



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**MESLEK YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN VE YABANCI DİLE
YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ
DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ**

Seda BAYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2018**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**MESLEK YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNİN VE YABANCI DİLE
YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ
DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT
JÜRİ : Doç. Dr. Murat TUNCER
JÜRİ : Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN**

Seda BAYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
OCAK - 2018**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DİL
ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN VE YABANCI DİLE
YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCELERİNİN
İNCELENMESİ**

Seda BAYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ / PROJESİ

Kod No :

**Bu Tez 05/01/2018 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği ile Kabul Edilmiştir.**

.....
Doç. Dr.
Hasan Güner BERKANT

BAŞKAN

.....
Doç. Dr.
Murat TUNCER

ÜYE

.....
Yrd. Doç. Dr.
Yemliha COŞKUN

ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN VE
YABANCI DİLE YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ
DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ**

Seda BAYSAL

Danışman : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2017 , Sayfa: 111

Jüri : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Murat TUNCER (Üye)
: Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)

Bu araştırma ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Göksun Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 1759 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden rastgele seçilen 310 erkek ve 242 kadın olmak üzere toplam 552 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey anlamlılık testi, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama değer aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri arasında öğrenim görülen bölüm, İngilizce kursuna katılma ve İngilizce ders başarısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilirken; cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyete ve İngilizce kursuna katılma durumuna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik

kalıplaşmış düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken; mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm ve İngilizce ders başarısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında, orta düzeyde, doğrusal ve zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan regresyon analizi, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce için açıklanan varyansın %21'inin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinden kaynaklandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğrenme stratejileri, kalıplaşmış düşünce, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce, meslek yüksekokulu öğrencileri



**DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MA THESIS

**EXAMINATION OF THE VOCATIONAL COLLEGE
STUDENTS' LANGUAGE LEARNING STRATEGIES
AND THEIR STEREOTYPED THOUGHTS ABOUT
FOREIGN LANGUAGES**

Seda BAYSAL

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2017, Pages: 111

**Jury : Assoc. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Assoc. Prof. Dr. Murat TUNCER (Member)
: Assist. Prof. Dr. Yemliha COŞKUN (Member)**

This research aims to identify vocational college students' language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign languages in terms of several variables. The research has used relational screening method. The population of the study is consisted of 1759 students who study at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Göksun Vocational College during the fall term of 2016-2017 academic year. The research sample holds a total of 552 students who were selected through random sampling method. Among the participants, 310 are men and 242 are women. The data were collected through "Language Learning Strategies" and "Stereotyped Thoughts about Foreign Languages" scales. Independent samples t-test, one way variance analysis (ANOVA), Tukey significance test, Pearson correlation analysis and regression analysis were used during data analysis. Research results have revealed that vocational college students' language learning strategies and their stereotyped thoughts about foreign languages levels are moderate. Besides, vocational college students' language learning strategies significantly differ depending on department, participating in an English course, English course achievement; whereas no significant difference has been identified in terms of their gender and type of high school. A significant difference has been found between students' stereotyped thoughts about foreign languages depending on their gender and participating in an English course, while no significant difference exists in terms of type of high school, department, English course achievement. The results of the study have also suggested a significant, moderate, linear and opposite relation between language learning strategies and

their stereotyped thoughts about foreign languages. Regression analysis has shown that language learning strategies predict about 21% of the students' stereotyped thoughts about foreign languages.

Keywords: Language learning strategies, stereotyped thought, stereotyped thoughts about foreign languages, vocational college students



ÖN SÖZ

Bilimsel bir çalışma, araştırmacının kendisi ve birçok değerli insanın desteği ile oluşmaktadır. Bu çalışmada, yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlanmama fırsat tanıyan tez danışanım Sayın Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT'a, araştırmamın daha nitelikli ve kaliteli olabilmesi adına bilimsel deneyimlerinden yararlandığım değerli hocalarım ve jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Murat TUNCER'e ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Yemliha COŞKUN'a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın verilerinin istatistiksel analizlerinde yardımını aldığım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok kıymetli arkadaşım Sayın Öğr. Gör. Sıddık DOĞRULUK'a; tez sürecinde verdikleri manevi desteği hiçbir zaman unutmayacağım çok değerli arkadaşlarım Sayın Arş. Gör. Rabia BAŞARAN UGUR'a, Sayın Arş. Gör. Yalçın MUTLUAY'a ve Sayın Hasan EMLİK'e; yaşamımın her aşamasında maddi ve manevi desteklerini her daim hissettiğim sevgili anneme ve babama ve örnekleme oluşturan sevgili öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

SEDA BAYSAL

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	III
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ	XII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	6
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	10
2.3. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	13
2.4. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	16
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
3.1. Öğrenme Stratejileri Kavramının Tanımı ve Kapsamı	18
3.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi	20
3.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	21
3.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	22
3.4.1. O'Malley, Chamot ve Diğerlerinin (1985) Sınıflandırması	22
3.4.2. Gagne'nin (1979) ve Senemoğlu'nun (2012) Sınıflandırması	22
3.4.3. Stern'in (1992) Sınıflandırması	24
3.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Özellikleri	25
3.6. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	26
3.6.1. Rubin'in (1981) Sınıflandırması	26
3.6.2. O'Malley ve Chamot'un (1990) Sınıflandırması	27
3.6.3. Oxford'un (1990) Sınıflandırması	28
3.6.4. Stern'in (1992) Sınıflandırması	30
3.7. Kalıplaşmış Düşüncenin Tanımı ve Özellikleri	30
3.8. Kalıplaşmış Düşünceleri Açıklayan Yaklaşımlar	32
3.8.1. Bilişsel açıklamalar	32
3.8.2. Güdüsel açıklamalar	32
3.9. Kalıplaşmış Düşüncenin Sınıflandırılması	33
3.9.1. Dökmen'in (1997) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması	34
3.9.2. Özer'in (2013) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması	35
3.9.3. Blackburn'un (2011) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması	35
3.9.4. Köroğlu'nun (2013) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması	36
3.10. Kalıplaşmış Düşüncenin Ölçülmesi	37
3.11. Kalıplaşmış Düşüncelerin Azaltılması	38
3.12. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	38

4. YÖNTEM	41
4.1. Araştırmanın Modeli	41
4.2. Evren ve Örneklem	41
4.3. Veri Toplama Araçları	42
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
4.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ)	42
4.3.3. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği (YDYKDÖ)	43
4.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	44
5. BULGULAR.....	45
5.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular	45
5.2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular	45
5.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	47
5.4. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular	50
5.5. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	55
5.6. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	57
5.7. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular	59
5.8. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	59
5.9. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular ..	61
5.10. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	63
5.11. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	65
5.12. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	67
5.13. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	69
5.14. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	69
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
6.1. Sonuçlar	71
6.2. Tartışma	72
6.3. Öneriler	77
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	77
6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKLAR	79
ÖZGEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

DÖS: Dil Öğrenme Stratejileri

YDYKD: Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablolar

Sayfa

4. 1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı.....	42
Tablo 5. 1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı.....	45
Tablo 5. 2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	46
Tablo 5. 3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	46
Tablo 5. 4. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	47
Tablo 5. 5. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	47
Tablo 5. 6. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 5. 7. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	49
Tablo 5. 8. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	50
Tablo 5. 9. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	51
Tablo 5. 10. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
Tablo 5. 11. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	55
Tablo 5. 12. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	55
Tablo 5. 13. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	56
Tablo 5. 14. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	57
Tablo 5. 15. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	57
Tablo 5. 16. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	58

Tablo 5. 17. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı.....	59
Tablo 5. 18. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	59
Tablo 5. 19. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	60
Tablo 5. 20. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 5. 21. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
Tablo 5. 22. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 5. 23. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 5. 24. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 5. 25. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	66
Tablo 5. 26. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	67
Tablo 5. 27. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	68
Tablo 5. 28. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	69
Tablo 5. 29. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 5. 30. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekiller

Sayfa

Şekil 3.1. Oxford'un strateji sistemi.....	28
Şekil 3.2. Kalıplaşmış düşüncelerin sınıflandırılması.....	33



EKLER LİSTESİ

- EK-1: Kişisel Bilgi Formu
- EK-2: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği
- EK-3: Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği
- EK-4: Anket Uygulama İzin Yazısı
- EK-5: Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği İzin Yazışması



1. GİRİŞ

İnsanoğlunun doğumundan ölümüne kadar geçen hayat sürecinde öğrenme olgusu oldukça önemlidir. Tarih boyunca bilim insanları, düşünürler ve araştırmacılar öğrenmenin kapsamlı bir tanımını yapmaya çalışmışlardır. İnsanların gerek bireysel, gerekse üyesi bulundukları toplum ve grupların ihtiyaçlarına en etkili biçimde cevap verebilmesi için kendi bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirecek öğrenme süreçlerine bağlı olmaları gerekmektedir. Günümüzde insanlar en son teknolojik, bilimsel, ekonomik ve sosyal gelişmeleri öğrenmeye ve bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bunu gerçekleştirebilmek için ise insanların sahip olması gereken birtakım nitelikler vardır. Yaşanılan ülke içerisindeki olaylardan haberdar olmak için insanların çok üst düzey niteliklere sahip olmasına gerek olmazken, dünyada olup bitenler hakkında bilgi sahibi olmak istiyorsa ve içinde yaşadığı çağın gerekliliklerinden biri olan “dünya vatandaşı” olmayı hedefliyorsa, yapması gereken işlerin en başında yabancı dil öğrenmesi gelmektedir.

Yabancı dil bilmenin, kişisel gelişimi oluşturan unsurların en başında yer aldığı ifade edilebilir. Teknolojik gelişmenin, değişimin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin ve öğrenmenin önemi tartışılmaz durumdadır. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gereken bir konudur (Çelebi, 2006). Küreselleşme sürecinin hızla devam ettiği günümüzde özellikle bilim, endüstri, ticaret ve turizm gibi sektörlerde rakiplerle yarışabilmenin ve bu yarışta hayatta kalabilmenin en temel gerekliliklerinden biri, şüphesiz ki yaygın kullanımı olan en az bir yabancı dil iyi derecede bilmektir.

Bireylerin iyi birer dil öğrencisi olabilmesi için öğrenme sürecindeki tüm sorumlulukları üstlenebilmesi, yeni bir bilgiyi öğrenmek için doğru stratejiyi kullanabilmesi ve öğrenme zamanını sadece sınıf içi aktivitelere ayırdığı vakitle sınırlamayıp kendi öğrenme sürecini oluşturmaları gerekir. İyi bir dil öğrencisinin özelliklerinin tamamında ortak olan noktalardan bir tanesi de öğrenme stratejileridir. Ayrıca, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerine has olarak kullandıkları dil öğrenme stratejileri büyük öneme sahiptir. Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin çoğunlukla kasıtlı olarak, yabancı dil öğrenme düzeylerini geliştirmek için kullandıkları özel eylem ve tekniklerdir. Etkili yabancı dil öğrencileri, kullandıkları stratejilerin farkındadırlar ve bu stratejileri neden kullandıklarını bilirler (Green ve Oxford, 1995). Her öğrencinin tercih ettiği bu stratejiler, öğrencilere dil öğrenme sürecinde en hızlı ve en kalıcı şekilde yabancı dil öğrenme konusunda yardımcı olmaktadır. Fakat, her birey farklı özelliklere (cinsiyet, yaş, motivasyon, hazırbulunuşluk vb.) sahip olduğu için, dil öğrenme stratejileri tercihleri ve kullanma düzeyindeki farklılıklar kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihlerinin tespiti bu noktada oldukça büyük önem arz etmektedir.

Bunun yanı sıra, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin o dile yönelik oluşturduğu basmakalıp düşünceler ya da genellemeler olabilir. Öğrencilerde oluşan kalıplaşmış düşüncelerin dil öğrenim sürecindeki iletişimi olumsuz yönde etkileme potansiyeli söz konusudur. Kalıplaşmış düşüncelerin ana özelliği, akla ve gerçeğe dayanmamaları ile değişmeye karşı dirençli olmalarıdır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerini tam olarak ya da yeterince anlayamamasına sebep olabilmektedir (Ünal, 2015). Bu açıdan, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin belirlenmesi ve giderilmesi noktasında çeşitli çalışmaların yapılması, yabancı dil öğrenim sürecine olumlu yönde katkı sağlayabilir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji dünyasında yaşanan değişim ve gelişmeler, tüm toplumların bilgi toplumu olma yolunda ilerlemesini gerektirmektedir. Bilgiye erişebilme adına atılan her adımda, bireylerin çağın gerektirdiği çağdaş bilgi ve becerileri istenilen ve yeterli düzeyde kazanması, yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurma noktasında bir önkoşuldur. Her bireyin farklı bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fizyolojik özelliklere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gelişen ve değişen bilginin işlenip yeniden şekillendirilmesi şüphesiz ilerlemeci ve gelişime açık bilgi toplumunun oluşmasını sağlamaktadır. Günümüzde sıkça vurgulanan bilişsel kuramlar ve öğrenci odaklı yaklaşımlar, yoğunluklu olarak öğrenen ve öğrenme üzerinde durarak bireysel farklılıkların önem kazanmasını sağlamaktadır. Buna göre, öğrenme-öğretme ortamında, öğrenenlerin her biri öğrenme sürecinde kendilerine özgü birtakım yaklaşımları tercih etmektedirler. Diğer bir deyişle, her bireyin bir diğerinden bireysel farklılıklardan dolayı ayrıldığı ve öğrenme boyunca farklı yöntem ve teknikleri tercih ettikleri kaçınılmaz bir gerçekliktir. Bireylerin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen bireysel farklılıklar arasında cinsiyet, yaş, zeka, öğrenme stili ve stratejileri, hazırbulunuşluk düzeyi, kişilik yapısı vb. özellikler yer almaktadır (Senemoğlu, 2000).

Günümüzde, öğrenen merkezli yaklaşımların popülerlik kazanması sonucunda, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde de öğrenci merkezli tasarım ve yaklaşımlara yer vermeye başlanmış, çeşitli stratejilerin kullanılabileceği ve dolayısıyla etkili bir öğrenmenin gerçekleşebileceği üzerinde durulmuştur (Cohen, 1998; El-Dip, 2004; Oxford, 1990; Süt, 2013). Öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmenin vazgeçilmez kavramlarından birisi “öğrenme stratejileri”dir. Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme sürecinde geliştirdikleri hedeflerdir (Saban ve Tümkaya, 2008). Oxford (1989) dil öğrenme stratejilerini, bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde becerilerini geliştirmek amacıyla kullandıkları etkinlik, davranış veya teknikler olarak tanımlamıştır. Diğer yandan, Cohen (1998) dil öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından farkında olunarak seçilen öğrenme durumları şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlamalar doğrultusunda, dil öğrenme stratejilerine ilişkin genel bir yargı oluşturulabilir. DÖS, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih ettikleri ve kullandıkları davranış, yöntem ya da düşünceler olarak ifade edilebilir. Dil öğrenme stratejileri ile bahsi edilen dilin özelliklerinden ziyade faydalı olabilecek öğretim-öğrenme tekniklerine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin ileriki yaşantılarında başka bir dili öğrenmeye yönelmesi durumunda farkındalık yaratarak onlara kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretimi çok uzun yıllardır devam etmektedir. Başlarda sadece ilkokul ve ortaokulda verilmeye başlanan İngilizce eğitimi daha sonradan yükseköğretimde de verilmeye başlanmıştır. Avrupa Birliği’ne uyum çalışması çerçevesinde yabancı dil eğitimi, ilköğretimden başlanarak Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi temel alınarak ders programlarında yerini almıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Bu süreçte yabancı dil öğretiminin önemi vurgulanmış ve kültürlerarası iletişimdeki rolü üstüne durulmuştur. Küçükahmet’in (2009) üzerinde durduğu ‘öğretim aynı zamanda bir iletişim sürecidir’ düşüncesinden yola çıkılarak iletişim olmadan öğretimin özellikle de yabancı dil öğretiminin yapılamayacağı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Eğitimle iletişim süreci birlikte düşünüldüğünde, öğretmen ve öğrenci bu süreçte kaynak ve alıcı rollerine sahiptir. Bireyler kendilerine gönderilen iletileri, bu iletilerin türünü ve iletiyi gönderen kişiyi kendisine uygun bulmuyor ve dönütü alıcıya sunmuyorsa, mesaja dahil etmekte sıkıntı yaşıyor veya bu konuda

isteksiz ise bu noktada bir iletişim çatışması söz konusudur (Dökmen, 2013). İletişimin çatışmaya dönüşmesiyle gözlemlenen tutum ve davranışlar bireylerin zihninde oluşturdukları düşünceleri temsil etmektedir. Bu düşüncelerin oluşmasına sebep olan ve onları besleyen temel sebep ise bireylerin muhtemelen farkında olmadığı, akılcı ve aynı zamanda gerçekçi olmayan kalıplaşmış düşünceleridir (Dökmen, 2013). Bir kişi, ulus ya da kültür hakkında genellikle yanlış bir biçimde, basitleştirilmiş ve de genelleştirilmiş olarak oluşturulan izlenim ve düşünceler “kalıp düşünce” olarak nitelendirilir. Bunun yanı sıra, bireylerin öğrendikleri yabancı bir dile yönelik de kalıplaşmış düşüncelere sahip olmaları olası bir gerçekliktir. Çünkü birey dil öğrenme sürecinde sadece aile, öğretmen ve arkadaşları ile değil çevresinde var olan her şeyle etkileşim haline girmektedir. Bu süreçte bireylerde etkileşim ve iletişimi engelleyen, gerçekçi olmayan düşünce yargıları ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin derse olan tutum ve davranışlarını, öğrenme stillerini ve stratejilerini, derse olan ilgilerini doğrudan etkilemektedir (Ünal, 2015). Yabancı dil eğitiminin gerekliliklerinden olan etkili iletişimin olumsuz etkilenmesine sebep olan kalıplaşmış düşünceler öğrenilen dile ve o dilin kullanıldığı toplumun kültürel özelliklerine duyulacak ilginin azalmasına sebep olabilir. Bu durumda, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin ihtiyaç duyacağı öğrenme stratejileri de etkisiz hale getirilerek birtakım problemlerin oluşması kaçınılmaz bir gerçek olacaktır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde ortaya çıkacak problemlere, dil öğrenme stratejileri üzerinden yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin açıklanmasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Yine, bu araştırma içerisinde ortaya çıkan ihtiyaç çerçevesinde, öğrencilerin bireysel özelliklerinden olan yabancı dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri yordayıp yordamadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler arasındaki ilişkiler örüntüsünün dil öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak yeni yöntem ve yaklaşımların geliştirilmesinde araştırmacılara ve eğitimcilere yol gösterici niteliğinde olması açısından yeni ufuklar açabileceği varsayılmaktadır. Kalıplaşmış düşüncelerin yabancı dil öğrenme esnasında ortaya çıkıp çıkmadığının belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini azaltıp azaltmadığını tespit etme amacını güden bu çalışma, yeni bir dil öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yeni bir bakış açısı getirebilir.

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi “Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi nedir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arasındaki ilişkiyi saptamak ve cinsiyete, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen bölüme, İngilizce ders başarısına ve İngilizce kursuna katılma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri;
 - a) cinsiyete,
 - b) mezun olunan lise türüne,
 - c) öğrenim görülen bölüme,
 - d) İngilizce ders başarısına,

- e) İngilizce kursuna katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri;
- a) cinsiyete,
- b) mezun olunan lise türüne,
- c) öğrenim görülen bölüme,
- d) İngilizce ders başarısına,
- e) İngilizceye yönelik kursa katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutları yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilecek veriler, meslek yüksekokullarında İngilizce eğitimi alan öğrencilerin İngilizceyi öğrenme süreçlerinde hangi stratejileri kullandıklarının ve yabancı dile yönelik ne tür kalıplaşmış düşüncelere sahip olduklarının belirlenmesiyle, öğrencilerin sahip oldukları stratejilerin devamlılığının sağlanması ve öğrenciler tarafından fazla kullanılmayan stratejilerin de farkındalığının oluşturulması açısından önemlidir. Öte yandan, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin tespiti, ileriki dönemlerde bu kalıp yargıların giderilmesi adına çalışmalar yapılmasına ışık tutabilir.

Bu araştırma, meslek yüksekokullarında uygulanan İngilizce programlarının öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin, öğrencilerin karakteristik özelliklerini kapsayacak bir biçimde hazırlanmasına katkı sağlaması yönünde öneriler sunabilir. Ayrıca, bu araştırma bulguları, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğrenme stratejileri ile yordanabileceği, temelde öğrencileri merkeze alan yeni bir yabancı dil öğrenme modeli oluşturulması yönünden önem arz etmektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyet, mezun olunan lise, öğrenim görülen bölüm, İngilizce ders başarısı ve İngilizce kursuna katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını göstermesi açısından önemlidir. Özellikle, dil öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş çalışmalar olmasına rağmen, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin belirlenmesi için sadece ölçeğinin geliştirilmiş olması ve herhangi bir değişken bağlamında araştırılmamış olması bu çalışmanın önemini daha da artırmaktadır. Dil öğrenme stratejilerinin ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin belirlenmesi amacıyla örneklem grubuna meslek yüksekokulu öğrencileri alınmıştır. Meslek yüksekokulunda bilgisayar programcılığı, dış ticaret, ilk ve acil yardım, finans-bankacılık-sigortacılık vb. bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin hem aldıkları eğitim boyunca hem de mezun olduktan sonra iş hayatlarında yabancı dil bilmelerinin gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Eğitim sürecinde alınan genel ve mesleki İngilizce derslerinde, öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarının belirlenmesi oldukça büyük önem arz etmektedir. Ayrıca, bu çalışma ile meslek yüksekokulundan mezun olan öğrencilerin yabancı dile gerek duymayacağı şeklinde oluşmuş bir “kalıplaşmış düşüncenin” ortadan kaldırılması sağlanabilir. Sonuç

olarak, öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin var olup olmadığı belirlenerek hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıkları ile ilişkisi kurulabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini bilmeleri sağlanabilir ve yabancı dili öğrenmeleri açısından öğrencilere motivasyon desteği verilebilir.

