*$p<.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği Doğa Zekası Alt Boyutu puanlarının öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu hissedip hissetmediği (native speaker) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık kendisini o dilin konuşucusu olarak hissettiğini ifade eden grubun lehine gerçekleşmiştir.

İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hisseden öğrenicilerin doğa zekası da yüksektir. Başkaları gibi hissedebilmeyi başarabilmek 'empati' duygusunun güçlü olmasını gerekli kılmaktadır. Kendisini erek dil konuşucusu gibi hissedebilen bir öğrenicinin empatisi güçlü olduğu söylenebilir. Burada, Dökmen'in (1994: 170-175) çevre tanımı ve çevreyle empati arasındaki yaklaşımı da doğrulanmaktadır. Dökmen, 'çevre' tanımı içerisinde, doğal, sanatsal, tarihi ve sosyal çevrenin yer aldığını bu öğelerden birine sahip olunsa bile empati kurmanın başarılabileceğinden ve bu dört öğenin birbirinden ayrılamayacağından belirtmektedir.

Mantıksal ve matematiksel zeka ile bedensel/devinduyusal zekada da etkili olduğu görülen bu değişkenin önemli olduğu görüşündeyim. Öğrenici kendisini erek dil konuşucusu gibi hissedebiliyor ve bu da onun bu üç zekasını arttırıyorsa, onların böyle hissetmelerindeki nedenin çok iyi bilinmesi gerekir. Erek dil konuşucusu gibi hissetme, öğrenicilerin büyük bir olasılıkla erek dil toplumu içinde yaşamayı arzulamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda 'beyin göçü' yorumunu kuvvetlendiren bir sonuçla yeniden karşılaştığımızı söyleyebilirim.

Üç farklı zeka türünde etkili olduğu anlaşılan bu değişkenin, hiç bir öğrenme stratejisi üzerinde etkili olmaması ilginçtir. Birleşimci güdülenme biçimi olarak görebileceğimiz bu değişkene sahip olmanın zekaya bağlı bir yeti olduğunu akla getirmektedir. Zaten başkaları gibi hissetmeyi başarabilmek için zihinsel işlemler yaptığını söyleyebiliriz. Dökmen'in (1994) de empatinin iki bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerden birinin 'biliş' görüşüyle Gardner (1985), ikinci dil edinimiyle empati arasında kesin bir bağa rastlanamadığı görüşü birleştirildiğinde, öğrenme stratejilerinde neden bu değişkenin etkili olmadığı ancak çoklu zekanın üç türünde bu etkiye rastlanmış olduğunu anlarız. Bu yoruma şu görüşü de eklemek gerekmektedir: birey ne kadar fazla çoklu zeka oranına sahipse, onun başkalarıyla empati kurma yetisi de o oranda artmaktadır. Öte yandan, bu değişkenin 'dilsel zeka'da etkili olmayışı da onun öğrenme stratejilerinde neden etkili olmadığını gösterir başka bir kanıt sayılabilir. Zira, dilsel zeka ile stratejiler arasında görülen sıkı ilişki (Tablo 8.31, s. 179), diğer zeka türlerinde rastlanmamaktadır.

Kendini başkası gibi hissedebilme, en az üç zekaya sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, 'erek dil konuşucusu gibi hissedebilen öğreniciler bu üç zekadan diğerlerine oranla daha fazla yararlanmaktadırlar' yorumu da yapılabilir. Ayrıca, doğa zekası yüksek öğrenicilerin, çevresine karşı duyarlı, başkalarının ve etrafındaki olayları takip eden öğreniciler olduğu düşünülebilir.

Kendini erek dil toplumunun konuşucusu gibi hissedebilmeyi başarabilmek, öğrenicide olumlu tutumların ve dışsal ya da araçsal bir güdülenmenin oluşmasına neden olabileceği ve erek dil toplumuna karşı duyulan olumlu tutumların da yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkileyebileceğini unutmamak gerekmektedir. Kendisini başka dil toplumlarının bir üyesi olarak görebilen öğrenicinin çevresinin daha fazla farkında olacağı kesindir.

8.6 Çoklu Zeka Ölçeği Toplam Puanları ve Değişken Puanlarının Karşılaştırılması

a) Farlılık Yaratmadığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar

Tablo 8.410 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının üniversite türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Üniversite Türü	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Devlet Üniversitesi	59	45,14	2663,50	522,50	-1,865
Vakıf (Özel) Üniversitesi	24	34,27	822,50		
Toplam	83				

Tablo 8.411 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Krukal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	18 ve altı	23	35,76	4,443	2
	19 yaş	33	40,12		
	20 ve üstü	27	49,61		
	Toplam	83			

Tablo 8.412 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Klasik Lise	20	41,23	,141	4
	Anadolu Lisesi	28	43,21		
	Süper Lise	13	41,23		
	Meslek Lisesi	6	40,17		
	Diğer	16	42,16		
	Toplam	83			

Tablo 8.413 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lise mezuniyet alanı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Eşit Ağırlık	11	29,50	3,932	3
	Sözel	6	41,25		
	Sayısal	60	43,53		
	Diğer	6	50,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.414 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lisedeki yabancı dil değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	İngilizce	57	43,75	1,626	2
	Almanca	13	42,04		
	İngilizce ve başka bir dil	13	34,31		
	Toplam	83			

Tablo 8.415 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının lisedeki yabancı dil dersinin haftalık ders saati değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	2 saat	8	39,56	2,246	2
	Lise 1'de var, lise 2-3'te yok	6	28,42		
	3 saat ve üstü	69	43,46		
	Toplam	83			

Tablo 8.416 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının üniversitedeki bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Bölüm	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Sosyal Bilimler	21	39,74	834,50	603,50	-,498
Fen Bilimleri	62	42,77	2651,50		
Toplam	83				

Tablo 8.417 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	1 yıldan az	35	44,93	2,496	2
	2-3 yıl	3	22,83		
	4 yıl ve üstü	45	41,00		
	Toplam	83			

Tablo 8.418 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının İngilizceden başka yabancı dil bilip bilmeme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Başka Dil	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	27	44,28	1195,50	694,50	-,598
Hayır	56	40,90	2290,50		
Toplam	83				

Tablo 8.419 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin genel İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Düzey	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
İyi	43	43,05	1851,00	815,00	-,411
Orta	40	40,88	1635,00		
Toplam	83				

Tablo 8.420 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	78	40,54	3162,00	81,00	-2,184
Hayır	5	64,80	324,00		
Toplam	83				

Tablo 8.421 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının ailede herhangi bir yabancı bir dil konuşan birisinin olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Hayır	41	39,89	2,317	2
	Evet (1. derece akraba)	39	42,72		
	Evet (2. derece akraba)	3	61,50		
	Toplam	83			

Tablo 8.422 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizcede sevdiği konular değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Sözcük Bilgisi	17	37,88	9,486	5
	Dil bilgisi	24	35,46		
	Dinleme	4	50,88		
	Okuma	18	42,53		
	Konuşma	15	57,17		
	Yazma	5	32,90		
	Toplam	83			

Tablo 8.423 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (1. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Yabancı dile/kültüre ilgim var	16	39,25	8,014	5
	Sınıf geçmek için mecburum	9	51,94		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	49	39,03		
	Yabancı kitaplar okumak	2	24,75		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	4	59,63		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	3	63,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.424 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin neden İngilizce öğrenmek istediği (2. sıra) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Yabancı dile ilgim var	10	43,90	4,441	8
	Yeni arkadaşlar edinmek istiyorum	2	65,25		
	Yabancı kültür öğrenmek istiyorum	3	41,83		
	Sınıf geçmek için mecburum	9	33,17		
	Gelecekte iş hayatımda gerekli	19	42,89		
	Seyahatlerde gerekli olabilir	3	47,67		
	Yabancı kitaplar okumak	18	45,53		
	Yabancı TV ve film izlemek, şarkı dinlemek ve söylemek	6	35,08		
	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	13	38,81		
	Toplam	83			

Tablo 8.425 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının yabancı dil öğrenmede aile teşviki olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	81	42,38	3433,00	50,00	-,922
Hayır	2	26,50	53,00		
Toplam	83				

Tablo 8.426 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissedip hissetmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	13	53,15	691,00	310,00	-1,819
Hayır	70	39,93	2795,00		
Toplam	83				

Tablo 8.427 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşının olup olmaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	25	39,54	988,50	663,50	-,611
Hayır	58	43,06	2497,50		
Toplam	83				

Tablo 8.428 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşan yabancı biriyle birlikte olmanın/konuşmanın hoşlarına gidip gitmemesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Mann Whitney-U Testi sonuçları

Yanıtlar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z
Evet	80	41,88	3350,50	110,50	-,232
Hayır	3	45,17	135,50		
Toplam	83				

Tablo 8.429 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken ne hissettiği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Olumlu duygular (heyecanlı, rahat, mutlu, sevinçli)	60	44,22	2,738	2
	Olumsuz duygular (gerginlik, korku, telaş, panik)	7	43,43		
	Hem olumlu hem olumsuz duygular	16	33,06		
	Toplam	83			

Tablo 8.430 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizce öğrenmelerini olumlu olarak etkileyen etkenler değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Öğretmenin konuyu anlatması	25	43,12	,803	4
	Öğretmenin konuya hakimiyeti	34	39,46		
	İkili veya grupla çalışma	12	43,13		
	Öğrenme materyallerinin çeşitliliği	6	44,17		
	Diğer	6	47,33		
	Toplam	83			

Tablo 8.431 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmadığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Yanıtlar	n	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Toplam Puan	Evet	36	26,28	1,25	7,49	81	-1,840
	Hayır	47	29,32	1,09	7,45		

Tablo 8.432 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Fikrim yok	14	34,00	1,962	2
	Bireysel spor türü	45	42,94		
	Kolektif yapılan spor türü	24	44,90		
	Toplam	83			

b) Anlamlı Farklılık Yarattığı Sonucuna Ulaşılan Değişkenlere Ait Tablolar ve Yorumları

Tablo 8.433 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	O.1"	7	37,71	11,374*	4
	O.2	29	51,47		
	O.3	30	39,03		
	O.4"	5	50,40		
	O.5"	12	25,54		
	Toplam	83			

** p<.05*
O.: Hazırlık Okulu
": Vakıf (Özel) Üniversitesi

Tabloda da görüleceği gibi, Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

O.2'nin, toplam çoklu zeka oranları diğer okullara oranla daha yüksek çıkmıştır. Diğer okullarla altı zekada benzer üstünlüğe sahip olan, ancak o okullara oranla iki zeka türünde (bedensel/devinduyusal ve doğa) üstün çıkan bu okulun toplam puanda da üstün çıkması doğal bir sonuçtur. Bu okul öğrenicilerin fen-matematik ağırlıklı liselerden gelen öğrenicilerden oluşması, ve lisede fen bilimleri ağırlıklı konularda ders görmüş olmalarının, öğrenicilerin problem çözme yeteneklerinin ve toplam çoklu zeka değerlerinin diğer öğrenicilere oranla daha yüksek olmasına neden olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda bu okulun, öğrenicilerden beklediği ÖSS puanları diğer okullara göre daha yüksek olduğu da anımsanmalıdır

Bu sonuçlar bize, fen-matematik zekasına sahip öğrenilerin diğer öğrenicilere oranla daha zeki olduğunu (diğer zeka türlerinde de üstün) göstermesi açısından önemlidir. Türk Eğitim Sistemi'nin de, mantıksal matematiksel zekada yaptığımız 'Türk Eğitim Sisteminde mantıksal/matematiksel zekanın geliştirilmesine daha fazla önem verilmektedir, bunu sayısal dışındaki mezun olan öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekalarının yüksek çıkmasında da görmekteyiz' yorumunu da düşünürsek, bu sistemde zeka gelişimi açısından doğru bir çalışma yürütüldüğünü söyleyebiliriz. Öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekasını yükseltmek onların diğer zekalarına da katkıda bulunuyorsa, izlenen eğitim politikası doğrudur. Burada aklıma şu görüşün de büyük bir olasılık olduğu gelmektedir: 'mantıksal/matematiksel zeka diğer zekaları da içine alan bir zeka şemsiyesine benzemektedir. Başka bir ifadeyle, 'mantıksal/matematiksel zeka diğer zekaların da üstünde ve onları kapsayan bir zekadır'.

Tablo 8.434 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	x	sh	ss	t Testi	
						Sd	t
Toplam Puan	Kız	42	26,14	1,10	7,07	81	-2,321*
	Erkek	41	29,90	1,20	7,69		

*$p<.05$

Tabloda da görüleceği üzere, Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık erkek öğrenicilerin lehine gerçekleşmiştir.

Erkek öğrenicilerin kız öğrenicilere göre toplam çoklu zekla oranları kızlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Mantıksal/matematiksel zeka bakımından önde görünen kızların bedensel zekada erkekleri geçemediği sonucu elde edilmişti. Mantıksal/matematiksel zeka üzerinde cinsiyet değişkenin sonucunu yorumlarken, araştırmalarda (Maccoby ve Jacklin, 1974; Bacon ve Finnemann, 1992; Sunderland, 1998) da, aslında erkeklerin mantıksal/matematiksel yönden kızlara oranla daha üstün olduğundan ve kızların bu zekada erkeklerden üstün çıkmasının şaşırtıcı olduğundan bahsetmiştim. Ancak genel zeka puanlarında erkeklerin kızlara oranla daha başarılı çıkması, erkeklerin hem bedensel hem de diğer zeka puanlarının toplamıyla bu farkı yarattığını aklıma getirmektedir. Bir üst zeka olarak gördüğüm mantıksal/matematiksel zekanın, çoklu zeka türleri sıralamasında (Tablo 8.30, s. 175), bedensel/devinduyusal zekadan sonra üçüncü sırada yer alması da bu görüşü desteklemektedir.

Bu sonuç, kız öğrenicilerin çoklu zekalarını geliştirmek için daha fazla çalışması gerekliğini doğurmaktadır. Öğretmenlerin, kız öğrenicileri, çoklu zekalarını geliştirici etkinliklere sokması gerekmektedir. Kız öğrenicilerden, daha fazla dil ve/veya matematik alıştırması veya ödevi yapmaları, gördükleri yerleri ya da resimleri anlatmaları, arkadaşlarıyla işbirliği içinde grup çalışmaları yapmaları, duyduğu sesleri veya sözcükleri not almaları, yabancı dil dersinde (veya diğer derslerde neler hissettiklerinden bahsetmeleri, doğadaki canlılar ya da çevresindeki eşyalarla ilgili ödev hazırlamaları istenebilir.

Tablo 8.435 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Çok önemli	59	40,67	4,562*	2
	Önemli	18	39,64		
	Çok önemli değil	6	62,17		
	Toplam	83			

*$p<0.05$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizcede mükemmel olmanın önemine ilişkin algılamaları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

İngilizcede mükemmel olmanın önemi sorusunu 'çok önemli değil' diye yanıtlayan öğrenicilerin genel zeka oranlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bedensel/devinduyusal ve toplumsal/bireylerarası zeka üzerinde belirgin şekilde ($p< 0.05$) etkili olduğu görülen bu değişkenin önemli olduğu görüşündeyim. Bu, bizi, genel zeka oranlarının yüksek çıkmasını sağlayan, öğrenicilerin, erek dilde mükemmel olmayı istememesi, öğrenicilerin öğrenememe endişesine kapılmamalarına ve endişeye kapılmadıkları için de başarılı oldukları sonucuna götürmektedir.

İngilizcede mükemmel olmayı önemli görmeyen öğrenicilerin çoklu zeka puanları toplamında mükemmeliği önemli bulan diğer iki gruptaki öğrenicilere oranla üstün olduklarının anlaşılması, öğrenicilerin, İngilizcede mükemmel olmayı çok istemeleri durumunda çoklu zekalarını geliştiremedikleri veya böyle bir isteğin çoklu zekanın gelişimine engel olduğu yorumuna götürmektedir. Mükemmel olma endişesi duymayanlar, zekalarını geliştirerek başka alanlara yönelebilmekte ve zekalarının gelişimine katkıda bulunmaktadırlar. Bu sonuçtan hareketle, öğrenicilerin çoklu zekalarını geliştirmek adına onlara İngilizcede mükkemmel olmanın şart olduğunu söylemek ve onlara mükemmellik duygusu kazandırmaya çalışmak gereksizdir. Ancak diğer yandan, İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak

isteyenlerin, yabancı dilde başarılı olmalarının, erek dil ülkesinde yaşamayı kolay hale getireceğinden yararlı olacağı da öğrenicilere anımsatılmalıdır.

Tablo 8.436 Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicinin İngilizce dersine nasıl çalıştığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Puan	Kategori	N	Sıra. Ort.	x^2	sd
Toplam Puan	Okuma yaparak	7	48,71	19,219*	6
	Not alarak/yazarak	18	46,53		
	Hem okuma ve hem yazma	17	28,50		
	Dinleme yaparak (dersi/öğretmeni dinleme, yabancı dilde film izleme)	6	53,42		
	Hem dinleme hem not alarak/yazarak	2	40,00		
	Hem dinleyerek hem okuyarak	7	70,21		
	Genel tekrar yaparak	26	35,81		
	Toplam	83			

*$p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zeka Ölçeği toplam puanlarının öğrenicilerin İngilizce dersine nasıl çalıştıkları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan parametrik olmayan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Hem dinleyip hem okuyarak çalışma yapmanın öğrenicilerin genel çoklu zeka oranlarının yükselmesine katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun tersi bir sonuca, yani, 'genel zeka oranları yüksek öğrenicilerin dinleme ve okumaya yöneldikleri'sonucuna ulaşıldığı da söylenebilir. Ayrıca karşılıklı bir etkileşim (çok dinleme ve okuma yapınca genel zeka oranı artıyor ve genel zeka oranı arttıkça insan daha fazla dinleme ve okumaya yöneliyor) varlığından da söz edilebilir.

Bu durumda, öğrenicilerin ders çalışmalarında yoğun olarak dinleme ve okuma yapmaları konusunda onları teşvik etmek gerekmektedir. Öğrenicilerden, dinledikleri şarkıların sözlerini yazmalarını istemek, yabancı dilde filmler izletmek, kasetlerden öyküler dinletmek ya da

dikte çalışmaları yaptırmak ve öykü, ansiklopedi, sözlük, vs. kitapları, yabancı dilde dergi ve magazinler okumalarını istemek ve bu öykü, film, kitap, gazete, dergi vs.lerle ilgili onlara alıştırma yaptırmak onların çoklu zekalarını geliştirecektir. Belli bir konuda (üniversitedeki bölümleriyle ilgili olabilir) araştırma yapıp sınıfta sunmaları, konuyu sunan arkadaşlarını dinleyen öğrenicilerden de konuyla ilgili sorular sormalarını ya da sunumu değerlendirmelerini istemek hem okuma hem de dinlemeyi gerektiren etkinliklerdendir. Öğretmenler, öğrenicilerin çalışma becerilerini geliştirirken özellikle onların dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerini sağlayıcı çalışmalar yapmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermelidirler. Bu beceriler geliştiğinde doğal olarak öğrenicilerin genel zeka oranları da artacaktır.

8.7 Değişkenlerin Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Çoklu Zeka Puanları Üzerindeki Etkilerine Ait Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirmeler

Genel yorumlar verilecek bu bölümde önce çoklu zeka alt boyutları ve genel zeka puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratan değişkenler önem sırasına göre değerlendirilecek ve daha sonra farklılık yaratmadığı sonucuna varılan değişkenlere bakılacaktır.

8.7.1 Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Zeka Oranı Üzerinde Anlamlı Farklılıkları Bulunan Değişkenlere İlişkin Yorumlar

Üniversitelerin hazırlık okullarında okuyan ve yabancı dilde başarılı öğrenicilerin zekaları üzerinde anlamlı farklılık yaratan birinci ve - diğer anlamlı farklılıklara temel oluşturacağını düşündüğüm için - önemli olarak gördüğüm sonuç, onların İngilizce öğrenme nedenlerinin sorulduğu değişkendir. Genel zeka oranlarında ortaya çıkmayan ve farklı etkisini sadece 'mantıksal/matematiksel' ve 'içsel/duygusal' zekada kendini göstermesi açısından ilginç bir değişkendir. Genel zeka oranları üzerinde bu değişkenin fark yaratmamış olmasını, öğreniciler hakkında genel bilginin verildiği ve çoklu zeka türlerinin sıralamasının yapıldığı tabloda (Tablo 8.30, s. 175) görmek olasıdır. Tabloda, içsel/duygusal zekanın, çoklu zeka türleri içerisinde yedinci (sondan ikinci) sırada olduğu ve öğrenicilerin bu zeka puanın çok düşük olmasının nedeninin bu olabileceği düşünülebilir. İngilizce öğrenme nedeni olarak birinci sırada yer alan 'İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamayı isteyen' mantıksal/matematiksel ve içsel/duygusal zekası yüksek öğrenicilerin toplam zeka oranı bakımından bu nedenden uzaklaştıkları görülmektedir. Birleşimci güdülenme olarak düşünülebilecek bu yanıtı, 'beyin göçü ve iş bulma' olasılıklarıyla biraraya getirdiğimizde, bireşimci güdülenmeden çok 'bireşimci bir yönelmenin' (Gardner, 1985) varlığından söz etmek gerekmektedir. Öğrenicinin yurt dışına çıkmadaki amacı erek dil toplumuyla birarada olmaktan çok o ülkede ekonomik ve iş alanlarındaki temel gereksinimlerini karşılamak içindir. Bu yorumu destekleyen sonuç da, İngilizce konuşan yabancı arkadaşa sahip olma ve onlarla birlikte olmaktan ve konuşmaktan hoşlanıp hoşlanılmadığının sorulduğu sorulara (Ek 1.1, Anket 1, Soru 20, 21) verilen yanıtlarda bulunmaktadır. Çünkü bu yanıtların hiç bir çoklu zeka türü üzerinde belirgin bir etki yapmadığı görülmüştür.