Alanyazın incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri (Aydın, 2006; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; El-Dip, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Padem, 2012; Oxford, 1990; Wherton, 2000) ve kalıplaşmış düşüncelere ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalara rastlanılmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013; Gilbert ve Hixon, 1991; Popovic, 2004; Ünal, 2015). Fakat, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bu iki konuyu bütünleştiren bir çalışma bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışma, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirleyerek ilgili alanyazına önemli bir katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırma için alınan örneklemin Kahramanmaraş ilindeki Göksun Meslek Yüksekokulu'nu temsil yeterliğine sahip olduğu;
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin veri toplama araçlarına doğru ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Göksun Meslek Yüksekokulu'nda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 552 öğrenci ile,
2. Veri toplama araçları olan dil öğrenme stratejileri, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği ve kişisel bilgiler formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Strateji: Strateji ya da yaklaşım olarak karşımıza çıkan bu kavram, “belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya geniş bir açıdan bakış şekli” olarak tanımlanmaktadır (Calp, 2005).

Öğrenme Stratejileri: Öğrenmeyi daha kolay bir biçimde, daha etkili, hızlı, eğlenceli, daha kişisel ve karşılaşılan yeni bir durumu daha rahat aktarabilmek için bireyler tarafından bilinçli bir şekilde seçilen eylemlerdir (Oxford, 1990).

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin dil öğrenmelerini düzenlemek ve yapılandırmak amacıyla kendileri tarafından bilinçli olarak seçilen etkinliklerdir (Griffiths, 2009).

Kalıplaşmış Düşünce: Bir toplumsal gruba ilişkin inançlar, insanları bir takım türlere ayırmayı ifade eden zihinsel yapıtlar, çevreyi anlamada karar vermeyi hızlandırma işlevine sahip, değişmeyen, şematik, büyük oranda yanlış bilişsel formlar şeklinde tanımlanmaktadır (Hortaçsu, 1998).

Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce: Yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler, derse yönelik oluşan ve belirli bir temele dayandırılmayan zihinsel süreçler ve basmakalıp fikirlerdir (Ünal, 2015).

2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce üzerine önceki yıllarda yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Altan (2003) tarafından yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dil Başarısı” adlı çalışmada, dil öğrenme stratejileri ve yabancı dil başarısı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce öğretmenliği bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu, envanterde yer alan kategoriler içinde, sadece “bulunmayan bilgiyi kompanse etme” ve dil öğrenme stratejileri toplamı belirgin olarak yabancı dil başarısı ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bekleyen (2005) “Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmada öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 73 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yazma, konuşma ve dilbilgisi derslerinde strateji kullanımı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Cesur (2008) gerçekleştirdiği “Üniversite Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stil Tercihleri ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü” adlı çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, İstanbul ilinde dört devlet ve dört vakıf olmak üzere toplam sekiz üniversiteden 376 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenme stilleri cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrencilerin görsel öğrenme stiline, erkek öğrencilerin ise işitsel öğrenme stiline daha yakın oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bilişsel, telafi, bellek stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısını olumsuz yönde yordadığı ve yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili değişkenin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Evcim (2008) gerçekleştirdiği “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgisinin Arttırılması” konulu çalışmada, üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya, Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü’nde eğitim gören 46 öğrenci katılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya

çıkıştır. Kelime Başarı Testi açısından incelendiğinde, deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında da anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

Oflaz'ın (2008) gerçekleştirdiği “Almanca Öğretmen Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmanın amacı, Almanca öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerini ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere bağlı olarak kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 288 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini kullanmada üstün olduğu, mezun olunan okul türüne göre ise devlet lisesi ve süper lise mezunu Almanca öğretmeni adaylarının üstbilissel, sosyal ve telafi stratejilerini üst düzeyde kullandıkları, fakat Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının tam tersine en az öğrenme stratejisi kullanan öğretmen adayları oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğrenim görülen sınıf değişkeni göz önüne alındığında, hazırlık sınıflarının bellek ve bilişsel stratejilerinin kullanımı dışında bütün stratejilerde en yüksek kullanıma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Aslan (2009) tarafından yürütülen “The Role of Gender and Language Learning Strategies” adlı çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini belirlemek, tercih edilen bu stratejilerin alt gruplamalardaki dağılımlarını tespit etmek, başarı düzeyleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya, Atılım Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu’nda öğrenim gören 257 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasının İngilizce öğrenmedeki başarı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu, sınav sonuçları incelendiğinde ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi oldukları ve kız öğrencilerin İngilizce öğrenirken erkek öğrencilerin aksine dil öğrenme stratejisini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Açıkel (2011) tarafından gerçekleştirilen “Language Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs as Predictors of English Proficiency in a Language Preparatory School” isimli çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin özyeterlik inançları ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının İngilizce yeterlilikleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Ankara’da bulunan bir özel üniversitede eğitim gören 489 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, mezun olunan okulun, yurtdışında bulunup bulunmama durumunun, derin düşünme stratejilerinin, algılayıcı beceriler konusundaki özyeterliliğin ve İngilizce öğrenilen yıl sayısının İngilizce yeterliliğini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin hafıza ve tekrar stratejileri kullanımı ile İngilizce yeterlilikleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ada (2011) Edirne ilindeki özel okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği “Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Çalışma” isimli çalışmada, öğrencilerin üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, çalışmada cinsiyetin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etkisi olduğu saptanmış ve kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere kıyasla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, başarılı ve orta başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Açık (2012) tarafından yapılan “Farklı Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dil Kaygıları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Tuzla

İlçesi Örneği)” adlı çalışmada, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Tuzla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 9 farklı lisede öğrenim gören 429 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır’ın (2012) Türk Üniversitelerinde öğrenim gören İngilizce Hazırlık Okulu öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini bulmayı ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin İngilizce’deki başarıları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmayı amaçladığı “The Relationship between Language Learning Strategies and Success for Turkish University Preparatory Students” isimli çalışmasına, İstanbul Teknik Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu’ndan 170 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin kullanılması ile İngilizce öğrenmedeki başarı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, fakat bu stratejilerin sınav sonuçları ile arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme başarısında etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Padem (2012) “Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını cinsiyet, LYS puan türü ve anadil değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Düzce Üniversitesi hazırlık biriminde öğrenim gören 461 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin, en fazla sosyal stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin genel strateji kullanımları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, bellek stratejileri kullanımında kadınlar lehine, telafi stratejileri tercihinde ise erkekler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. LYS puan türü ve anadili değişkenlerine göre ise öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca, anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin en fazla bilişsel stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hamamcı (2012) gerçekleştirdiği “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri” adlı çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi’nde öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, Düzce Üniversitesi Hazırlık Birimi öğrencilerinin üst düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, yabancı dil öğrenirken kullanılan stratejiler arasında yer alan duyuşsal stratejiler, öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akar (2013) gerçekleştirdiği “Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Dil Öğrenme Strateji Tercihleri” isimli çalışmada, denetim odaklı farklı olan lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecinde tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerini tespit etmek, bu stratejileri ne sıklıkta kullandıklarını belirlemek ve dil öğrenme stratejini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmî Anadolu liselerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 761 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre, iç denetimli öğrencilerin daha çok telafi ve bellek stratejilerini, dış denetimli öğrencilerin en fazla telafi stratejilerini kullandıkları, duyuşsal stratejilerin ise her iki grupta yer alan öğrenciler tarafından en az sıklıkta kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin anne-baba eğitim durumları, İngilizce dersi başarıları, haftalık kitap okuma, cinsiyet ve internet-bilgisayar kullanma süreleri

ile baskın dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce başarıları, anne-baba eğitim seviyeleri, haftalık kitap okuma süresi arttıkça, dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarının da arttığı görülmüştür. Fakat öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları arasında haftalık İnternet ve bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Aydoğdu (2014) gerçekleştirdiği “The Relationship between Foreign Language Learning Anxiety, Attitude Toward English Language, Language Learning Strategies and Foreign Language Achievement” adlı çalışmada, yabancı dil kaygısı, İngilizce dersine yönelik tutum, dil öğrenme stratejileriyle akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma örneklemini, Bingöl Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, tutum puanları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu, fakat kaygı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, başarılı öğrencilerin sırasıyla üstbilişsel, bilişsel, telafi, bellek, sosyal ve en son olarak da duyuşsal stratejileri kullandığı görülmektedir. Ayrıca başarılı öğrenciler tarafından en sık kullanılan strateji türünün üstbilişsel strateji, en az duyuşsal strateji türünün kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin en sık olarak telafi stratejilerini kullandığı, diğer strateji türleriyle kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı orta çıkmıştır. Tutum puanına göre strateji kullanımına bakıldığında ise bilişsel, üstbilişsel ve bellek stratejileri ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış, tutum puanları yüksek olan öğrencilerin bilişsel, üstbilişsel ve bellek stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Hayta (2014) gerçekleştirdiği “Bilgisayar ve Cep Telefonu Yardımı ile Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, bilgisayar ve cep telefonu yardımıyla kullanılan dil öğrenme stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 75 öğrenci oluşturmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sosyal stratejiler öğrenciler tarafından bilgisayar ve cep telefonu vasıtası ile en az tercih edilen dil öğrenme stratejilerini, duyuşsal stratejiler ise en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerini oluşturmıştır. Cinsiyet ve strateji kullanımı arasında önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, kız öğrencilerin teknolojiler yardımı ile dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, genel olarak öğrencilerin İngilizce öğrenirken bilgisayarı cep telefonundan daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akıllı telefonu olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini, cep telefonu olan öğrencilerden daha çok kullanmalarına karşın, öğrencilerin sahip olduğu cep telefonlarının modeli ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Okumuş Ceylan (2014) “The Effect of Language Learning Strategy Training on Learner Autonomy and Foreign Language Achievement” adlı çalışmada, yabancı dil öğrencilerinin özerklik seviyelerini artırmak için dil öğrenme stratejileri eğitiminin verilmesinin, yabancı dil öğrenme başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören 111 İngilizce hazırlık öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, başlangıç seviyesi öğrencilerinin yabancı dil başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eğitmenin dil öğrenme stratejileri konusunda, öğrencilerin özerklik

seviyelerini arttırarak, yabancı dil öğrenme başarısına olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Boylu (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi ve cinsiyet, yaş, anadili, kur düzeyi, Türkçe öğrenme süresi, eğitim durumu, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen 395 öğrenci katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin en fazla üstbiliş, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Değişkenler açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin genel olarak kız öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin dil stratejilerini kullanma durumlarında sadece bellek stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim durumları ile bildikleri yabancı dil sayısı ve strateji kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, Türkçeyi Türkiye’de ve yurt dışında öğrenme durumları arasında bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dilleri ile dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında sadece bellek stratejilerinin kullanımında, strateji kullanma durumları göz önüne alındığında ise, bellek ve telafi stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Akdağ Çimen ve Aksakallı’nın (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından sıklıkla kullanılan stratejiler ile bu stratejilerin dil başarı seviyesi ve cinsiyet değişkenleriyle ilişkisini saptamaya yönelik gerçekleştirdikleri “The Influence of Turkish EFL Students’ Perceived Proficiency Level and Gender on the Use of Language Learning Strategies” adlı çalışmaya, 77 üniversite öğrencisi katılmıştır. Cinsiyetin strateji seçiminde etkili olmadığı, öğrencilerin telafi stratejilerini diğer stratejilerden daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dil yeterliliği ile strateji kullanımı arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya çıkmıştır.

Balcı ve Ügüten (2017) “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri” isimli çalışmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 12 farklı İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 274 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde sahip oldukları, yabancı dil öğrenirken ise en çok üst bilişsel stratejileri kullandıkları ve bunu sırayla telafi, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerinin izlediği görülmüştür.

2.2. Dil Öğrenme Stratejileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Oxford (1989) “Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training” adlı çalışmada, iki önemli ve birbiriyle bağlantılı soru üzerinde odaklanmaktadır: İyi dil öğrenenler hangi stratejileri kullanmaktadır? Dil öğrenme stratejilerinin seçimini hangi faktörler etkilemektedir? Araştırmacı birinci soru hakkındaki sonuçların kapsamlı olarak yayınlanmış olduğunu, ikinci sorunun ise hala araştırılmaya devam ettiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın amacı, her iki soru üzerine yapılmış yayınlanmış ya da yayınlanmamış araştırmaları sentezlemek ve strateji eğitimi için öneriler sunmaktır. Araştırmada, dili iyi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini dili kullanmada başarısız olanlara göre daha sık

kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca, dil öğrenme strateji seçimini etkileyen faktörlerin yaş, yeterlilik düzeyi, cinsiyet, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özellikler, kişisel özellikler, öğrenme stili vb. olduğu ifade edilmiştir.

Green ve Oxford (1995) tarafından yürütülen “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender” adlı çalışmanın asıl amacı, Porto Riko Üniversitesi'ndeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını ve bu stratejiler arasında cinsiyet ve yabancı dil yeterlilik seviyesine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya toplamda 374 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yüksek dil yeterliliğine sahip olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklere kıyasla daha fazla tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Bremner (1999) tarafından yürütülen “Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong” isimli çalışmada, bir grup Hong Kong öğrencisinin kullandığı dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin strateji kullanım düzeylerini araştırmak ve strateji kullanımı ile dil yeterliliği arasındaki ilişkinin düzeylerini belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, telafi ve üstbiliş stratejilerinin en çok kullanıldığını, duyuşsal ve bellek stratejilerinin ise en az kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışmada, strateji kullanımı ve yeterlik arasında anlamlı bir ilişki kurmanın bir yolu olarak DÖS ve yeterlik ölçütünü birlikte kullanmanın uygun olduğu belirlenmiş ve dil yeterliliği ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wherton (2000) tarafından yürütülen “Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore” isimli çalışmanın amacı, iki dilli yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemektir. Araştırma, Singapur’da Japonca ve Fransızca dersi alan toplam 678 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışma kapsamında, cinsiyet, motivasyon ve dil yeterliliği olarak belirlenen değişkenlerin, öğrencilerin tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyete göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında erkeklerin lehine anlamlı fark olduğu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenilen dil ile motivasyonun ilişkili olduğu ve dolayısıyla dil yeterliği yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı belirlenmiştir.

El-Dip (2004) “Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level, and Culture in a Hybrid Context” adlı çalışmada, Kuveytli öğrenciler tarafından tercih edilen dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 4 farklı üniversiteden rastgele seçilmiş 750 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişkisidir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin kız öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin, duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullanmalarının kültürel ortamdaki kaynaklanmış olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme kaygısını azaltmak için duyuşsal stratejileri daha sık kullanmış olabileceği vurgulanmıştır.

Khalil (2005) “Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian EFL Learners” adlı çalışmasında, Filistin’deki okullarda öğrenim gören lise ve üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının dil başarıları ve cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 194 lise ve 184 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin temel stratejileri kullanmalarının dil başarılarına ve cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Noormohamadi (2009) “On the Relationship between Language Learning Strategies and Foreign Language Anxiety” adlı çalışmasında, yabancı dil kaygısı ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 32 kız 14 erkek olmak üzere toplamda 46 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ve strateji kullanımı arasında anlamlı negatif bir ilişki elde edilmiştir. Aynı zamanda, yüksek ve düşük kaygılı gruplar arasında stratejilerin kullanımı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygıları arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Baghban (2012) tarafından yürütülen “The Relationship between Iranian English Language Learners’ Learning Styles and Strategies” isimli çalışmada, İranlı öğrencilerin öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İran Dil Enstitüsünde ileri düzey İngilizce bilgisine sahip olan ve aynı zamanda bir devlet üniversitesinde lisans okuyan toplamda 200 kız öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; “Michigan State University English Language Exam”, “The Learning Styles Inventory (LSI)” ve “The Language Learning Strategy Inventory” ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin öğrenme stilleri ile dil öğrenme strateji tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal stratejilerinin çoğunun işitsel öğrenme stili ile yüksek korelasyon sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; dil öğrenme stratejilerinin önem sırasının belirlenmesi söz konusudur. Dolayısıyla, bellek stratejileri ve üst bilişsel stratejiler en üstte iken bunları sırasıyla sosyal, duyuşsal ve telafi stratejilerin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2014) tarafından yürütülen “Age Differences in the Use of Language Learning Strategies” adlı çalışmanın temel amacı, yabancı dil (EFL) öğrencileri tarafından farklı eğitim seviyelerinde kullanılan dil öğrenme stratejilerini araştırmak ve yaşın öğrenme stratejileri üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmaya 250 ilkokul (10-12 yaş), 245 ortaokul (13-15 yaş), 249 lise (16-18 yaş) ve 279 üniversite öğrencisi (20-22 yaş) olmak üzere toplam 1.023 öğrenci katılmıştır. Veriler “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, farklı yaş grupları ile bellek stratejileri, telafi stratejileri, bilişsel stratejiler ve duygusal stratejilerin kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, orta ve yükseköğretim öğrencilerinin, ilköğretim öğrencilerine göre telafi stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Ho ve Ng (2016) “Gender-based differences in language learning strategies among undergraduates in a Malaysian public university” isimli çalışmalarında, dil öğrenme stratejilerinin (DÖS) dil öğrenme sürecini etkileyebilecek en önemli değişkenlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda çalışmanın amacı,

Malezya'daki bir devlet üniversitesinden mezun olup işsiz olan kişilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını belirlemek ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmaya, 535 erkek ve 1173 kadın olmak üzere toplamda 1708 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik, t-testi, Tek yönlü ANOVA ve ki-kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, kadınların erkeklere oranla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, mezun öğrencilerin metacognitif stratejileri, duyuşsal stratejilere oranla daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Mashhady ve Fallah (2017) tarafından yapılan “The Relationship between Language Learning Strategies, Field of Study, Gender, and Language Proficiency” adlı çalışmada, tıp, fen bilimleri, mühendislik, beşeri bilimler ve İngilizce gibi farklı alanlardaki üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin (DÖS) çalışmanı alanı, cinsiyet ve dil yeterliği bağlamında değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 200 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1995) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, İngilizce alanında uzmanlaşan öğrenciler ile farklı bölümlerde okuyan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, cinsiyet ve dil yeterliliğine göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

2.3. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Tezcan'ın (1974) “Türklerle ilgili stereotipler kalıpyargılar ve Türk değerleri üzerine bir inceleme” isimli doktora tezinde, Türk kişiliğinin sosyal karakteristik özelliklerinin kalıp yargılar vasıtasıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm teorik, ikinci bölüm ise ampiriktir. Teorik kısımda literatür çalışması yapılmış, ampirik kısımda ise Eğitim Fakültesi öğrencileri örnekleme alınarak geniş kapsamlı bir anket uygulanmıştır. Türklerin kendilerini nasıl gördüklerinin tespit edilmesi amacıyla ankette stereotiplere de yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyet, köy-kent, büyük kentten gelme ve gelir gibi birtakım değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Hortaçsu (1998) “Grup içi ve Gruplararası Süreçler” adlı kitabında kalıplaşmış düşünceyi bir toplumsal gruba (cinsiyet grubu, azınlık grubu, etnik grup, yaşlı, çocuk) ilişkin yargılar bütünü olarak tanımlamıştır. Kalıplaşmış düşüncelerin çeşitli belirlenme yöntemleri olduğu ve insanların kalıplaşmış düşüncelerini öğrenmenin açık uçlu sorular, liste yöntemi, (checklist), yüzde yöntemi ve tanımlama oranı tekniği ile gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, kalıplaşmış yargıların içerik, yaygınlık, genellenebilirlik, belirginlik, ayırt edicilik gibi birtakım özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı kalıplaşmış düşünceler konusunda çeşitli bilişsel ve güdüsel yaklaşımların bulunduğunu ve bu alanın özellikle son yıllarda sosyal psikoloji içerisinde yer alan bilişsel akımın etkisinde olduğunu belirtmiştir.

Karabayev ve Tutkun (2001) tarafından yürütülen “Türk Cumhuriyetlerinden Gelen Öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlarına Karşı Taşıdıkları Kalıp Yargılar” konulu çalışmanın amacı, Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden (Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan) gelen ve Türkiye'deki devlet üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına yönelik

oluşturdıkları kalıp yargıları tespit etmektir. Araştırmaya toplamda 372 öğrenci katılmış olup veriler 34 sıfattan oluşan bir tarama listesi ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, Türk Cumhuriyeti öğrencilerinin Türkiyeli öğrencilere ilişkin sahip oldukları kalıp yargıların cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, küçük yaşlardaki Türk Cumhuriyeti öğrencilerinin daha olumlu düşüncelere sahip olduğu ve bu kişilerin yaşları ilerledikçe olumsuz düşüncelerinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda, en olumlu düşüncelere sahip olan grubun öğretmenlik ile ilgili bölümlerde okuyanlara ait olduğu ortaya konmuştur.

Coşgun (2004) tarafından yürütülen “Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: “Antalya’da Yaşayan Güneydoğulular ile Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler ve Önyargılar” konulu tezin amacı, kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve birtakım önyargıların etkilerini incelemektir. Araştırmacı tarafından, kalıplaşmış düşünce ve önyargılar, farklı bir gruba ait olan insanlara karşı olumsuz düşünceler, tutum ve davranışlar olarak kabul edilmiştir. Araştırma farklı kültürel özelliklere sahip olan iki grubun birlikte yaşadığı Antalya Fatih mahallesinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, etnografi yöntemi kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen sorulara verilen cevapların belirlenmesi amacıyla seçilmiş olan yöntem çerçevesinde alanda bir ay süren bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem tekniği bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çeşitli kültürel toplulukların birbirlerine yönelik sahip oldukları kalıp düşüncelerinin ve önyargılarının iletişim sürecini etkilediğini göstermektedir. Kalıp düşüncelerin, iletişim sürecinde, ayrımcı davranışların ortaya çıkmasına ve bir arada yaşayan gruplar arasında gerginlikler ve sorunlar yaşanmasına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Tutkun ve Koç (2008) tarafından yürütülen “Stereotypes towards Occupations in Turkey” adlı araştırmanın temel amacı, Türk halkının mesleklere yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’deki 1161 kişi oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Mesleğe Yönelik Stereotipler Sorunu (MYSS)” ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; kişilerin mesleklere yönelik daha çok olumlu yargılar içerisinde oldukları ve bu yargılar arasında en çok güvenilir ve çalışkan ifadelerinin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca, en güvenilir mesleğin askeri meslekler olduğu, en kibar mesleğin bankacılık, en cömert mesleğin tıp doktoru, en akıllı mesleğin öğretim görevliliği, en tembel mesleğin memurluk vb. olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En pozitif anlam yüklenen mesleğin ise öğretmenlik olduğu tespit edilmiştir.

Ekşi (2009) “Foreign Language Learning, Prejudice and Stereotyping” adlı çalışmasında, dünyada artan seyahat hareketliliği ve gelişmekte olan iletişim teknolojileri yoluyla insanların sürekli birbirleri ile iletişim halinde olduğunu belirtmektedir. Farklı ülkelerden insanlar bir araya geldiklerinde beliren etkileşimin değişik şekillerde oluştuğunu vurgulamaktadır. İnsanların kendi kültürleri ile farklı etnik gruplardan olan insanları değerlendirmesi kalıplaşmış düşüncelerin ve önyargıların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Araştırmacı, kalıplaşmış düşüncelerin genelde olumsuz yargılar içerdiğini ve değişime kapalı olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun da insanlar arasındaki iletişime zarar verebileceğini düşünmektedir. Etkili bir dil öğretiminin kişilere kültürel farkındalık sağlayacağı ve başarılı dil öğrenenlerin diğer uluslara karşı daha olumlu görüşler geliştirebileceği üzerine durulmuştur. Bu çalışmada, yabancı dil öğrenmenin önyargı ve kalıplaşmış düşünce üzerinde etkisi olup

olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya toplam 60 kişi katılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Katz ve Braly'nin (1933) Sıfat Listesi ve Bogerus'un (1928) Sosyal Mesafe Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yabancı dili konuşan kişiler ile konuşamayanlar arasında diğer milliyetlere yönelik olan düşünceleri ve onlara atfettikleri karakter özellikleri ve onlarla olan sosyal ilişkilerinde istatistik olarak anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Dökmen'in (2013) "İletişim Çatışmaları ve Empati" adlı kitabında, kalıplaşmış yargılar, bireylerin kafasında değişmeyen, katılaştı, ve genellikle farkında olunmayan birtakım net düşünceler olarak tanımlanmıştır. Yazar kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliğinin akılcı ve gerçekçi olmamaları olduğunu ve yanı sıra değişime karşı dirençli olduklarını belirtmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen kalıplaşmış düşüncelerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: kutuplaştırma, kişiselleştirme, değiştirme gayreti, aşırı fedakârlık, keşkecilik, toptancılıktır. Kişilerarası iletişim sürecinde karşılaşılabilecek kalıplaşmış düşüncelerin düzeltilmesi için birtakım önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Şeker ve Dinçer (2014) "An Analysis of Gender Stereotyping in English Teaching Course Books" adlı çalışmada, yabancı dil öğrenimi kapsamında yeni ve farklı bir kültüre maruz kalan öğrencilerin, kimlik reformu sürecinde yansıtıcı ajanlar olarak görüldüklerini belirtmiştir. Hedef dil ve kültürün başlıca kaynaklarından olan ders kitabının, yeterlilik ve ilişkisel kimliğin gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, yabancı dil öğreniminde ders kitapları içerisinde kültür aktarımı sürecinde, toplumsal cinsiyet kalıplaştırmasının uygulanmasının ilişkisel kimliğin oluşumunu olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, İngilizce dersinde kullanılan ders kitapları içerisindeki metinlerde yer alan cinsiyet rolünün stereotipinin örtük endikasyonlarını belirlemektir. Veriler yaygın olarak kullanılan dört İngilizce ders kitaplarından derlenmiş ve ayrıntılı metin analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, ders kitaplarındaki örtük cinsiyet rollerini ve metinlerin dil özellikleri unsurları ile cinsiyet kalıplaştırmasını güçlendirme işlevleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Ünal (2015) "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler Ölçeği" yaptığı çalışmada, yabancı dile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğini geliştirmeyi amaçlamıştır. Dolayısıyla, ilk aşamada 75 madde belirlenmiş ve bu doğrultuda hazırlanan taslak ölçek, Ahi Evran Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim öğretim yılında farklı bölümlerde öğrenim gören 313 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin tutarlılığını tespit etmek amacıyla taslak ölçek 108 öğrenciye 5 haftanın ardından yeniden uygulanmış ve istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişip değişmediği analiz edilmiştir. Güvenirlilik ve geçerlik analizleri sonucunda, 42 maddeli ve 8 faktörlü "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısının .87 olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, geçerli ve güvenilir olan bu ölçekle yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin belirlenmesini, iletişim kopukluğunu ve çatışmasını ortadan kaldırmayı ve yanı sıra başarıya ulaşılmasını öngörmektedir.

Dağıstan (2017) "Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Akademik Başarıları İle İlişkisi" isimli yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin matematik dersine ilişkin kalıplaşmış düşüncelerini belirlemeyi, matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi ve bu düşüncelerin sınıf seviyelerine ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim

öğretim yılında, Kırşehir’deki bir devlet okulunda öğrenim gören toplamda 1181 5, 6, 7 v 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşünceler ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, KDÖ’nün cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre incelendiğinde ise, 6. sınıflarla 5. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine; 7. sınıflar ile 5. sınıflar arasında 7. sınıflar lehine ve 8. sınıflarla 5. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

2.4. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceler İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hilton ve Hippel (1996) tarafından gerçekleştirilen “Stereotypes” adlı çalışmada, psikoloji içerisinde yer alan kalıplaşmış düşünce dünyasında son on yılda önemli ölçüde gelişim yaşandığı belirtilmiştir. Bu gelişimin büyük ölçüde stereotipik düşünceye neden olan bireysel mekanizmaların daha kolay anlaşılmasına başlanmasına işaret ettiği ifade edilmiştir. Mevcut çalışma, kalıplaşmış düşüncelere ilişkin güncel psikolojik literatürün incelenmesini, stereotip oluşumuna, tanımlanmasına, kullanılmasına ve değiştirilmesine katkıda bulunan bilişsel ve motivasyonel faktörlere özellikle vurgu yapmayı amaçlamaktadır.

Steele (1997) tarafından yapılan “How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance” adlı araştırmanın amacı, kalıplaşmış düşüncelerin kadınların ve Afrikalı Amerikalıların test performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, etki alanı tanımlamasının genel bir teorisi olarak kabul edilen teorinin temel varsayımı sürdürülebilir okul başarılarının okul ve alt alanlarıyla özdeşleştirilmesi gerekliliğidir. Bu gruplar üzerinde oluşturulan toplumsal baskıların ve aynı zamanda kalıplaşmış düşüncelerin bu varsayımı çürüttüğü belirtilmiştir. Dolayısıyla, araştırma sonucunda, kadınların ve Afrikalı Amerikalı grubun test performansını artırmasında kalıplaşmış düşünce tehditlerini azaltacak uygulamaların gerçekleştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Spencer, Steele ve Cluim (1998) “Stereotype Threat and Women’s Math Performance” isimli araştırmalarında, kalıplaşmış düşünce tehditlerinin kadınların matematik performansları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Michigan Üniversitesi’nde öğrenim gören, bir dönem boyunca calculus dersi almış ve en az B1 notu alan 28 erkek ve 28 kadın öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş olup katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ve her bir soruyu ne kadar sürede cevapladıkları incelenmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere göre matematik performansının daha düşük olduğu, erkek öğrencilerin matematik ile ilgili algılarının daha açık olduğu şeklinde oluşturulan kalıplaşmış düşüncelerin kullanıldığı deney grubunda yapılan test sonucunda, kız öğrencilerin performanslarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Kalıplaşmış düşünce tehditleri oluşturulmayan kontrol grubuna uygulanan matematik testi sonucunda ise performanslarda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Galinsky ve Moskowitz (2000) tarafından yürütülen “Perspective-taking: Decreasing Stereotype Expression, Stereotype Accessibility, and In-Group Favoritism” adlı çalışmada, perspektif oluşturma ile kalıplaşmış düşüncenin bastırılması deney

yoluyla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın temel amacı, kalıplaşmış düşünce kontrolünün sağlanmasıdır. Araştırmacılar tarafından yürütülen uygulamalarda, bakış açısı geliştirmenin kalıplaşmış yargıları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, perspektif oluşturma, hedefin pozitif değerlendirmelerinin ifadesini artırma eğiliminde olduğu, kalıplaşmış düşünce geliştirilmesini azalttığı tespit edilmiştir.

Aronson, Cohen ve McColskey (2009) tarafından yürütülen “Reducing Stereotype Threat in Classrooms: A Review of Social-Psychological Intervention Studies on Improving the Achievement of Black Students” adlı çalışmanın asıl amacı, kalıplaşmış düşünce tehditlerinin siyahi öğrencilerin sınıf içi başarı durumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu kapsamda, ders sürecinde kullanılacak üç stratejinin ırksal ayrım üzerindeki kalıplaşmış düşünce tehditlerinin etkisi incelenmiştir. Ders süresince kullanılacak bu stratejiler, zekanın gelişime açık olduğunu benimseme, öğrenme sürecinde yaşanan zorluklarının normal olduğuna inanma ve öz saygı değerinin geliştirilmesini önemseme olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonuçları, siyahi ve siyahi olmayan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu stratejiler ile yürütülen derslerin sonucunda kalıplaşmış düşünce tehditlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Houghton (2010) “Managing Stereotypes through Experiential Learning” konulu çalışmasında, kalıplaşmış düşüncelerin eğitim yoluyla nasıl engellenebileceği üzerinde durmaktadır. Öğrenme hedeflerinin, kuramsal altyapıya bağlı olarak, bir Japon üniversitesinde her bir İngilizce eğitimini kültürlerarası iletişimle birleştiren iki derse ait olan ders planlarına eklendiği belirtilmiştir. Nitel veriler, öğrencilerin kalıplaşmış düşünceleri açıkça tanımlayabildiklerini ve kendi kalıplaşmış düşüncelerini, eğilimlerini ve diğer insanların kalıplaşmış düşüncelerini açıklayabildiğini göstermektedir. Yaşantısal öğrenme yoluyla öğrencilerin potansiyel kalıplaşmış düşünce tehditlerini fark edebileceği ve üstesinden gelebileceği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kalıplaşmış düşünceleri tanımlayabildiği ve kendi kalıplaşmış düşüncelerinin üstesinden gelebilecekleri belirlenmiştir.

Appel ve Kronberger (2012) tarafından yürütülen “Stereotypes and the Achievement Gap: Stereotypes Threat prior to Test Taking” adlı çalışma temelde kalıplaşmış düşünce tehditlerinin, akademik yönde farklılığa yol açmanın çok daha ötesine geçtiğini vurgulamayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, kalıplaşmış düşüncelerin bireylerin yeteneklerini, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini engellemekte olduğu belirlenmiştir. Başarı ile oluşan farklılığın sosyal bilimler alanında, politikada ve özellikle halk arasında büyük bir endişeye sebep olduğunu ileri süren çalışmada, kalıplaşmış düşünce tehdidinin kontrol altına alınmasının ileriki yıllarda ekonomik büyümenin anahtarı olacağı, alınmadığı takdirde ise kalıplaşmış düşüncelerin hayatın her noktasında engel teşkil edeceği vurgulanmıştır.

Brooks-Lewis (2012) “Stereotyping in Foreign Language Education” isimli çalışmasında kalıplaşmış düşüncelerin yabancı dil eğitim-öğretim sürecindeki etkilerini araştırmıştır. Yabancı dil öğretimi sürecinde araştırmacı tarafından çeşitli yöntem, teknik ve materyaller kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından toplanan veriler analiz edildiğinde, birçok ilginç tema ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları; kalıplaşmış düşüncelerin yabancı dil öğretim sürecinde kullanılan materyallerden kaynaklandığını göstermektedir. Araştırmacı tarafından kullanılan materyallerin öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerini azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri, kalıplaşmış düşünce ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ile ilgili kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Öğrenme Stratejileri Kavramının Tanımı ve Kapsamı

Öğrenme üzerine gerçekleştirilen çalışmalar arttıkça, bilginin ne şekilde, nasıl, hangi hızda kazanıldığı da merak konusu olmayı sürdürmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde bireylerin öğrenme yollarının bilinmesi ve öğrenme yollarına göre sınıf içi etkinliklerin bilinçli olarak tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini artırabilmek için önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğrenmeyi davranış değişikliği yaratma süreci olarak gören öğretmen merkezli geleneksel davranışçı anlayışın tanımından daha farklı biçimde ele almakta; öğrenciyi öğrenme sürecinde kendi kendine öğrenme yollarını arayan ve bilinçli seçimler yapan kişi konumuna getirmektedir (Oflaz, 2008). Öğrenme kavramının tanımı ve kapsamı, bilgi sistemlerinin sürekli olarak değişmesi ve kendini yenileyen dinamiğinin sonucu olarak yeni bir anlayışla ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışın en önemli boyutlarından biri, öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini özerk bir şekilde yönlendirebilmeleridir. Bir başka deyişle “yaşam boyu öğrenme” çağımızın gerekliliklerinden biridir ve bunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin “taktik, beceri ve bilişsel araç” donanımına sahip olması gerekmektedir. Bu yeni anlayış, öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerini yeniden düzenlemektedir. Öğretme süreci sadece “bilgi yükleme” işlemi değil, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik özelliklerini bir bütün olarak tanıma ve öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilecek beceri kazandırma sürecidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Bu durum ise öğrenme stratejileri kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenme stratejileri kavramına ilişkin farklı tanımlamalar olmasına rağmen, genel olarak öğrenme stratejisi ile ilgili anlatılmak istenilen düşüncelerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Aydın (2011) öğrenme stratejilerini öğrencilerin bilgiyi daha kolay ve daha etkili öğrenmelerini sağlayan tekniklerden her biri olarak ifade etmektedir. Tay’a (2002) göre öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde ve bireysel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, bilgiye anlam vermeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymalarıdır. Cohen (1998) öğrenciler tarafından bilinçli bir şekilde tercih edilen öğrenme süreçlerinin tamamını öğrenme stratejileri olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) ise öğrenme stratejilerini açık öğrenme eylem ve davranışları olarak tanımlamakta, ayrıca bireyin öğrenme stiline öğrenme stratejileri yoluyla dışa vurulduğunu belirtmektedirler. Selçuk (2007) öğrenme stratejilerini, bireylerin öğrenme sırasında, uyarıcıların duyu organlarına gelmesi ile kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan teknikler olarak açıklamıştır. Öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenme süreci içerisinde bilgiyi edinme, bilgileri kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transfer ederek bilgiyi belleğe kodlama ve gerektiğinde bellekten yeniden çağırma süreçlerini içeren, davranış ya da düşünceler bütünüdür (Numanoğlu ve Şen, 2007; Weinstein ve Mayer, 1986). Chamot (2004) bu stratejileri bir öğrenme hedefini gerçekleştirmek için öğrenen tarafından uygulanan bilinçli düşünceler olarak açıklamaktadır. Bununla birlikte öğrenenlerin, kendi düşünme ve öğrenme süreçleriyle ilgili üst bilişsel bilgiye,

gerçekleştirmeleri gereken bir görevin gereklilikleri ile ilgili anlayışa, görevin gerektirdikleri ve kendi öğrenme güçlerini karşılayan stratejileri düzenleyerek kullanma yeteneğine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Oxford'a (1990) göre öğrenme stratejileri, öğrenmeyi daha kolay bir biçimde, daha etkili, hızlı, eğlenceli, daha kişisel ve karşılaşılan yeni bir durumu daha rahat aktarabilmek için bireyler tarafından bilinçli bir şekilde seçilen eylemlerdir. Kirby (1988) ise öğrenme stratejilerini tanımlarken, öğrencilerin genel olarak planları ya da yaklaşımları, öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlayan yüksek düzey öğrenme taktikleri üzerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, Sünbül (1998) öğrenme stratejileri kavramını; öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan ilkeler, alışkanlıklar ve teknikler olarak tanımlamaktadır. En geniş kapsamda öğrenme stratejileri, öğrenmeyi kolaylaştıran düşüncelerin ve davranışların bütünüdür. Araştırmacılar tarafından öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan tanımlar göz önüne alındığında, tanımların ortak noktasının öğrencilerin daha etkin ve daha aktif bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır. Bu süreçte, öğrencinin “daha iyi nasıl öğreniyorum?”, “hangi etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırıyor?” gibi soruların cevaplarken vererek sürece dahil olmaları, kendi plan ve yaklaşımlarını oluşturarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları söz konusudur.

Bu stratejiler öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Ayrıca öğrenmede belirli amaçları elde etmek için isteyerek seçilen ve dikkatli bir şekilde izlenmiş farklı yöntemlerin yapılandırılması ve bireylerin belirli görevleri yerine getirmek amacıyla bilişsel eylemlerin seçilmesi ve bir araya getirilmesidir. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak için yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve bireylere yönelik uygun olanının seçilmesidir (Gülsoy, 2011; Kirby, 1988; Wade 1990). Öğrenme stratejileri, kitap okuma ve bilgileri not alma, zamanı yönetme, yazıdan önce düşünceleri organize etme, sınava girme ve diğer birçok beceri alanı ile ilgili süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca bireyin kuvvetli yönleri veya ihtiyaçları üzerinde bilinçli düşünmeyi ve kendi öğrenmelerinin bazı yönlerini düzenlemek için aktif bir şekilde strateji kullanmayı içeren üstbilişsel süreçleri içermektedir (Burchard ve Swerdzewski, 2009).

Weinstein, Acee ve Jung (2011) kendi öğrenme stratejilerini geliştiren bireylerin bazı özelliklerinin olması gerektiğini ve bu özelliklerin beceri, istek ve öz düzenleme olduğunu ifade etmektedir:

Beceri: Beceri, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusundaki eleştirel düşünebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi türleri arasında farklı görevlerin gerektirdiği performans bilgisine sahip olması, bireyin kendi güçlü ve zayıf olan yanlarını nasıl öğrendiğini ve farklı öğrenme türlerinin gerektirdiği öğrenme stratejilerini nasıl uygulanacağını bilmesi gerekmektedir.

İstek: İstek, başarıya katkı sağlayan ya da başarıyı engelleyen stratejik öğrenmenin motivasyon ile alakalı ya da duyuşsal bileşenlerini ifade etmektedir. Öğrenci başarısına katkı sağlayan unsurlara örnek olarak, kısa ya da uzun dönem hedeflerini ayarlama, analiz etme ve kullanma; motivasyonu arttırmak amacıyla geleceğe yönelik bakış açısını ve hedef hiyerarşisini belirleme; öğrenmeye karşı pozitif bir düşünce sistemi oluşturma ve inançlar geliştirme verilebilir. Akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyen nedenler arasında, bireyi olumsuz etkileyecek inançlar geliştirmek, düşük öz yeterlik hissi, yüksek kaygı ve dış etkenler bulunmaktadır.

Öz-Düzenleme: Öz düzenleme, bireylerin kendi öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olan bir yapılandırıcı ve motor olarak tanımlanabilir. Öz-düzenlemeye örnek

olarak; öğrenme başarısını gözlemlemek için üstbilişi kullanma, zamanı yönetme, yardım arama ve motivasyonu yönetme, yüksek kaygıyı yönetme, etkili ve verimli strateji kullanımını denetleme ve düzenleme verilebilir.