Mantıksal/matematiksel ve içsel/duygusal zekada ortaya çıkan ve İngilizce öğrenmek isteme nedeni olarak verilen 'İngilizcenin konuşulduğu ülkede yaşamak' yanıtına karşılık yaptığım yorum bu öğrenicilerin, ileride Türkiye'de kalmayıp yurt dışında kendilerine iş olanakları ve araştırma yapma fırsatları aramak istedikleri ve bu yolla da 'beyin göçü'nün gerçekleşme olasılığının yüksek olduğuydu. Bu görüşün üç zekada (mantıksal/matematiksel, bedensel/devinduyusal ve doğa zekası) birden ortaya çıkan 'İngilizce konuşurken kendinizi erek dil konuşucusu gibi hissedermisiniz?' sorusuna verilen 'evet' yanıtıyla da desteklendiğini görmekteyiz. Çünkü yurt dışında yaşamayı planlayarak içsel/duygusal zekasıyla kendisine hedef oluşturan öğrenicilerin bu hedefine ulaşmak için kendilerini erek dil konuşucuları gibi hissettiklerini belirterek bu hedefe ulaşmak için kararlı olduklarını ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir.

İngilizcenin konuşulduğu ülkelere gitmek için İngilizce öğrendiğini belirten üniversitenin sayısal bölümündeki öğrenicilerin O.2'de okuyan öğreniciler olduğu düşünüldüğünde, yurt dışına gitmek isteyenlerin devlet okulunda okuyan fen bilimi öğrenicileri oldukları görülmektedir. O.2'nin yüksek ÖSS puanıyla öğrenici kabul ettiği düşünülürse, yurt dışına çıkmak isteyen öğrenicilerin başarılı öğreniciler olacağı da kesindir.Yani beyin göçü en fazla fen biliminde ve başarılı öğrenicilerce gerçekleşecektir. Her gelişmekte olan ülke gibi Türkiye'nin de fen alanında yetişmiş elemana gereksinimi varken gerçekleşmesi büyük olası olan bu beyin göçünün durdurulması gerekmektedir. Yurt dışında yaşamayı düşünen bu öğrenicilerin ne gibi gereksinmeleri olduğunun belirlenip giderilmesi ve onların yurtta kalması için gerekli önlemlerin (iş ve araştırma olanaklarının, gerekli araç-gereç ve istihdamın sağlanması) alınması beyin göçünün durdurulması ya da azaltılması demektir.

Öte yandan O.2 öğrenicilerinin bedensel/devinduyusal ve doğa zekalarının yüksek çıkması, bu öğrenicilerin kendilerini bedensel/devinduyusal zekalarını kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmeye daha yatkın olduklarını ve aynı zamanda çevreleriyle empati kurabilmede başarılı öğreniciler olduklarını gösterdiği sonuç da ilginç sonuçlardan biridir. Dilsel zeka bakımından diğer okullardaki öğrenicilerle benzer zeka oranlarına sahip olan bu öğrenicilerin bedensel/devinduyusal zekalarının yüksek olması, onların beden dilini günlük hayatlarında çok kullandıklarına ya da beden dilinin çok konuşulduğu sosyo-kültürel toplumlarda yetiştiklerini gösterir. Bu sosyo-kültürel toplum yapısının daha çok kırsal

alanlarda (köylerde, tarım ve hayvancılıkla uğraşanlarda) ve insanların yaşantılarını sürdürmek için bedenlerini kullanacakları işlerde çalışan yoksul veya işçi ailelerinde rastlandığını söylemek olasıdır.

Demircan (2000: 26) kentli sözlüğünün köylü sözlüğüne göre çok geniş ve çok çeşitli kavramları taşımakta olduğunu, yeni kavram ve sözcüklerin kent evreninde daha hızlı üretildiğini ve sözcük akışının kentten köye doğru olduğunu bunun nedenin ise, kentte mal ve hizmet çeşitliliğinin, alışverişin ve ortak kullanım alanlarının yaygın olduğunu belirtir. Öte yandan, Bartu (2003) da köy hayatında bedensel gücü gerektiren işlerin çok olduğu, bu yüzden köy kültürüyle büyümüş bireylerin kendilerini vücut diliyle anlatmaya yönelip sözellikten uzaklaşacaklarına ve kentde yaşayan zengin ve aristokrat ailelerde beden dilinden çok sözel iletişimin kullanıldığına dikkat çekmektedir. Aristokrat ailelerde, bedensel temasla sevgi ya da üzüntü gösteriminin daha az olduğunu da sözlerine eklemektedir. Bu açıklamaların ışığında, O.2 öğrenicilerinin kırsal kesimden gelen ya da ekonomik gelirleri düşük ailelerin çocukları olabileceği olasılığı büyüktür. Bu öğrenicilerin doğa zekalarının da yüksek çıkması, onların doğal ortamın ve yaşam biçiminin en fazla görüldüğü Anadolu'nun ya da Trakya'nın köy ve kasabalarından geldikleri düşüncesini akla getirmektedir. Bunun ayrıca araştırılması ilginç olacaktır.

O.2 öğrenicilerinin, bedensel/devinduyusal zeka ve doğa zekasında sahip olduğu üstünlük, toplamda da kendisini göstermektedir. Bu nedenle, bu okulun öğrenicilerinin toplam zeka oranlarının diğer okul öğrenicilerinden daha fazla olduğu söylenebilir. Ancak, devlet ve vakıf üniversitesi olma değişkeninde yine bu iki zekada görülen devlet üniversitesi üstünlüğü toplamda değer kaybetmiştir. Toplam zeka olarak devlet ya da vakıf (özel) üniversitesi öğrenicilerinin, diğer zekalardaki puanlarının katılımıyla, aynı oranda zekaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır

Bu bölümde ortaya çıkan diğer önemli ve ilginç bir sonuç da, mantıksal/matematiksel zekası yüksek öğrenicilerin lisede sayısal bölümü değil, sayısal ve sözel bölüm dışındaki diğer bölümlerde öğrenim görmüş olan öğrenicilerden oluşmasıdır. Bu eğitim sistemimizin içerisinde, sadece matematik ve fen sınıflarında değil bu bölüm dışında öğrenim gören tüm lise öğrenicileri için de mantıksal/matematiksel zekaya önem verildiğinin göstergesidir. Mantıksal/matematiksel zekası yüksek olan bu öğreniciler, üniversitelerin sayısal bölümlerini

tutturabiliyorsa bu mantıksal/matematiksel zekayı geliştirmeyi amaçlayan eğitim sistemimizin başarıya ulaştığını gösterir. ÖSS sorularının mantığa dayalı sorulardan oluştuğu, bilgiye dayanan soruların artık bu sınavda yer almadığı ve matematik bölümünden ne kadar çok soru doğru çözülürse, hangi bölümden sınava girerseniz girin, bunun, Türkçe-Sosyal sorularına göre daha fazla puan kazandıracağına yönelik uygulamaların, Türk Eğitim Sistemi'nin mantıksal/matematiksel alanda başarılı bireyler yetiştirmek amacına hizmet eden uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Yine, yüksek lisans ve doktora yapmak için gerekli olan LES sınavının da mantıksal işlemler yapmayı gerektiren ve matematik ağırlıklı olmasının da bu amaca hizmet ettiğini belirtmek gerekmektedir.

Kızların, araştırmaların aksine, mantıksal/matematiksel zeka bakımından erkeklerden üstün çıkması da ilginç bir sonuçtur. Tan'ın (1986) belirttiği gibi, ileriki yaşlarda kız ve erkekler arasındaki zeka farklarının koybolduğu ve Marsh vd.'nin (1988) açıkladığı gibi de erkeklerin matematik yeteneklerinin yüksek olduğu, ancak matematik başarılarının düşük olduğu görüşleri bu sonucu doğrulamaktadır. Mantıksal/matematiksel zekası yüksek bireyler İngilizcenin konuşulduğu ülkeye gitmek istedikleri ve yine bu zekası yüksek öğrenicilerin üniversitelerin sayısal bölümünde oldukları düşünülürse, yurt dışına çıkmak isteyenlerin kız öğreniciler oldukları akla gelmektedir. Kızların yurt dışında yaşamak istemelerini, onların içinde bulundukları sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlere bağlamak olasıdır. Tan'ın (1986) da belirttiği gibi, kültürümüzdeki sosyal normlar kız ve erkeğe sosyal ve cinsel roller vermektedir. Bu roller arasında kadın çocuk doğurur, çocuk bakar, evdeki temizlik, çamaşır ve yemek işleriyle uğraşır. Erkekler ise dışarıda ve çalışma hayatının içindedir, evi geçinderecek geliri sağlamak için koşturmaktadır ve ailesini dışarıdan gelecek tehlikelere karşı korur. Türk toplumunda 'kız çocuğunun okulda ne işi var. Kadın dediğin evinde oturur, kocasına hizmet eder.' mantığının uzun yıllardan beridir hakim olduğu bir gerçektir. Kızların erkeklere oranla daha az eğitim görmesi ya da iş hayatında erkeklere oranla daha az yer alması onları ekonomik yönden erkeklere bağımlı kılmıştır. Neden sürekli 'bilim adamı' terimi yerine 'bilim kadını' duymadığımız da bu yaklaşıma bağlanabilir: fen bilimiyle daha çok erkekler ilgilenmektedir. Zaten, kendini evine, eşine ve çocuklarına adamış bir kadının fen bilimi gibi çok çalışmayı ve özveriyi gerektiren bir işe girişmemesi ya da kendini bilime adamış bir kadının özel hayatına ve ailesine çok vakit ayıramaması da gayet doğaldır.

Mesleklerde bile kadın erkek ayırımına rastlamak olasıdır. Örneğin, hemşireler kadın, futbolcular veya yöneticiler genelde erkektir. Türkiye Büyük Millet Meclisinde de kadın milletvekili sayısının erkeklere oranla daha az olduğunu görmekteyiz. Ancak, daha çok erkeklerin yaptığı meslekleri yapmayı tercih eden kadınların, kadınlarla özdeşleşen işlerde çalışan kadınlara oranla, değer yönelmeleri erkekler gibi olabilmektedir (Crow vd., 1991: 265). İş hayatında yöneticilik yapmaya soyunan kadınların, erkekler gibi düşünme ve mantık yürütmeye başlamaları da bu yönelmeyi göstermektedir. İşte bu noktada, neden bu kız öğrenicilerin erkek öğrenicilerden mantıksal/matematiksel yönden güçlü oldukları da ortaya çıkmaktadır: 'erkekler gibi düşünüp mantık yürütme'yi başarabildikleri için bu kız öğreniciler bu zekada erkeklerden daha üstün olabilmektedirler.

Kızların fen bilimde erkeklerden daha üstün olabilecekleri sonucuna göre, Türkiye'de artık kız çocuklarının önünün açılması gerekmektedir. Kız çocuklarını okutmayan ailelerin kız çocuklarını okula göndermeleri konusunda uyarılmaları şarttır. Sunderland'ın (1998) matematik derslerinde akademik çalışmanın erkeklerle yapıldığını anlatan örneğindekine benzer yaklaşımlardan vazgeçilmesi ve fen ve matematik derslerinde erkek çocuklara verilen fırsatların kız çocuklarına da verilmesi gerekmektedir.

'İngilizcede mükemmel olmak sizin için ne kadar önemli?' sorusuna da 'çok önemli değil' yanıtının etkili olduğu iki zeka türünde (bedensel/devinduyusal ve toplumsa/bireylerarası) ortaya çıkması da ilginçtir. Bu sonuç, hazırlık öğrenicilerinin toplumsal/bireylerarası zekaları bakımından tüm değişkenlerden birbirine yakın oranlarda etkilendiğini de göstermiş olabilir. Halbuki, toplumsal/bireylerarası zekası yüksek öğrenicilerin, İngilizce öğrenme nedeni olarak 'yabancı dile ve kültüre ilgim var' , 'İngilizce bilen yabancılarla olmak onlarla konuşmak' gibi yanıtları daha çok seçerek öğrenmeyi kolektif olarak algıladıklarını belirteceklerini düşünmüştüm. Çünkü tüm bu değişkenlerin toplumsal bir boyut ve başka insanları içerdiğini, bunun, diğer değişkenlere oranla hiç olmazsa toplumsal/bireylerarası zekada bir farklılık yaratabileceği olasılığı vardı. Ancak öyle olmadı. Tablo 8.29 ve Tablo 8.30'da (s. 175) verilen öğrenicilerin genel strateji ve zeka sonuçlarında da bunu görmek olasıdır. 'Başkalarıyla öğrenmek' gibi toplumsal boyutu olan bir strateji, duygularını kontrol etme stratejisinden sonra en az orana sahip bir strateji durumundadır. Bununla birlikte, toplumsal/bireylerarası zeka oranları ise zeka türleri arasında en düşük olanıdır. Bu sonuçlara başarılı örneklem grubu

öğrenicilerinin toplumsallıktan uzak başka bir ifadeyle bireyselliğe yakın olduklarını göstermektedir. Burada sorulması gereken önemli bir soruya yanıt verilmelidir: 'Onların toplumsal ya da bireysel olmaları bizim için önemli mi?'. Eğer yanıtımız 'Evet' ise sorulması gereken diğer sorular da: 'öğrenicilerin toplumsal olmamalarının nedeni nedir?' ya da 'onları toplumsallaştırmak için yabancı dil öğretiminde neler yapılmalıdır?'.

Bedensel/devinduyusal ve toplumsal/bireylerarası zeka üzerinde etkili olduğu saptanan 'İngilizcede mükemmel olmanın çok önemli olmadığı' yanıtı, toplamda da aynı özelliğini korumakta olması önemli bir sonuçtur. İngilizcede çok mükemmel olmayı istemenin zeka oranlarını arttırmadığı ve belki de gerilettiği iddia edilebilir. Çünkü mükemmel olmak ya da görünmek isteyen bir öğrenici, yanlış yaparak mükemmellikten uzaklaşacağı korkusu ile zihinsel işlemler yapmak ya da problem çözmekten kaçınabilir. Mükemmel olma isteği, zeka gelişimini olumsuz yönde etkiliyorsa bunun önüne geçilmesi gerekir. Öğrenme stratejilerini kullanmada olumlu etkisi görülen bu değişkenden, hem strateji geliştirmede yararlanmak hem de zeka gelişimini engelleyici özelliğini yok etmek, dikkatli bir çalışmayı gerektirmektedir. Öğrenicinin yabancı dil öğrenirken olabildiğince az yanlış yapmasının gerektiği, ancak yanlış yapmaktan kaçınmak için dili kullanmaktan kaçınmaması gerektiği, yanlış yapmanın da öğrenmenin bir parçası olduğu öğrenicilere anımsatılmalıdır. Erek dil konuşucusunun da dilini ne derece mükemmel kullanabildiğinin tartışılabileceği, herkesin yanlış yapabileceği, ancak yapılan yanlışlardan ders çıkarılması gerektiği, kısacası yanlış yapmayı bir öğrenme tekniği olarak görebilmeyi öğreniciye öğretmek ya da söylemek gerekmektedir. Sınavlarda, doğru yapmanın sınıf geçmede çok önemli olduğuna ve mükemmeliğin bu bakımından önemli olduğuna değinilebilir.

Öğrenicilerin çalışma biçimlerinin ve İngilizce öğrenme konusundaki algılamalarını ölçmek için sorulan 'İngilizceyi bir spora benzetseydiniz hangi spora benzetirdiniz?' sorusunda da, öğrenicilerin, kolektif çalışmayı öne çıkarmasıda ilginç sonuçlardandır. Öğrenme stratejilerini incelerken vardığımız sonuçda, araştırmaya katılan öğrenicilerin işbirliğine yatkın, bireysel çalışmayı seven, alan bağımlı ve alan bağımsız çalışma biçimi ve kişisel özelliklerini yansıttığını belirtmiştik. Çoklu zeka bölümünde, stratejiler bölümünde elde edilen bu sonuca çok da ters olmayan bir sonuçla karşılaştığımız söylenebilir. Çünkü, toplumsal/bireylerarası zekada, kolektif çalışmayı öne çıkaran öğrenicilerin aslında çoklu zeka genel toplam puanlarında bu özelliklerinin etkili olmadığı çoklu zeka alt boyutları sıralamasında (Tablo

8.30, s. 175) toplumsal/bireylerarası zeka alt boyutunun da son sırada bulunmasından anlaşılmaktadır. Bu durumda, strateji kullanımında hem bireysel hem de işbirlikçi çalışmayı başarabilen öğrenicilerin, başkalarıyla işbirliğine girdiğinde toplumsal/bireylerarası zekalarından yararlandıkları, diğer durumlarda bu yönlerini ortaya çıkarmadıkları ileri sürülebilir. Öğrenicilerin toplumsal olmaktan çekindikleri ve başkalarıyla iletişime girmekte zorlandıkları, ancak öğretmen istediğinde ve sınıf ortamlarında başkalarıyla çalışabildiği akla gelmektedir.

20 yaş ve üzeri gençlerin dilsel zekalarının diğer yaş grubundaki (17-19) öğrenicilere oranla daha fazla olmasını, şimdiye kadar yapılan ve öğrenicilerin sosyo-kültürel durumları ile ilgili yorumlarda bulmak olasıdır. Köyde yaşantılarını sürdürmüş gençlerin dilsel/sözel zekalarının da düşük olabileceği üzerinde duran bu yorumlar dikkate alındığında, dilsel zekası gelişmiş 20 yaş ve üzeri gençlerin ekonomik yönden güçlü, kentte yetişmiş ve/veya aristokrat ailelerden gelmiş oduğu, dilsel yönü zayıf ve sözel olmaktan çok vücut dilini kullanmayı tercih eden bedensel zekaları yüksek gençlerin ise 17-19 yaş grubuna dahil köyden gelen gençler ya da işçi ailelerin çocukları olabileceği olasılığı ileri sürülebilir*. 17-19 yaş grubuna ait gençlerin daha fazla dilsel etkinliklere katılması, bol okuması ve kendini sözel yolla ifade etmeyi öğrenmeye gereksinimi vardır. Öğretmenlerin bu yaş grubundaki gençleri, hem birinci hem de ikinci dilde okumaya, yazmaya, dinleme ve konuşmaya yönlendirmesi gerekmektedir.

Öğrenme stratejilerinin hiç birinde belirleyici etkisi olmayan ancak dilsel zeka ile içsel/duygusal zekada ve toplam zeka oranları bakımından önemli yeri olan dinleme ve okuma alışkanlığı ve öğrenme biçimine, zeka gelişiminde yer verilmesi zorunlu görülmektedir. Öğrenme stratejilerinde tüm çalışma biçimlerinin aynı oranlarda öğrenmeye katkıda bulunduğu yorumu yapılmıştı. Ancak zeka gelişimi konusunda dinleme ve okumaya ağırlık verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Genel zeka oranı yüksek O.2 öğrenicilerinin çok okudukları ve dinleme gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bununla beraber, dinlemeyi sadece sınıfta öğretmeni dinlemek olarak algılamamak gerekir. Dinleme yapmak, öğrenicilerin, İngilizce öğrenirken seçtikleri yollar (İngilizce filmler izlemek, bu dilde kasetler dinlemek, İngilizcenin konuşulduğu yayın ve programları izlemek, İngilizce hazırlanmış yayınları

* Ancak bu özelliklerin bu araştırmadaki öğrenicilerin bir özelliği olduğu anımsanmalıdır. Başka örneklemlerde sonuç daha farklı olabilir.

okumak, vs.) olarak da ele alınmalıdır. Zeki öğrenicilere sahip olmak için öğrenicilerimizi özellikle dinleme ve okumaya yönlendirmemiz gerekmektedir.

8.7.2 Çoklu Zeka Alt Boyutları ve Genel Zeka Oranı Üzerinde Etkili Olmadığı Bulunan Değişkenlere İlişkin Yorumlar

Değişkenler ve tüm zeka türlerine genel olarak bakıldığında (Ek 3.2, Tablo 438), bazı değişkenlerin hiç bir zeka üzerinde belirleyicinin bir rolü olmadığı görülmektedir. Örneğin, öğrenicinin lisede gördüğü yabancı dil, yabancı dil ders saati, İngilizce öğrenme süreleri, yabancı dil seviyelerini nasıl gördükleri, yabancı dil öğrenmeyi sevme, ailede yabancı dil bilen birinin olması, İngilizcede sevdiği konular, İngilizceyi öğrenme ikinci önemli nedeni, aile teşviği, İngilizce konuşan yabancı bir arkadaşa sahip olma, onlarla birlikte olma veya konuşma, onlarla konuşurken hissettikleri, İngilizce öğrenmeyi etkileyen etkenler ya da öğrenicinin İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkup korkmaması öğrenicinin zeka türleri üzerinde fark yaratıcı ya da geliştirici bir özelliğe sahip değildirler. Öte yandan bu değişkenler için verilen seçeneklerin bu zeka türlerini geliştirmek için aynı derecede öneme sahip olduklarını söylemek de olasıdır. Bu nedenle gruplar arası farklılıklar bulunamamış olabilir; bundan dolayı, değişkenlerin ya da değişkenlerdeki grupların zeka türleri üzerinde tamamen etkisiz olduğu anlamını çıkarmak da yanlış olur. Aksine, her biri aynı derecede önemlidir ve hepsine aynı derecede önem verilmelidir şeklinde bir yaklaşım içinde olmak gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte tüm sonuçların, örneklem grubu öğrenicileri için geçerli kabul edileceği, evreni tamamen yansıtmadığı da unutulmamalıdır. Her öğrenici, her sınıf ve her okulun kendine ait farklı bir yapısı olduğu ve bu araştırmadaki öğrenicilerin de evrenin küçük bir parçası olduğu ama onu tamamen temsil etmediği, elde edilen sonuçların başka grup ya da okullarda farklı olabileceği olasılığı unutulmamalıdır. Eğer, örneklem sayısı bin, iki bin gibi büyük rakamlarda olsaydı bu genelleme belki de doğru olabilirdi.

Öğrenicilerin İngilizce konuşurken kendilerini o dilin konuşucusu gibi hissedebilme değişkeninin, sekiz zeka türü içerisinde, mantıksal/matematiksel, devin/duyumsal ve doğa zekası olmak üzere, diğer değişkenlere oranla daha fazla tür zekada belirleyici olması ilginçtir. Daha ilginç olan da, toplam zeka oranlarına bu farkın yansımamasıdır. Demek ki bu değişken, diğer zekalar arasında çok daha düşük bir orana sahiptir; başka bir ifadeyle, bu öğrenicilerin özellikle bu üç zekaya diğer zekalara oranla daha fazla sahip olduğu

görülmektedir denilebilir. Öte yandan, toplam sonuçlara göre de, bu değişkenin, genel zeka oranı bakımından öğreniciler arasında fark yaratmadığı şeklinde bir yoruma gidilebilir.

'İngilizce' konuşan yabancı bir arkadaşa sahip olma' öğrenme stratejilerinin beşinde (etkin anımsama hariç) etkili oluyorken hiç bir zeka türünün gelişiminde belirleyici bir katkısı bulunmadığı görülmüştür. Öğrenicilerin İngilizce bilen yabancı bir arkadaşa sahip olmaları ya da olmamaları ve bunun onların çoklu zeka oranları üzerinde farklı bir etki yaratmaması, öğrenicilerin toplumsal zekalarında aldıkları düşük puanla açıklanabilir. Toplumsal yönü zayıf olduğu anlaşılan bu öğrenici grubunun farklı kültürlerden insanlarla bir arada bulunması, onların empati duygularını geliştireceği unutulmamalıdır.

Aynı şekilde, yabancı dil öğrenmeyi sevdiğini söyleyenler, kullandıkları stratejiler bakımından sevmeyen öğrenicilere göre daha üstün olsalar da bu sevgi onları sevmediğini söyleyen diğer öğrenicilerden daha zeki yapmamaktadır. Burada, kendiliğinden ya da içsel güdülenmenin zekayı etkilemediğini de söylemek olasıdır.

Değişkenler ve onlara ait grupların hiç biri, öğrenicilerin görsel/uzamsal zeka ile müziksel zekaları üzerinde farklılık yaratacak bir etki yapmamıştır. Öte yandan, zekalararası oranda görsel/uzamsal zekanın diğer zeka türlerine göre çok yüksek çıkmış olması (Tablo 8.30, s. 175), öğrenicilerin görsel öğreniciler olduğunu göstermektedir. Bu durumda verilen değişkenlerdeki grupların aslında görsel/uzamsal üzerinde aynı derecede etkili oldukları söylenebilir. Ancak çoklu zeka sıralamasında öğrenicilerin müziksel/ritmik zekaları görsel zekaları kadar iyi değildir. Duygularını sözel yoldan çok bedeniyle anlattıklarını söylediğimiz bu öğrenicilerin, sözel/dilsel zekayı da gerektiren müziksel zeka oranlarının çok yüksek olmadığı, ancak, müzik zekası sıralamada beşinci olduğundan, müzik kulağı ve ritmik duygusunun gelişmiş olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle, başarılı öğrenicilerin öncelikle görsel öğreniciler olduğunu söylemek olası görünmektedir. Yine aynı tablo içerisinde ikinci sırada yer alan bedensel/devinduyusal zekanın da yüksek çıkması öğrenicilerin bedensel hareketlerle öğrenmeye açık olduğunu göstermektedir.

Yabancı dili bir yıldan daha az okumak öğrenicilerde özellikle iki strateji türünde etkili olsa da bu değişkenin herhangi bir zeka türü ya da toplam zeka oranında bir farklılık yaratmaması,

bizi, öğreniciler kaç yıldır yabancı dil görmüş olurlarsa olsunlar bu süre onların zekalarını gelişimlerinde belirleyici rol oynamamıştır yorumuna götürür. Bir yıldan daha az yabancı dil öğrenen öğreniciler de dört yıldan daha fazla yabancı dil öğrenen öğreniciler de benzer oranlarda zekaya sahiptirler. Bu nedenle, zeki öğrenicileri 'bu öğrenici sekiz yıldır yabancı dil eğitimi almış bu yüzden çok zeki olmalıydı' ya da 'yabancı dil görmemesi onun zekasının gelişmesine neden olmuş' gibi yorumlar yapılamamaktadır.

Batıya gidildikçe bireyselliğin öne çıktığı ve doğuda ise toplumların ve toplumsal olmanın daha önem kazandığını düşünüyorum. Batı dendiğinde aklımıza Avrupa ve Amerika ülkeleri doğu dendiğinde ise Asya ülkeleri gelmektedir. Türkiye, Batı ve Doğu arasında bir köprü oluşturduğu ve doğuda kalan toprakların batıya kalandan daha çok yer aldığı düşünülürse Türk insanının daha doğuya yakın ve toplumcu bir özelliğe sahip olacağı akla gelmektedir. Buna göre Türk toplumunun, kültürel değerleri ve coğrafyası örf, adet, gelenek ve görenekleriyle batıdan daha toplumsal, başkalarını düşünen empati kurabilmeyi başarmış, başkalarıyla işbirliğine hazır olacağını akla getirmektedir. Bu araştırmadaki öğrenicilerin toplumsal/bireylerarası zekaları düşük gençlerden oluşmasını, ya değişen ve gittikçe zorlaşan ekonomik koşullara, buna bağlı olarak köyden kente göçün artmasına ve geleneklere daha sıkı sıkıya bağlı kırsal kesim insanının kentte ekonomik sıkıntılar ve geçim derdine düşerek kültürel değerlerden uzaklaşmasına ya da coğrafi nedenlere (engebeli arazi, dağlarla birbirinden uzaklaşan yerleşim yerleri, vs.) dayandırmak olasıdır. Coğrafya ve kültürel değişimlerin bireysel ya da kolektif çalışma ve öğrenme üzerindeki etkilerinin olup olmadığı da başka bir araştırma konusudur.

Öğretmenlerin, okutacakları sınıfın sosyo-kültürel yapısını çok iyi tanıması, öğrenicilerin nerede, hangi sosyal normlara göre yetiştirildiğini, öğrenicilerin hangi ekonomik koşullarda okudularını bilmesi gerekmektedir. Toplumsal ve dilsel zeka oranları düşük olan öğrenicilerin daha fazla dil etkinliğine sokulmaları gerekmektedir. Öğrenicilerimizin toplumsal, başkalarını düşünen, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyan ve onlarla birlikte çalışmayı arzulayan öğreniciler haline getirmek için her branştan öğretmene önemli görevler düşmektedir. Yabancı dil öğretmeninin bu konuda yapacağı ise, yabancı dili öğretirken ve öğrenicileri yabancı dil öğrenmeye güdülerken ortaya çıkar. İster sınıf içinde ders yaparken olsun, isterse sınıf dışında yapılacak etkinliklerde olsun, öğrenicilerin ikili ya da kümeler halinde çalışmalarına olanak tanıyacak etkinliklerin, onları toplumsallaştırmada önemli

işlevleri bulunmaktadır. Yabancı dil kullanarak gerçekleştirilecek oyunlar, yarışmalar, münazara ya da tartışmalar, öğrenicilerin sınıfı süsleme, bahçeyi düzenleme, bulunulan şehri tanıtma, yazdıkları oyunu sahneye koyma gibi çeşitli iş-odaklı ödevler, öğrenicilerin birbirlerine saygılı ve hoşgörülü davranma, birbirlerinin hak ve özgürlüklerine karşı saygı gösterme ve onlarda yardımlaşma duygularının oluşmasına katkıda bulunacaktır. Sınıf içinde yapılacaklarla ilgili ortak kararlar almak ve uygulamak onların toplum içinde kurallara uyulması gerektiği ve birarada yaşamak için kurallara uyulmasının şart olduğu, kurallara uyulmadığında tepkiyle karşılaşılacağını öğretmek için önemlidir. Sınıf içindeki arkadaşlarını anlamayla başlayan ve geliştirilen empati duyguları başka toplumların üyelerine karşı da duyulabilir ve bu da yabancı dil öğreniminde önemli olan birleşimci güdülenmenin oluşmasını gerçekleştirir.

Eğitimde görev alan yöneticilerin de, öğrenicilerin en fazla ya da en az sahip oldukları çoklu zeka türlerini belirlemeleri, öğrenicilerin zeka özelliklerine uygun eğitim ve öğretim programları hazırlamaları gerekmektedir. Benzer oranlarda ve benzer zekalara sahip öğrenicilerin birarada olması öğrenmeyi kolaylaştıracak, alınacak önlemlerin etkili uygulanmasını sağlayacaktır. Örneğin, görsel zekası yüksek öğrenicilerin aynı sınıfta olduğunu bilen öğretmenin derste görsel materyallerden yararlanması ve görsel yolla dersi anlatması başarıyı arttıracaktır.

Eğitim sistemimizin matematiksel/mantıksal zekayı geliştirmeyi hedefleyen bir politikası olduğu ve bu hedefine de ulaştığı yorumlarına değerlendirme bölümünde sıkça yer verdim. Bu politika bana göre doğru bir politikadır; çünkü, fen alanında yetişecek bilim adamlarına gelişmekte olan Türkiye'nin her zaman gereksinimi olacağı kesindir. Ancak, yetiştirilen bu bilim adamlarının yurt dışına giderek bir daha yurda dönmek istememelerinin önlenmesi için de gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemlerin ilk başta geleninin, bilim adamlarını ekonomik yönden refah içinde yaşamalarını sağlayacak iş olanakları yaratmaktır. Bunun yanında, onların bilimsel çalışmalarını yürütecekleri bina, araç-gereç ve diğer kolaylıkların sağlanması gerekmektedir.

9. ARAŞTIRMANIN GÜÇLÜ VE ZAYIF YANLARI

Araştırmanın güçlü olduğu kadar zayıf yanları da bulunmaktadır. Bunlardan biri örneklem sayısının az olmasıdır. Örneklem sayısı daha fazla olsaydı araştırma sonuçları da daha farklı çıkabilirdi. Bu çalışmada kullanılan soruların ve sormacaların daha fazla sayıda (bin-iki bin gibi) öğrenicilere sorularak elde edilen verilerin değerlendirilmesi daha sağlıklı sonuçlar verebilirdi. Böyle bir çalışma sormacaların ve ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini test etmek açısıdan da önemlidir.

Öğrenicilerin yabancı dilde kullandıkları öğrenme stratejilerinin neler olduğunun belirlenebilmesi için, sormaca yerine, öğreniciye günlük tutturma, rapor yazdırma, onunla görüşme yapma tekniklerinden yararlanılabilirdi. Ancak o zaman örneklem grubunun sayısının çok fazla olmasından dolayı çalışmanın kolay yürütülmeyeceği de akılda tutulmalıdır. Bin kişinin günlüklerinin incelenmesi oldukça zaman alacağı ve içinden çıkılmaz güçlüklerle karşılaşılacağı kesindir.

Araştırma farklı yabancı dil düzeyindeki öğrenicilerle yapılabilirdi. Ya da bu araştırmayı ilk, orta, lise ve üniversite öğrenicileri arasında yaparak, onlardaki, düzey, yaş, zeka ve bedensel değişiklerin yabancı dil öğenimleri üzerinde ne gibi etkilere ve değişimlere yol açtığı daha net görülebilirdi.

Öte yandan, bu araştırma, şimdiye kadar yapılmamış olan öğrenme stratejileri ve çoklu zeka arasında bir ilişkinin olup olmadığına ilişkin yapılmış ilk çalışmalardan olması ve dil öğretimi alanında bir çok farklı veriyi sağlaması açısından önemlidir.

Bu araştırma, yabancı dil öğretimi alanında, öğrenme stratejilerinden, çoklu zeka özelliklerine, çalışma biçimlerinden, güdülenmeye, yaş değişkeninden cinsiyet değişkenine kadar bir çok alanda zengin veri sağlaması bakımından önemli bir çalışmadır. Değişkenler, olabildiğince fazla tutularak, bir çok alanda bilgiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenmede etkisi olduğu söylenen etkenlerin (güdülenme, endişe, yaş, cinsiyet, gibi) öğrenmeyle iç içe olan öğrenme stratejileri kullanımıyla ve sahip olunan çoklu zeka özellikleriyle ilişkilerini de göstermiş olduğu için başarılı bir çalışmadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğreniclerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin de zeka gelişimi üzerinde önemli olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Önder ve Kuset'in (2002) dikkat çektikleri ve Gardner'a (2001) ait kültürel, ekonomik ve coğrafi etkenlerin zekayı etkiledikleri savı destekler niteliktedir. Bu nedenle, üniversitelerin tüm hazırlık okullarında öğrenci-odaklı eğitim ve öğretime, öğrencinin kişisel, özelliklerine ve öğrenme biçimine önem veren bir izlence hazırlamak isteyen eğitim programcılarının çalışmalarında, öğrenicilerin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin yanında onların kişisel özelliklerinin de bilinmesi gerekmektedir.

Ele alınacak örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmış, ancak, bu çalışmada elde edilen sonuçların, her birey ve her grup özeldir düşünesinden hareketle, sadece örneklem grubuna ait olduğu, örneklem grubu dışındaki gruplarda farklı sonuçlar elde edilebileceği olasılığı unutulmamıştır. Bu nedenle, bu araştırmada elde edilen verilerin, öncelikle bu araştırmaya katılan ikisi devlet üçü vakıf ünivesitesinin hazırlık okullarında okuyan bu öğreniciler için geçerli olduğu başka grup ya da öğreniciler için farklı zaman dilimlerinde her zaman geçerli olamayacağı anımsanmalıdır.

10. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

Bu araştırmada, İstabul'daki ikisi devlet, üçü vakıf (özel) olmak üzere beş ünversitenin yabancı dil hazırlık okulunda okuyan başarılı toplam 83 öğrenicinin katıldığı 'üniversitelerin yabancı dil (İngilizce) hazırlık okulunda okuyan başarılı öğrenicilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile çoklu zeka özellikleri arasındaki ilişki' yi araştırmaya yönelik bir çalışma yürütülmüştür.

Bu araştırma sonucunda öğrenicilerin Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile Çoklu Zeka Ölçeği'nden aldıkları puanlar sonucunda;

1. Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu ile Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında ($p < .05$),
2. Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu ile Eksik Bilgiyi Giderme Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında ($p < .05$),
3. Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu ile Duygularını Kontrol Etme Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında ($p < .01$),
4. Sözel/Dilsel Zeka Alt Boyutu ile Başkalarıyla Öğrenme Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında ($p < .01$),
5. Doğa Zekası Alt Boyutu ile Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında ($p < .05$),
6. Doğa Zekası Alt Boyutu ile Duygularını Kontrol Etme Öğrenme Stratejisi Alt Boyutu arasında (($p < .05$) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özellikleri arasında elde edilen bu sonuçlara göre, öğrenme stratejileriyle aralarında en çok anlamlı ilişkiye rastlanan zeka türü 'sözel/dilsel zeka' dır. Bu zekanın, altı öğrenme stratejisi içerisinde dördüyle ilişkisi vardır. Bu zekayı, iki tür öğrenme stratejisiyle ilişkisi olduğu saptanan 'Doğa Zekası' izlemektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre, özellikle bu örneklem grubu için, sözel/dilsel zekanın ve doğa zekasının yukarıda belirtilen öğrenme stratejileriyle arasında bir ilişki vardır diyebiliyoruz. Bu sonucu da, bu iki zeka oranı yüksek öğrenicilerin, belirtilen öğrenme stratejilerini kullanmada

başarılı olduklarını veya bu stratejileri kullanabilen öğrenicilerin sözel/dilsel ve doğasal zekaları oranı da artar diyebilmekteyiz. Şu noktayı tekrar anımsamakta yarar vardır: Burada elde edilen sonuçlar bu örneklem grubu ve verilen bu değişkenler için geçerlidir; farklı kişisel özellik, güdülenme, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler ve hatta farklı coğrafi ve biyolojik özelliklere sahip başka öğrenicilerde daha farklı sonuçlar elde etme olasılığı her zaman vardır. Bunun yanında, araştırmadaki değişkenler değiştiğinde ve öğrenicilerin geldikleri çevreler, içinde bulundukları ekonomik koşullar, nasıl beslendikleri, sevdikleri konular vs. hakkında hazırlanmış sorulara yanıt arandığında, aynı örneklem gruyla bile karşımıza daha farklı bir tablonun çıkabileceği olasılığının var olduğu da unutulmamalıdır.

Üniversitelerin hazırlık okulu yabancı dil öğretmenleri ve eğitim programcıları burada elde edilen sonuçları dikkate alarak ve başarılı öğrenicilerin en fazla öğrenme stratejisinden yararlanan öğreniciler olduğunu anımsayarak, öğrenicilerin öncelikle 'sözel/dilsel' zekalarını geliştirici etkinlikler yapması gerekmektedir. Öğrenicilerin, okuma, yazma, konuşma, dinleme ve bilgiler arası bağlantı kurma yeteneklerini geliştirmek için öğrenicilere özellikle 'sözcük' öğretilmesiyle işe başlanması gerekir. Bu konuda Sözcük Bilgisi Yaklaşımı'dan (*Lexial Approach*) çok yararlanmaları gerektiğini göstermektedir. Öğrenicilerden öykü okumaları, fıkra ve öykü anlatmaları, yabancı dilde izledikleri bir filmi öyküleştirmeleri, bulmaca hazırlamaları ve çözmeleri istenmelidir. Öğrenicileri yabancı dilde şiir yazmaya ve başkalarının önünde oyun sergilemeye ve araştırılan bir konuda sunum yapmaları için teşvik etmek gerekmektedir. Sözcük, şiir yarışmaları yapmak ve okul gazetesi çıkarmak da yararlı olacaktır.

Sözel/dilsel zekaları yanında, öğrenicilerin 'doğa' zekalarını da geliştiren etkinliklere yer verilmelidir. Öğrenicilerin, çevreye uyum sağlamaları ve hayatlarını sürdürme yeteneklerini geliştirmek ve böylece tüm zihinsel işlemleri kullanma ve duygularını kontrol etme stratejilerinden yararlanmalarını sağlamak için, onların açık havaya çıkarılarak doğada yürüşler yapmalarını sağlamak, doğadaki canlılarla ilgili projeler yapmalarını sağlamak, doğadaki sesleri banda alarak sınıfta dinletmek ve hangi seslerin duyulduğuyla ilgili çalışma yapmak, okuma, dinleme, yazma ve konuşma konularında hayvan ve bitkiler ve onların yaşantı biçimlerine yer vermek, doğayla (deniz, orman, hayvanlar, çiçekler, vs.) ilgili belgeseller izletmek yararlı olacaktır. Hayvanat bahçelerine götürerek gördükleri hayvanlar hakkında yazı yazıp proje hazırlamaları onlardan istenebilir. 'Çevremizi nasıl korumalıyız?'

başlıklı yabancı dilde hazırlanmış ve internetten yayınlanmış ya da dergilerde sunulmak üzere projeler geliştirmeleri ve yarışmalara girmeleri istenebilir. Okul bahçesinde çicek, meyve ve sebze yetiştirmeleri ve yaptıkları bu etkinlikleri yabancı dilde yazılı ve sözlü anlatmaları istenebilir. Öğrenicilere manzara resimleri yaptırarak ya da buldurarak o resimleri öyküleştirmeleri istenebilir. Bu etkinlerin ortak özellikleri iş-odaklı olmalarıdır. Doğayla daha yakın olan ve doğaya karşı duyarlı olmayı başaran öğrenicilerin, çevreleriyle empati duygularını geliştirecekleri, öğrenicilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin sağlanacağı ve bu etkinliklerin onların 'özerklik'lerini arttıracağı unutulmamalıdır.

Eğitim programcılarının ve yöneticilerinin hazırlayacakları izlencelerde yukarıda belirtilen etkinliklere yer vermeleri ve gerekli düzenlemeleri yapmaları, gezilerde gidilecek yerlerdeki yetkililerle bağlantıya geçmeleri, gidilecek yerlere ulaşım, yemek, vs. gereksinimlerin sağlanması için gerekli önlemleri almaları ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu etkinliklerin sürdürülmesi için gerekli araç-gerecin (bilgisayar, film makinası, tepegöz, slayt makinaları, ders kitapları, fotokopi makinası, vs.) öğretmen ve öğrenicilere sağlanması onların görevleri arasındadır. Hazırlanacak programlarda, okulun gereksinimleri, öğretmen ve öğrenici istek ve önerilerinin dikkate alınması, izlencede yer alacak konuların öğrenicilerin ilgi alanlarına göre düzenlenmesi, ve bunun sağlanabilmesi için de okul, öğretmen, öğrenici ve hatta içinde yaşanılan toplumun 'gereksinim çözümlemesinin' yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin, ayrıca, tüm öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrenmeyi ve öğretimi kolaylaştırması için etkinlikler yapması ve öğrenicilere 'öğrenmeyi öğretmesi' gerekmektedir. Bunun için öncelikle, iyi öğrenicilerden nasıl öğrendiklerini sınıfa anlattırmayla başlanabilir. Kendi başına çalışma merkezleri (internet bağlantısı yapılmış bilgisayarlar, video filmleri ve bu filmlerin izleneceği televizyon ve video oynatıcılar, kitap, dergi, gazete, CD,vs. donanımlı) ve kütüphanelerin kurulması ve öğrenicilerin buralara yönelmelerini sağlayarak kendi başlarına kaldıklarında nasıl çalışacaklarının onlara öğretilmesi onların 'özerk'liklerini ve kendi başına bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilmeleri açısından önemlidir.

Aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmayan Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Boyutları ile Çoklu Zeka Ölçeği Alt Boyutları ise şunlardır:

1. Etkin Anımsama Stratejisi ile Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme Stratejisinin hiç bir çoklu zeka alt boyutuyla anlamlı ilişkilerine rastlanmamıştır.