Macaro (2006) gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrenme stratejiler bilinçli zihinsel aktiviteleri kapsamaktadır. Bu tür stratejiler çalışan bellekte süregelen etkinliklerin tamamıdır. Bu nedenle, motor davranışlar olarak düşünülemez.
- Öğrenme stratejilerinin, öğrenmeyi aktif şekilde etkilemesi için öbek biçiminde kullanmaları gerekmektedir. Bu stratejiler üstbilişsel stratejileri ve duyuşsal stratejileri içermektedir.
- Bu stratejiler için amaç önemlidir. Öğrenme stratejilerindeki amaç, sınıf içindeki öğrenme görevini başarabilmek ve öğrencinin öğrenme amaçları ile alakalı olmalıdır.
- Stratejiler görev ya da durum odaklı olabilmektedir. Bu nedenle başka olaylara aktarılabilirler.

3.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Yeni bilgilerin öğrenilmesi sürecinde öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Bazı öğrenciler fazla çalışmalarına rağmen başarılı olamazken, bazı öğrenciler ise az çalışarak başarıya ulaşabilmektedirler. Aynı sınıf atmosferinde, öğrencilerin bir kısmı ders sonunda anlatılanları öğrenirken, bazıları ise kavrayamamaktadır. Bu durumun sebebi, öğrencilerin edinmeleri gereken bilgiyi ne şekilde öğreneceklerini bilememelerinden ya da yanlış bilmelerinden kaynaklanmaktadır (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008).

Weinstein, Humsan ve Dierking (2000) öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanılmasının merkezinde bilişsel olarak etkin öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Onlara göre, bilişsel olarak etkin olabilmek için, öğrencilerin hedef odaklı ve stratejik olmasını gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek, öğrencinin belirli bir oranda öz kontrol kullanmasını zorunlu kılmaktadır. Böylelikle bilişsel olarak etkin öğrenci bir hedefe ulaşmak amacıyla, bilişsel bir hareket tarzını planlayabilmeli, uygulayabilmeli ve gerekirse üzerinde değişiklikler yapabilmelidir. Öğrenci bu süreci izlerken esas alacağı bir bilginin kaynağına başvurmaktadır. Bahsi geçen bilgi kaynaklarından birincisi bir konu ile ilgili olan ön bilgileridir. Bireylerin herhangi bir konuda başlangıç düzeyde veya uzman olup olmadıklarını belirleyen bu ön bilgiler problem çözme ve karar vermede çok büyük önem teşkil etmektedir. Öğrencinin başvurduğu diğer bilgi kaynağı kendi bilişsel süreçleri ve bu süreçleri kontrol etme becerileri ile ilgili olan ve bilgisini kapsayan yürütücü biliş kavramıdır. Yürütücü biliş kontrol edebilme boyutu, öğrencinin öğrenme ürünleri ve elde ettiği dönütleri esas alarak kendi düşünme süreçlerini izleme, örgütleme ve düzenleme becerisine işaret etmektedir. Yani, öğrenmeyi ve düşünmeyi dolayısıyla bireylerin akademik başarısını etkileyen bu süreçlerin öğrenme sürecinde işlevsel hale getirilmesi öğrenme stratejilerinin kullanılması ile gerçekleştirilmektedir (Beckman, 2002).

Öğrenme sürecinde olan bireyler üzerinde kendi kendine öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmaktadır. Bilgi akışını ve bunun takibini sağlayan öğrenme stratejileri, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejilerin hangi zamanda ve ne şekilde kullanılırsa faydalı olacağı anlatıldığında etkili olabilmektedir. Dolayısıyla, bu

şekilde öğrencilerin öğrenmelerinin de etkililiği artırılabilir (Belet ve Yaşar, 2007). Ayrıca, öğrenme stratejileri, kişilerin yaşam boyu okur-yazar, üretici ve bağımsız şekilde öğrenebilen bireyler olmasına katkı sağlamaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesine, öğrenmesini artırmasına, hafızasını güçlendirmesine, herhangi bir işi yapmak için birden fazla farklı yol olduğunu bilmesine, yaptığı yanlışları fark edip onu düzeltmesine, kendi öğrenme sürecini geliştirmesine ve dolayısıyla daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olmaktadır (Beckman, 2002). Öğrenme stratejilerinin bireylerin kolay öğrenmesinin yanı sıra, öğretim süreci içerisinde, onlara birçok katkı sağladığını ifade edilmektedir. Bu katkı ve yararlar şu şekilde açıklanmaktadır (Özer, 2002):

- Öğrencinin bilgileri kalıcı öğrenmesini sağlamaktadır.
- Öğrenciyi bilinçli öğrenci konumuna getirmektedir.
- Öğrencinin öğrenmede durumundaki verimliliğini artırmaktadır.
- Öğrenciye bağımsız bir şekilde öğrenebilme niteliği kazandırmaktadır.
- Öğrencinin isteyerek öğrenmesinin yanı sıra, zevk alarak öğrenmesine yardım etmektedir.
- Öğrencinin sadece okul içerisinde değil, okul sonrasındaki öğrenmelerine de temel hazırlamaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireylerin daha aktif olmasını sağlamaktadır.
- Bireylerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini geliştirdiği gibi, onları okuma, yazma ve tartışma gibi becerilere yöneltmektedir.

3.3. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrencilerden, örgün eğitimde verilen derslerde başarılı olmalarının yanı sıra, örgün eğitimin ardından hızla ilerleyen bilgi toplumunda kendilerini geliştirebilmeleri için bireysel olarak öğrenmeleri ve öğrenmelerini takip edebilme yetisini kazanmaları beklenmektedir. Okullarda öğrencilere herhangi bir disiplinin temel kavramları ve ilkeleri öğretilirken, öğrenme stratejilerinin de öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilere bilgiyi nasıl edinecekleri, nasıl öğrenecekleri, nasıl anımsayacakları, nasıl düşünecekleri, güdülenmeyi nasıl sağlayacakları öğretildiği takdirde, öğretimin kalitesinin artacağı muhtemel bir sonuç olacaktır (Subaşı, 2000). Bu da ancak öğrencilerin bilinçlendirilmesi ile gerçekleşebilir. Sınıf içerisinde öğretmenler yararlı olabilecek stratejileri tanımlamalı, model olmalı, örneklerle açıklamalar yapmalı, öğrencilerden de örnekler vermelerini istemeli, öğrencilerin kullandıkları stratejiler hakkında tartışmalar düzenlemeli, onlara rehber olmalı, öğrencileri strateji kullanımı konusunda destekleyerek cesaret vermelidir. Ayrıca, öğrenme stratejileri derslerin bir parçası olarak öğretilmelidir. Bunun için ise öğretmenler, öğretmek istedikleri stratejileri tespit etmeli ve bu stratejileri kullanmalarını gerektirecek ya da kullanmalarına motive edecek aktiviteler planlamalıdır (Gülsoy, 2011).

Mc Donough (1995) strateji öğretiminde izlenecek 4 aşamalı bir yol olduğunu ifade etmiştir. İlk aşama, öğrencilerin kullandıkları ve yararlı olduğu görülen stratejiler için materyal hazırlamaktır. Bu sayede öğrencilerin dikkati materyal üzerine kolaylıkla odaklanabilmektedir. İkinci aşamada, stratejinin isminin ne olduğu söylenerek neden, nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini açıklanmaktadır. Üçüncü aşamada, stratejiyi öğretmen model olarak kullanmalı ve öğrencilere pratik yapma fırsatı verilmelidir. Son aşama olan dördüncü aşamada ise, öğrencilerin strateji kullanımının değerlendirilmesi yer almaktadır. Burada asıl amaç, öğrencilerin stratejileri yeni durumlara transfer

edebilme yeteneğinin geliştirilmesidir. Wenden (1985), öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili ilkeleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Strateji öğretimi öğrencilere haberli şekilde yapılmalıdır. Öğrencilerin bir stratejiyi neden, nasıl ve ne zaman kullanmaları gerektiği ifade edilmelidir. Öğrenme stratejilerinin onlara nasıl bir fayda sağlayacağını anlamaları için yol gösterilmelidir.

2. Bu öğretimin öğrencilerin neyi öğreneceklerine karar verme, planlama ve öğrenme sonuçlarını kontrol etmeleri ile ilgili olan öz düzenleme eğitimini kapsamı gerekmektedir.

3. Öğrencilere öğretilen okuma öncesi stratejisi ise okuyacakları bir metin öncesinde, kelime öğrenme stratejisi ise kelime öğrenme esnasında bu stratejiler gösterilmelidir. Yani strateji öğretimi bağlamsal bir şekilde olmalıdır.

4. Öğrencilere neler yapmaları gerektiği söylenip, sonra da kendi kendilerine yapmaları beklenmemelidir. Bireylerin iyi bir strateji kullanıcısı olana kadar öğretmenler tarafından izlenerek sürekli bir dönüt verilmelidir. Yani strateji öğretimi etkileşimli şekilde gerçekleştirilmelidir.

3.4. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejileri hakkında birçok sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalardan bazıları şu şekildedir:

3.4.1. O'Malley, Chamot ve Diğerlerinin (1985) Sınıflandırması

O'Malley, Chamot ve diğerleri (1985) öğrenme stratejilerini yürütücü biliş, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejiler olmak üzere 3 gruba ayırmışlardır. Bu stratejilerden ilki olan '*yürütücü biliş stratejisi*' bireylerin kendi öğrenmelerini planlamayı, öz-denetim, işlevsel planlama, kendini yönlendirme, öz değerlendirme, doğrudan ve seçici dikkati kapsamaktadır. '*Bilişsel stratejiler*' ise bireylerin öğrendiklerini doğrudan kullanabilmesini kapsamaktadır. Bu kapsamda; tekrar etme, sonuç çıkarma, imgeleme, sunma, gruplama, anahtar kelime metodu, aktarma, ekleme, not alma, özet çıkarma, kaynak kullanma ve yorum bulunmaktadır. Son strateji olan '*sosyo-duyuşsal stratejilerde*' ise bilgiyi anlamlandırmak için sorular sorma, doğrulama, onaylama ve işbirliği içinde bulunma gibi stratejiler yer almaktadır.

3.4.2. Gagne'nin (1979) ve Senemoğlu'nun (2012) Sınıflandırması

Altı kategoriden oluşan öğrenme stratejileri şu şekilde özetlenmiştir (Gagne 1979; Senemoğlu, 2012):

Dikkat Stratejileri: Çevreden gelen uyarıcıların kısa süreli belleğe geçmesini sağlayan en önemli süreçlerden biri dikkattir. Dolayısıyla, öğrenme sürecinin başında yapılması gereken en önemli işlerden biri, öğrencilerin dikkatinin toplamasını ve artırılmasının sağlanmasıdır. Dikkat sürecinde metinlerin kenarlarına alınan notlar, metin içindeki bilinmeyen kelimelere konulan farklı işaretler, konudaki anlaşılmayan yerlere konulan soru işaretleri, önemli görülen yerlerin altının çeşitli renklerle çizilmesi, bilgiler arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulması amacıyla şemaların yapılması gibi aktiviteler, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını ve öğrenilenleri daha hızlı gözden geçirerek tekrar etmesine yardımcı olmaktadır.

Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler: Bu stratejiler, bilgiyi alma ve depolama konusunda sınırlı olan bir stratejidir. Dolayısıyla bu sınırlılığı minimuma

indirmek amacı ile zihinsel tekrar stratejisi ve gruplama stratejisi gibi yardımcı stratejiler ele alınmaktadır.

- **Zihinsel Tekrar Stratejileri:** Bu strateji bilgileri ya da kelimeleri ezberlemek amacıyla kullanılmaktadır. Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması sırasında bu stratejiye başvurulmaktadır.
- **Gruplama Stratejisi:** Gruplama stratejisi karmaşık olan bilgilerin çeşitli kategorilerde ya da sınıflamalarda gruplandırılarak öğrenilmesi konusunda bireylere kolaylık sağlamaktadır. Öğrenci edindiği terimleri, kelimeleri ya da bilgileri, bu strateji sayesinde çeşitli şekillerde sınıflandırır ve öğrenmesini kolaylaştırır.

Anlamlandırma (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler: Bu tür stratejiler bilginin anlamlı ve bir bütün hâlinde öğrenilmesi amacıyla kullanılan stratejilerdir. Öğrencilerin yeni öğrendiği bilgiyi anlamlandırabilmesi ve onu belleğine kolayca yerleştirebilmesi için konuyla ilgili olarak ön bilgilerinin bulunması gerekmektedir. Bireylerde var olan ön bilgiler ile yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişkilerin kurulmasıyla, anlamlandırılan bilgiler daha kalıcı hale gelmektedir. Dolayısıyla bu stratejide, karşılaştırma yapma, öğrenilen konuyu yazıya dökme, şekiller çizme, bilgiler üzerine yeni bilgileri ekleme ya da bilgiler arası ilişkilendirmeler yapma, kendi cümleleri ya da kelimeleri ile yeniden yazma, anahtar sözcükler kullanma, bu sözcükleri kullanarak özet çıkarma, kavram haritaları oluşturma gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler sayesinde görselleşme gerçekleşeceği için, bilgiler daha kolay öğrenilmektedir.

Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştırma Stratejileri: Öğrenciler öğrendiği bilgileri anlamlandırırken çeşitli şekil ve grafikler çizerek, bilgiyi özetlemekte ve notlar almaktadır. Bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilip hatırlanması, mevcut bilgilerin iyi anlamlandırılıp bellekte depolanmasına bağlıdır. Dolayısıyla herhangi bir bilgi ne kadar iyi şekilde anlamlandırılırsa, o bilgiyi hatırlamak o kadar kolay olacaktır.

Güdülemeyi Artırıcı Stratejiler: Bireyler öğrenme sürecinde kendilerine en uygun olan stratejileri kullansalar bile, bazen öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlük çekmektedir. Bu güçlüklerin altında ise duyuşsal etmenler yer almaktadır. Bu durumda güçlükleri ortadan kaldırmaya yarayan duyuşsal stratejiler karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında güdülenme, stres ve kaygı, güven, dikkatsizlik yer almaktadır. Bu nedenle bireylerin öğrenme sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlar, yüksek kaygı, stres, kendine olan güvensizlik, dikkatin dağılması ve ilgilerinin başka yerlere çekilmesidir. Bahsi edilen bu etkenlerin kaynağında ise çevresel etmenler yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenme ortamları bu çevresel etkenlerden arındırılarak eğitim-öğretim için uygun hale getirilmelidir. Öğretmenler ise öğrencilere güven duygusunu aşılayarak, stres ve kaygı ile başa çıkma yöntemleri hakkında bilgi vermelidir.

Yürütücü Biliş Stratejileri: Bu stratejiler öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine ve bu süreç içerisinde kendi öğrenmelerine uygun olan stratejiyi seçip kullanmalarına yardımcı olan stratejilerin bütünüdür. Bireysel farklılıklar göz önüne alınarak, her öğrencinin farklı bir öğrenme stiline sahip olduğu düşünülürse yürütücü biliş stratejileri, öğrencide öğrenme farkındalığı oluşturarak, öğrenci bilgi edinme sürecinde nasıl daha etkili öğreneceğini bu stratejiler vasıtasıyla bilebilir. Örneğin; kelime öğrenme sürecinde kelimeleri resimli kartlarla daha iyi öğreneceğinin farkında olan öğrencinin, kelimeleri görsele dönüştürerek zihnine yerleştirmesi, bu öğrencinin kendi öğrenme stiline farkında olduğunu ve yürütücü biliş stratejilerini kullanabildiğinin göstergesidir.

3.4.3. Stern'in (1992) Sınıflandırması

Stern (1992) öğrenme stratejilerini yönetim ve planlama stratejileri, iletişimsel ve yaşantısal stratejiler, sosyal stratejiler ve duyuşsal stratejiler olmak üzere 4 kategoriye ayırmıştır.

Yönetim ve Planlama Stratejileri: Bireylerin mantıklı hedef belirlemeleri, öğrenmeye ilişkin olarak neler yapması gerektiğini belirleme, önceki deneyimlerini göz önüne alarak başarısını değerlendirme, kendisi için uygun öğrenme yöntemine karar verme ve uygun kaynakları seçerek ilerlemeyi yönetebilme becerilerini içermektedir.

Bilişsel Stratejiler: Tahmin etme, doğrulama, çıkarımsal mantık yürütme, sonuç çıkarma, pratik yapma, hafıza becerilerini içermektedir.

İletişimsel ve Yaşantısal Stratejiler: Bu strateji mimikleri, farklı şekilde ifade etme yollarını bilme gibi iletişim sırasında bireylerin diyalogu sürdürürken kullandıkları becerileri içermektedir.

Duyuşsal Stratejiler: Bireylerin daha iç dünyası ve duygusal problemlerle başa çıkabilme durumlarını içermektedir.

Öğrenme stratejilerinin farklı sınıflandırılmaları yapılsa da, genel olarak daha fazla üzerinde durulan stratejiler; tekrarlama (yineleme) stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri ve duyuşsal stratejilerdir. Alanyazın incelendiğinde, bu stratejiler şu şekilde açıklanmıştır:

Yineleme Stratejileri: Yineleme bir diğer adı ile tekrar stratejisi, öğrenenin dikkatini belirli noktalara çekerek, önemli görülen konular üzerinde daha fazla durulması ve sonraki öğrenmeler için öğrenilen bilgiyi ön bilgi olarak kullanılmasıdır (Köse, 2010). Bireylerin kendisine sunulan bilgiyi sıralayarak, bilgileri zihinlerinde tekrar etmesi ve sonucunda bilginin bellekte kalması esasına dayanmaktadır. Örneğin, herhangi bir bilgi metninin altını çizme, önemli yerlere vurgu yapma ve metni yüksek sesle okuma gibi taktikler tekrar stratejisinde kullanılmaktadır. Bu strateji genel olarak basit ve temel olan kavramların öğrenilmesinde kullanılırken, karmaşık bilgilerin öğrenilmesine de temel teşkil etmektedir (Küçük, 2010). Tekrarlama stratejileri, bireylerin küçük yaşlarında başlayan ve sürekli olarak devam eden ve sıkça kullanılan, ayrıca bilişsel beceri gerektirmediği için kullanımı kolay olan stratejilerdendir (Demir, 2013).

Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma stratejisi sayesinde birey, öğrenmeyi amaçladığı bir yeni bilgiyi, daha önce öğrendiği ve uzun süreli belleğinde var olan bilgilerle birleştirerek ve anlam yükleyerek öğrenmektedir. Bu stratejilere örnek olarak; bilgiyi cümle içerisinde kullanma, zihinsel imgeleri oluşturma, bilgiler arası ilişkilendirmeler yapma, başka sözcüklerle açıklama, özetleme, not tutma, soru cevaplama verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986).

Örgütleme Stratejileri: Bu strateji bilgilerin kategori haline getirilmesine vurgu yapan bir strateji türüdür. Örneğin, grupta yapma, düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölme ve daha geniş bilgilerden ana düşünceleri çıkarma verilebilir. Bu stratejileri tercih eden bireyler, materyali tekrar yapılandırarak düzenlemekte ve kendisi için anlamlı hale getirmektedir (Subaşı 2000).

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yapılandırmalarına, yürütmelerine ve denetimini yapmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer bir ifade ile, anlamayı izleme stratejisi, bireyin kendi bilişsel yapısının ve hangi öğrenme özelliklerine sahip olduğunun farkında olması durumuna işaret etmektedir (Senemoğlu, 2000).

Duyuşsal Stratejiler: Bu stratejiler, öğrenmede duygusal engelleri kaldırmaya yardımcı olan stratejilerdir. Bireyler kendi kendilerine öğrenirken, uygun olan bilişsel stratejileri kullansalar dahi, zaman zaman öğretim hedeflerine ulaşmada güçlükler yaşayabilmektedirler. Bu güçlükler, duygusal etmenli olabilmektedir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden meydana gelen engelleri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı 2000).

3.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Tanımı ve Özellikleri

Griffiths ve Oxford'a göre, dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin kendi dil öğrenme süreçlerini düzenlemek amacıyla bilinçli olarak başvurdukları etkinliklerdir (Griffiths ve Oxford 2014). Dil öğrenme stratejileri, hedef olan dildeki bilgi ve anlayışı geliştirmek amacıyla öğrenen tarafından kullanılan bilinçli-yarı bilinçli düşünce ve davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenen bireylerin, iyi işleyen bir dizi strateji dağarcığına sahip olmaları ve öğrenme ortamındaki görevlerin başarılı bir şekilde tamamlanması gerekmektedir. Bireylerin dil öğrenmeye yönelik kendi bireysel yaklaşımlarını oluşturması açısından dil öğrenme sürecinde, dil öğrenme stratejileri büyük kolaylık sağlayacaktır (Cohen, 2003).