2. Mantıksalsal/Matematiksel Zeka, Görsel/Uzamsal Zeka, Müziksel/Ritmik Zeka, Bedensel/Devinduyusal Zeka, Toplumsal/Bireylerarası Zeka, İçsel/Duygusal Zeka'nın hiç bir öğrenme stratejileri alt boyutuyla anlamlı ilişkilerine rastlanmamıştır.

Bu zekaların, öğrenme stratejileriyle ilişkisi olmayabilir, ancak öğrenicilerin her bir zekaya belli oranlarda sahip olduğunu biliyoruz (Tablo 8.30) ve bu zekaların stratejilerle ilişkileri görünmese de öğrenmeyle ilişkili olabileceği olasılığı düşünülebilir. Bu nedenle onlara verilecek örneklerde ya da yaptırılacak alıştırmalarda bu zekalarından da yararlanmalarına fırsat verilmesinin, öğrenmeyi kolaylaştırmak açısından, gerekli olduğunu düşünüyorum. Örneğin, sayıların İngilizce karşılıkları öğretilirken, yıllar söylenirken onların mantıksal/matematiksel zekalarını; grup ve ikili çalışmaları yaptırıken onların toplumsal/bireylerarası zekalarını, şiir yazdırır günlük tuttururken içsel/duygusal zekalarının, el-yüz hareketlerini kullanarak bir öykü anlatmaları istendiğinde bedensel/devinduyusal zekalarını, bir resim veya filmi anlattırırken görsel/uzamsal zekalarını kullandıkları unutulmamalıdır.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak üniversitelerin hazırlık okulundaki başarılı öğrencilerin hangi öğrenme stratejisinden ne oranda yararlandığı araştırılmış ve öğrenicilerin % 47.5 oranında aritmetik ortalamayla 'tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejisi'ni en fazla kullandıkları; % 32.9 aritmetik ortalamayla ikinci sırada 'öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejisi'ni kullandıkları; 'etkin anımsama stratejisi'nden % 31.0 oranında yararlandıkları; bu stratejiyi % 21.7 oranıyla 'eksik bilgiyi giderme stratejisi'nin izlediği, % 20.3 aritmetik ortalamayla 'başkalarıyla öğrenme stratejisi'nin beşinci sırada yer aldığı ve son olarak da % 18.7 aritmetik ortalamayla 'duygularını kontrol etme stratejisi'nin geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme stratajileri arasındaki bu sıralamaya göre örneklem grubunun öğrencilerinin en çok 'tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerinden' yararlandığı görülmektedir. 'Tüm zihinsel işlemler' dendiğine ve hangi strateji kullanılırsa kullanılsın zihinsel işlemler yapıldığı düşünülürse bu strateji türünün diğer strateji türlerine göre daha fazla orana sahip olması gayet doğaldır. Yabancı dil öğreniminde bu stratejinin çok kullanılması nedeniyle başarısı düşük öğrenicilerde bu stratejinin geliştirilip eğitilmesine, önem verilmesi gerekmektedir.

Öğrenicilerden, ses ve sözcük tekrarı yapmaları (*repetition*), sözlü ve yazılı anlatımlar, çeşitli formüller ve örneklendirmeler oluşturmalarını ve tekrar birleştirme (*rewriting ve paraphrasing*) yapmalarını isteyerek yabancı dillerinin pratiğini yapmaları istenebilir. Karşılıklı konuşma ve bir oyunu sergileme (*presenting a dialogue, acting out*) yoluyla ileti alma ve gönderme etkinlikleri, çözümleme ve diller arası karşılaştırma, çeviri ve aktarım yapma, not alma, özet çıkarma yoluyla girdi ve çıktılar oluşturmaları sağlanmalıdır.

Araştırmada ikinci alt problem olan ve öğrenicilerin sahip oldukları çoklu zeka özellikleri ve bu zekalara sahip olma oranlarının araştırılmasında elde edilen sonuçlara göre, yabancı dilde başarılı öğrencilerin en fazla oranda sahip oldukları zeka türünün görsel/uzamsal zeka ($\bar{x}$ 4,1928) olduğu; bedensel/devinduyusal zekalarının ($\bar{x}$ 4,0361) ise ikinci sırada yer aldığı bulunmuştur. Üçüncü sırayı mantıksal/matematiksel zeka ($\bar{x}$ 3,8313), dördüncü sırayı doğa zekası ($\bar{x}$ 3,8193), beşinci sırayı müziksel/ritmik zeka ($\bar{x}$ 3,3976), altıncı sırayı sözel/dilsel zeka ($\bar{x}$ 3,1807), yedinci sırayı içsel/duygusal zeka ($\bar{x}$ 2,8554), sekizinci ve son sırayı toplumsal/bireylerarası zeka ($\bar{x}$ 2,6867) almıştır.

Öğrenicilerin, tüm zeka özellikleri sıralamasında 'görsel/uzamsal zeka' oranları yüksek olduğu bulunmuştur ve bu, öğrenicilerin görsel yolla daha iyi öğrenebildiklerini göstermektedir. Derslerde kullanılacak, resim, poster, grafik ve şekillerin, öğrenicilerin bu zekalarından daha fazla yararlanmalarını ve öğrenmelerini hızlandıracakları kesindir. Ancak, öğreniciler, sadece imgelerle düşünmeleri konusunda değil, dilde soyut kavramlar olacağını düşünerek imgeler olmadan da düşünme etkinliği ('şu an tatilde olsanız neler yapardınız' ya da 'hayalinizdeki evi anlatın' gibi) gerçekleştirmeleri konusunda da teşvik edilmelidirler. Çünkü, sadece imgelerle düşünen insan, her olay, kavram ya da durum için bir imgeye gereksinim duyacak, kendi yaratıcılığını öne çıkaramayacak, sadece kendisine sunulan görsel

bilgiyle yetinerek düşünme eylemini imgelerle sınırlandıracaktır. Halbuki, bireyin bir konuyu veya düşüneyi muhakeme etmesi, bir konuda fikir yürütmesi, tartışması, düşündüklerini dilsel olarak ifade edebilmesi, soyut kavramları anlaması ya da öğrenmesi için imge dışı bilişsel yollara başvurması gerekecektir.

Görsel/uzamsal zeka yanında, bana göre, en önemli zekalardan biri olan toplumsal/bireylerarası zekanın da geliştirilmesi gerekmektedir. Bu öğrenicilerin aynı zamanda sosyalleşmelerine, başkaları önünde rahatlıkla duygularını ifade edebilme, başkalarını dinleme, anlama ve onlarla iletişim kurmalarına yardımcı olacaktır. Bu amaçla, öğreniciler, grup çalışmalarına yönlendirilmeli ve iş odaklı etkinliklerini grupla gerçekleştirilmeleri sağlanmalıdır. Grup tartışmaları ve yarışmalar yaptırarak, öğrenicilerin birbirini dinleme, birbirinin duygu ve düşüncelerine saygı duyma, 'anlam uzlaşması' (*negotiation of meaning*) gibi davranış biçimi oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu onları hayata hazırlayacak ve toplumsal bir birey olmalarını sağlayacaktır.

Öte yandan, eğitim programları hazırlamadan ve sınıflar oluşturulmadan önce, öğrenicilerin hangi zeka özelliklerine daha fazla sahip olduğu ve hangi çalışma biçiminin kendilerine en uygun olduğunun öğrenilmesi ve ona göre belli zeka oranları yüksek bireylerin aynı sınıfa alınması gereklidir. Böylece, o sınıfta ona uygun sınıf-içi etkinlik ve alıştırmaların yapılması daha verimli sonuçlar alınması ve öğrenicilerin başarıyı yakalamaları kolaylaşmış olacaktır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ve üniversite hazırlık okulundaki başarılı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve çoklu zeka özelliklerinin, öğrencilerin yaş, cinsiyet, tutumlar, güdülenme, öğrenme biçimleri, ve becerileri/yetenekleri, devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenci olma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde benzeşmekte ve/veya farklılaşmanın olup olmadığını bulmak üzere öğrenicilere demografik (yaş, cinsiyet gibi), olgusal (lisedeki yabancı dil, ailede herhangi bir yabancı dil konuşan olup olmadığı gibi) ve yargısal sorular (İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetseydiniz hangi spor türüne benzetirdiniz? Neden? gibi) sorulmuştur. Bu değişkenlere verilen yanıtlardan elde edilen sonuçların öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile sahip oldukları çoklu zeka özellikleri ile bu değişkenler arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin bulunup bulunulmadığının incelenmesi ve elde edilen bilgilerin değişkenlerin soruluş biçiminde sıralanması sonucunda;

1. 'Üniversite türü' değişkeni ile başkalarıyla öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve 'O.4' öğrenicilerinin başkalarıyla öğrenme staratejisini daha fazla kullandıkları; aynı değişken ile bedensel/devinduyusal zeka ve doğa zekası arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve 'O.2' öğrenicilerinin bu iki zeka oranlarının diğer okul öğrenicilerinden daha fazla olduğu,

2. 'devlet ve vakıf (özel) üniversitesinde öğrenci olma' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında bir ilişkinin olmadığı; ancak bu değişken ile bedensel/devinduyusal zeka ve doğa zekası arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve 'devlet üniversitelerinde' öğrenici olanların, diğer okul öğrenicilerine göre, bu iki zeka oranının daha yüksek oranda sahip oldukları,

3. öğrenicinin 'yaşı' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; aynı değişken ile dilsel zeka arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve yaşı '20 ve üzeri' olan öğrenicilerin 17-18 ve 19 yaş grubundaki öğrenicilere göre dilsel zeka oranın daha fazla olduğu,

4. 'cinsiyet' değişkeni ile etkin anımsama stratejisinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'kız' öğrenicilerin etkin anımsama stratejisini erkeklere oranla daha fazla kullandıkları; aynı değişken ile mantıksal/matematiksel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'kız' öğrenicilerin erkeklere oranla mantıksal/matematiksel zeka oranının daha yüksek olduğu,

5. 'lise türü' değişkeni ile ne öğrenme stratejilerinin kullanımı ne de çoklu özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

6. 'lisedeki bölüm' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı ilişki bulunmadığı, bu değişken ile mantıksal/matematiksel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve lise türü için 'diğer' (eşit ağırlık, sayısal ve sözel dışındakiler) diyen öğrenicilerin mantıksal matematiksel zeka oranları daha yüksek olduğu,

7. 'lisede öğrenilen yabancı dil' değişkeni ile eksik bilgiyi giderme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve lisede yabancı dil olarak 'Almanca' öğrenen öğrenicilerin eksik bilgiyi giderme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları; bu değişken ile hiç bir çoklu zeka özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

8. 'lisedeki haftalık yabancı dil ders saati' değişkeni ile ne öğrenme stratejilerinin kullanımı ne de çoklu özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

9. 'ünvesitedeki bölüm' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; bu değişken ile mantıksal matematiksel zeka arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'fen bilimleri' bölüm öğrenicisi olanların sosyal bölüm öğrenicilerine göre mantıksal matematiksel zeka oranlarının daha fazla olduğu,

10. 'öğrenicilerin yabancı dili öğrenme süreleri' değişkeni ile öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve 'bir yıldan daha az süredir yabancı dil öğrendiğini' belirten öğrenicilerin bu iki stratejiden daha fazla yararlandıkları; bu değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

11. 'İngilizce dışında başka bir yabancı dil de bilip bilmeme' değişkeni ile başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve bu soruya 'Evet' diyenlerin başkalarıyla öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

12. 'öğrenicilerin İngilizce seviyelerini nasıl gördükleri' değişkeni ile tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve İngilizce seviyelerini 'iyi' gören öğrenicilerin tüm zihinsel stratejileri daha fazla kullandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

13. 'İngilizcede mükemmel olmanın kendileri için ne derece önemli olduğunun sorulduğu' değişkeni ile öğrenicilerin etkin anımsama ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve İngilizcede mükemmel olmanın 'çok önemli' olduğunu düşünen öğrenicilerin etkin anımsama ve başkalarıyla öğrenme stratejilerinden daha fazla yararlandıkları bu değişken ile bedensel/devinduyusal ve toplumsal/bireylerarası zeka arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve İngilizcede mükemmeliğin kendileri için 'çok önemli olmadığını' söyleyen öğrenicilerin bu iki zeka oranın diğer grup öğrenicilerinden daha yüksek olduğu,

14. 'yabancı dil öğrenmeyi sevip sevmedikleri' değişkeni ile tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme staratejilerini ve başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu soruya yanıtı 'evet' olanların bu üç stratejiden daha fazla yararlandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

15. 'ailede herhangi bir yabancı dili bilen akrabalarının olup olmadığı' değişkeni ile başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'ikinci dereceden akrabalarının yabancı dil bildiğini' belirten öğrenicilerin başkalarıyla öğrenme stratejisinden daha fazla yararlandıkları, aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

16. 'İngilizcede sevilen konular (sözcük bilgisi, dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma)' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişki bulunmadığı,

17. 'öğrenicilerin neden İngilizce öğrendikleri (1.sıra)' değişkeni ile etkin anımsama, tüm zihinsel işlemleri kullanma ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve gruplar içerisinde 'yabancı dilde yayın ve kitapları okumak istiyorum' nedenini birinci sırada gösteren öğrenicilerin etkin anımsama ve tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini daha fazla kullandıkları, 'yabancı dile ve kültüre ilgim var' diyen öğrenicilerin ise öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejisinden daha fazla yararlandıkları; aynı değişkenle mantıksal/matematiksel zeka ve içsel/duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve 'İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak istediğini' belirten öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zeka ve içsel/duygusal zeka oranlarının, diğer grup öğrenicilerine oranla, daha yüksek olduğu,

18. 'öğrenicilerin neden İngilizce öğrendikleri (2.sıra)' değişkeni ile etkin anımsama ve tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'yabancı dili ve kültürünü öğenmek' isteyen öğrenicilerin etkin anımsama ve tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejilerini daha fazla kullandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

19. 'yabancı dil öğreniminde aile teşviğinin olup olmadığı' değişkeni ile öğrenme stratejilerinin kullanımı ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişkinin bulunmadığı,

20. 'İngilizce konuşurken kendini o dilin konuşucusu gibi hissetme' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; bu değişken ile mantıksal/matematiksel zeka, bedensel/devinduyusal zeka ve doğa zekası arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu soruyu 'evet' olarak yanıtlayanların bu üç stratejiyi de etkin olarak kullandıkları,

21. 'İngilizce konuşan yabancı arakadaşa sahip olma' değişkeni ile tüm zihinsel işlemleri kullanma, eksik bilgiyi giderme, öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme, duygularını kontrol etme, başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve 'İngilizce konuşan yabancı arkadaşı olduğunu' belirten öğreniciler, diğer öğrenicilere oranla bu beş stratejiyi etkin olarak kullandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

22. 'İngilizce konuşan yabancılarla birarada olmak ve konuşmaktan hoşlanıp hoşlanmama' değişkeni ile öğrenme stratejileri kullanımı ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişkinin bulunmadığı,

23. 'öğrencinin İngilizceyi yabancı biriyle konuşurken neler hissettiği' değişkeni ile öğrenme stratejileri kullanma ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişki bulunmadığı,

24. 'İngilizce öğrenmeyi olumlu etkileyen etkenler (öğretmenin derse hakimiyeti, ders araç-gereci kullanılması, ikili çalışma, gibi)' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma ve çoklu zeka türleriyle aralarında anlamlı ilişki bulunmadığı,

25. 'İngilizce konuşurken yanlış yapıp yapmamaktan korkup korkmadığı' değişkeni ile eksik bilgiyi giderme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve 'yanlış yapmaktan korkmayan' öğrenicilerin yanlış yapmaktan korkanlardan daha fazla eksik bilgiyi giderme stratejisinden yararlandıkları; aynı değişken ile çoklu zeka özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı,

26. 'öğrenicilerin çalışma alışkanlıkları ve öğrenme biçimleri' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; aynı değişken ile dilsel zeka arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve 'hem dinleme ve hem de okuma yapan' öğrenicilerinin, diğer grup öğrenicilerine göre, dilsel zeka oranı daha fazla olduğu,

27. 'İngilizce öğrenmeyi benzettikleri spor türü' değişkeni ile öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; bu değişken ile doğa zekası arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kolektif sporları seçen öğrenicilerin bireysel spor türünü seçen öğrenicilere oranla doğa zeka oranlarının daha yüksek olduğu sonuçları bulunmuştur.

Fen bölümü öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekalarının yüksek çıkması ve bu öğrenicilerin en önemli öğrenme nedeni olarak 'İngilizcenin konuşulduğu bir ülkede yaşamak istiyorum' olması, fen alanında beyin göçünün yaşanmakta olduğunu göstermektedir.

Lisedeki bölümü olarak eşit ağırlık, sözel ve sayısal dışındaki 'diğer' bölümlerden mezun olduğunu belirten öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zeka oranlarının diğer okul öğrenicilerine göre yüksek çıkması, ÖSS ve LES Sınav sistemlerinde de görülen Türk Milli Eğitim Sistemi'nin 'matıksal/matematiksel zekayı' önemseyen bir eğitim politikası izlediğinin bir göstergesidir. Sözel, sayısal ve eşit ağırlık dışındaki 'diğer' bölümlerden mezun öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zekada üstün çıkmaları da bu savı pekiştirmektedir.

O.2 öğrenicileri ile devlet üniversitelerinde okuyan öğrenicilerin vakıf (özel) üniversitelerindeki öğrenicilere oranla doğa zekası oranları daha yüksek bulunmuştur. Bu öğreniciler aynı zamanda bedensel/devinduyusal zeka bakımından da vakıf (özel) üniversite öğrenicilerinden daha üstün çıkmışlardır. Bu sonuçlara dayanarak, özellikle O.2 öğrenicilerinin ve devlet üniversitesi öğrenicilerinin, beden dilinden daha çok yararlandıkları ve kendilerini ve duygularını ifade ederken beden dilini kullandıkları ve aynı zamanda bu öğrencilerin doğayla (su, toprak, ağaç, çiçek, hayvan vs. ile) iç içe büyüdükleri söylenebilir. Bu türden yaşam tarzının, doğal ortamlardan yoksun, betonlaşmanın çok olduğu kent hayatında gerçekleşmesi zor olacağından, devlet okullarındaki bu öğrenicilerin yaşantılarının büyük bir bölümünü (ya da tamamı) köyde geçirdiklerini ve kendilerinin de beden gücünü kullanarak geçimini sağlayan ailelerin çocukları oldukları anlaşılmaktadır. Sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan devlet okulundaki öğrenicilerin köy kültürü ve toplumsal yaşama biçimini benimsedikleri; bunun yanında, doğayla fazla zaman geçirmekten dolayı özellikle doğal çevreleriyle 'empati' kurmakta, vakıf okulu öğrenicilerine oranla, daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Empati kurabildikleri ve onların kendilerini erek dil konuşucuları gibi

hissedebildikleri değişkeniyle mantıksal/matematiksel, bedensel/devinduyusal ve yine doğa zekaları arasında bulunan anlamlı ilişkide de açıka görülmektedir.

Üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıfında okuyan öğrenicilerin yabancı arkadaşa sahip olmalarının strateji kullanımları üzerinde etkisi olmasına rağmen strateji kullanımı bakımından yabancı arkadaşlarıyla birlikte olmak veya konuşmaktan hoşlanmamaktadırlar. Bu da onların yabancı arkadaşa sahip olmalarındaki (strateji kulanımı boyutunda) nedenin onlardan yabancı dil öğrenimi konusunda yararlanmak olduğu sonucunu doğurduğunu göstermektedir.

Geçmişte yapılmış araştırmaların aksine kız öğrenicilerin mantıksal/matematiksel zeka oranları erkeklerden daha fazla çıkmıştır. Türk toplumundaki kadının ev, çocuk, eşle ilgilenme görevleri dışına çıkmayan alışılagelmiş klasik kadın anlayışını yıkmak ekonomik özgürlüğe kavuşmak, eğitim eşitliğinden yararlanmak isteyen kadınların, erkeklerin yaptığı ve fen ağırlıklı işlerde çalışmak istemelerinden ve o işlerde erkekler gibi düşünme, karar alma ve mantık yürütmeye başladıklarını ve bunu da çok güzel başarabildiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan başarılı yabancı dil öğrenicileri, strateji kullanımında hem alan bağımlı (işbirlikçi) hem de alan bağımsız (bireysel) çalışma biçimini tercih etmektedirler. Kolektif çalışmak zorunda olduklarında diğer zekalara göre çok az sahip oldukları toplumsal/bireylerarası zekalarını kullanma yoluna girebilmektedirler.

Hem dinleme hem okuma yapmak dilsel zekayı geliştirmektedir. Dilsel zekası gelişen öğrenicilerin, duygu ifadelerinde zaman içerisinde bedenlerini kullanmayı azaltabilecekleri olasılığı vardır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenirken yararlandıkalrı stratejilerde birleşimci olduğu kadar araçsal güdülenmenin de etkili olduğu göze çarpmaktadır. Ancak, öğrenicilerin yabancı dil öğrenmek istemelerinde, öğrenmeye yönelmelerinde ve başarılı olmalarındaki esas güdülenme türü, araçsal güdülenmedir. Zira, örneklem grubu öğrenicilerin genel İngilizce öğrenme nedenleri içerisinde birinci ve ikinci derecede önemli olan nedenin 'gelecekteki iş hayatında

İngilizcenin gerekli olacağı' olduğunu belirtmeleri bu görüşü doğrulamaktadır. Yurt dışında yaşamak istemelerindeki asıl neden de buna bağlanabilir.

Gardner'ın (1993) da ileri sürdüğü, 'öğrenicilerin her tür zekaya sahip olduğu ancak bazı zekalarda diğerlerine oranla daha üstündür' görüşü de bu araştırmada doğrulanmaktadır. Bu araştırma grubundaki öğreniciler de her zekaya sahiptirler; ancak görsel/uzamsal ve bedensel/devinduyusal zeka oranları diğer zeka oranlarına göre çok daha yüksektir (Tablo 8.30). Aynı durum öğrenme stratejilerinde de görülmektedir. Öğreniciler bütün öğrenme stratejilerinden yararlanmaktadır; ancak tüm zihinsel işlemleri kullanma (birinci sırada fazla kullanılmakta) ve etkin anımsama (ikinci sırada fazla kullanılmakta) stratejilerini diğer stratejilere göre daha fazla kullanmaktadırlar (Tablo 8.29). Öğrenicilerin hem çoklu zekada hem de öğrenme stratejilerinde aldıkları puan sıralaması bize aynı zamanda yabancı dil öğretirken hangi zeka türü ve hangi stratejileri önceliklememiz ve ona göre programımızda en çok ona yer vermemiz gerektiğini de göstermektedir. Bu durumda şöyle bir yaklaşım izlenebilir: başarılı öğreniciler, her bir stratejden yararlanmakta olduğu için öğrenicileri her stratejiden haberdar etmek gerekir; ancak özellikle tüm zihinsel işlemleri kullanma ve etkin anımsama stratejileri üzerinde daha fazla durulmalı ve öğrenicilerin özellikle ve öncelikle bu stratejileri geliştirmeleri için onlara yardımcı olunmalıdır. Çoklu zeka konusunda ise, öğrenicilerin her zeka türüne sahip oldukları düşünülerek tüm zeka türlerinin oranını arttırıcı çalışmalar yapılabilir; ancak, özellikle onların görsel/uzamsal ve bedensel/devinduyusal zeka oranlarını arttıran çalışmalara daha fazla yer verilmesinin, öğretime ve öğrenmeye kolaylık sağlaması bakımından, önemli olduğu bu örneklem grubu için öğretim programları hazırlarken anımsanmalıdır.

Bir yıldan daha az süredir İngilizce eğitimi gördüklerini söyleyenlerin, İngilizceyi daha uzun süredir gördüklerini söyleyenlerden başkalarıyla öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sınav sistemi tek tip adam yetiştirmeyi mi hedeflemektedir? Her öğrenici için ayrı sınav olanaksız olabilir ama öğrenicilerin ilköğretim ya da orta öğretimde en fazla hangi zeka oranına sahip olduğunun öğrenilmesi ve lisedeki bölümlerini ona göre seçmesi için yönlendirilmesi ve daha sonra da fazla oranda sahip oldukları bu zeka dikkate alınarak, her zeka için hazırlanmış bir sınava girerek üniversitedeki bölümüne girmeye hak kazansa daha

doğru olmaz mı? Yoksa bu bir ütopya mı? Farklı yeteneklere sahip bütün öğrenicilere tek tip sınavla eğitimlerine devam etmelerini istemek hangi sonuçların doğmasına neden olmaktadır? ÖSS ve yabancı dil sınavlarında görülen böyle bir uygulamanın değişmesi gerekli midir? 'Birey tüm zeka türlerine sahip olsun, ancak bir kaç zeka türünün diğerlerinden daha üstün olsun' görüşü mü daha önemlidir yoksa 'bireyi tüm zekalarda üstün yapmaya çalışmak gerekmektedir' görüşü mü daha önemlidir?

Bu sonuçlar dikkate alındığında, tartışılması ve araştırılması gereken önemli sorular ortaya çıkmaktadır. 'Beyin göçünü önleyebilmek için daha ne gibi önlemler alınmalıdır?' yanıtlanması gereken önemli sorulardandır. Türkiye bilim adamlarına sahip çıkmamakla kan kaybetmeye devam mı edecektir? Türkiyenin bilimsel gelişmelere öncülük eden, sanayi ve tarımda gelişmiş, kendi kendine yeten ülke olmasını istiyorsak, beyin göçünü engelleyecek gerekli önlemlerin bir an önce alınması gerekmektedir.

Öte yandan, sorulması gereken önemli sorulardan biri de, yurt dışına çıkma olasılığı bütün öğrenicilere verilmiş olsa, yabancı dilde başarılı öğrenici sayısı artabilir mi? Başarısız olanların, güdülenme eksikliğinden dolayı mı başarısız olduklarının da araştırılması gerekmektedir.

Dilsel zekaya sahip olan öğrenicilerin öğrenme stratejilerinin bir çoğunu kullanmada daha başarılı oldukları sonucuna göre, acaba, öğrenicilerin sözel/dilsel zeka oranlarını daha arttırırsak, onların, dilsel zeka ile ilişkili olmadığı görünen etkin anımsama ve öğrenmeyi düzenleme ve değerlendirme stratejilerinin kullanımına olumlu etki sağlamış olur muyuz?

Doğa zekası da, dilsel zeka gibi stratejilerle ilişkisi olan bir stratejiydi. O.2 ve tüm devlet öğrenicilerinin doğa zekası oranı da çok yüksek çıkmıştı. Öğrenicilerin kullandıkları zeka oranı olarak doğa zekası oranı yüksek olan bu öğrenicilerin empati duygusu yüksek olacağına göre, bu öğrenicilerde doğa zekasının birleşimci güdülenmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, 'Gardner ve Lambert'in (1972) duyarlılığı ve empatisi yüksek bireyin yabancı dilin sözel-işitsel özelliklerini öğrenme için daha girişimci bir yaklaşım sergilediğini ve daha üstün zekalı bir birey olmaktadır' görüşüyle parallel bir görüştür. O halde, öğrenicilerin doğada daha fazla vakit geliştirmesini sağlayacak, köy enstitülerine benzer okulların yeniden açılmasının gerekliliğini ortaya koymamakta mıdır? Doğal

ortamların daha fazla bulunduğu Anadolu'daki bir lise veya üniversite hazırlıkta bu çalışmaya benzer bir çalışma geliştirildiğine ne gibi farklı sonuçlar elde edilecektir?

Dört yıldan daha uzun süredir İngilizce öğrendiğini belirten öğreniciler üniversitenin hala hazırlık sınıfında İngilizce öğrenmeye çalışıyorlar. Bunun nedenleri ne olabilir? Geçmişten getirdikleri, gelenekselci sınıf ortamında edindikleri yanlış öğrenme yolları mı onların öğrenme stratejilerini geliştirmelerine engel olmaktadır? Türkiye'de yabancı dildeki bu sorunlar sadece öğretmenlerin yetersiz ya da niteliksiz oluşlarına bağlamak doğru olabilir mi? Burada asıl tartışılması gereken aslında 'Yabancı dil öğretimi için ayrılan süre mi, öğretimin niteliği mi yoksa her ikiside mi önemlidir?' sorusudur. Bu belirleme neye ve kime göre yapılmalıdır?

Bu araştırmaya katılan öğrenicilerin 1970'lerden itibaren kullanılmaya başlayan yöntemlerle ne kadar yol alabildiğini ve ne oranda başarılı olduğunu dört yıl ve daha uzun süre gördükleri halde, hazırlık okulunda yabancı dil öğrenmeye devam eden öğrenicilerden görmekteyiz. Uygulanmaya başlayan 2002 Yabancı Dil Öğretim Programı'nın sonuçları beş yıl sonra, bugün elde edilen sonuçlarla karşılaştığında acaba ne değişecek ve neler farklı olacaktır? Bu benim için bir merak konusudur.

Tüm öğrenme stratejileri ve çoklu zeka türleri gözden geçirildiğinde, bulunduğu grupta şemsiye olabilecek bir 'üst-strateji' ve bir 'üst-zeka'nın var olup olmadığı sorusu akla gelebilir. Bu, araştırılması ilginç bir konudur. Bu çalışmada, öğrenicilerin strateji kullanımı açısından en yüksek orana sahip olan 'tüm zihinsel işlemleri kullanma' stratejisi, diğer stratejileri de içeren bir üst-strateji konumunda görünmektedir. Biraz düşünüldüğünde, her bir strateji için zihinsel işlemler yapıldığı anlaşılacaktır. Bu da tüm zihinsel işlemleri kullanma stratejisini, diğer stratejileri de içeren üst bir konuma taşımaktadır. Strateji sıralamasında bu stratjinin en üst sırada yer alması da bu düşünceyi desteklemektedir. Üst-zeka boyutunda ise, 'mantıksal/matematiksel zeka' diğer zekaların üstünde, şemsiye bir zeka gibi durmaktadır. Her nekadar, zeka sıralamasında bu zeka türü üçüncü sırada yer almış olsa da (Tablo 8.30), eğitim sisteminde izlenen politikada bunun bir üst strateji olarak hedeflendiği ve bunda da başarılı olduğu sonucu, bu görüşü destekler niteliktedir.

Elde edilen bu sonuçların ışığında; öğretmen, yönetici, devlet, vatandaş ve anne-babaya görevler düşmektedir. Öğrenicilerin toplumsal bir birey olduğunu düşünerek onların daha özerk yetişmelerini sağlamak amacıyla eğitim programları hazırlayarak bu programların takibini, programın gerçekleştirilmesi için gerekli nitelikli öğretmen, okul araç ve gereçlerinin sağlanması için devlet yetkilileri ve okul yöneticilerine; bu programların sınıf-içi ve dışında uygulanmasını, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ve öğrenicinin nasıl öğreneceğini, yani özerk olmayı başarıp başaramadığını görmek, öğrenicilere sorumluluk verip onların daha özerk olmalarını sağlamak için öğretmenlere; okul dışında da öğretmene yardımcı olmak, çocuklarının kendilerini ifade etmelerini, duygu ve düşüncelerini çekinmeden başkalarıyla paylaşabilmelerini sağlamak, onların ergenlik dönemi ve sonrasında yaşadıklarında onlara yardımcı olup toplumsal değerler kazanmalarına fırsatlar vermek, çocuklarıyla olumlu iletişim kurup onların duygusal gelişimlerine yardım etmek için anne-babaya; öğrenicilerin temiz ve güzel çevrelerde sağlıklı yaşamalarını sağlamak için toplumun diğer üyelerine görevler düşmektedir.

Öğrenicilerin herbirinin farklı kişisel özellikler taşıdığını, yaş, cinsiyet ve zeka farkından dolayı öğrenmede oluşacak eksiklikleri gidermek, onların yabancı dil öğrenmelerini, başka dil, toplum ve kültürlere ilgi duymalarını ve onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak gerekli güdülenmeyi oluşturmak gerekmektedir. İngilizce öğretiminde öğrencilerin özellikle İngilizce konuşan yabancı arkadaş edinmeleri konusunda teşvik edilmeleri gerekmektedir. İnternet yoluyla arkadaş bulmalarını sağlamak, yurt dışındaki okullarla iletişim kurarak yabancı öğrenici misafir edilmesini ayarlamak ya da onlarla ortak geziler veya kamplar düzenlemek, hem öğrenicilerin öğrenme stratejilerini geliştirmeleri hem de yabancı toplumlara karşı olumlu tutumlara sahip olmaları açısından önemlidir. Bu konuda devlet ve okul yetkililerinin harekete geçmeleri ve Eramus, Sokrates Programları dışında da projeler üretmeleri ve onları uygulamaya koymaları gerekmektedir.

Öğrenicilerin gelecekteki iş ve yaşam güvencesini sağlamak için devlete, iş ve hayata hazırlayacak gerekli bilgi donanımları sağlamak için öğretmenlere, onları her zaman desteklemek ve yüreklendirmek için anne-babaya başka görevler de düşmektedir. Çocukları okuyan özellikle yoksul ailelere ekonomik açıdan destek vermesi, harç almak yerine başarılı öğrenicilere burs vermesi, öğrenicilerin yetenekli olduğu alanlarda zeka gelişimini sağlayıcı çalışmalarını yürütmelerine olanak tanıyacak istihdam sorunlarını çözmesi devletin eğitim

konusunda birinci görevi olmalıdır. Bu, öğretimde fırsat eşitliği sağlayacak, parası olmadığı için eğitimlerini yarıda bırakan gençlerin eğitimlerine devam etmelerini yardımcı olacaktır.

Türk eğitim sisteminin mantıksal/matematiksel zeka oranını hedefleyen politikasını doğru buluyorum. Öte yandan, bu zeka oranını, tüm çalışmalara ve çabalara rağmen arttıramayan bireylerin de, yüksek oranda sahip oldukları zekalarına göre eğitimlerine devam etmelerine olanak tanınmalıdır. Bu amaçla, mantıksal/matematiksel zekayı ölçen sınavlar yanında, tüm zeka türlerinde farklı zekalarda üstün öğrenicilerin önünün açılmasına olanak tanıyacak sınavlar (lise giriş, üniversite sınavları) da hazırlamak gerekmektedir. Bu bağlamda, yetenekle üniveristeye girmesi gereken (sanat ve sporda yetenekli) ve mantıksal/matemaiksel zeka oranını arttıramamış öğrencilerin üniversite sınavı engelinden kurtulması ve sadece yeteneklerini ölçen sınavlarla üniversite okumalarının sağlanması da başka bir çözüm olarak düşünülebilir.

Üniversite hazırlıkta okumaya başlayan öğreniciler, aralarındaki 'yaş' ve geldikleri 'çevre'nin farklı olmasından dolayı uyum sorunları yaşayabilmektedirler. Aynı sınıf içinde, yaşları 17-25 arasında değişen üniversite öğrenicilerinin bir de farklı sosyo-kültürel bir çevreden kopup geldikleri yeni yerlere alışmak zorunda kalmaları ve genellikle ailelerinden uzakta olmaları, yeni bir arkadaş grubundan çok, kendilerinden farklı yaşlardaki insanlarla bir tutulmaları ve kendilerinden çok küçük veya çok büyüklerle arkadaş olma ve bir tutulma durumda kalmaları, onlar için çok güç olsa gerek. Bu yaş ve çevre farkının yanında bir de onları başkalarının yanında küçük düşürmemek, aksine onları öğrenmeyi sevmeleri için yüreklendirmek, yapılması gereken en doğru davranış olacaktır.

İngilizcede mükemmelliğin kendileri için önemli olmadığını belirten öğrenicilerin korku ve endişeden uzak oldukları için dil öğrenmede başarılı oldukları söylenebilir. Öğreniciler yanlış yapmaktan korkmamaları konusunda uyarılmalı, yanlış yapmanın da öğrenmeye katkıda bulunacağı onlara anlatılmalıdır.

Daha özerk, daha mutlu ve bilgiye nasıl ulaşağını bilen özerk toplumlar yatiştirmek istiyorsak öğrenicilerimizi eğitimekle ve onları bilgiyle ve olumlu davranış biçimleriyle donatmayla ve onlara sorumluluk verip onları özerkleştirmekle işe başlamalıyız. Bu konuda biz öğretmenlerin görevlerimizin tam bilincinde olmamız, mesleki gelişimimizi sürdürmemiz ve bir öğretmen olarak gerekli niteliklere ve bilgi donanımına sahip olmamız şarttır. Karşımıza gelen öğrenicilerin farklı özellikler taşıdığını bilmeli ve onların yabancı dili kullanmalarına olanak tanıyacak etkinliklere sokmak için onları teşvik etmeliyiz. Bunu yaparken de, onlara 'öğrenmeyi öğretmek' en başta gelen görevimiz olmalıdır.

KAYNAKLAR

Alışkan, M., (2002), En Son Değişiklikleriyle Yürürlükteki Yükseköğretim Mevzuatı, Yaylım Yayıncılık, İstanbul, 358-360.

Allport, G.W., (1954), "The Historical Background of Modern Social Psychology", Handbook of Social Psychology, G. Lindzey (Der.), Addison-Wesley, Cambridge, Mass.

Alpert, R. ve Haber, R., (1960), "Anxiety in Academic Achievement Situations", Journal of Abnormal and Social Psychology, 61: 207-215.

Altman, H., (1980), "Foreign Language Teaching: Focus on the Learner", Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs, H. Altman ve C.V. James (Derl.), Pergamon Press Ltd., Oxford.

Altop, B. ve Tanlı, Y., (1997), "A Survey on the Approaches to Language Teaching in the Preparatory Schools of Four English Medium Turkish Universities", 29-41, Perspectives in English Language Teaching, Proceedings of the 4th METU ELT Convention, T.S. Köymen ve B. Kandiller (Derl.), Department of Basic English School of Foreign Languages Middle East Technical University, Ankara.

Altunay, C. ve Uyguntürk, E., (1997), "Yabancı Dille Eğitime Paydos", Yeni Yüzyıl, 13 Şubat.

Anderson, J.R., (1983), The Architecture of Cognition, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Anderson, J.R., (1996), The Architecture of Cognition (2. baskı), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Armstrong, T., (1994), Multiple Intelligences in Classroom, Alexandria, VA, ASD.

Bacon, S.M. ve Finnemann, M.D., (1992), "Sex Differences in Self Reported Beliefs about Foreign-Language Learning and Authentic Oral and Written Input", Language Learning, 42(4): 471-495.

Bada, E. ve Okan, Z., (2000), "Students' Language Learning Preferences", TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language, 4(3), (A-1).

Bailey, K.M., (1983), "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking and through the Diary Studies", Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition, H. Selinger ve M. Long (Derl.), Newbury House, 1983.

Bailey, K.M., (1995), "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language: Looking at and through the Diary Studies", Readings on Second Language Acquisition, H.D. Brown ve S. Gonzo (Derl.), Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N.J., 163-205.

Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J. ve Daley, J.E., (2000), "Using Learning Styles to Predict Foreign Language Achievement at College Level", SYSTEM, 28(1): 115-133.

Barnett, L. ve Jordan, G., (1991), "Self-Access Facilities: What Are They for?", ELT Journal, Oxford University Press, Ekim 1991, 45(4): 305-312.

Bartu, H., (2002), "Independence or Development?: An Overview of Turkey's Foreign Language Education Policies (Bağımsızlık Mı, Gelişme Mi?: Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikalarına Bir Bakış)", Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1): 59-79.

Bartu, H., (2003), Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Yüksek Lisans Tez Çalışmaları Ders Açıklamaları, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Baş, T., (2001), Anket, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş. .

Bear, J., (1989), "Yabancı Bir Uzman Gözüyle", Cumhuriyet Gazetesi, 6 Ekim 1989, İstanbul.

Bear, J.,(1990), "Yabancı Dille Eğitim", Milliyet Gazetesi, 31 Mart 1990, İstanbul.

Benson, P. ve Voller, P., (1997), "Introduction Autonomy and Independence in Language Learning", Autonomy and Independence in Language Learning, P. Benson, P. Voller ve N. Candlin (Derl.), Addison Wesley Longman Limited.

Bertoldi, E., Kollar, J. ve Ricard, E., (1988), "Learning How to Learn English: From Awareness to Action", ELT Journal, Oxford University Press, 42(3): 157-166.

Bialystok, E., (1978), "A Theoretical Model of Second Language Learning", Language Learning, 28(1): 69-83.

Bialystok, E., (1981), "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency", Modern Language Journal, 65: 24-35.

Bialystok, E. ve Fröhlich, M., (1977), "Aspects of Second Language Learning in Classroom Settings", Working Papers on Bilingualism, 13: 1-26.

Boud, P., (1981), Developing Student Autonomy in Learning, Kogan Page, London.

Breen, M., (1987), "Contemporary Paradigms in Syllabus Design, Part II", Language Teaching, 20: 157-174.

Breen, M.P. ve Littlejohn, A. (Derl.), (2000), Classroom Decision-Making Negotiation and Process Syllabus in Practice, Cambridge University Press.

Brems, C., (1988), "Dimensionality of Empathy and Its Correlates", The Journal of Psychology, 123(4): 329-337.

Broady, E. ve Kenning, M.M. (Derl.), (1996), Promoting Learner Autonomy in University Language Teaching, Association for French Language Studies in Association with the Centre for Information on Language Teaching & Research.

Brown A.L. ve Palincsar, A.S., (1982) "Including Strategies Learning from Texts by Means of Informed, Self-Control Training", Topics in Learning and Learning Disabilities, 2(1): 1-17.

Brown, H.D., (1973), "Affective Variables in Second Language Acquisition", Language Learning, 23: 231-244.

Brown, H.D., (1981), "Affective Factors in Second Language Learning", The Second Language Classroom: Directions for the 1980s, J.E. Alatis, H.B. Altman, ve P.M. Alatis (Derl.), Oxford University Press.

Brown, H.D., (1987), Principles of Language Learning and Teaching (2. baskı), Prentice Hall.

Brown, H.D. ve Gonzo, S., (1995), Readings on Second Language Acquisition, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N.J.

Brown, S. ve McIntyre, D., (1993), Making Sense of Teaching, Open University Press, Milton Keynes.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., ve Austin, G. A., (1957). A Study of Thinking, John Wiley, New York (2. baskı).

Bruning, J.L. ve Kintz, B.L., (1993), İstatistik, (Çev: Ali Dönmez), Gündoğan Yayınları, Ankara.

Burstall, C., (1975), "French in the Primary School: the British Experiment", Canadian Modern Language Review, (31): 388-402.

Busch, D., (1982), "Introversion-Extraversion and the EFL Proficiency of Japanese Students" Language Learning, 32:109-132.

Campbell, L., Campbell B. ve Dickinson, D., (1999), Teaching and Learning through Multiple Intelligences, Allyn & Bacon, N.Y..

Can, G., (2002), "Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenici Stratejileri ve Bir Ders Kitabının İncelenmesi", Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri II Dersi (1. Arasınav) Ödevi, Yıldız Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kasım, 2002.

Can, G., (2003), "Çoğuldilli Avrupa Topluluğu Yabancı Dil Öğretim Beklentileri Belgeleme ile Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretimi Gözönüne Alındığında; Türkiye'de Seçilen Edinç Türü Hangisi ya da Hangileridir? Bu Seçim ile Öğretim Arasında Nasıl Bir İlişki Kuruluyor? Öyle Bir Edinç Öğretiminde Başarı Nasıl Bir Ön Planlamayı Zorunlu Kılar?", Yabancı Dil (İngilizce) Yüksek Lisans Programı, Yabancı Dil Öğretim Yötemleri II Dersi Bitirme Sınavı (Ders) Notları, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul, Ocak 2003.

Candan, N., (2003), Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramının İngilizce Öğretiminde Değerlendirilmesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğiitim Bilimleri Bölümü, Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Dönem Projesi, Haziran 2003.