Dil öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Griffiths (2009) dil öğrenme stratejilerini, öğrencilerin dil öğrenmelerini düzenlemek ve yapılandırmak amacıyla kendileri tarafından bilinçli olarak seçilen etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Bu etkinlikler zihinsel ve fiziksel olabilir. Örneğin; kavramlar arası ilişkileri görselleştirmek zihinsel, edindiği bilgileri not almak ise fiziksel etkinliklerdir. Weinstein ve diğerleri (2000) dil öğrenme stratejisini, yeni karşılaşılan bilginin ve becerilerin öğrenilmesi ve diğer ortamlara transferinin sağlanmasını kolaylaştıracak olan düşünce, tutum ve inançları kapsayan stratejiler olarak tanımlamışlardır. Ehrman vd. (2003) ise gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dil öğrenme stratejilerinin tek tek değil, bir kaçının aynı anda birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bireylere özgü ve onların tercihlerine uygun olması, dil öğrenme stratejilerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Oflaz (2008) dil öğrenme stratejilerini tanımlarken bireylere öğrenme aktivitelerinde sorumluluk yüklenmesi ve öğrenmeye aktif katılımlarının çok büyük önem taşıdığına vurgu yapmaktadır. Bu durumda bireylerin kendi dil öğrenme stratejisini geliştirirken çeşitli öğrenme yollarına başvurmaları gerekmektedir. Bilginin belleğe yerleştirilerek, istendiği zaman geri getirilip kullanılması için öğrenme öncesi, öğrenme esnasında ve öğrenme sonrasında tercih ettiği yardımcı faaliyetlerin tümünü dil öğrenme stratejisi olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Riding ve Rayner (1998) dil öğrenme stratejilerini, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yetersiz ve faydasız bulduğunda, işe koştığı kendine özgü ve sadece ona uygun teknikler olarak tanımlamışlardır. Eğer bu teknikler öğreneni bireysel olarak amacına ulaştırıyorsa, o zaman dil öğrenme stratejisi olarak adlandırılabilir. Ayrıca, İzci ve Sucu (2013) gerçekleştirdiği çalışmada, dil öğrenme stratejilerini, bireylerin yabancı dil öğrenme süreci içinde yeni dile ilişkin bilgi ve becerileri daha kolay, etkili ve sistematik bir şekilde edinebilmek, kullanabilmek ve bu süreçteki başarılarını arttırabilmek için bilinçli ya da bilinçsiz olarak kullandıkları, kişisel ihtiyaç ve özelliklerine göre seçtikleri stratejiler olarak tanımlamıştır.

Oxford (1989) dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Dil öğrenme stratejilerinin asıl hedefi olan iletişimsel becerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin kendilerine rehberlik edebilen bireyler olmasına katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin rollerini artıran ve sorun merkezli stratejilerdir.
- Öğrencilerin gerçekleştirdiği özel bütün faaliyetleri içermektedir.
- Öğrencinin bilişsel yönünün yanı sıra pek çok yönünü içermektedir.
- Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı yollardan desteklemektedir.
- Her zaman gözlemlenebilir olmamaktadır.
- Genel olarak bilinçli bir şekilde yapılmaktadır.
- Öğretilebilir, esnektir ve değişkendir.
- Birbirinden farklı faktörlerden etkilenebilmektedir.

Barut (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında, dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine değinirken aşağıda yer alan maddeleri vurgulamıştır. Bunlar:

- Çoğunlukla bilinçli olarak tercih edilen stratejilerin kullanımı bir süre sonra otomatikleşebilmektedir.
- Stratejiler problem merkezli olmaktadır. Bireylerin öğrenme sürecinde karşılaştığı bir güçlüğü yenebilmesinde işlevsel olmalıdır.
- Stratejilerin her zaman gözlemlenebilir etkinliklerden meydana gelmesi zorunlu değildir.
- Stratejilerin tamamının, öğrencilere öğretilebilir ve her öğrenciye kazandırılabilir uygulamalar olması gerekmektedir.

3.6. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalar doğrultusunda bilim insanları dil öğrenme stratejilerine yönelik öğrenmede izlenen yolları göz önünde bulundurup, tek bir tanıma bağlı kalmadan farklı sınıflandırmalar yapmışlardır (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1981; Stern, 1992). Bu sınıflandırmalar incelendiğinde, gruplandırılmaların arasında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Gerçekleştirilen bu sınıflandırmalar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6.1. Rubin'in (1981) Sınıflandırması

Rubin (1981) dil öğrenme stratejilerini iki ana kategoride ve bu ana kategorilerin altında alt gruplara yer vererek bir sınıflandırma yoluna gitmiştir. Bunlar:

1. Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Stratejiler: Bireylerin öğrenme sırasında açıklama yapmaları, gözlem ve izleme, bilgileri hafızalarına almaları, herhangi bir konuda tahmin yapmaları ve çıkarımda bulunmaları, çıkarımlarından mantıklı ilişkiler kurmaları ve alıştırmaları bu stratejide izlenen adımlardır. Örneğin arkadaşlarının telaffuzlarındaki hataları düzeltmek, kelimeleri yüksek sesle çalışma, ipuçlarından faydalanma ve tekrar yazmak.

2. Öğrenmeyi Dolaylı Olarak Etkileyen Stratejiler: Öğrenmenin dolaylı olarak bireye katkı sağladığı süreçler olarak bilinen bu stratejiler ise, bireylerin alıştırmaları yapma fırsatları oluşturmaları ve üretim becerilerine göre kendilerine özel yöntemleri kullanmalarıdır. Örneğin, Yabancı dili ana dili olarak konuşan bir bireyle iletişime geçmek ve diyalog başlatmak.

Rubin, dil öğrenme stratejilerini sınıflandırırken daha önce başarılı öğrencilerin (iyi dil öğrencileri) üzerine yaptığı çalışmasından yola çıkarak, dil öğreniminde diğerlerine göre daha başarılı olan öğrencilerin sıklıkla kullandıkları stratejileri şu şekilde ifade etmiştir (Rubin, 1975):

- *Çıkarım yapabilme*: Birey daha önce öğrendiklerinden yola çıkarak, genel anlama yönelik olarak çıkarımlar yapmaktadır.
- *İletişim Becerisi*: Birey iletişim kurma konusunda oldukça isteklidir. İletişim kurmak için alternatifler üremekte ve hata yapmaktan korkarak iletişim kurmaktan çekinmemektedir.
- *Örüntü ve İpuçları*: Birey dilin yapısına dikkat ederek örüntüler düşünmekte ve ipuçları bulmaktadır.
- *Uygulama*: Çevresinde bulunan bireylerle konuşmak için fırsatlar yaratmakta ve öğrendiklerini uygulamaktadır.
- *Dil Kullanımı*: Birey hem kendisinin hem de başkalarının dil kullanımını takip etmektedir. Dilin sadece yapısal özelliklerine değil, aynı zamanda bağlama da dikkat ederek anlama yönelik ipuçlarını elde etmeye çalışmaktadır.

Rubin (1975) iyi bir dil öğrencisinin niteliklerini, strateji kullanımı ile ilişkilendirerek şu şekilde ifade etmektedir:

- İyi bir dil öğrencisi iyi bir tahminci olmak durumundadır. İyi bir tahminci ise bir içerikteki ilgili bilgileri çok iyi kullanan ve eksik bilginin anlamını çıkarabilen bireylerdir. Bu tür bireyler, tahmin edebilme, dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olan bireylerdir.
- İyi bir öğrencinin, çevresindeki bireyler ile iletişim kurma, kurduğu iletişimden bir şeyler öğrenebilmeye karşı çok kuvvetli arzuları bulunmaktadır. Birey bir nesneyi anlatacak kelimeyi bilmesede dahi, onu başka şekilde ifade etmeye veya sözel olmayan ipuçlarını kullanmaya çalışır. Çevresine vermek istediği mesajı iletebilmek amacıyla elinden gelenin en iyisini yapmayı dener. İyi bir dil öğrencisi tüm riskleri alır ve hata yapmaktan asla korkmaz.
- İyi bir dil öğrencisinin yaşadığı hiçbir şey onu engelleyemez. Aldığı riskler bireyi daha fazla risk almaktan alıkoymaz.
- İyi bir dil öğrencisi, bilgiyi sınıflandıracak yeni yapılar arar ve sürekli olarak analiz, sınıflandırma, sentez yapar.
- İyi bir dil öğrencisi alıştırma yapan bireydir. Bu birey, kelime telaffuzlarının ve cümlelerin pratiğini yapar. Yabancı dili, ana dili olarak konuşan kişilerle pratik yapmak için fırsat kollar. Sinema ve tiyatro gibi kültürel etkinliklere katılır.
- İyi bir dil öğrencisi kendi hatalarını görmezden gelmez. Hatalarından yeni şeyler öğrenir. Sadece kendi konuşmasını değil, karşısındaki bireylerin konuşmalarını da inceler.
- İyi bir dil öğrencisi hem dil bilgisine, hem de anlama önem verir. Dil bilgisi kurallarının her şey olmadığını düşünse de, söylemlerin bir yapıyı anlamada etkili olduğunu bilir.

3.6.2. O'Malley ve Chamot'un (1990) Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990), dil öğrenme stratejilerini bilişsel, üst-bilişsel ve sosyal olmak üzere üç temel kategoriye ayırmıştır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir:

Bilişsel stratejiler:

Bilişsel stratejiler, dilin zihinde işlenmesine yönelik uygulamaları kapsayan stratejilerdir. Öğrenilen herhangi bir sözcüğü tekrar etme, sözcüğü gruplama, not tutma, özetleme, bilmediği sözcüklerin anlamına yönelik çıkarımda bulunma, hatırlamak için çeşitli görseller kullanma ve yeni öğrenilenleri daha önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirme gibi uygulamalar bu kategoride yer almaktadır.

Üst-bilişsel stratejiler:

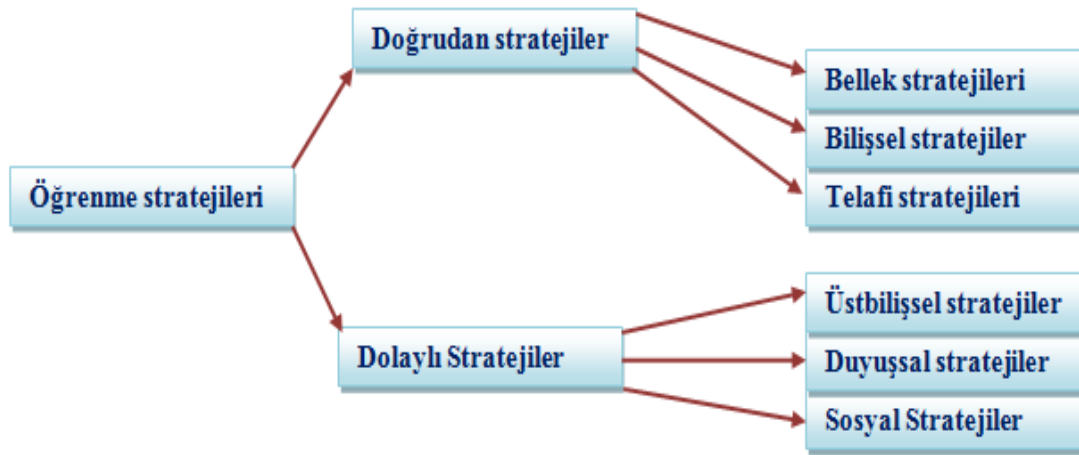
Üst-bilişsel stratejiler, bilişsel etkinlikleri planlama, organize etme, takip etme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Yapılacak olan etkinliklerin zihinsel olarak planlanması, tamamlanma sürecinin takip edilmesi ve son olarak yapılanların değerlendirilmesi bu kategoride yer almaktadır. Üst bilişsel stratejiler öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkilidir.

Sosyal stratejiler:

Sosyal stratejiler ise bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler yoluyla edinilen bilgilerin uygulanmasına yönelik olup, iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Sosyal stratejileri sınıf içerisinde kullanan öğrenciler, arkadaşlarına ve öğretmenine soru sorarak zihinlerinde yer alan düşüncelerine açıklık getirmeye çalışmakta, işbirliği gerektiren grup çalışması gibi etkinliklere katılmakta ve zihinsel sürecin yakından takip edebilmesine imkân veren iç konuşma gibi uygulamaları tercih etmektedirler.

3.6.3. Oxford'un (1990) Sınıflandırması

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin amacının iletişimsel yeterlik kazanmak olduğunu belirterek, bu stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki temel grupta sınıflandırmıştır. Doğrudan ve dolaylı stratejileri ise 6 alt gruba ayırmıştır. Oxford sınıflandırmasını yaparken, bireylerin öğrenmelerine katkı sağlayan stratejileri üst biliş, bireyin özgüven gibi duyuşsal ihtiyaçlarıyla ilgili olan stratejilere duyuşsal stratejiler, bireyler arasında dil kullanımı sağlanarak fazla iletişim kurma olanağı tanıyan stratejiyi ise sosyal stratejiler olarak adlandırmıştır. Şekil 1'de Oxford'un (1989) dil öğrenme stratejileri sunulmuştur.



Şekil 1'de görüldüğü üzere Oxford (1989) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere 2 temel boyut içerisinde ele almıştır. Bu temel boyutlar içerisinde yer alan alt boyutlar sırasıyla doğrudan stratejiler için “bellek stratejileri,

bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri”; dolaylı stratejiler için ise “üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler” şeklinde belirtilmiştir.

Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejilerdir. Doğrudan üç alt grupta incelenebilir.

Bellek Stratejileri: Bilgilerin bellekte tutulmasını sağlamak için kullanılan bu stratejiler ise dört başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar şu şekilde özetlenmektedir:

- Bireylerin zihinde bağlantılar kurma.
- Görüntülere ve seslere başvurma.
- Edilen bilgilerin ya da konuların ayrıntılı bir şekilde gözden geçirme.
- Fiziksel hareketleri kullanarak bilgileri hafızada tutma.

Bilişsel Stratejiler: Bu strateji öğrencilerin edindikleri ve öğrendikleri bilgilerden anlam çıkarmak için kullandıkları zihinsel stratejilerdir. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır:

- Tekrar etme, formül ve yapıları tanıma ve kullanma gibi uygulamaları yapma.
- Mesaj alma-verme.
- Çözümleme yapma ve çözümlemenin ardından sonuç çıkarma.
- Not tutma, özet çıkarma, önemli olduğu düşünülen noktaların altını çizme gibi etkinliklerle, girdiler ve çıktılar için yapı oluşturma.

Telafi Stratejileri: Bu grupta yer alan stratejiler, öğrencilerin iletişimi engelleyen ve zor durumlarla başa çıkmalarını sağlayan stratejileri barındırmaktadır. Telafi stratejileri aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

- Bir tahminde bulunma.
- Anadile başvurma ve yardım isteme gibi yöntemlerle, konuşma ve yazma sırasındaki sınırlılıkların üstesinden gelme.

Dolaylı Stratejiler

Bireyler tarafından kullanılan dolaylı stratejiler, kişilerin dil öğrenmesine, öğrenme sürecini düzenlemesine, duygularını kontrol ederek ya da başkalarıyla iletişim kurmalarını sağlayarak etki etmektedir. Dolaylı stratejiler ise üstbiliş stratejileri, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere 3 grupta incelenmektedir.

Üstbiliş Stratejileri: Üstbiliş stratejileri bireylerin edindiği ve öğrendiği bilgileri düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu strateji ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Daha önceden bilinen bilgileri gözden geçirip, bilgiler arasında bağlantılar kurarak öğrenme üzerinde yoğunlaşma.
- Öğrenmeyi planlayarak düzenleme.
- Bireyin kendi kendini gözlemleyerek öğrenme sürecini değerlendirme.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ele alan bu strateji şu şekilde sıralanmaktadır:

- Rahatlama tekniklerini kullanarak öğrencilerin kaygılarını azaltma.
- Bireyin kendini ödüllendirmesi, olumlu ifadeler kullanarak kendi kendini cesaretlendirmesi.
- Bireyin bir dil öğrenme günlüğü tutması ve duygularını başkaları ile paylaşarak kendi duygusal değişimlerini kontrol etmesi.

Sosyal Stratejiler: Bu grupta yer alan stratejiler öğrenciyi hedef dili kullananlarla iletişime yönlendirmektedir. Bunlar:

- Bireyin soru sorması, karşıdaki kişiden doğrulama yapmasını ya da hataları düzeltmesini isteme.
- Sosyal çevresiyle ya da hedef dilde yeterli bilgiye sahip insanlarla işbirliği yapma.
- Farklı kültürlere sahip bireylerin duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışma.

3.6.4. Stern'in (1992) Sınıflandırması

Stern'in gerçekleştirdiği sınıflandırmada yer alan stratejiler bilişsel stratejiler, yönetme ve planlama stratejileri, iletişimsel-deneyimsel stratejiler, kişilerarası ilişki stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş kategoriden meydana gelmektedir. Bu stratejiler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır.

Bilişsel Stratejiler: Bilişsel stratejiler dil öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözmede kullanılmaktadır ve öğrenme sürecinde kullanılan öğrenme materyallerinin analizini ve sentezini kapsamaktadır.

Yönetme ve Planlama Stratejileri: Bu strateji öğrenenin öğrenmelerini yönlendirme isteği ile ilgilidir ve öğretmen öğrencilere rehberlik eden kişi konumundadır. Öğrenci öğretmenin rehberliğinde kendi öğrenme programını yönetmekte ve öğrenme sürecini düzenlemektedir.

İletişimsel-Deneyimsel Stratejiler: Bu stratejiler yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dilde konuşurken kullanılmaktadır. Bunlar konuşmanın kesilmemesi amacıyla tekrar veya açıklama için sorma, başka sözcüklerle ifade etme, jest ve mimiklerle anlatma gibi gerekli olan stratejilerdir.

Kişilerarası Stratejiler: Öğrencilerin kendisi gibi aynı yabancı dili öğrenenlerle iletişime geçmek amacı ile kullandıkları ve gelişimlerini başkalarının gelişimiyle karşılaştırarak izleyebildiği bir stratejidir.

Duyuşsal Stratejiler: Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin öğrenmenin duyuşsal zorluklarına karşı kullanılan stratejilerdir. Duyuşsal zorluklar öğrencinin öğrendiği yabancı dili, ana dili olarak konuşanlara karşı olumsuz duygu ve düşünce içinde olması, yabancı dil sınıflarında kendilerini yabancı hissetmesi, dil öğrenme sürecinde kendi öğrenme gelişimi ile ilgili hayal kırıklığı yaşaması, hedef dile ön yargı geliştirmesi gibi zorlukları içermektedir. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin bu tür olumsuz duyguların farkına varmasından sonra devreye girmekte ve öğrencileri olumsuzluklardan kurtarıp, başarılı bir dil öğrenme sürecine geçirmeyi sağlamaktadır (Stern, 1992).

3.7. Kalıplaşmış Düşüncenin Tanımı ve Özellikleri

Kültürlerarası iletişimin sağlanmasında, sosyal, kültürel, dini, tarihi, ekonomik ve kalıp yargılar gibi belli başlı etmelerin olduğu bilinmektedir. Bu etmenlerden özellikle kalıp yargılar, kültürlerarası iletişimin ilk belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalıp yargılar ya da kalıplaşmış düşünceler bir kültürün nasıl oluştuğu, geçmişinin nereye dayandığı tam olarak bilinmeyen basmakalıp düşünceler ya da genellemeler olarak kabul edilebilir. Kalıplaşmış düşüncelerin kültürlerarası iletişimi olumlu veya olumsuz yönde etkileme potansiyeli söz konusudur (Bakan ve Canöz, 2017). İnsan zihninde olumsuz tutumların oluşması sürecinde en önemli etkenlerden birinin akılcı ve bir o kadar da gerçekçi olmayan olumsuz düşünceler olduğunu belirtilmektedir. İnsan davranışı üzerinde etkili olan temel faktörün düşünceler olduğu ifade edilmektedir (Vatan, 2016). Dökmen (2013) duygu ve davranışları etkileyen düşünceleri iki başlık altından incelemektedir. Birincisi, algılanan bir durum ya da

varlık için oluşturulan düşünce, kurgulanmamıştır, yalındır, gerçekçidir, akılcıdır ve kısacası önyargıdan uzaktır. İkincisi ise, akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce sistemleridir. Bu düşünceler, gerçekliğini kaybetmiş olup bir kurgu içerisinde yansıtılmaktadır. Dolayısıyla, bu düşüncelere sahip bireyler, kalıplaşmış düşüncelerin gerçekçiliğini sorgulamayıp bu tür düşüncelerin kendi düşüncelerine ters düştüğü yönünde oldukça katı ve inatçı bir tutum içerisine girmektedirler. Alanyazın incelendiğinde, bu ikinci tür düşünceler genel anlamda “kalıplaşmış düşünceler” adı altında incelenmiştir.

Stereotip (kalıp yargı) (Alm. Stereotyp, İng. stereotypes) kavramı etimolojik olarak incelendiğinde, Latince olan ve katılık anlamına gelen ‘stereos’ ile iz, tip anlamına gelen ‘tupos’ kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluştuğu görülmektedir. Stereotip olarak da adlandırılan kalıp düşüncelere ilişkin bilgi sunacak temel unsur aslında kelimenin kendisidir. “Stereotip” kelimesi, basım endüstrisinde kullanılmış bir terim olup, bir sayfa veya paragrafın fazlaca kopyalanmasına olanak tanıyan metal kabın adı olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>). Terim ilk olarak Lippmann tarafından 1922 yılında “kafamızdaki imajları” belirtmek amacıyla ortaya atılmıştır. Bir başka deyişle, Lippmann (1922) stereotip kavramını, “kafamızın içindeki resimler” olarak tarif etmektedir. Araştırmacının kalıp yargı tanımında yer alan kalıplaşmış düşünceler genelde yanlış içeriklere dayandıklarından olumsuzluk içeren bir terim olarak görülmektedir.