Candlin, C.N., (1991), "General Editor's Preface", xi-xii, Learner Strategies For Learner Autonomy, A. Wenden (Der.), Prentice Hall International (UK) Ltd.

Carroll, J.B., (1981), "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude", Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude, K.C. Diller, (Der.), Rowley, Mass: Newburry House.

Carroll, J.B. ve Sapon, S.M., (1959), Modern Language Aptitude Test (MLAT), Psychological Corporation, New York.

Carroll, J.B. ve Sapon, S.M., (1967), Modern Language Aptitude Test, Elementary Form, Psychological Corporation, New York.

Carson, J.G. ve Longhini, A., (2002), "Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary in an Immersion Setting", Language Learning, Haziran 2002, 52(2): 401-438.

Carter, R., (1988), "Vocabulary, Cloze and Discourse", Vocabulary and Language Teaching, R. Carter, ve M. McCarthy (Derl.) Longman, London.

Carver, D., (1984), "Plans, Learner Strategies, and Self-direction in Language Learning", SYSTEM, 12: 123-131.

Carver, D. ve Dickinson, L., (1982), "Learning to be Self-directed", Self Directed Learning in English Language Learning, D. Carver ve Dickinson, L. (Derl.), Scottish Centre for Education Overseas, Moray House, College of Education, Edinburgh.

Chambers English Essential English Dictionary, E. Higgleton ve A. Seaton (Derl.), (1995), Chambers Harrap Publishers Ltd..

Chamot, A.U., ve Kupper. L., (1989). "Learning Strategies in Foreign Language Instruction" Foreign Language Annals, 22: 13-24.

Chamot, A.U., O'Malley, J.M., Kupper. L. ve Impick-Hernandez, M., (1987), A Study Learning Strategies in Foreign Language Instruction: First Year Report, Inter America Research Associates, Rosslyn, VA..

Chapelle, C. ve Roberts, C., (1986), "Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language", Language Learning, 36: 27-45.

Chastain, K., (1975), "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition", Language Learning, 25: 153-161.

Clarke, D., (1991), "The Negotiated Syllabus: What is It and How is It Likely to Work?" Applied Linguistics, 12: 13-28.

Clément, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K.A., (1994), "Motivation, Self Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", Language Learning, Eylül 1994, 44(3): 417-448.

Coates, J.C., (1986), Women, Men and Language: A Sociolinguistic Account of Sex Differences in Language, Longman, New York.

Coleman, J.S., (1996), "Declarative Syllabification", 117-218, Current Trends in Phonology Models and Methods, T. Berber, J. Durand ve B. Laks (Derl.), Volume 1, Europeans Studies Research Institute, University of Salford,.

Corder, S.P., (1977), "Language Teaching and Learning: A Social Encounter", TESOL'77, Brown, Yorio ve Crymes (Derl.), TESOL, Washington D.C.

Cormon, F., (1986), "Humanistic Activities and Teacher Motivation", ELT Journal, Ekim 1986, 40(4): 280-281.

Cotterall, S., (1995), "Developing a Course Strategy for Learner Autonomy", ELT Journal, Oxford University Press, Temmuz 1995, 49(3): 219-227.

Council Of Europe, (2000), A Common European Framework of Reference for Learning, Teaching, Assessment, Council of Europe Education Committee.

Crow, S.W., Fok, L.Y., Hartman, S.J. ve Payne, D.M., (1991), "Gender and Value: What is the Impact on Decision Making?", Sex Roles, 25(3/4): 255-268.

Çavuşoğlu, İ., (1992), The Relationship between Language Learning Strategies and EFL Proficiency, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Daly, J., (1991), "Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators", Language Anxiety, E.K. Horwitz, ve D.J. Young (Derl.), Prentice-Hall Inc., New Jersey.

Dam, L., (1995), Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice, Authentik Language Learning Resources Ltd, Dublin.

Dansereau, D., (1978), "The Development of a Learning Strategies Curriculum", Learning Strategies, H. O'Neill (Der.), Academic Press, New York.

Demircan, Ö., (1988), Türkiye'de Yabancı Dil, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demircan, Ö., (1990), Yabancidil Öğretim Yöntemleri, Ekin Yayınevi, İstanbul.

Demircan, Ö., (1992), "Neye 'Hazırlık'Öğretimi", Cumhuriyet Gazetesi , 14 Mayıs, İstanbul.

Demircan, Ö., (2000), İletişim ve Dil Devrimi, Yaylım Yayınılık, İstanbul.

Demircan, Ö., (2002), "Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Yüksek Lisans Programı, Öğretim Yöntemleri II Ders Anlatımı", Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dickinson, L., (1987), Self-Instruction in Language Learning, Cambridge University Press.

Dickinson, L., (1992), Learner Autonomy; Learning Training for Language Learning, Authentik Language Learning Resources Ltd, Dublin, Ireland.

Dickinson, L., (1993), "Talking Shop: Aspects of Autonomous Learning, An Interview with Leslie Dickinson", ELT Journal, Oxford University Press, Ekim 1993, 47(4): 330-336.

Dickinson, L., (1995), "Autonomy and Motivation: A Literature Review", L. Dickinson ve A. Wenden (Derl.), SYSTEM: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics: Special Issue on Learner Autonomy, 23: 183-194.

Dickinson, L. ve Carver, D., (1980), "Learning How to Learn: Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools", English Language Teaching Journal, 35: 1-7.

Doğançay-Aktuna, S., (1998), "The Spread of English and Its Current Sociolinguistic Profile", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19(1): 24-39.

Doltaş, D., (1989), "Çok Kültürlülük ve Yabancı Dil Eğitimi", Cumhuriyet Gazetesi, 19 Temmuz 1989, İstanbul.

Dökmen, Ü., (1988), "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", Ankara Ünversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(1, 2): 155-190.

Dökmen, Ü., (1994), İletişim Çalişmalari ve Empati, Sistem Yayıncılık ve Mat. San., Tic. A.Ş., Beyoğlu, İstanbul.

Dörnyei, Z., (1990), "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning", Language Learning, 40: 45-78.

Dörnyei, Z., (1994a), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", The Modern Language Journal, 78: 273-284.

Dörnyei, Z., (1994b), "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!" The Modern Language Journal, 78: 515-523.

Dressel ve Thompson, (1973), Independent Study: A New Interpretation of Concepts, Practices and Problems, Jossey-Bass, San Francisco.

Dryden, G. ve Vos, J., (1999), The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns, The Learning Web.

Ehrman, M.E. ve Dörnyei, Z., (1998), Interpersonal Dynamics in Second Language Education, SAGE Publication Inc..

Ekşi, H. ve Otrar, M., (2001), "Lise Türleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Haziran 2001, 1: 109-129.

Ellis, R., (1985), Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press.

Ellis, R., (1992), Second Language Acquisition and Language Pedagogy, Multilingual Matters Ltd.

Ellis , R., (1994), The Study of Second Language Acquisition, Oxford University Press.

Ellis, G. ve Sinclair, B., (1989), Learning to Learn English: A Course in Learner Training, Cambridge University Press, Cambridge.

Ely, C.M., (1986), "An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom", Language Learning, 36: 1-25.

Entwistle, N., (1987), "A Model of the Teaching-Learning Process", Student Learning Research in Education and Cognitive Psychology, J.T.E. Richardson, M.W. Eysenck, ve D.W. Piper (Derl.), SRHE and Open University Press, England.

Ervin-Tripp, S., (1974), "Is Second Language Learning Like the First?", TESOL Quarterly, 8: 111-127.

Faerch, C. ve Kasper, G., (1983), Strategies in Interlanguage Communication, London, Longman.

Feshbach, N.D., (1975), "Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations", The Counselling Psychologist, 5: 25-30.

Fromkin, V. ve Rodman, R., (1998), An Introduction to Language, Harcourt Brace College Publishers.

Gagnon, M., (1974), "Quelques Facteurs Determinant Pattitude vis-à-vis I'anglais, Language Seonde", Linguistic Diversity in Canadian Society Darnell, R. (Der.), Volume 11, Linguistic Research Inc. Edmonton.

Galloway, V. ve Labarca, A., (1990), "From Student to Learner: Style, Process, and Strategy", New Perspectives and New Directions in Foreign Language Education, D.W. Birckbichler, (Der.), National Textbook Company a Division of NTC Publishing Group.

Gardner, H., (1983), Frames of Mind, Harper Collins Publishers, London.

Gardner, H., (1993), Multiple Intelligences: the Theory in Practice, Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, Inc., New York.

Gardner, H., (2001), "An Education for The Future: The Foundation of Science and Values Paper", The Royal Symposium Convened by Her Majesty Queen Beatrix, March 2001, Amsterdam <http://pzweb.harvard.edu/WhatsNew/Amsterdam.htm > (07.12.2001).

Gardner, R.C., (1980), "On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: Conceptual, Contextual and Statistical Considerations", Language Learning, 30: 255-270.

Gardner, R.C., (1985), Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, Edward Arnold (Publishers) Ltd, London.

Gardner, R.C. ve Lambert, W.E., (1972), Attitudes and Motivation In Second Language Learning, Newbury House, Rowley Mass..

Gardner, R.C. ve McIntyre, P.D., (1992), "A Student's Contributions to Second Language Learning (Part 1): Cognitive Variables", Language Learning, 25: 220-231.

Gardner, R.C. ve McIntyre, P.D., (1993), "A Student's Contributions to Second Language Learning, Part II: Affective Variables", Language Teaching, 26: 1-11.

Gardner, R.C. ve Smythe, P., (1975), Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach, Research Bulletin No. 332, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Canada.

Gardner , R.C. ve Tremblay, P.F., (1994), "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks", The Modern Language Journal, 78: 359-368.

Garton, S., (2002), "Learner Initiative in the Language Classroom", ELT Journal, Oxford University Press, Ocak 2002, 56(1): 47-56.

Genesee, F. ve Hamayan, E., (1980), "Individual Differences in Second Language Learning", Applied Linguistics, 1: 95-110.

Göktürk, G., (1997), "Yabancı Dille Eğitim", Yeni Yüzyıl , 20 Şubat.

Graham, S., (1997), Effective Language Learning Positive Strategies for Advanced Level Language Learning, Multilingual Matters Ltd.

Gregory, G.H. ve Chapman, C., (2002), Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All, Corwin Press, Inc..

Grenfell, M. ve Harris, V., (1993), "How Do Pupils Learn? (Part 1)", Language Learning Journal, 8: 22-25.

Grenfell, M. ve Harris, V., (1994), "How Do Pupils Learn? (Part 2)", Language Learning Journal, 9: 7-11.

Griffin, V., (1979), Self-Directed Adult Learners and Learning: The Design of Self-Directed Learning, Part 2, OISE Press, Toronto.

Guiora, A., Lane, H. ve Bosworth, L., (1967), "An Explanation of Some Personality Variables in Authentic Pronunciation of a Second Language", 261-266, Studies in Language and Language Behavior, H. Lane ve E. Zale (Derl.), Appleton-Century-Crofts, New York.

Guiora, A.Z. , Acton, W.R. , Evard, R., ve Strickland, F.W. Jr. , (1980) , "The Effects of Benzodiazepine (Valium) on Permeability of Language Ego Boundaries", Language Learning, 30(2): 351.

Guiora, A.Z., Brannon, R. ve Dull, C.Y. (1972), "Empathy and Second Language Learning", Language Learning, 22(1): 111.

Flavell, J.H., (1979), "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry", American Psychologist, 34: 906-911.

Flavell, J.H., (1981), "Cognitive Monitioring", Children's Oral Communication Skills, P. Dickinson (Der.), New York Academy Press.

Hamuloğlu, C., (1989), "Yüksek Öğrenimde Yabancı Dil Tartışması", Cumhuriyet Gazetesi, 14 Temmuz 1989, 14.

Hansen, J. ve Stansfield, A.H., (1979), "The Relationship of Field Dependent-Independent Cognitive Styles of Foreign Language Achievement", Language Learning, 31: 349-367.

Harding, J. Kunter, B., Proshansky, H. ve Chein, I., (1954), "Prejudice and Ethnic Relations", Linzey, G. (Der.), Addison-Wesley, Cambridge, Mass..

Harmer, J., (1998), How to Teach English, Addison Wesley Longman Limited.

Harris, M., (1997), "Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings", ELT Journal, Oxford University Press, Ocak 1997, 51(1): 12-20.

Harris, S. ve Rudduck, J., (1993), "Establishing the Seriousness of Learning in the Early Years of Secondary School", British Journal of Educational Psychology, 63: 322-336.

Hatch, E. (1976a), "Optimal Age or Optimal Learners?" TESL, 11: 45-56.

Hatch, E., (1976b), "The Metalinguistic Awareness of Child Second Language Learners", Paper Presented at USC-ULA Second Language Acquisition Forum.

Hawkey, R., (1982), An Investigation of Inter-Relationships Between Cognitive/Affective and Social Factors and Language Learning, Unpublished PhD Thesis: Department of English for Speakers of Other Languages, Institute of Education, London University.

Hedge, T., (2000), Teaching and Learning in The Language Classroom, Oxford University Press.

Henmon, V.A.C., (1929), Prognosis Tests in The Modern Foreign Languages, Prognosis Tests In The Modern Foreign Languages, V.A. Henmon (Der.), New York, Macmillan.

Hermann, G., (1980), "Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: the Motivational vs. the Resultive Hypothesis", English Language Teaching Journal, 34: 247-254.

Heyde, A., (1979), The Relationship between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language, Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor (yayınlanmamış).

Hinkel, E., (1996), "When in Rome Evaluation of L2 Pragmalinguistic Behaviors", Journal of Pragmatics, 26: 51-70.

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

Hoffman, M.L., (1978), "Toward a Theory of Empathic Arousal and Development", The Development of Effect, M. Lewis ve L.A. Rosenblum (Derl.), Plenum Press, New York.

Hofstede, G., (1986), "Cultural Differences in Teaching and Learning", International Journal of Intercultural Relations, 10: 310-320.

Holec, H., (1979), Autonomy and Foreign Language Learning, Council of Europe.

Holec, H., (1981), Autonomy and Foreign Language Learning, Oxford, Pergamon, (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).

Holec, H. , (1985), "On Autonomy: Some Elementary Concepts", Discourse and Learning, P. Riley (Der.), Longman, New York.

Holec, H., (1987), "The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?", 145-157, Learner Strategies in Language Learning, A. Wenden ve J. Rubin (Derl.), Prentice Hall International (UK) Ltd.

Holec, H., (1995), Autonomy and Foreign Language Learning, Pergamon Press, Oxford.

Horwitz, E.K., (1983), Foreign Language Anxiety, Unpublished Manuscript (yayınlanmamış).

Horwitz, E.K., (1986), "Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Sale", Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications E.K. Horwitz ve D.J. Young (Derl.), (1991), Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Horwitz, E.K., (1987), "Surveying Students Beliefs about Language Learning", Learning Strategies in Language Learning, A. Wenden ve J. Rubin (Derl.), Prentice Hall International (UK) Ltd.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. ve Cope, J.A., (1991), "Foreign Language Classroom Anxiety", xiii-xix, Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications, E.K. Horwitz, ve D.J. Young (Derl.), Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Horwitz, E.K. ve Young, D.J., (1991), Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications, Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Hymes, D., (1966), "Two Types of Linguistic Relativity", Sociolinguistic, W. Bright (Der.), The Hague: Mouton.

Iannotti, R.J., (1975), "The Nature and Measurement of Empathy in Children", The Counseling Psychologist, 5: 21-25.

İşgüven, M.M., (1993), "Yabancı Dil Öğrenimindeki Sorunlar", Milliyet Gazetesi, 15 Aralık 1993, İstanbul.

Johnson, K., (1996), Language Teaching & Skill Learning, Blackwell Publishers Ltd.

Jones, W.R., (1950a), "Attitudes towards Welsh as a Second Language: A Preliminary Investigation", British Journal of Educational Psychology, 19: 44-52.

Jones, W.R., (1950b), "Attitudes towards Welsh as a Second Language: A Further Investigation", British Journal of Educational Psychology, 20: 117-132.

Jordan, D., (1941), "The Attitude of Central School Pupils to Certain School Subjects, and the Correlation between Attitude and Attainment", British Journal of Educational Psychology, 11: 28-44.

Jordens, P., (2001), "Constraints on the Shape of Second Language Learner Varieties", IRAL, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, D-10785 Berlin, 39: 51-74.

Kara, M., (2001), Learning Strategies in the Development of Two Different Aspects of Foreign Language Proficiency: 'CALP' in English and 'BISC' in Turkish, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karp, D.D. ve Yoels, W.C., (1976), "The College Classroom: Some Observation on the Meaning of Students Participation", Sociology and Social Research, Temmuz, 1976, 60(4): 429-439.

Kasper, G. ve Schmidt, R., (1996), "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics", Studies in Second Language Acquisition, 18: 149-169.

Keefe, J.W., (1979), "Learning Style: an Overview", NASSP's Student Learning Styles: Diagnosis and Prescribing Programs, National Association of Secondary School Principles, Reston, VA, 1-17.

Kinsella, K., (1995), "Understanding and Emproving Diverse Learners in the ESL Classroom", Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, J. Reid (Der.), Heinle & Heinle, Boston.

Kohonen, V., (1992), "Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education", Collaborative Language Learning and Teaching, D. Nunan (Der.), Cambridge University Press.

Krashen, S.D., (1981), Second Language Acquisition and Second Language Learning, Pergamon, New York.

Krashen, S.D., (1985), The Input Hypothesis: Issues and Implications, Longman, London.

Krechevsky, M. ve Seidel, S., (2001), "Minds at Work: Applying Multiple Intelligences the Classroom", 44-59, Understanding Learning Influences and Outcomes, J. Collins ve D. Cook (Derl.), P.C.P. Paul Chapman Publishing Ltd, London in Association with the Open University.

Kula, O., (1989), "Yabancı Dil Öğretimi", Cumhuriyet Gazetesi, 19 Ekim 1989, İstanbul.

Kyriacou, C., (1997), Effective Teaching in Schools, Stanley Thornes (Publishers) Ltd, UK.

Lambert, W. E., (1967), "The Social Psychology of Bilingualism", Journal of Social Issues, 23: 91-109.

Larsen-Freeman, D. ve Long, M.H., (1991), An Introduction to Second Language Acquisition Research, Longman Group UK Limited.

Lazear, D., (1992), Teaching for Multiple Intelligences, Pli Delta Kappan, Fastback 342 Bloomington, IN.

Lessard-Clouston, M., (1997), "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers", <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-strategy.html>, Kwansei Gakuin University, Nishinomiya, Japan.

Levin, J.R., (1981), "The Mnemonic '80s: Keywords in the Classroom", Educational Psychologist, 16: 65-82.

Lewis, M., (1997), Implementing The Lexical Approach, Putting Theory into Practice, Language Teaching Publications, London.

Lewis, M., (1999), How to Study Foreign Languages, MacMillan Press Ltd.

Lightbown, P. ve Spada, N., (1993), How Languages Are Learned, Oxford University Press.

Little, D., (1996), "Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Technologies", 203-218, Taking Control: Autonomy in Language Learning R. Pemberton, E.S.L. Li, , W.W.F. Or ve H.D. Pierson (Derl.), Hong Hong University Press, Hong Hong.

Littlejohn, A., (1985), "Learner Choice in Language Study", ELT Journal, 39(4): 253-261.

Littlemore, J., (2001), "An Empirical Study of the Relationship Between Cognitive Style and the Use of Communication Strategy", Applied Linguistics, 22(2); 241-265.

Littlewood, W., (1984), Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom, Cambridge University Press.

Littlewood, W., (1996), "Autonomy: An Anatomy and a Framework", SYSTEM, Elsevier Science Ltd, 24(4): 427-435.

LoCastro, V., (2001). "Individual Differences in Second Language Acquisition: Attitudes, Learner Subjectivity, and L2 Pragmatic Norms, SYSTEM, 29: 69-89.

Longman Dictionary of Contemporary English, P. Procter (Der.), (1978), Longman Group Limited, s. 623.

Lukmani, Y. M., (1972), "Motivation to Learn and Language Proficiency", Language Learning, 22: 261-273.

Maccoby, E. ve Jacklin, C., (1974), The Psychology of Sex Differences, Stanford U.P.

Macnamara, J., (1973), "The Cognitive Strategies of Language Learning", Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher J.W. Oller, Jr and JS Richards (Derl.), Newbury House, Rowley, Mass..

Maggioli, G.H.D., (1995), Managing Learning Styles in the Classroom, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., TESOL's Voices of Experience Series.

Manstead, A.S.R., (1991), "Emotion in Social Life", Cognition and Emotion, 5(6): 353-362.

Marsh, H.W., (1989), "Sex Differences in the Development of Verbal Mathematics Constructs: The High School and Beyond Study", American Educational Research Journal, 26: 191-225.

Marsh, H.W., Byrne, B.M. ve Shavelson, R.J., (1988), "A Multifaceted Academic Self-concept: Its Hierarchical Structure at its Relation to Academic Achievement", Journal of Educational Psychology, 80: 366-380.

McCarthy, B., (1990), "Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools", Educational Leadership, 48(22): 31-37.

McGroarty, M., (1987), "Patterns of Persistent Second Language Learners: Elementary Spanish", Paper Presented at the Annual Meeting of Teachers of Eglish of Other Languages, Miami, FL.

MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C., (1991), "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", Language Learning, 41: 85-117.

McLaughlin, B., (1985), Second Language Acquisition In Children, Vol. 2 School-Age Children (2^{nd} baskı), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, (2002), Anadolu Lisesi (Hazırlık Sınıfı ve 9, 10, 11. Sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu, (1997), "İlköğretim 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflarda Yabancı Dil (İngilize) Öğretim Programları", <www.ogretmenlersitesi.com> içinde.

Morgan, C. ve Morris, G., (1999), Good Teaching and Learning Pupils and Teachers Speak, Open University Press, Buckingham.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. ve Todesco, A., (1975), The Good Language Learner, Ontario Institue for Studies in Education, Ontario, Toronto.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. ve Todesco, A., (1978), The Good Language Learner, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario, Toronto.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. ve Todesco, A., (1996), The Good Language Learner, Multilingual Matter Limited.

Neufeld, G.G., (1974), "A Theoretical Perspective on the Nature of Linguistic Aptitude", Proceedings of the Fifth Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics, 74-92.

Nunan, D., (1988), The Learner Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching, Cambridge University Press, New York.

Nunan, D., (1989), Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action, Prentice Hall International (UK) Ltd.

Nunan, D., (Der.), (1992), Collaborative Language Learning and Teaching, Cambridge University Press.

Oller, J.W., Baca, L. ve Vigil, F., (1977a) "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Mexican Americans in the Southwest", TESOL Quarterly, 411: 175-183.

Oller, J.W., Hudson, A.J. ve Liu, P.F., (1977b), "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: A Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the USA" Language Learning, 27: 1-27.

Oller, J.W. ve Perkins, K., (1978a), "Intelligence and Language Proficiency As Sources of Variance in Self-Reported Affective Variables", Language Learning, 28: 85-97.

Oller, J.W. ve Perkins, K., (1978b), "A Further Comment on Language Proficiency as a Source of Variance in Certain Affective Measures", Language Learning, 28: 417-423.

O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1990), Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press.

O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U., (1993), "Learning Strategies in Second Language Acquisition", Cambridge University Press.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Küpper, L. ve Russo, R., (1985), "Learning Strategies Used by Beginning and ESL Students", Language Learning, 35(1): 21-46.

Oram, P. ve Harrington, M., (2002), "Learning Styles and Strategies", <www.emsah.uq.edu.au/courses/slat6805/wk9-6805.htm> (Şubat, 2002)

Oxford, R.L., (1990), Language Learning Strategies, Newbury House Publishers, New York.

Oxford, R.L., (1994), "Language Learning Strategies: An Update", <www.cal.org/ericcll/digest/oxford01.html> .

Oxford, R.L. ve 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, Elsevier Science Ltd, Şubat 1995, 23(1): 1-23.

Oxford, R. ve Crookall, D., (1989), "Researh on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues", The Modern Language Journal, 73(iv): 413-414.

Oxford, R.L., Hollaway, M.E. ve Murillo, D., (1992), "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom", SYSTEM, 20(4): 439-445.

Oxford, R.L., Nyikos, M. Ehrman, M., (1988), "Vive la Différence? Refletions on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies", Foreign Language Annals, 21: 321-329.

Oxford, R.L., Park-Oh, Y., Ito, S. ve Sumrall, M., (1993), "Learning Japanese by Satellite: What Influences Student Achievement?" SYSTEM, 21: 31-48.

Oxford, R.L. ve Shearin, J., (1994), "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework", The Modern Language Journal, 78: 12-28.

Önder,H. H. ve Kuset, E., (2002), "Zeki Öğretim Sistemlerinde Çoklu Zeka Kullanımına İlişkin Bir Model", <www.ef.sakarya.edu.tr/sayfa/semp2004/pdf/pdf/33> (30 Ekim 2003).

Özdamar, K., (1999), Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi – 1, Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Öztürk, S., (1997), "Türkçe Eğitim Anadolu Lislerinde Resmileşiyor", Yeni Yüzyıl, 15 Şubat.

Parkinson, B. ve Howell-Richardson, C., (1990), "Learner Diaries", Research in the Language Classroom, C. Brumfit ve R. Mitchell (Derl.), Macmillan, London.

Pask, G., (1972), "A Fresh Look at Cognition and the Individual", International. Journal of Man-Machine Studies,4: 211-216.

Pauk, W., (1993), How to Study in College, Houghton Mifflin Company, Boston (5. baskı).

Peck, M. S. (1978). The Road Less Traveled: A New Psychology of Love, Traditional Values and Spiritual Growth, Simon & Schuster, New York.

Pemberton, R., Li, E.S.L., Or, W.W.F. ve Pierson, H.D. (Derl.), (1996) Taking Control: Autonomy in Language Learning, Hong Hong University Press, Hong Hong.

Peukonis, E.V., (1990), "A Cognitive/Affective Empathy Training Program s a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females", Adolescent, 25(97): 59-76.

Pickard, N., (1996), "Out-of-Class Language Learning Strategies", ELT Journal, Oxford University Press, Nisan 1996, 50(2): 150-159.

Pimsleur, P., (1966), The Pimsleur Language Attitude Battery, Harcourt Brace Jovanovitch, New York.

Platt, E. ve Brooks, F.B., (2002), "Task Engagement: A Turning Point in Foreign Language Development", Language Learning, Haziran 2002, 52(2): 365-400.

Politzer, R., (1983), "An Exploratory Study of Self-Reported Language Learning Behaviors and Their Relation to Achievement", Studies in Second Language Acquisition, 6: 54-65.

Politzer, R. ve McGroarty, M., (1985), "An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence", TESOL Quarterly, 19: 103-124.

Poresky, R.H., (1990), "The Young Children's Empathy Measure: Reliability, Validity and Effects of Companion Animal Bonding", Psychological Reports, 66: 931-936.

Pritchard, D.F.L., (1952), "An Investigation into the Relationship of Personality Traits and Ability in Modern Languages", British Journal of Educational Psychology, 22: 147-148.

Reid, J.M., (1987), "The Learning Style Preferences of ESL students", TESOL Quarterly, 21(1): 87-111.

Reid, J.M., (1995), Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, Heinle and Heinle, Boston.

Reid, J.M., (1998), Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom, Prentice Hall, Englishwood Cliffs, NJ..

Richards, J. ve Platt, J., (1992) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Longman, Essex.

Rivers, W.M., (1964), The Psychologist and The Foreign Language Teacher, University of Chicago Press, Chicago.

Rost, M. ve Ross, S., (1991), "Learner Use of Strategies in Interaction", Language Learning: A Journal of Applied Linguistics, 41(2): 235-273.

Rubin, J., (1975), "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us", TESOL Quarterly, 9(1): 115-126.

Rubin, J., (1981), "The Study of Cognitive Process in Second Language Learning", Applied Linguistics, 2: 117-131.

Rubin, J., (1987), "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology", 15-30, Learner Strategies in Language Learning, Prentice Hall International (UK) Ltd A. Wenden ve J. Rubin (Derl.).

Rubin, J., (1989), "How Learner Strategies Can Inform Language Teaching", Proceedings of LULTAC, V. Bickley (Der.), Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Hong.

Rubin, J. ve Thomson, I., (1982), How to Be a More Successful Language Learner, Heinle and Heinle, New York.

Sarıçoban, A. ve Gürsel, E., (1997), "Are You a Good Teacher?", 158-166, Perspectives in English Language Teaching, Proceedings of the 4th METU ELT Convention, T.S. Köymen ve B. Kandiller (Derl.), Department of Basic English School of Foreign Languages Middle East Technical University, Ankara.

Savignon, S., (1972), Research on Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching, Marcel Didier [-30-], Montreal.

Scharle, A. ve Szabó, A., (2000), Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility, Cambridge University Press.

Scherer, G.A.C. ve Wertheimer, M., (1964), A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching, McGraw-Hill, New York.

Schmidt, R.W., Boraie, D. ve Kassabgy, O., (1996), "Foreign Language Motivation: Internal Structure and External Connections", 121-144, Language Learning Motivation: Pathways to the New Century, Technical Report# 11, R. Oxford (Der.), University of Hawaii Second Language Teaching Curriculum Centre.

Schneider, P.H., (2001), "Pair Taping: Increasing Motivation and Achievement with a Fluency Practice", TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language 5(2), (A-2).

Schumann, J.H., (1975), "Affective Factors and the Problem of the Age in Second Language Acquisition", Language Learning, 25: 209-236.

Schumann, J.H., (1978), "The Acculturation Model for Second Language Acquisition", 27-50, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, R. Gingras (Der.), Center for Applied Linguistics, Arlington, VA.

Schumann, J.H., (1986), "Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition", Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7: 379-392.

Scimonelli, P.B., (2001), "Language Learning Strategies: Helping the Students Find "il metodo" ", Norwich Institute for Language Education, <http://digilander.libero.it/ALLRIGHTMATE/BRUNA%20main%20assign-%20LLS.do > (10 Ekim 2002).

Scovel, T., (1978), "The Effect of Effect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research", Language Learning, 28: 129-142.

Scovel, T., (1991), "The Effect of Effect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research", Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications, E.K Horwitz ve D.J. Young (Derl.), 1991, Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Seliger, H.W., (1977), "Does Practice Make Perfect? A Study of Interaction Patterns and L2 Competence", Language Learning, 27: 263-278.

Seright, L., (1985), "Age and Aural Comprehension in Francophone Adults", TESOL Quarterly, 19: 455-473.

Sharan, S. vd., (1984), Cooperative Learning in the Classroom: Research In The Desegregated Schools, Erlbaum, Hillsdale, N.J..

Sheerin, S., (1997), "An Exploration of the Relationship between Self-Access and Independent Learning", Autonomy and Independence in Language Learning, P. Benson, P. Voller ve N. Candlin (Derl.), Addison Wesley Longman Limited.

Sidney, S., (1977), Davranış Bilimleri için Parametrik Olmayan İstatistikler, (Çev.:Yurdal Topsever), A.Ü. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, 274, Ankara.

Sinanoğlu, O., (2002), Bye-Bye Türkçe, Otopsi Yayınevi, İstanbul.

Sinclair, B., (1996), "Learner Autonomy: How Well Are We Doing? What do We Need to Do Next?", The Newsletter of the IATEFL Learner Independence Special Interest Group, 18: 8.

Sinclair , B., (2000), "Learner Autonomy: The Next Phase?", Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions, B. Sinclair, I. McGrath ve T. Lamb (Derl,), Pearson Education Limited.

Sinclair, B., McGrath, I. ve Lamb, T. (Derl.), (2000), Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions, Pearson Education Limited.

Skehan, P., (1989), Individual Differences in Second-Language Learning, Edward Arnold, A Division of Hodder & Stoughton.

Slavin, R.E., (1983), Cooperative Learning, Longman, New York.

Smart, J.C., Elton, C.F. ve Burnett, C.W., (1970), "Underachievers and Overachievers in Intermediate French", Modern English Journal, 54: 415-422.

Smith G. ve Smith, M., (1990), A Study Skills Handbook, Oxford University Press.

Sotiriou, P.E., (1996), Integrating College Study Skills, Wadworth Publishing Company.

Spolsky, B., (1989), Conditions for Second Language Learning, Oxford University Press.

Stern, H.H., (1992), Issues and Options in Language Teaching, Oxford University Press, Oxford.

Stevens, R.J, Madden, N.A., Slavin, R.E. ve Farnish, A.M., (1987), "Cooperative Integrated Reading and Composition: Two Field Experiments", Reading Research Quarterly, 22(4).

Strevens, P., (1977), New Orientations in the Teaching of English, Oxford University Press.

Strong, M., (1983), Social Styles and the Second Language Acquisition of Spanish-speaking Kindergartners", TESOL, Quarterly, 17: 241-258.

Strong, M., (1984), "Integrative Motivation: Cause or Result of Successful Second Language Acquisition?", Language Learning, 34(3): 1-14.

Sullivan, P.N., (1996), "Sociocultural Influences on Classroom Interactional Styles", TESOL Journal, 6(1): 32-34.

Sunderland, J., (1998), "Girls Being Quiet: A Problem for Foreign Language Classrooms?", Language Teaching Research, 2(1): 48-82.

Svanes, B., (1988), "Attitudes and 'Cultural Distance' in Second Language Acquisition", Applied Linguistics, 9(4), Oxford University Press.

Swain, M., (1981), "Time and Timing in Bilingual Education", Language Learning, 31: 1-6.

Şakar, A., (2003), Exploring the Relationships among Learning Styles, Annotation Use and Reading Comprehension for Language Reading in a Hypermedia Environment, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tan, H., (1986), Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Teori ve Uygulama, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Tannen, D., (1987), That's Not What I Mean! How Conversational Styles Makes or Breaks Your Relations with Others, J.M. Dent and Sons Ltd, London.

Tarone, B., (1981), "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy", TESOL Quarterly, 15(3): 285-295.

Taylor, J., (2002), "The Road to Autonomy", ENGLISH TEACHING Professional, Temmuz 2002, 24: 8-10.

Taylor, L.L., Catford, J.C., Guiora, A.Z. ve Lane, K.L., (1971), "Psychological Variables and Ability to Pronounce a Second Language", Language Learning Speech, 14: 146-57.

Thanasoulas, D., (2000), "Learner Autonomy", <http://www.eltnewsletter.com/bak/September2000/art322000.htm> (Ekim, 2002).

Thompson, I., ve Rubin, J., (1993). "Improving Listening Comprehension in Russian", Department of Education, International Research and Studies Program, Washington, DC.

Toğrol, E., (1989), "Yüksek Öğrenimde Yabancı Dil Tartışması", Cumhuriyet Gazetesi, 14 Temmuz 1989, 14.

Truax, C.B. ve Carkhuff, R.R., (1967), Toward Effective Counseling and Psychotherapy, Training and Practice, Chicago: Aldine.

Tudor, I., (1993), "Teacher Roles in the Learner-centered Classrooms", ELT Journal, Ocak 1993, 47(1): s. 47-49.

Tudor, I., (1996), Learner-centredness as Language Education, Cambridge University Press.

Vallette, R.M., (1964), "Some Reflections on Second Language Learning in Young Children", Language Learning, 14: 91-98.

Voller, P., (1997), "Does the Teacher Have a Role in Autonomous Language Learning?", 102-105, Autonomy and Independence in Language Learning, P. Benson, P. Voller ve N. Candlin (Derl.), Addison Wesley Longman Limited.

Waters, M. ve Water, A., (1992), "Study Skills and Study Competence: Getting the Priorities Right", ELT Journal, Oxford University Press, Temmuz 1992, 46(3): 264-273.

Weinstein, .E. ve Rogers, B.T., (1985), "Comprehension Monitoring: The Neglected Learning Strategy", Journal of Development Education, 9: 6-9.

Wenden, A., (1987), "Conceptual Background and Utility", 3-14, Learner Strategies in Language Learning, A. Wenden, ve J. Rubin (Derl.), Prentice Hall International (UK) Ltd.

Wenden, A., (1991), Learner Strategies for Learner Autonomy, Prentice Hall International (UK) Ltd.

Wenden, A. L., (1998), "Metacognitive Knowledge and Language Learning", Applied Linguistics, 19(4): 515-537.

Wenden, A.L., (2002), "Learner Development in Language Learning", Applied Linguistics, 23(1): 2-55.

Wenden, A. ve Rubin, J., (1987), Learner Strategies in Language Learning, Prentice Hall International (UK) Ltd.

Wesche, M.B., (1979), "Learning Behaviors of Successful Adult Students on Intensive Language Training", Canadian Modern Language Review, 35: 415-427.

Willing, K., (1987), Learning Styles in Adult Migrant Education, Adult Migrant Education Service, Sydney: NSW.

Willing, K., (1988), Learning Styles in Adult Migrant Education, National Curriculum Resource Centre, Adelaide, Australia.

Wingate, J., (1997), "Multiple Intelligences", English Language Professional, 28-31.

Witkin, H., Goodenough, D. ve Oltman, P., (1979), "Psychological Differentiation: Current Status", Journal of Personality and Social Psychology, 37: 1127-1145.

Young, D.J. (1986), "The Relationship between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings", Language Anxiety From Theory and Research to Classroom Implications, E.K. Horwitz, ve D.J. Young (Derl.), (1991), Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

EKLER

Ek 1 Sormacalar

Ek 1.1 Anket 1

Okul Kodu: .....

A N K E T 1

Lütfen sizinle ve İngilizce öğrenme amacınızla ilgili aşağıdaki sorulara yanıt veriniz. Yanıtlama işlemi 15-20 dakikanızı alacaktır. Teşekkür ederim.

Adı/Soyadı : ..... **Sınıfı: .....** **Tarih: ..... / ..... / 2003**

1. Yaşınız: ..... 2. Cinsiyetiniz: (....) Kız (....) Erkek

3. Mezun olduğunuz lise türü nedir?

(....) Klasik (....) Anadolu (....) Süper (....) Meslek (.....) Diğer (Yazınız): .....

4. Lisedeki Bölümünüz: .....

5. Lisede öğrendiğiniz yabancı-dil: .....

6. Lisedeki haftalık yabancı-dil ders saati: .....

7. Üniversitedeki bölümünüz: .....

8. Şu anda bulunduğunuz İngilizce seviyeniz nedir?

..... a) Başlangıç (beginner) ..... c) Orta Öncesi (pre-intermediate)

..... b) İlk (elemantary) ..... d) Orta (intermediate)

..... e) Diğer (Yazınız): .....

9. Ne kadar süredir İngilizce öğrenmektesiniz (yıl,ay veya gün): .....

10. İngilizce dışında başka bir yabancı-dil daha biliyor musunuz?

(.....) Evet (.....) Hayır

11. Siz genel İngilizce seviyenizi nasıl görüyorsunuz?

(....) Mükemmel (....) İyi (....) Orta (....) Kötü

12. İngilizce'de mükemmel olmak sizin için ne kadar önemli?

(....) Çok önemli (....) Önemli (....) Çok önemli değil

13. Yabancı bir dil öğrenmeyi seviyor musunuz?

(.....) Evet (.....) Hayır

14. Ailenizde her hangi bir yabancı dil konuşan var mı? (Varsa kim olduğunu yazınız)

(.....) Evet: ..... (.....) Hayır

15. İngilizce'de sevdiğiniz konuları 1'den 6 doğru sıralayın (1: en sevdiğiniz ... 6: en az sevdiğiniz).

(....) Sözcük bilgisi

(....) Dilbilgisi

(....) Dinleme

(....) Okuma

(....) Konuşma

(....) Yazma

16. İngilizce'yi öğrenmek istemenizdeki neden nedir? (Birden fazla seçerseniz öncelik sırasınızı "1, 2, 3..." olarak belirtiniz)

..... a) Yabancı dile ilgim var.

..... b) Yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.

..... c) Yabancı dilin kültürünü öğrenmek istiyorum.

..... d) Yabancı dil konuşan arkadaşlarım var.

..... e) Bir üst sınıfa geçmek için öğrenmeye mecburum.

..... f) Gelecekteki iş hayatımda gerekli olacağını düşünüyorum.

..... g) Seyahatlerde gerekli olabilir.

..... h)Yabancı dilde yayınları (kitap, dergi, gazete, gibi) okuyup anlamak istiyorum.

..... i) Yabancı dildeki televizyon programları veya filmleri izlemek istiyorum.

..... j) İngilizce şarkıları dinlemek ve söyleyebilmeyi arzuluyorum.

..... k) İngilizce'nin konuşulduğu bir ülkede yaşamayı planlıyorum.

..... l) İngilizce öğrenirsem insanların bana saygı duyacağını düşünüyorum.

..... m) Diğer (Öncelik sıranıza göre yazınız):

- .....
- .....

17) Aileniz sizi yabancı-dil öğrenmeniz konusunda teşvik ediyor mu?

(.....) Evet (.....) Hayır

18) İngilizce konuştuğunuzda kendinizi "o dilin gerçek konuşucusu (native speaker)" gibi mi hissedersiniz?

(.....) Evet (.....) Hayır

19) İngilizce konuşan yabancı arkadaşlarınız var mı?

(.....) Evet (.....) Hayır

20) İngilizce konuşan yabancılarla bir arada olmak ve onlarla konuşmak hoşunuza gider mi?

(.....) Evet (.....) Hayır

21) İngilizce'yi yabancı biriyle konuşurken neler hissedersiniz?

..... a) Heyecanlanırım

..... b) Gerginlik hissederim

..... c) Rahatımdır

..... d) Mutlu olurum

..... e) Diğer (Yazınız): .....

22) İngilizce öğrenirken sizi olumlu anlamda en çok etkileyen ve öğrenme isteğinizi arttıran etkenleri sıralayınız (1: en çok etkili'den ... 5: en az etkili'ye doğru sıralayınız)

..... a) Öğretmenin konuyu anlatması

..... b) Öğretmenin konuya hakimiyeti

..... c) İkili veya grupla çalışma

..... d) Öğrenme materyallerinin çeşitliliği (teyp, video, ders kitapları, vs)

..... e) Diğer (Öncelik sıranızla yazınız):

- .....
- .....
- .....

23) İngilizce konuşurken yanlış yapmaktan korkar mısınız?

(....) Evet (....) Hayır

24) İngilizce dersinize nasıl çalışırsınız? Lütfen çalışma alışkanlıklarınızı yazınız.

.....

.....

25) İngilizce öğrenmeyi bir spor türüne benzetseydiniz hangisine benzetirdiniz? Neden?

.....

Ek 1.2 Anket 2

Okul Kodu: .....

A N K E T 2

Lütfen İngilizce öğrenirken kullandığınız ve sizi en iyi anlatan tanımları seçin ve çok fazla düşünmeden yanıtınıza karşılık gelen sayıyı daire içine alın. Nasıl olması gerektiğini veya başkalarının nasıl yanıtlayacağını düşünmeyin. Bu tümceler için doğru veya yanlış bir yanıt yoktur. Yanıtlamak 15-20 dakikanızı alacaktır. Sorunuz olursa öğretmeninize sorabilirsiniz. Teşekkür ederim.