Kalıplaşmış düşünceler alanyazında farklı şekillerde de tanımlanmaktadır. Psikiyatristler bu kavramı, aynı duruş, hareket ve konuşma biçiminin mekanik olarak sürekli ve sıklıkla tekrarlandığı bir bozukluğu tanımlamak için kullanmışlardır. Günümüzde hala bu kavram, rutin, tekrarlanan ve katı davranışların betimlenmesi için etolog ve klinik psikologlar tarafından kullanılmaktadır (Harlak, 2000). Kalıp düşünce, sosyal bilimlerde ise, “bir gruba ait inançlar; insanları bir takım türlere ayırmayı simgeleyen zihinsel oluşumlar; çevreyi anlamada karar vermeyi kolaylaştırma işlevine sahip, kemikleşmiş, şematik ve büyük ölçüde yanlış bilişsel formlar” olarak ifade edilmektedir (Hortaçsu, 1998). İnsanlarda bulunan belli başlı özelliklerin her zaman akılcı ve gerçekçi olmayan ve sadece mevcut bulunması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kafamızdaki düşünceleri sadeleştirme eğiliminde olan belli başlı zihinsel süreçler ve basmakalıp fikirlerdir (Tezcan, 1974). Stereotip bir birey, grup ya da topluluk hakkında sahip olunan ve belirli bir temele dayandırılmayan kanaat olmaktadır. Bunlar bir hedefe ilişkin basitleştirilmiş yaygın inançlara dayanırlar ve bireysel farklılıkları dikkate almaksızın kalıp yargılara inanırlar. Kalıplaşmış düşüncelere genelde yaş, cinsiyet, azınlık grupları, meslek grupları ve milliyetler maruz kalmaktadırlar (Bilgin 2003).

Kalıplaşmış düşünceler, insanları belli başlı türlere, tiplere ayırmayı ifade eden, zihinsel yapıtlardır. Belli özelliklerin, belirli insanlarda mevcut olduğunu ifade etmektedir. Bu özellikler her zaman kanıtlara ve gerçeklere değil, sadece mevcut bulunması gerektiği kanısına dayanmaktadır (Karabayev ve Tutkun 2001). Kalıp düşünceler, herhangi bir grubun başka bir grup hakkında, o grup içerisindeki kişilere bildirdiği ve aralarında oluşan çatışmayı gösteren düşüncelerdir ve gruplara ilişkin sahip olunan tüm bilinenlerin bir özeti niteliğindedir. Elde edilen bu bilgiler vasıtasıyla, başka bir grup hakkında oluşan tutumlar, o grup üyesi ile karşılaşıldığında verilecek tepkileri ve onlar sergilediği davranışları hakkındaki beklentileri belirlemektedir. Stereotipler birey için, her yeni tutum objesi ya da karşılaşılan bireyle alakalı olarak geliştirilen baştan yeni bir öğrenme sürecinden geçme yerine kişiye bazı beklentileri kullanma fırsatı sunarak onun işini kolaylaştırır. Bu durum ise bireyin davranışlarına düzen ve

tutarlılık kazandırmaktadır. Kalıplaşmış düşünceler, bilgileri veya yeni durumları hızla sınıflandırmaya yarayan basitleştirme ve genellemeler olduğundan dolayı, herhangi bir konu, olay ya da kişi hakkında yanlış sonuçlara varmaya da neden olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1985). Dolayısıyla Tezcan'ın (1974) da belirttiği üzere kalıplaşmış düşünceler peşin hükümler içermektedir ve bu hükümler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Tecrübe ve bilgilerden faydalanmaksızın, belirli kişi veya eşyaya yönelik takınılan olumlu ve olumsuz tutumlardır.
- Mantık çerçevesinde kuşku ve eleştirel bakılması gerekirken, ilk elden kabul edilmektedir.
- Kalıplaşmış düşünceler, duygulardan, mantıklı olmayan dürtüleri kaynak olarak alan kanaatlerdir. Bu kanaatler doğrultusunda, birtakım özelliklerin herhangi bir eleştiriye maruz bırakılmaksızın, genelleştirilip birtakım kişi ya da kurumlara mal edildiğini, olumsuz bir biçimde damgalanmak istenen grupları istendik niteliklerden yoksun bıraktığını ifade etmektedir.

3.8. Kalıplaşmış Düşünceleri Açıklayan Yaklaşımlar

Kişilerin çocukluk dönemlerinden itibaren sosyalizasyon sürecinde arkadaş, aile, çevre, akraba, eğitim ve medya vasıtasıyla elde edinilen kalıp düşüncelerin oluşmasını açıklamaya yarayan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda ise kalıplaşmış düşüncelerin bilişsel ve güdüsel olmak üzere iki kategoride incelenebileceği belirlenmiştir (Hortaçsu, 1998).

3.8.1. Bilişsel açıklamalar

Bilişsel açıklamalar; yanılgısal ilişki, örneklerden geliştirilen kalıp açıklaması ve özellik soyutlama modelinden oluşmaktadır.

Yanılgısal İlişki: Yanılgısal ilişki, gözlemcilerin gerçek anlamda birbirleri arasında ilişki bulunmayan iki durum arasında bir ilişki algılaması ya da herhangi iki olay/durum arasında oluşan ilişki seviyesini abartması olarak açıklanmaktadır. Bu durum ise, nadir görülen iki olayın birbirleri ile olan ilişkisi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Gruplar arasındaki ilişkiler mevzu bahis olduğunda çoğunluk, grubun üyeleri ile birlikte istenen davranışlar, dış grupta istenmeyen davranışlar arasında bir ilişki söz konusu olmuş gibi algılanmaktadır (Harlak, 2000).

Örneklerden Geliştirilen Kalıp Açıklaması: Kişilerin, belirli bir gruptaki insanlardan farklı örnekler görmeleri mümkündür. Gördükleri örnekleri göz önünde bulundurup hatırladıkları bilgiler, onların o bireyin grubuna yönelik kalıp düşüncelerini oluşturmaktadır (Coşgun, 2004).

Özellik Soyutlama Modeli: Özellik soyutlama modeline göre bireyler, başka bir gruptan olan bir kişi ile karşılaştıklarında, o sınıflandırmanın özelliklerini belirlemekte ve soyut bir biçimde o kişiyle ilişkilendirmektedirler. Dolayısıyla, o kategoriye uygun olan bir kalıp çıkarılır ve karşılaşılmış oldukları kategori üyesine belirlemiş oldukları kalıp düşüncenin etkisi altında davranırlar (Coşgun, 2004).

3.8.2. Güdüsel açıklamalar

Güdüsel açıklamalar; insanların kendilerini olumlu değerlendirme isteği, sosyal kimlik kuramı, davranışsal etkileşim modelini içermektedir.

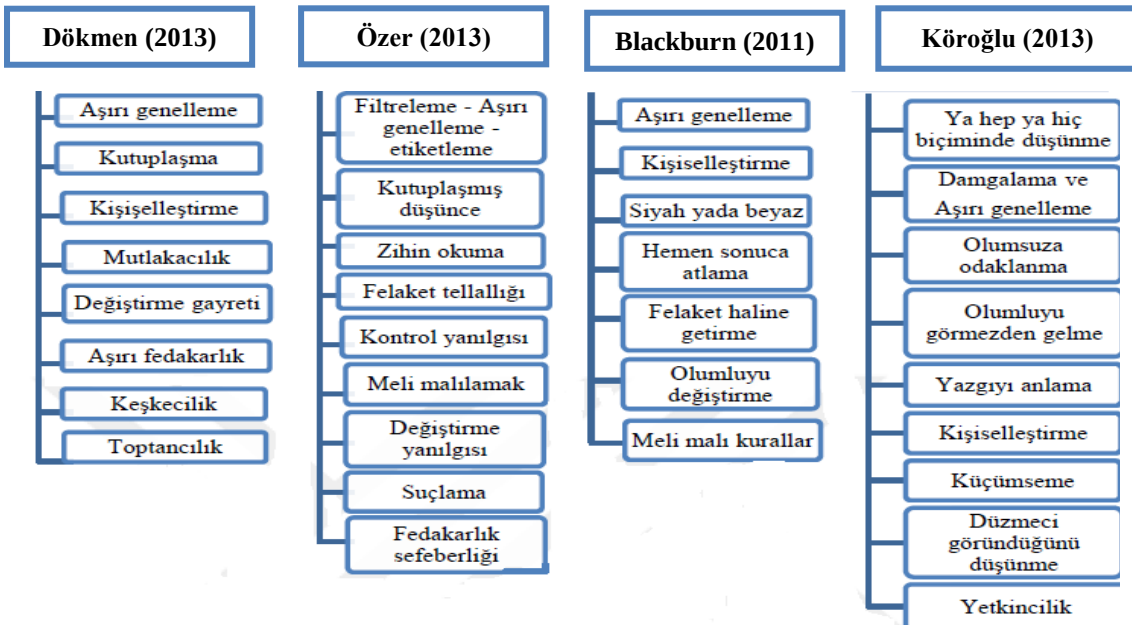
İnsanların Kendilerini Olumlu Değerlendirme İsteği: Bireyler, grup içindekiler ve grup dışındakiler olmak üzere ayırım yaparak kendilerini sosyal bir gruba ait hissetmektedirler. Bu durum ise, onların benlik saygılarını arttırmaktadır. Herhangi başka bir gruba üye olan kişiler ile karşılaştıklarında, kendi gruplarını temas halinde olunan diğer gruplardan üst olarak algılamaya çalışırlar. Bunun temel sebebi, bireyin kendisini olumlu bir biçimde değerlendirmek istemesidir. Bir kişinin kendisini olumlu şekilde değerlendirebilmesi için, kendini başkalarıyla karşılaştırıp, onlardan daha üst durumda olduğuna karar vermesi gerekmektedir (Hortaçsu, 1998).

Sosyal Kimlik Kuramı: Bu kurama göre, bireyler sosyal çevrelerini belirlemek, düzenlemek ve sosyal dünyada kendilerine ait yerlerini bulmak ve tespit etmek için sınıflandırma yapmaktadırlar. Sınıflandırma ile bireyler, toplum içerisindeki konumlarını ve kim olduklarını algılar ve bu şekilde kendilerini, aynı kategoride yer alan diğer bireyler ile benzer olduklarını kabul ederler. Kendi kategorilerinde yer alan üyelerle olan benzerlikleri ortaya koyan grup üyesi, diğer kategorilerde yer alan üyeler ile de aralarındaki farklılığı göz önüne alır. Bireylerin gerçekleştirdiği bu kategorizasyon işlemi, kalıp düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Harlak, 2000).

Davranışsal Etkileşim Modeli: Birey karşıt olduğu gruplara yönelik kalıp düşüncelerini ve davranışların sebebini, insanların benlik duygularını yüceltme isteğinden ziyade, durumsal çıkarlarına bağlamaktadır. Örneklendirecek olursak, bir bireyin kaderi farklı bir grup tarafından belirleniyorsa, o gruba karşı olumlu bir tavır sergileyecektir. Eğer dahil olduğu grup tarafından belirleniyorsa kendi grubunu haklı çıkaracak ve diğerlerine yönelik olumsuz tutum içerisinde olacaktır (Harlak, 2000).

3.9. Kalıplaşmış Düşüncenin Sınıflandırılması

Kalıplaşmış düşünceler farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır (Dökmen, 2013; Özer, 2013; Blackburn, 2011 ve Köroğlu 2013). Bu sınıflandırmalar şematik olarak Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Kalıplaşmış düşüncelerin sınıflandırılması

Şekil 2’de görüldüğü üzere kalıplaşmış düşünceler Blackburn (2011), Dökmen (2013), Köroğlu (2013) ve Özer (2013) tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır.

3.9.1. Dökmen’in (1997) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması

Dökmen’e (1997) göre kalıplaşmış düşünceler aşağıdaki özellikleri içermektedir:

Aşırı Genelleme: Belli bir durumun ya da belli bir özelliğin, her yerde, herkes için geçerli olduğunu düşünmek, genelleme yapmaktır. Genelleme yapan kişiler, bütün ile parça arasındaki farklılığı gözden kaçırmazlar; "herkes, her zaman, daima, asla" gibi sözcükleri severler.

Kutuplaştırma: Bireyin olaylara ve insanlara ilişkin tutum ve davranışlarının yalnızca uç noktalarda olması durumu kutuplaştırma demektir. Bir durumu kutuplaştıran bireyler, o durumu ya siyah ya da beyaz olarak algılamaktadırlar. Bunu sebebi ise, kutuplaştırmada gri ya da kısmen yoktur, aksine “ya hep ya hiç” şeklinde bir düşünce söz konusudur.

Kişiselleştirme: Kişiselleştirme bir kişinin gerçekte hiçbir etkisi olmamasına rağmen, başkalarının dertlerinden ve oluşan problemlerin kendisinden kaynaklandığını düşünmesi demektir. Bu süreçte, kişinin kendi kendini suçlaması, alınganlık söz konusudur.

Mutlakacılık: Kalıplaşmış düşüncelerden içerisinde yer alan bir diğer özellik ise, kişinin edindiği bazı kuralların asla değişmeyeceğini düşünmesidir. Bireyler sosyalleşme sürecinde öğrendiği ve benlik durumunun bir parçası haline getirdiği iç kuralları benimser. İç kuralların değişmez olduğunu, zaman ve mekana göre farklılaşmayacağını düşünerek esnek olmaktan uzaklaşma eğilimi mutlakçılığın felsefesine işaret etmektedir.

Değiştirme gayreti: Değiştirme gayretinde kişiler etrafındaki insanların kendileri gibi düşünmesini, kendi isteklerini onların gibi yapma girişiminde bulunurlar. Dolayısıyla, kişilerin birbirleriyle çatışmaya girme ihtimalleri artmış olur. Aynı zamanda, çevrelerini değiştirme gayreti içinde olan kişiler, başkalarını değiştirmeye hakları olduğunu düşünmelerine rağmen, kendilerini değiştirme eğilimine girmezler.

Aşırı fedakarlık: Aşırı fedakarlık, değiştirme gayretinin tam tersi olarak kabul edilmektedir. Aşırı fedakarlık eden kişiler, kendi istek ve amaçlarından vazgeçerek, diğer insanların onlardan istendiği şekilde davranmaya çalışırlar. Aşırı fedakar kişiler çevrelerinde uyumlu izlenim bırakırlar, fakat sonunda patlamalara ve çatışmalara sebep olabilir.

Keşkecilik: Keşkecilik, geçmişte yaşanmış birtakım olayların ara sıra hatırlanıp pişmanlık duyulması anlamına gelmektedir. Bu düşünceler bireyleri rahatsız eder aynı zamanda rahat bir şekilde yaşamasının önüne geçer. Keşkecilik, kişinin içsel çatışmasına ve diğer insanlarla olan iletişim süreçlerinin olumsuz etkilenmesine neden teşkil edebilir.

Toptancılık: Her birey birden çok özelliğe ve rollere sahiptir. Güzel olma, zayıf olma veya yönetici olma örnek olarak gösterilebilir. Eğer kişiler bu özellikleri ve rolleri toptan şekilde algılama eğilimine sahipse ve bu roller içerisinde herhangi birini seçmiyorsa, bu kişilerin toptancı olduğunu gösterir.

3.9.2. Özer'in (2013) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması

Özer (2013) kalıplaşmış düşünceye ilişkin sınıflandırmayı aşağıdaki biçimde gerçekleştirmiştir:

Filtreleme, Aşırı Genelleme, Etiketleme: Filtreleme, bir bütünün, kişinin ya da yaşanan bir olayın, bir tek ögeye bağlı olarak, diğer etmeleri ya görmezden gelerek ya da yok sayarak değerlendirilmesidir. Filtrelemede, bir bütüne bakılıp onun birkaç ögesine ya da parçasına takılarak o bütün hakkında değerlendirme yapılırken, bazı durumlarda da bir durum için genelleme yapılabilir. Örneğin, bir babanın çocuğuna istediği oyuncak alması, o çocuğun babam beni sevmiyor şeklinde düşünmesine neden olabilir. Bunun yanı sıra, yapılan aşırı genelleme ile kişilere etiketlemeler de yapılabilir. Örneğin, bir kişinin birisine iyilikler yapması, o kişinin hep iyilik yapması gerektiği düşüncesini akla getirebilir.

Kutuplaşmış Düşünce: Kutuplaşmış düşünce, güzel çirkin, aptal akıllı, sevilen sevilmeyen gibi ikilemler üzerine kuruludur. Örneğin, bir kişi arkadaşını canını hiçe sayarak severken, bir zaman onun varlığından rahatsız olacak kadar nefret edebilir. Bu durumda da çatışma kaçınılmaz olacaktır.

Zihin Okuma: Zihin okuma kişilerin bir davranıştan yola çıkarak senaryo yazmaları şeklinde tanımlanabilir. Zihin okumayı en iyi tanımlayacak deyimler “fol yok yumurta yok, kendi kendine gelin güvey olma” şeklindedir. Bu kişilerin zihinleri neyin nasıl olacağını ve kimin ne düşündüğünü kurgulamaya her an hazır durumdadır.

Felaket tellallığı: Felaket tellallığı kişilerin hayal gücünün sınırı olmadığı ve her an her yerde ani tepkiler gösterip olumsuz düşüncelere kapılması anlamına gelmektedir. Çocuğunun eve geç kaldığını düşünen ebeveynlerin, yolda kaza yapıp öldüğünü düşünmesi gibidir.

Kontrol Yanılgısı: Bu tarz düşünceye sahip olan bireyler, çevreyi kontrol ettiğine veya çevrenin kendilerini kontrol ettiğine inanmaktadır. Bu kontrol yanılgısı ne türlü olursa olsun, kendisinin risk içinde olduğuna inanmakta ve benliğini koruma altına almaya çalışmaktadır.

Meli –Malı’lamak: Bu düşünce tarzının oluşturduğu mantık, kurallar üzerine kuruludur ve bu kurallar yapılmaması ve yapılması gerekenleri denetlemektedir. Her şey, bireyin kendince belirlemiş olduğu net kurallara bağlıdır ve ihtimaller söz konusu değildir.

Suçlama: Suçlama başkalarını ya da kişinin kendisini suçlaması olmak üzere iki yönlüdür. Bu düşünce biçiminde, suçlanacak birisinin var olmasını, o kişiye suçun atfedilmesi sorunun kolayca çözülmesi anlamına gelmektedir.

Fedakârlık Seferberliği: Değiştirme yanılgısının savunduğu düşüncenin aksine, fedakarlık seferberliğinde, başkalarının koymuş olduğu kurallar ve istekler doğrultusunda yaşanması gerektiği düşünülür.

Değiştirme Yanılgısı: Bu düşünce yapısında, kişi önemli ve mutlu hissetmenin hiçbir şekilde kendi seçimine bağlı olmadığına inanır. Bu kişi kendisinin istekleri doğrultusunda karşı taraftaki kişinin değişmesi gerektiğine inanmaktadır.

3.9.3. Blackburn'ün (2011) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması

Blackburn (2011) kalıplaşmış düşüncelerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

Aşırı genelleme: Bireyin bir kez hoş olmayan bir olayla ya da durumla karşılaşması sonucunda, bunun her zaman böyle olacağına dair geliştirdiği inancıdır. Örneğin ne zaman bir yolculuğa çıksam her zaman bir şeyler ters gider düşüncesi Blackburn'e göre

aşırı genelleme yapmaktır. Bu düşünceye sahip olan bireyler en ufak bir hata ya da tek bir başarısızlığa bakarak kendine genel bir etiketleme koyma eğilimindedirler.

Kişiselleştirme: Herhangi bir sonuca varmak için yeterli kanıt olmamasına rağmen, olumsuz olaylardan kendini sorumlu tutan kişilerin düşünce tarzı kişiselleştirmez. Örneğin üç çocuk sahibi bir anne, çocuklarının televizyonda hangi programı seyretmeleri konusunda tartıştıklarını gördüğünde, onların bu kavgalarını, bir anne olarak kendi yetersizliğine bağlıyorsa kişiselleştirme yapıyor demektir. Kişiselleştirme, gerçeklere dayanmayan suçluluk duygusuna kapılmaya neden olmaktadır. Kişiselleştirme yapan bireyler, yanlış giden her şeyi üstlenir ve kendi yetersizlikleri ile ilişkilendirirler.

Siyah ya da beyaz: Siyah ya da beyaz düşünce yapısına sahip olan bireyler, diğer insanları kutuplaştırır ve zıt sınıflara sokma eğilimi taşırlar. Onlar için bireyler ya her işte başarılı olur ya da yetersiz olmaktadır. Ben tümüyle itici bir insanım gibi gerçekçi olmayan düşünce yapısına sahiptirler.