Adı/Soyadı: ..... Sınıfı: ..... Tarih: ..... / ..... / 2003

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

1. İngiliz konuşmacılar gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Zevk için İngilizce okurum	1	2	3	4	5
3. İngilizce öğrenmedeki ilerlememi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
4. İngilizce'den korktuğumda sakin olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Yeni sözcükleri anımsamak için sözcüklerin yazılı olduğu kartlardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
6. Duygularımı dil öğrenme günlüğüme yazarım.	1	2	3	4	5
7. İngilizce bir şey okurken her sözcüğün anlamına bakmam.	1	2	3	4	5
8. İngilizce derslerini sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
9. Sorularımı İngilizce sorarım.	1	2	3	4	5
10. Nasıl daha iyi bir İngilizce öğrenicisi olunacağını bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
11. İngilizce bir parçayı önce hızlı şöyle bir okur, sonra geri döner daha dikkatli okurum.	1	2	3	4	5
12. İngilizce'nin seslerini tekrarlarım.	1	2	3	4	5
13. Diğer öğrencilerle İngilizce pratik yaparım.	1	2	3	4	5
14. Karşılıklı konuşmaya İngilizce başlarım.	1	2	3	4	5
15. İngilizce bir sözcük aklıma gelmezse, aynı anlama gelen başka bir sözcük veya deyimden yararlanırım.	1	2	3	4	5

16. Yeni sözcükleri hatırlamak için ses-benzeşiminden (kafiye) yararlanırım.	1	2	3	4	5
17. İngilizce becerilerimi geliştirmek için belli amaçlarım var.	1	2	3	4	5
18. Sözcüğü sözcüğüne çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim İngilizce sözcüklere benzeyen Türkçe sözcükler ararım.	1	2	3	4	5
20. İngiliz konuşmacılardan, yanlış konuşursam düzeltmelerini isterim.	1	2	3	4	5
21. Biri İngilizce konuşsa dikkat kesilirim.	1	2	3	4	5
22. İngilizce duyduğum veya okuduğum bilgiyi özetlerim.	1	2	3	4	5
23. İngilizce konuşabileceğim insanlar ararım.	1	2	3	4	5
24. Bilmediğim İngilizce sözcüklerini anlayabilmek için tahminde bulunurum.	1	2	3	4	5
25. İngilizce iyi bir şey yaptığımda kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
26. İngilizce doğru sözcükleri bilmiyorsam yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5
27. Anımsamamda yardımcı olması için yeni sözcüğün sesini, görüntüsü veya imgesiyle birleştiririm.	1	2	3	4	5
28. Diğer konuşmacının İngilizce ne söyleyeceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. İngilizce televizyon programları veya filmleri izlerim.	1	2	3	4	5
30. İngilizcemi kullanmak için bir çok yol denerim.	1	2	3	4	5
31. Öğrendiğim yeni İngilizce sözcüğü tümcede kullanır ve böylece onları anımsayabilirim.	1	2	3	4	5
32. İngilizce'deki bir sözcüğün anlamını, onu anlayabileceğim parçalara ayırarak bulurum.	1	2	3	4	5
33. Yeni sözcükleri birkaç kez yazar ve söylerim.	1	2	3	4	5
34. İngilizce çalışırken veya onu kullanırken gergin olursam bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
35. Program yaparım ve böylece İngilizce çalışmak için zamanım olur.	1	2	3	4	5
36. İngilizce bir şeyi anlamadığımda, karşımdakinden yavaş konuşmasını veya tekrar söylemesini isterim	1	2	3	4	5
37. Not, ileti veya raporları İngilizce yazarım.	1	2	3	4	5
38. Sözcüğün geçebileceği durumu zihnimde resmederek yeni sözcüğü anımsarım.	1	2	3	4	5
39. Yeni sözcükleri hareketlerle fiziksel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5

40. Yanlış yaptığımda bile İngilizce konuşmak için kendime cesaret veririm.	1	2	3	4	5
41. Olabildiğince çok İngilizce okuyabilmek için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
42. İngilizce hazırlanmış örnekler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
43. İngiliz konuşmacıların kültürlerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44. İngilizce öğrenirken kendimi nasıl hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5
45. Yeni sözcükleri veya deyimleri, sayfadaki veya tahtadaki yerlerini düşünerek anımsarım.	1	2	3	4	5
46. İngilizce yanlışlarımı görür ve daha iyi olabilmek için bu bilgiden yararlanırım.	1	2	3	4	5
47. İngilizce konuşurken bir sözcüğü bulamazsam el-yüz hareketlerini kullanırım.	1	2	3	4	5
48. İngiliz konuşmacılardan yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Bildiğim İngilizce sözcükleri değişik yollarla kullanırım.	1	2	3	4	5
50. İngilizce'de öğrendiğim yeni şeyler ile bildiklerim arasındaki ilişkileri düşünürüm.	1	2	3	4	5

Ek 1.3 Anket 3

Okul Kodu: .....

A N K E T 3

Lütfen size uyan tümcelerin başındaki kutucuklara çarpı işareti (X) koyunuz. Yanıtlama işlemi 10 dakikanızı alacaktır. Teşekkür ederim.

Adı/Soyadı: ..... Sınıfı: ..... Tarih: ..... / ..... / 2003

☐ 1. Doğada zaman geçirmeyi severim.

☐ 2. İnsanların öğüt almak için geldiği biri olarak görülürüm.

☐ 3. Bir müzik notasının düzenin bozuk olup olmadığını söyleyebilirim.

☐ 4. Kafamda, bir yemek tarifinin veya mobilya ölçüsünün karesini veya küpünü hesaplayabilirim.

☐ 5. Sözcükleri yazmadan önce onları kafamın içinde okuyor, konuşuyor ve yazıyorum.

☐ 6. Arabuluculuk yapmak veya hayatla ilgili önemli soruları düşünmek için düzenli olarak yalnız vakit geçiririm.

☐ 7. Düzenli olarak en az bir spor veya fiziksel etkinlik yaparım.

☐ 8. Gözlerimi kapadığımda sık sık çok net görsel imgeler görürüm.

☐ 9. Olayları kategorilerle sınıflandırmayı severim.

☐ 10. Grup sporları, tek başına yapılan sporlara tercih ederim.

☐ 11. Arkadaşlarımı satranç, dama, Japon satrancı veya başka bir strateji oyununda yenerim.

☐ 12. Televizyon veya film izleyerek öğrenmekten çok radyo veya teypten dinleyerek öğrenirim.

☐ 13. Radyo, plak, kaset veya CD lerde sık sık müzik parçaları dinlerim.

☐ 14. Olayları fotoğraf makinesi veya kameraya kaydetmekten hoşlanırım.

☐ 15. Kendimi daha iyi tanıyabilmek için rehberlik toplantıları veya kişisel gelişme seminerlerine devam etmekteyim.

☐ 16. Uzun süre hareket etmeden duramam.

☐ 17. Scrabble gibi sözcük oyunlarını oynamayı severim.

☐ 18. Sorunum olduğunda, kendi başıma bu sorunu gidermek yerine daha çok yardım için başka birini ararım.

☐ 19. Bazı şeylerin nasıl çalıştığını merak ederim.

☐ 20. Kuşların ve hayvanların sesini net olarak duyarım.

☐ 21. Bir müzik aleti çalarım.

☐ 22. Ellerimi kullanarak çalışmayı severim.

☐ 23. Bulmaca, puzzle, labirent veya diğer görsel bulmacaları çözmeyi severim.

☐ 24. Başkalarının anlamadığı şeylerle ilgili eşsiz düşüncelerim var.

☐ 25. Kendimi veya başkalarını, tekerleme, saçma kafiyeler veya sözcük oyunlarıyla eğlendirmekten hoşlanırım.

☐ 26. Bir çok şeyin nedensel bir açıklaması olduğuna inanırım.

☐ 27. En güzel fikirler, ya yürüyüş yaparken ya da fiziksel bir etkinlikte aklıma gelir.

☐ 28. Bazen yolda yürürken aklımdan bir televizyon namesi veya başka melodilerin geçtiğini fark ederim.

☐ 29. Kendimi iradesi-güçlü veya çılgınlık derecesinde özgür bulurum.

☐ 30. Geceleri çok net rüyalar görürüm.

☐ 31. Bitki, çiçek ve ağaçlara baktığımda ayrıntıları görürüm.

☐ 32. Briç gibi başkaları ile birlikte yapılan eğlenceleri bireysel eğlencelere tercih ederim.

☐ 33. Bazen, açık, soyut, sözcüksüz, görüntüsüz kavramlar düşünürüm.

☐ 34.İnsanlar bazen yazdığım veya söylediğim sözcüklerin anlamını açıklamamı istemek zorunda kalırlar.

☐ 35. Kimsenin bilmediği özel hobi ve ilgilerim var.

☐ 36. Farklı şarkı veya müzik parçalarının melodilerini bilirim.

☐ 37. Genellikle bilmediğim bir bölgede yönümü bulabilirim.

☐ 38. Konuşurken, ya el yada diğer vücut hareketlerini sık sık kullanırım.

☐ 39. Öğrendiğim bir şeyi başka birine veya gruplara öğretme fırsatlarını yakalamaktan hoşlanırım.

☐ 40. En çok dış mekanda mutlu olurum.

☐ 41. Düzenli bir temele dayandığını düşündüğüm hayatımla ilgili bazı önemli hedeflerim var.

☐ 42. Ya cesaret isteyen eğlenceli yarışlardan veya ona benzer gerilim yaratan fiziksel deneyimlerden hoşlanırım.

☐ 43. Benim için İngilizce, sosyal dersler ve tarih, matematik ve fenden daha kolaydı.

☐ 44. Evde veya işte insanların söylediği veya yaptığı şeylerde yanlış bulmaktan hoşlanırım.

☐ 45. Kendimi lider olarak görürüm (veya başkaları bana öyle der).

☐ 46. Bitki ve hayvanları gözlemlemeyi severim.

☐ 47. Bir veya iki kez dinlediğim bir parçayı genellikle doğru bir şekilde söyleyebilirim.

☐ 48. Benim için geometri, cebirden daha kolaydır.

☐ 49. İçsel yaşantımdaki olayları kaydettiğim bir günlüğüm var.

☐ 50. Konuşurken, okuduğum veya duyduğum şeylere sık sık gönderme yaparım.

☐ 51. Bazı şeyler, hesaplanıp, sınıflandırılıp, analizi yapılıp veya sayısallaştırıldığında kendimi daha da rahat hissederim.

☐ 52. Bir şeyin kuşbakışı nasıl görünebildiğini hayal edebilirim.

☐ 53. Yeni bir beceriyle ilgili okumak veya onunla ilgili video izlemekten çok yaparak pratik yapmaya gereksinim duyarım.

☐ 54. Kalabalıkta kendimi rahat hissederim.

☐ 55. Çalışırken veya yeni bir şey öğrenirken ritim tutar veya küçük melodiler mırıldanırım.

☐ 56. Ağaç, bitki, kuş ve hayvanların adlarını bilirim.

Ek 2 Sormacalar Hakkında Açıklamalar

Değerli öğretmen arkadaşlara:

Öğrenme stratejileri ile çoklu zeka özellikleri arasında ilişkinin olup olmadığını araştıran tez çalışmamda ilişikteki sormacalar, sınıfınızdan en son genel bir sınavdan en yüksek notu alan 3 ila 5 öğrenicinize verilmek üzere hazırlanmıştır.

Anket 1, 2, 3, Öğrencilere verilecektir. Üç anketin toplam yanıtlanma süresi 30 dakikayı geçmediği görülmüştür. Bu nedenle bir seferde üç anketi vermek sorun yaratmayacaktır.

Önemli: Sınıfın en başarılı öğrencileri olarak belirlediğiniz bu öğrencilerin varsa sınavlardan aldıkları not ortalamaları veya en son girdikleri genel bir sınavdan aldıkları (mid-term veya final exam notu olabilir) bir notunun Anket 1' in sağ üst köşesine yazılması önemle rica olunur. Notun kaç üzerinden verildiğini de lütfen belirtiniz.

Anket 1: Öğrencilerin geçmişleri, yabancı-dile tutumları ve güdülenme nedenini belirlemek amaçlanmıştır.

Soru 7: Öğrenci, üniversitede herhangi bir bölüme kayıtlı değil ve özel öğrenci veya misafir öğrenci ise verilen boşluğa bunu belirtebilir.

Soru 9: Öğrencinin ne kadardır İngilizce öğrendiği, yalnızca okulda öğrendiği süre olarak düşünülmemeli. Öğrenci İngilizceyi okul dışında da öğrenmesi (iş, kurs, yabancı bir ülke, vs.) hesaba katılarak bu süre belirtilmelidir.

Anket 2: Öğrencilerin yabancı-dil öğrenirken izlediği stratejileri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Soru 5: Öğrencinin kendi kendine çalışmak için kendisinin hazırladığı veya başkası (arkadaşı, yayınevi, ders kitabı hazırlayanlar, vs.) tarafından hazırlanmış kartlar (flash cards) olarak düşünülmelidir.

Anket 3: Öğrencilerin çoklu-zekasını belirleyecektir. Böylece yabancı-dilde başarılı öğrencilerin en fazla hangi zekadan yararlandıkları ortaya çıkacaktır.

Dikkat edilecek Noktalar:

1) Ankete isim yazılmasında sakıncalı bir durumun olmayacağı öğrencilere belirtilerek her üç ankete de isim yazılması konusunda uyarılmaları ve isim yazmak istemeyen öğrencilerin ise ad ve soyadlarının ilk harflerini bu haneye yazmaları (aynı baş harflere sahip öğrenciler için ikinci harfleri de yazmak gerekebilir);

2) Anketlerin içeriği konusunda öğrencilere kutu içindeki açıklama dışında bilgi verilmemesi:

3) Öğrencilerin kurşun kalemle soruları yanıtlamaları ;

4) Yanlarında silgi bulundurmaları veya öğretmenin bunu öğrenciye sağlaması;

5) Öğrencilere verilen üç anketin her bir öğrenci için verilen bir poşet dosya konup aynı sınıfın diğer öğrencilerine ait dosyalarla tek bir telli dosyada bir arada bulunmasına dikkat edilmesi ;

6) Öğrenciye verilecek tüm anketlerin (1,2,3) aynı anda verilmesi gerekmektedir.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder ve iyi çalışmalar dilerim.

E k 3 Değişkenlerle Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alt Boyutlarının Birarada Görünümü

Ek 3.1 Tablo 8.437 Öğrenme Stratejilerinin Kullanımında Değişkenlerin Rolünün Birarada Görülmesi

Değişkenler	Öğrenme Stratejileri					
	Etkin Anımsama	Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma	Eksik Bilgiyi Giderme	Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme	Duygularını Kontrol Etme	Başkalarıyla Öğrenme
1. Üniversite	X	X	X	X	X	O 4 'daha başarılı
2.Devlet/Vakıf	X	X	X	X	X	X
3. Yaş	X	X	X	X	X	X
4. Cinsiyet	Kızlar daha başarılı	X	X	X	X	X
5. Lise Türü	X	X	X	X	X	X
6.Lise.Bölümü	X	X	X	X	X	X
7.Lise.Yabancı Dil	X	X	Almanca bilenler daha başarılı	X	X	X
8.Lise.Haftalık İng. Ders Saati	X	X	X	X	X	X
9.Üniversitedeki Bölümü	X	X	X	X	X	X
10.YabçDil Öğrenme Süresi	X	X	X	1 yıldan az olanlar daha başarılı	X	1 yıldan az olanlar daha başarılı
11. İng.'den Başka Yab. Dil	X	X	X	X	X	Evet diyenler daha başarılı
12.İngilizce Seviyelerini Görme	X	"İyi" görenler daha başarılı	X	X	X	X
13. İng.'de Mükemmel Olmanın Önemi	Çok önemli diyenler daha başarılı	X	X	X	X	Çok önemli diyenler daha başarılı

Değişkenler	Öğrenme Stratejileri					
	Etkin Anımsama	**Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma**	**Eksik Bilgiyi Giderme**	**Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme**	**Duygularını Kontrol Etme**	**Başkalarıyla Öğrenme**
14. Yab. Dil Öğrenmeyi Sevme	X	"Evet" diyenler daha başarılı	X	"Evet" diyenler daha başarılı	X	"Evet" diyenler daha başarılı
15. Ailede Yab. Dil Bilenler	X	X	X	X	X	2. derece akrabaları bilenler daha başarılı
16. İng.'de Sevilen Konular	X	X	X	X	X	X
17. İngilizce Öğrenme Nedeni (1.)	Yab.kitap okuma diyenler daha başarılı	Yabancı kitap okuma diyenler daha başarılı	X	Yabancı dile/ kültüre ilgisi olanlar daha başarılı	X	X
18. İngilizce Öğrenme Nedeni (2.)	Yab. dile/kültüre ilgisi olanlar daha başarılı	Yabancı kültürleri öğrenmek isteyenler daha başarılı	X	X	X	X
19. Aile Teşviği	X	X	X	X	X	X
20. İng. Konuşurken O Dilin Konuşucusu Gibi Hissetme	X	X	X	X	X	X
21. İng. Konuşan Yab. Arkadaşa Sahip Olma	X	Yabancı arkadaşı olanlar daha başarılı	Yabancı arkadaşı olanlar daha başarılı	Yabancı arkadaşı olanlar daha başarılı	Yabancı arkadaşı olanlar daha başarılı	Yabancı arkadaşı olanlar daha başarılı
22. İngilizce Konuşan Yabancılarla Olmak/Konuş. Hoşlanma	X	X	X	X	X	X

Değişkenler	Öğrenme Stratejileri					
	Etkin Anımsama	**Tüm Zihinsel İşlemleri Kullanma**	**Eksik Bilgiyi Giderme**	**Öğrenmeyi Düzenleme ve Değerlendirme**	**Duygularını Kontrol Etme**	**Başkalarıyla Öğrenme**
23. İngilizceyi Yab. Biriyle Konuşurken Ne. Hissestiği	X	X	X	X	X	X
24. İnilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkileyen Etkenler	X	X	X	X	X	X
25. Yab.Dil Konuşurken Yanlış Yap. Korkmak	X	X	Yanlış yapmaktan korkmayanlar daha başarılı	X	X	X
26. Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Biçimleri	X	X	X	X	X	X
27. Bireysel ve Kollektif Öğrenme	X	X	X	X	X	X

Ek 3.2 Tablo 8.438 Çoklu zeka türleri üzerinde değişkenlerin rolünün birarada görülmesi

Değişkenler	ÇOKLU ZEKA ÖZELLİKLERİ							
	Dilsel Zeka	Mantıksal/Matematiksel Zeka	Uzamsal/Görsel Zeka	Müziksel Zeka	Devimduyumsal Zeka	Toplumsal/ Bireylerarası Zeka	İçsel/Duygusal Zeka	Doğa Zekası
1. Üniversite	X	X	X	X	O.2 öğrencilerinde daha fazla	X	X	O.2 öğrencilerinde daha fazla
2.Devlet/Vakıf	X	X	X	X	Devlet üniversitelerinde daha fazla	X	X	Devlet üniversitelerinde daha fazla
3. Yaş	20 yaş ve üstünde daha fazla	X	X	X	X	X	X	X
4. Cinsiyet	X	Kızlarda daha fazla	X	X	Erkeklerde daha fazla	X	X	X
5. Lise Türü	X	Diğer bölümlerde daha fazla	X	X	X	X	X	X
6.Lise.Bölümü	X	X	X	X	X	X	X	X
7.Lise.Yabancı Dil	X	X	X	X	X	X	X	X
8.Lise.Hafta.İng. Ders Saati	X	X	X	X	X	X	X	X
9.Üniversitedeki Bölümü	X	Fen Bilimleri'nde daha fazla	X	X	X	X	X	X
10.Yab.Dil Öğrenme Süresi	X	X	X	X	X	X	X	X
11. İng.'den Başka Yab. Dil	X	X	X	X	X	X	X	X
12.İngilizce Seviyelerini Görme	X	X	X	X	X	X	X	X
13. İng.'de Mükemmel Olmanın Önemi	X	X	X	X	"Çok önemli değil" diyenlerde daha fazla	"Çok önemli değil" diyenlerde daha fazla	X	X
14. Yab. Dil Öğrenmeyi Sevme	X	X	X	X	X	X	X	X

Değişkenler	ÇOKLU ZEKA ÖZELLİKLERİ							
	Dilsel Zeka	**Mantıksal/Matematiksel Zeka**	**Uzamsal/Görsel Zeka**	**Müziksel Zeka**	**Devimduyumsal Zeka**	**Toplumsal/Bireylerarası Zeka**	**İçsel/Duygusal Zeka**	**Doğa Zekası**
15. Ailede Yab. Dil Bilenler	X	X	X	X	X	X	X	X
16. İng.'de Sevilen Konular	X	X	X	X	X	X	X	X
17. İngilizce Öğrenme Nedeni (1.)	X	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	X	X	X	X	İngilizce konuşulan bir ülkede yaşamak	X
18. İngilizce Öğrenme Nedeni (2.)	X	X	X	X	X	X	X	X
19. Aile Teşviği	X	X	X	X	X	X	X	X
20. İng. Konuşurken O Dilin Konuşucusu Gibi Hissetme	X	Evet olarak yanıt verenlerde fazla	X	X	Evet olarak yanıt verenlerde fazla	X	X	Evet diyenlerde fazla
21. İng. Konuşan Yab. Arkadaşa Sahip Olma	X	X	X	X	X	X	X	X
22. İngilizce Konuşan Yabancılarla Olmak/Konuş. Hoşlanma	X	X	X	X	X	X	X	X

Değişkenler	ÇOKLU ZEKA ÖZELLİKLERİ							
	Dilsel Zeka	**Mantıksal/Matematiksel Zeka**	**Uzamsal/Görsel Zeka**	**Müziksel Zeka**	**Devimduyumsal Zeka**	**Toplumsal/Bireylerarası Zeka**	**İçsel/Duygusal Zeka**	**Doğa Zekası**
23.İngilizce yi Yab. Biriyle Konuşurken Ne. Hissestiği	X	X	X	X	X	X	X	X
24. İngilizce Öğrenmeyi Olumlu Etkileyen Etkenler	X	X	X	X	X	X	X	X
25. Yab.Dil Konuşurken Yanlış Yap. Korkmak	X	X	X	X	X	X	X	X
26. Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Biçimleri	Hem dinleme hem okuma yapanlarda daha fazla	X	X	X	X	X	Hem dinleme ve hem okuma yapanlarda daha fazla	X
27. Bireysel ve Kollektif Öğrenme	X	X	X	X	X	Kolektif diyenlerde daha fazla	X	