Hemen sonuca atlama: Genç bir anne iki aylık bebeğine aşı yaptırmak için onu sağlık ocağına götürmüştür. Aşının yapılması sonucunda ağlayan bebeğini susturamayan anne, bekleme salonundaki annelerin kendisi hakkında kötü bir anne olduğunu düşündüklerine inanmıştır. Bu durum sorulduğunda ise kendisinin bekleme salonundaki en genç anne olmasının dışında, bu sonucu destekleyecek hiçbir kanıt verememiştir. Birey kendi varsayımının doğruluğuna tümüyle inandığı ve onu sorgulama sıkıntısına girmedikleri sürece, bu tür bir çarpıtma yapıyor demektir.

Felaket haline getirme: Bu tür kalıplaşmış düşüncelere sahip olan bireyler, önemsiz olumsuzluklar yüzünden, olumlu olanları görmemektedir. Bireyler büyük bir hata yaptığı, insan içine bir daha çıkamayacakları gibi yanlış bakış açısına sahiptirler. Bu durum ise bireylerde düşük benlik saygısına ve güven yoksunluğuna yol açabilmektedir.

Olumluyu değiştirme: Bireyler olumlu öğeleri göz ardı ederek tüm dikkati, olumsuz ve önemsiz öğelere yoğunlaştırmanın ötesinde, olumluyu olumsuza dönüştürme biçiminde bir zihinsel çarpıtmaya sahiptirler. Örneğin; birey birkaç haftalık bir hastalıktan sonra işine döndüğünde, iş arkadaşlarının kendisine ait iş yükünü hafifletmeye çalışmalarını, hasta olduğundan işini yapamayacağı şeklinde düşünmelerine yormaktadır. Bu tarz düşünceler, bireylerin köklü bir alışkanlık haline gelmiş kendini aşağılama gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu durum ise bireyler için yoğun bir mutsuzluk yaşamaya nedenidir.

Meli-malı kurallar: Bireyler hem kendine, hem de diğer insanlara yerine getirmesi mümkün olmayan kurallar koyan bir kişi gibi davranmaktadır. Bunu yapmalıyım, ne hissettiğimi bilmeliyim, zamanında gelmeliydim gibi cümleler bireyin kendisiyle ilgili olduğunda hayal kırıklığı, utanma duygusunu yaşatırken, diğer kişilere ise karşı kızgınlık duygusunu yaşatmaktadır. Bireylerin hem kendine hem de başkalarına koyduğu aşırı derecede katı ve yüksek beklentiler ve kurallar, hiçbir normal insanın gündelik performansıyla bağdaşamayacağı için sürekli hata üretmesine ve kötü hissetmesine neden olmaktadır.

3.9.4. Köroğlu'nun (2013) Kalıplaşmış Düşünce Sınıflandırması

Köroğlu'na (2013) göre kalıplaşmış düşünceler aşağıda belirtilen özelliklerden oluşmaktadır:

Ya hep ya da hiç biçiminde düşünme: Bu tip bireyler için her şey siyah ya da beyaz olmaktadır. Bir durum çok iyi gözüküyorsa, onlar için bu durum oldukça kötü olarak nitelendirilir. Örneğin, önemli bir görevde, hiç başarısızlık göstermemesi gerektiğini

düşünen birey, başarısızlık gösterirse, bu onun için tam bir başarısızlık olacaktır. Bu durum ise bireyi hiç kimsenin sevmeyeceğini düşünmesine neden olabilir.

Damgalama ve aşırı genelleme: Bu durum düşüncelerin aşırı uçları olarak nitelendirilebilir. Bu düşünceye sahip bireyler yanlış içinde olduğunu düşünmek yerine, durumu yenilgi olarak algırlar.

Olumsuz odaklanma: Olumsuz en ufak bir ayrıntı, bütünü içinden ayıklanır ve yalnızca buna odaklanılır, bu durum ise bireyin resmin bütünü görememesine neden olur.

Olumluyu görmezden gelme: Olumlu olan bütün yaşantılar sayılmaz ya da yadsınır. Örneğin, bireyin yaptığı iyi işler için övgü alması, kişiye övgüde bulunanlar için ona sadece incelikli davranışları düşüncesine neden olmaktadır.

Yazgıyı anlama, geleceği öngördüğünü düşünme (falcılık): Her şeyin kötüye gitmesine öngörülür. Örneğin, bireyin başarılı olması gerektiğini bilenlerin, başarısızlık söz konusu olduğunda, bireye gülmeleri, bireyin artık onu hep küçümseyecekleri ve hiç adam yerine koymayacaklarını düşüncesine neden olacaktır.

Kişiselleştirme: Bireyin tam denetimi olmayan bir olay ya da durum için kendini sorumlu tuttuğunda zaman ortaya çıkmaktadır. Örneğin, çocuğun okulda başarılı olmadığını öğrenen bir aile, bunun nedenlerini bulmak ve çözüm üretmek yerine, hemen kendilerinin ne denli kötü bir aile olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır.

Küçümseme: Birey, iyi ve güzel olan nitelikleri küçümsemekteyken, sorunlarını ve kısıtlıklarını gözünde büyütmektedir. Bu bireyler kendilerine dürbünün tersiyle bakmaktadırlar. Örneğin “benim başarılarım çok önemli olan başarılar değildir. Hepsi bir rastlantıdır. Fakat hiç yapmamam gerekirken yaptığım yanlışlar olabilecek en kötü olan ve başkaları tarafından hiç bağışlanmayacak olan yanlışlardır.” düşüncesi küçümsemeye örnek teşkil etmektedir.

Düzmeci görüldüğünü düşünme: Bireyin olumlu yanlarına ve başarılarına kendisinin dahi inanamaması ve bunların gerçeğin dışı vurumu olmadığını düşünmesidir.

Yetkincilik: Eksiklikleri olmamasına rağmen peşinde koşma, tersine katlanamadığını düşünmedir. Örneğin böyle bir birey, çok iyi yapması gereken bir şeyi sadece iyi yaptığını düşünürse, kendisini yetersiz hissetmesine neden olacaktır.

3.10. Kalıplaşmış Düşüncenin Ölçülmesi

Coşgun (2004) bir grubun başka bir grup ile ilgili kalıplaşmış düşüncelerini ölçerken araştırmacıların bazı teknikler kullandıklarını ifade etmektedir. Kullanılacak bu teknikleri tespit etmenin ise stereotiplerin ne şekilde ele alındığı ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Kalıplaşmış düşüncelerin antropolojik ve sosyolojik bağlamda incelenmeye çalışıldığı çalışmalarda, genellikle günlük dilde tercih edilen sözcük ve sıfatlar, herhangi bir ulusla ilgili edebiyat ve gezi metinleri ya da kişilerin tepkilerinin gözlemlenmesi sonucu elde edilen gözlem raporları kullanılmaktadır.

Stereotipler, tutumların bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutumlar, doğrudan gözlenemediklerinden, sadece dolaylı şekilde ölçülebilmektedir. Bu düşüncelerin ölçülmesi için sorular hazırlanmalı ve sorulara bireylerin cevap vermesi beklenmektedir (Hortaçsu, 1998). Kalıp düşünceler sosyal grupların algılanması için tercih edilen kişilik özellikleri olarak incelendiğinde, Katz ve Braly (1933) tarafından oluşturulan sıfat listesiyle ölçülebilmektedir. Sıfat listesi yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, deneklerden farklı sosyo-kültürel grupları veya farklı milletleri, araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sıfat listesi kullanarak değerlendirmeleri istenmektedir. Bireylerden listedeki sıfatlardan, o grup için en belirgin olarak

düşündüklerini işaretlemeleri beklenir. Lakin, sıfatların kullanılması ile uygulanan bu yöntem, kişilerin zihninde oluşturduğu ve o grupta alakalı yaptığı değerlendirmelerde sıklıkla kullandığı sıfatlarla değil, araştırmacı tarafından verilen sözcüklerle değerlendirme yapmaya zorladığı için sakıncalı olmaktadır (Harlak, 2000).

Özellikle son yıllarda, öğrencilerin derslere yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla bazı araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Örneğin, Ünal (2015) öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini tespit amacıyla, Dökmen'in (1997) ifade ettiği kalıplaşmış düşüncelere ilişkin özellikleri temele alarak bir ölçek geliştirmiştir. Ayrıca, Dağıstan (2017) ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Buradan hareketle, kalıplaşmış düşüncelerin ölçek araçları yoluyla tespit edilmesi de oldukça büyük önem arz etmektedir.

3.11. Kalıplaşmış Düşüncelerin Azaltılması

Kalıp düşünceler ve yargılar, kategorik düşüncenin ve şemaların birer sonucu olarak ortaya çıktığı için bunların tamamen yok edilmesi mümkün görünmemektedir. Ancak kalıplaşmış düşüncelerin etkisinin en aza indirilmesi, kişilerarası etkileişimin sağlanmasına, toplumda bireyler arasındaki gerginliğin azalmasına ve toplumsal hoşgörünün oluşmasına olanak tanıyabilir. Johnston, Hewstone, Pendry ve Frankish (1994) kalıp düşüncelerin değişmesini sağlayacak üç model olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan birincisi **defter tutma modeli (bookkeeping)** dir. Bu model, kalıp düşünceyle çelişen bilgilerin birikerek kalıp düşünceyi yavaş yavaş değiştirdiğini belirtmektedir. İkinci model, kalıp düşünceyle çelişen önemli ve etkili bir örneğin kalıp düşünceyi değiştirebileceğinin ifade edildiği **değişme (change)** modelidir. Üçüncü model ise, kalıp düşüncelerin nasıl ve ne şekilde değişebileceğini açıklayan **alt kategori oluşturma modeli (subtyping)** dir. Bu modele göre, kalıp düşünceyle çelişen bilgiler alt kategoriler oluşturur ve kalıp düşüncenin değişebileceği savunulur. Kişi oluşturduğu kalıplaşmış düşünceyle çelişen bir bilgi ile karşılaştığında şüpheye düşer ve yeni bilgileri değerlendirerek tutumlarını değiştirebilirler. Kalıp düşünceleri azaltmanın etkili yollarından birisi de hakkında olumsuz düşünce ve duygular geliştirilen kişilerin bulunduğu ortamlarda zaman geçirerek onları ve ortamı analiz etmektir. Kişiler ya da gruplar arasında oluşan olumsuz düşünce ve duygular, bireylerin birbirleri hakkında yanlış inançlara sahip olmalarından ve bu inançların oluşma nedeninin birbirlerini yeterince tanımadıklarından ortaya çıkabilir (Oktay, 2000). Ayrıca, kalıplaşmış düşüncelerin etkilerinin azaltılmasında, grupların eşit durumlarda bir araya gelmesi ve karşılıklı olarak birbirlerinin kültürlerini tanıması işlevsel olarak fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Özsüer 2012).

3.12. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tamamıdır. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı hızla gelişen teknoloji, sanayileşmenin artmasıyla ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmelerden doğmuştur. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında sanayileşme ile ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuştur. Diğer taraftan, ticaretin ve ulaşım olanaklarının artması ile yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak da önem kazanmıştır (Şahin, 2007).

Geçmişten bu yana insanlar yabancı dili farklı amaçlar için değişik yöntemlerle öğrenmeye çalışmışlardır. Başka bir toplum içerisinde yaşayan insanların birbirlerini anlama isteği, kendilerine ait kültürel değerleri diğer toplumlarla paylaşma isteği ve onların kültürlerini öğrenme merakı yabancı dil öğrenmeye duyulan merakı arttırmıştır. Şüphesiz ki, bir dil hangi amaçla öğrenilirse öğrenilsin, temelinde etkili iletişimin kurulması yer almaktadır. Kişiler sadece öğrenmek istedikleri yabancı bir dili konuşanlarla değil aynı zamanda o dili konuşan insanların kültürü ve çevresi ile etkileşim halindedir. Dolayısıyla, kişilerin o dile ya da dili konuşan insanların kültürüne yönelik oluşturulan akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce yapısı, iletişimde engel ve bozukluk olarak tanımlanan kalıplaşmış düşünceler olabilmektedir (Dökmen, 2013). Kalıplaşmış düşünceler, bireylerin o dile karşı tutumlarını, duygu ve düşüncelerini yönlendirebilmektedir. Türkiye’de uzun yıllardan bu yana yabancı dilin öğretilmediği, derslerde istenilen verimin alınmadığı ve bunun da ciddi bir problem olarak karşımıza çıktığı tartışılmaktadır (Aydemir, 2007). Bu durumun genelde öğretim programlarından, öğrencilere yeteri kadar pratik yapacak ortamın sağlanamadığından ve kullanılan yöntem ve tekniklerin yanlışlığından ve toplumun başka bir dil öğrenmeye yönelik geliştirdikleri önyargıdan ve içsel olarak oluşturdukları gerginlik duygusundan kaynaklandığı muhtemeldir.

Tüm bunların yanı sıra, öğrencilerin o dile yönelik kalıplaşmış yargılarının olabileceği ihtimali de söz konusudur. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelere sahip olan bireylerin aşağıda belirtilen özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

Aşırı genelleme: Bu bireyler, yabancı bir dili öğrenirken karşılaştıkları problemleri çözemeyecekleri, yanlış yapacakları korkusu, yaptıkları bir hata sonucunda o dili hiç öğrenemeyecekleri gibi aşırı genelleme yapma eğiliminde olurlar.

Değiştirme gayreti: Değiştirme gayreti içerisinde olan bireyler etrafındakileri yabancı dil öğrenmeye yönlendirme çabası içerisinde dirler.

Keşkecilik: Bu bireyler, geçmiş yaşantılarına bakarak öğrenmek istedikleri dile yönelik birtakım pişmanlıklar içerisinde dirler. “Yabancı dil öğrenmenin önemini keşke daha önceden anlasaydım” şeklinde bir düşünceye sahiptirler.

Kutuplaştırma: Bu kişiler, yabancı dil bilenlerin bilmeyenlere göre daha saygın, popüler ve kültürlü olduklarını düşünürler.

Toptancılık: Bu kategorideki dil öğrenenler, sadece okuduğunu anladıklarında ya da konuşabildiklerinde yeterli oldukları ve o dile yönelik her şeyi bildikleri şeklinde toptancı bir düşünce yapısına sahiptirler.

Mutlakacılık: Bu bireyler, yabancı bir dili öğrenmek için mutlaka bir kursa gitmeleri ya da özel ders almaları gerektiğini düşünürler. Ayrıca, yabancı dil sınavlarında kesinlikle başarılı olmaları gerektiğini savunurlar.

Kişiselleştirme: Kişiselleştirme yapan bireyler, yabancı dili çalışsa da yapamayacağını, çekingen oldukları için o dili öğrenemeyeceklerini düşünürler.

Aşırı fedakarlık: Bu bireyler, ailesini ekonomik anlamda sıkıntıya düşürmemek için yabancı dil öğrenmek istemediklerini ya da sadece ailesi istediği için o dili öğrenmeye çabaladıklarını ifade ederler (Ünal, 2015).

Yabancı dil öğrenenler, bu tür düşüncelerinin doğru olup olmadığını denemeye genellikle yönelmezler ve bu düşüncelerini değiştirebilecek nitelikte olan yeni bilgilerden çoğu zaman uzak dururlar. Diğer bir deyişle, oldukça önyargılı ve reddedici tavır sergileyebilirler. Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği, akılcı ve gerçekçi olmamaları ile değişmeye karşı dirençli olmalarıdır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerini tam olarak veya yeterince anlayamamasının yanı sıra yabancı dile yönelik oluşturulan kalıplaşmış düşünceler, o dili öğrenme hedefleri başta olmak

üzere öğrenim sürecinde birtakım engel ve bozukluklara yol açabilmektedir. Dolayısıyla, kalıplaşmış düşüncelere sahip bireylerin önündeki iletişim engelinin kaldırılması ve bu düşüncelerinin giderilmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirildiği takdirde bu sorunun önüne geçilerek başarı yakalanmış olacaktır.



4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacına uygun olarak araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölüme, mezun oldukları lise türüne, İngilizce ders başarılarına, İngilizceye yönelik kursa katılma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce bağımlı değişkenler iken; meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik kursa katılma durumları bağımsız değişkenlerdir. Bu araştırma ile var olan bir durum betimlenmeye ve buna paralel olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırma nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında, betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleri arasındadır (Williams, 2007).

Betimsel tarama modelleri genel ve örnek olay tarama modelleri olarak iki gruba ayrılmaktadır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel kanıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama modelinin içinde yer alan, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1994).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Göksun Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören (Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret, Finans-Bankacılık-Sigortacılık, Tapu ve Kadastro, Harita ve Kadastro, İlk ve Acil Yardım) toplam 1759 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu evrenden rastgele seçilen 310 erkek ve 242 kadın olmak üzere toplam 552 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 4.1'de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı sunulmaktadır.

Tablo 4. 1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Erkek	310	56.2
	Kız	242	43.8
Mezun olunan lise	Anadolu Lisesi	122	22.1
	Genel Lise	136	24.6
	Meslek Lisesi	236	42.8
	Diğer	58	10.5
Öğrenim görülen bölüm	Bilgisayar Programcılığı	94	17.0
	Dış Ticaret	65	11.8
	Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	15.6
	Tapu ve Kadastro	102	18.5
	Harita ve Kadastro	107	19.4
	İlk ve Acil Yardım	98	17.8
İngilizce ders başarısı	Başarılı	422	76.4
	Başarısız	130	23.6
İngilizce kursuna katılma	Evet	115	20.8
	Hayır	437	79.2
	Toplam	552	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi meslek yüksekokulu öğrencilerinin %56,2’si erkeklerden, %43,8’i ise kızlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %22,1’i Anadolu lisesi, %24,6’sı genel lise, %42,8’i meslek lisesinden ve %10,5’i diğer lise türlerinden mezun olmuştur. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin %17,0’ı bilgisayar programcılığı, %11,8’i dış ticaret, %15,6’sı finans-bankacılık-sigortacılık, %18,5’i tapu ve kadastro, %19,4’ü harita ve kadastro, %17,8’i ilk ve acil yardım bölümlerinde öğrenim görmektedir. Ayrıca, katılımcıların %76,4’ü İngilizce dersinden başarılı olurken, %23,6’sı başarısız olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik herhangi bir kursa katılma durumlarına bakıldığında, öğrencilerin %20,8’inin kursa katıldığı ve geri kalan %79,2’sinin ise katılmadığı görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, mezun oldukları lise türü, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik kursa katılma durumları gibi bazı demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır.

4.3.2. Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği (DÖSÖ)

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla dil öğrenme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan dil öğrenme stratejileri ölçeği, 1990 yılında Oxford tarafından geliştirilmiştir. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçe formunun dil eşdeğerliliği, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. ‘Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği’ 2 temel boyut

altında bulunan 6 alt boyut içerisindeki dil öğrenme stratejilerinden bireyin daha sık kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Temel boyutlar ‘Doğrudan Stratejiler’ ve ‘Dolaylı Stratejiler’ olarak adlandırılmış olup doğrudan stratejiler temel boyutu bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejilerini; dolaylı stratejiler ise üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejileri kapsamaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde olup 1=Hiçbir zaman doğru değil, 2=Nadiren doğru, 3=Bazen doğru, 4=Sık sık doğru, 5=Her zaman doğru seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek, toplam yedi üniversitenin hazırlık programına devam eden 768 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu arasındaki tutarlılığı incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, 5., 12., ve 29. dışındaki tüm maddelerde .38 ve .91 arasında değişen ve .01 düzeyinde anlamlı ve pozitif değerlere ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, altı temel boyuttan oluşan 47 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin tamamına ilişkin bulunan iç güvenirlik .92 alpha katsayısıdır. Bunun yanı sıra, 50 maddelik orijinal ölçeğin alpha katsayısı da .92 dir. Alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise şu şekilde sıralanabilir: Bellek stratejileri .70, bilişsel stratejiler .82, telafi stratejileri .65, üstbiliş stratejileri .86, duyuşsal stratejiler .59 ve sosyal stratejiler .61 dir. Dolayısıyla, 47 ve 50 maddelik ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayılarının aynı değerleri aldığı, 50 maddelik olan formun güvenirlik ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılabilecek durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle hesaplanan ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısının .96 olduğu belirlenmiştir. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri, üstbiliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .92, .83, .92, .82, .81 şeklindedir.

4.3.3. Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği (YDYKDÖ)

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini ölçmek amacıyla, Ünal (2015) tarafından geliştirilen yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, ilk olarak araştırmacı tarafından alanyazın taranmış ve konu ile ilgili dört uzmanın görüşü alınmıştır. Bunun için 75 madde belirlenmiş ve oluşturulan taslak ölçek Ahi Evran Üniversitesi’nde farklı bölümlerde öğrenim gören 313 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin tutarlılığını belirlemek amacıyla aynı taslak ölçek 108 öğrenciye 5 haftanın ardından tekrar uygulanmıştır ve aralarında anlamlı farkın olup olmadığının tespiti için t-testi yapılmıştır. İlk aşamada yapılan analizler sonucunda, uzman görüşleri doğrultusunda 7 madde taslak ölçekten atılmış ve 68 maddeden oluşan taslak kalıplaşmış düşünce ölçeği elde edilmiştir. Yapılan güvenirlik ve geçerlik analizlerine bağlı olarak, 42 maddeli ve 8 faktörlü “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” oluşturulmuştur. Bu süreç içerisinde, maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla %27 üst grup ve %27 alt grup arasındaki t-test sonuçları, madde toplam korelasyon hesaplamaları yapılmış ve her bir maddenin üst grup ile alt grup arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin uyum indeksleri incelendiğinde, değerlerin kabul edilebilir değer sınırları içinde olduğu tespit edilmiştir (X^2 /sd : 1.65, RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81). Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, 42 maddeden oluşan, sekiz faktörlü, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir (Ünal, 2015). Ölçekteki maddeler “1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum,

3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum” şeklinde belirtilen beşli likert tipi şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek içerisindeki olumlu ve olumsuz maddeler puanlamaya olduğu gibi tabi tutulmuştur. Diğer bir deyişle, olumsuz maddeler için döndürme işlemi yapılmamıştır. Bunun sebebi ise, ister olumlu isterse olumsuz ifadeler olsun, her madde kalıplaşmış düşünceyi yordamaktadır. Bu araştırmada, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan sekiz alt boyuta ilişkin güvenirlik katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır. Aşırı fedakarlık 0.79, kişiselleştirme 0.79, mutlakacılık 0.84, toptancılık 0.89, kutuplaştırma 0.83, keşkeçilik 0.89, değiştirme gayreti 0.87 ve aşırı genelleme 0.85’dir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları katılımcılara uygulandıktan sonra, her bir veri seti grubu araştırmacı tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlem sırasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin sekizinin veri toplama araçlarını eksik doldurduğu tespit edildiği için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel işlemlerin uygulanması sürecinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan ön analizler sonrasında verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Ayrıca, grupların varyans homojenliğini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Dolayısıyla, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, İngilizce ders başarısı, İngilizceye yönelik kursa katılma durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin diğer demografik değişkenlere (öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü) göre farklılaşma olup olmamasının belirlenmesinde ise tek yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Anlamlı farklılaşmanın tespiti durumunda ise hangi gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar olduğunu belirlemek amacıyla Tukey anlamlılık çözümlemesi yapılmıştır. Son olarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişkinin tespitinde ise Pearson Korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlı farkların bulunduğu durumlarda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğünü hesaplamada, eta-kare (η^2) istatistiği kullanılmıştır. Eta-kare .00 ve 1.00 arasında değişir ve .01, .06 ve .14. düzeyindeki değerler, aynı sırayla “küçük”, “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2010).

5. BULGULAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt amaçlar doğrultusunda sunulmuştur.

5.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla dil öğrenme stratejileri ölçeğini oluşturan “doğrudan stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” temel boyutları ile “bellek stratejileri”, “bilişsel stratejiler”, “telafi stratejileri”, “üstbiliş stratejileri”, “duyuşsal stratejiler”, “sosyal stratejiler” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlar Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5. 1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı

<i>Ölçek/Temel-Alt boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>
Dil Öğrenme Stratejileri	552	2.50	0.79
a) Doğrudan Stratejiler	552	2.51	0.81
Bellek Stratejileri	552	2.70	0.88
Bilişsel Stratejiler	552	2.35	0.88
Telafi Stratejileri	552	2.62	0.93
b) Dolaylı Stratejiler	552	2.48	0.87
Üst Biliş Stratejileri	552	2.50	0.98
Duyuşsal Stratejiler	552	2.41	0.92
Sosyal Stratejiler	552	2.51	0.96

Tablo 5.1 incelendiğinde meslek yüksekokulu öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 2.50’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları ise, “doğrudan stratejiler” temel alt boyutu için 2.51, “dolaylı stratejiler” temel alt boyutu için 2.48, “doğrudan stratejiler” temel boyutunda yer alan “bellek stratejileri” alt boyutu için 2.70, “bilişsel stratejiler” için 2.35, “telafi stratejileri” alt boyutu için 2.62; “dolaylı stratejiler” temel boyutunda yer alan “üst biliş stratejileri” alt boyutu için 2.50, “duyuşsal stratejiler” için 2.41 ve “sosyal stratejiler” için 2.51 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının tamamının ortalama değer aralığında olduğu ifade edilebilir.

5.2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5. 2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi F	p	sd	t	p
DÖS	Erkek	310	2.46	0.82	5.467	0.120	550	-1.244	.21
	Kız	242	2.54	0.76					

Tablo 5.2’de görüldüğü üzere katılımcıların dil öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması sırasıyla erkek öğrenciler için 2.46 ve kız öğrenciler için 2.54 olarak belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir, $[t(550)=-1.244, p>.05]$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.3’de verilmiştir.

Tablo 5. 3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi F	p	sd	t	p	η^2
Temel boyut	Doğrudan Stratejiler	Erkek	310	2.47	0.82	4.067	.064	550	-1.417	.15	
		Kız	242	2.57	0.78						
Alt boyutlar	Bellek stratejileri	Erkek	310	2.61	0.84	1.945	.164	550	-2.645	.00*	.03
		Kız	242	2.81	0.91						
	Bilişsel stratejiler	Erkek	310	2.33	0.91	7.360	.107	550	-0.354	.72	
		Kız	242	2.36	0.84						
	Telafi stratejileri	Erkek	310	2.57	0.95	1.734	.188	550	-1.433	.15	
		Kız	242	2.69	0.90						

* $p<.05$

Tablo 5.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin “doğrudan stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları puanların sırasıyla 2.47 ve 2.57 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “doğrudan stratejiler”e ilişkin toplam puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir, $[t(550)=-1.417, p>.05]$. Bu temel boyuta bağlı olarak alt boyutlar analiz edildiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bellek stratejileri”ne ilişkin toplam puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $[t(550)=-2.645, p<.05]$. Bunun yanı sıra, öğrencilerin cinsiyete göre “bilişsel stratejileri”ne ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir, $[t(550)=-0.354, p>.05]$. Aynı şekilde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “telafi stratejileri”ne ilişkin toplam puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır, $[t(550)=1.433, p>.05]$. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, “bellek stratejileri”nin gözlenen varyansın %3 oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyet “bellek stratejileri”ni düşük düzeyde etkilemektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının cinsiyete göre değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.4’de verilmiştir.

Tablo 5. 4. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Temel boyut	Dolaylı Stratejiler	Erkek	310	2.45	0.89	2.275	.132	550	-0.881	.37
		Kız	242	2.51	0.85					
Alt boyutlar	Üst biliş stratejileri	Erkek	310	2.48	0.98	.684	.409	550	-0.683	.49
		Kız	242	2.54	0.97					
	Duyuşsal stratejiler	Erkek	310	2.38	0.94	1.739	.188	550	-0.772	.44
		Kız	242	2.45	0.89					
	Sosyal stratejiler	Erkek	310	2.47	0.97	.983	.322	550	-1.016	.31
		Kız	242	2.55	0.95					

Tablo 5.4’de görüldüğü üzere, erkek ve kız katılımcıların “dolaylı stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamasının sırasıyla 2.45 ve 2.51’dir. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir, [t(550)=0.881, p>.05]. Temel boyut kapsamında yer alan alt boyutlar incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “üstbiliş stratejileri” alt boyutundan aldıkları toplam puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, [t(550)=-0.683, p>.05]. Aynı şekilde, cinsiyete göre öğrencilerin “duyuşsal stratejiler” alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [t(550)=-0.772, p>.05]. Tablo 5.4’e göre, öğrencilerin “sosyal stratejiler” alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, [t(550)=-1.016, p>.05].

5.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.5’de sunulmuştur.

Tablo 5. 5. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
								F	p		
DÖS	Anadolu	122	2.51	0.81	GA	0.421	3	1.294	.275	0.665	.57
	Genel	136	2.44	0.77	Gl	0.634	548				
	Meslek	236	2.54	0.78							
	Diğer	58	2.42	0.86							
	Toplam	552	2.50	0.79							

Tablo 5.5 incelendiğinde, dil öğrenme stratejilerine ilişkin meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}$ =2.54) olduğu görülürken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}$ =2.42) diğer liselerden mezun olan

öğrencilere aittir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu doğrultuda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=0.665, p>.05]$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.6’da verilmiştir.

Tablo 5. 6. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Boyut	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
									F	p		
Temel boyut	Doğrudan Stratejiler	Anadolu	122	2,53	0,79	GA	0.493	3	.831	.477	0.751	.52
		Genel	136	2,46	0,78	GI	0.657	548				
		Meslek	236	2,56	0,81							
		Diğer	58	2,42	0,88							
		Toplam	552	2,51	0,81							
Alt boyutlar	Bellek stratejileri	Anadolu	122	2,72	0,86	GA	0.564	3	.395	.757	0.723	.53
		Genel	136	2,71	0,85	GI	0.779	548				
		Meslek	236	2,71	0,88							
		Diğer	58	2,54	0,95							
		Toplam	122	2,72	0,86							
	Bilişsel stratejiler	Anadolu	122	2,34	0,87	GA	0.954	3	1.123	.339	1.223	.30
		Genel	136	2,24	0,84	GI	0.780	548				
		Meslek	236	2,42	0,89							
		Diğer	58	2,30	0,95							
		Toplam	552	2,35	0,88							
	Telafi stratejileri	Anadolu	122	2,70	0,95	GA	0.634	3	.667	.573	0.732	.53
		Genel	136	2,57	0,92	GI	0.867	548				
		Meslek	236	2,63	0,91							
		Diğer	58	2,51	0,97							
		Toplam	552	2,62	0,93							

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan strateji” temel boyutundan aldıkları puanlar mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde, en yüksek puanı ($\bar{X}=2.56$) meslek lisesinden mezun olanların; en düşük puanı ($\bar{X}=2.42$) ise diğer liselerden mezun olan öğrencilerin aldığı belirlenmiştir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=0.751, p>.05]$. Bu temel boyut içerisinde yer alan alt boyutlara yönelik yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ise, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “bellek stratejileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında mezun olunan lise türüne göre en yüksek puanı 2.72 puanla anadolu lisesinden mezun olan, en düşük puanı ise 2.54 puanla diğer liselerden mezun olan öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin “bellek stratejileri” toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $[F(3.548)=0.723, p>.05]$. “Bilişsel stratejiler” alt boyutuna ilişkin meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.42$) olduğu görülürken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=2.24$) genel lise kategorisinde bulunan öğrenciler sahiptir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “bilişsel stratejiler” toplam

puanları arasında mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=1.223, p>.05]$. “Telafl stratejileri” alt boyutuna ilişkin Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.70$) olduğu görülürken, en düşük ortalamasının ise ($\bar{X}=2.51$) diğer liselerden mezun olan öğrencilere ait olduğu belirlenmiştir. Tablo 5.6 incelendiğinde, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin “telafl stratejileri” alt boyutu toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir, $[F(3.548)=0.732, p>.05]$.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5. 7. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Boyut	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
									F	p		
Temel boyut	Dolaylı Stratejiler	Anadolu	122	2.47	0.91	GA	0.360	3	1.730	.160	0.468	.70
		Genel	136	2.42	0.86	Gİ	0.768	548				
		Meslek	236	2.52	0.82							
		Diğer	58	2.42	0.97							
		Toplam	552	2.48	0.87							
Alt boyutlar	Üstbiliş stratejileri	Anadolu	122	2.43	1.03	GA	0.680	3	1.395	.244	0.703	.55
		Genel	136	2.47	0.97	Gİ	0.967	548				
		Meslek	236	2.57	0.94							
		Diğer	58	2.44	1.05							
		Toplam	122	2.50	0.98							
	Duyuşsal Stratejiler	Anadolu	122	2.45	0.99	GA	0.362	3	2.430	.064	0.423	.73
		Genel	136	2.34	0.91	Gİ	0.885	548				
		Meslek	236	2.44	0.85							
		Diğer	58	2.37	1.03							
		Toplam	552	2.41	0.92							
	Sosyal Stratejiler	Anadolu	122	2.56	0.99	GA	0.550	3	.096	.962	0.591	.62
		Genel	136	2.42	0.95	Gİ	0.931	548				
		Meslek	236	2.53	0.94							
		Diğer	58	2.45	1.01							
		Toplam	552	2.51	0.96							

Tablo 5.7’de meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel boyutundan aldıkları puanlar mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=2.52$) meslek lisesinden mezun olan öğrencilere, en düşük ortalamasının ise ($\bar{X}=2.42$) genel lise ve diğer liselerden mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler”e ilişkin puanlarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=0.468, p>.05]$. Bu doğrultuda, temel boyutun alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları değerlendirildiğinde, “üstbiliş stratejileri” alt boyutuna ilişkin meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.57$) olduğu görülürken, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=2.43$) Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilere aittir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “üstbiliş stratejileri” ile mezun oldukları lise türüne ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $[F(3.548)=0.703,$

$p>.05$]. “Duyuşsal stratejiler” alt boyutuna ilişkin Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.45$), genel liseden mezun olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ise en düşük ($\bar{X}=2.34$) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 5.7 incelendiğinde, öğrencilerin “duyuşsal stratejiler” alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=0.423, p>.05]$. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “sosyal stratejiler” alt boyutundan aldıkları puanlar mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde, en yüksek puanı ($\bar{X}=2.56$) Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin aldığı, en düşük puanı ($\bar{X}=2.42$) genel liseden mezun olanların aldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin “sosyal stratejiler”e ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir, $[F(3.548)=0.591, p>.05]$.

5.4. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen bölüme göre anlamlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.8’de sunulmuştur.

Tablo 5. 8. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p	Fark	η^2
								F	p				
DÖS	1)Bilgisayar Pro.	94	2.67	.81	GA	8,039	5	1.417	.216	14.224	.00*	1,2>4,5	.12
	2)Dış Ticaret	65	2.63	.77	Gİ	0.565	546					6>3,4,5	
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.44	.74									
	4)Tapu - Kadastro	102	2.16	.66									
	5)Harita - Kadastro	107	2.24	.78									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.92	.72									
	Toplam	552	2.50	.795									

* $p<.05$

Tablo 5.8 incelendiğinde, dil öğrenme stratejilerine ilişkin ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.92$) olduğu görülürken; en düşük ortalama ($\bar{X}=2.16$) tapu ve kadastro bölümü öğrencilerine aittir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Buna doğrultuda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir, $[F(5.546)=14.224, p<.05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümlerinde okuyanlar ile tapu ve kadastro ve harita ve kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde, ilk ve acil yardım bölümündeki öğrenciler ile finans-bankacılık-sigortacılık, tapu ve kadastro, harita ve kadastro bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %12 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen bölüm dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde etkilemektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan stratejiler” temel boyutundan aldıkları puanların öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5. 9. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p	Fark	η^2
								F	p				
Temel boyut	1)Bilgisayar Prog.	94	2.67	.853	GA	6.479	5	1.0	.477	10.74	.00*	1>4,5	.09
	2)Dış Ticaret	65	2.62	.795	Gİ	.603	546					2>4	
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.42	.740								6>3,4,5	
	4)Tapu-Kadastro	102	2.23	.698									
	5)Harita-Kadastro	107	2.29	.789									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.91	.779									
	Toplam	552	2.51	.810									
Bellek stratejileri	1)Bilgisayar Prog.	94	2.79	.941	GA	3.582	5	1.76	.757	4.76	.00*	2,6>4	.04
	2)Dış Ticaret	65	2.88	.874	Gİ	.52	546					6>5	
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.64	.891									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.46	.796									
	5)Harita-Kadastro	107	2.54	.891									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.95	.808									
	Toplam	552	2.70	.882									
Bilişsel stratejiler	1)Bilgisayar Prog.	94	2.59	.903	GA	10.569	5	1.70	.339	15.28	.00*	1>3,4,5	.12
	2)Dış Ticaret	65	2.49	.889	Gİ	.691	546					2>4,5	
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.18	.765								6>3,4,5	
	4)Tapu-Kadastro	102	2.01	.724									
	5)Harita-Kadastro	107	2.06	.846									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.83	.861									
	Toplam	552	2.35	.883									
Telafi stratejileri	1)Bilgisayar Prog.	94	2.68	.952	GA	4.756	5	.479	.573	5.72	.00*	6>2,4,5	.05
	2)Dış Ticaret	65	2.54	.832	Gİ	.830	546						
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.66	.927									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.38	.901									
	5)Harita-Kadastro	107	2.47	.893									
	6)İlk ve Acil yardım	98	3.01	.935									
	Toplam	552	2.62	.930									

*p<.05

Tablo 5.9’da meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan strateji” temel boyutundan aldıkları puanlar öğrenim görülen bölüme göre incelendiğinde, en yüksek puanı ($\bar{X}$ =2.91) ilk ve acil yardım bölümünde okuyan öğrencilerin aldığı ve en düşük puanı ise ($\bar{X}$ =2.23) tapu ve kadastro bölümü öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $[F(5.546)=10.74, p<.05]$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda, bilgisayar programcılığı bölümünde okuyanlar ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında bilgisayar programcılığı bölümü öğrencileri lehine; dış ticaret bölümü ile tapu-kadastro bölümünde okuyanlar arasında dış ticaret bölümü öğrencileri lehine; bölümü ilk ve acil yardım olanlar ile Finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro olanlar arasında ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir.

Bu temel boyut içerisinde yer alan “bellek stratejileri”ne ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ise, en yüksek puanı ($\bar{X}=2.95$) ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören, en düşük puanı ise ($\bar{X}=2.46$) tapu ve kadastro bölümünde öğrenim gören öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin “bellek stratejileri”nden aldıkları toplam puanlar arasında, öğrenim görülen bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir, $[F(5.546)=4.76, p<.05]$. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, dış ticaret, ilk ve acil yardım bölümlerinde okuyanlar ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında, ilk ve acil yardım ve dış ticaret öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

“Bilişsel stratejiler” alt boyutuna ilişkin ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.83$) olduğu görülürken, en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}=2.01$) tapu ve kadastro bölümündeki öğrenciler sahiptir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “bilişsel stratejiler”ine ilişkin toplam puanları öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır, $[F(5.546)=15.28, p<.05]$. Tukey testi sonuçları, bilgisayar programcılığı bölümünde olanlar ile finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümünde olanlar arasında bilgisayar programcılığı bölümündeki öğrenciler lehine; dış ticaret bölümünde okuyanlar ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümünde okuyanlar arasında dış ticaret bölümü öğrencileri lehine; bölümü ilk ve acil yardım olanlar ile bölümü finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro olanlar arasında ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

“Telafl stratejileri” alt boyutuna ilişkin ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=3.01$) olduğu belirlenirken, en düşük ortalamasının ($\bar{X}=2.38$) tapu-kadastro bölümü öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Tablo 5.9 incelendiğinde, öğrenim görülen bölüme göre öğrencilerin “telafl stratejileri” alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, $[F(5.546)=5.72, p<.05]$. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda, ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile dış ticaret, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “doğrudan stratejiler” ve “bilişsel stratejiler”in gözlenen varyansın %9 ila %12 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen bölüm “doğrudan stratejiler” ve “bilişsel stratejiler”i orta düzeyde etkilemektedir. Ayrıca, “bellek stratejileri” ve “telafl stratejileri”nin gözlenen varyansın %4 ila %5 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir ve öğrenim görülen bölümün “bellek stratejileri” ve “telafl stratejileri”ni düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel boyutundan aldıkları puanların öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5. 10. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p	Fark	η^2
									F	p				
Temel boyut	Dolaylı Stratejiler	1)Bilgisayar Prog.	94	2.67	.86	GA	10.631	5	1.66	.140	15.73	.00*	1,2>4,5	.13
		2)Dış Ticaret	65	2.65	.84	Gl	.676	546					3>4	
		3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.47	.86								6>3,4,5	
		4)Tapu-Kadastro	102	2.07	.70									
		5)Harita-Kadastro	107	2.17	.86									
		6)İlk ve Acil yardım	98	2.94	.79									
		Toplam	552	2.48	.87									
Alt boyutlar	Üstbiliş stratejileri	1)Bilgisayar Prog.	94	2.76	1.09	GA	12.264	5	3.46	.214	14.22	.00*	1,2>4,5	.12
		2)Dış Ticaret	65	2.79	.99	Gl	.862	546					3>4	
		3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.45	.96								6>3,4,5	
		4)Tapu-Kadastro	102	2.05	.83									
		5)Harita-Kadastro	107	2.19	.96									
		6)İlk ve Acil yardım	98	2.93	.80									
		Toplam	552	2.50	.98									
	Duyuşsal stratejiler	1)Bilgisayar Prog.	94	2.57	.91	GA	10.461	5	1.34	.245	13.68	.00*	1>4,5	.11
		2)Dış Ticaret	65	2.49	.85	Gl	.765	546					2,3>4	
		3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.42	.93								6>2,3,4,5	
		4)Tapu-Kadastro	102	2.02	.76									
		5)Harita-Kadastro	107	2.12	.89									
		6)İlk ve Acil yardım	98	2.92	.88									
		Toplam	552	2.41	.92									
	Sosyal stratejiler	1)Bilgisayar Prog.	94	2.64	1.0	GA	9.264	5	1.56	.169	10.86	.00*	1>4,5	.09
		2)Dış Ticaret	65	2.61	.88	Gl	.853	546					2,3>4	
		3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.55	.93								6>3,4,5	
		4)Tapu-Kadastro	102	2.14	.76									
		5)Harita-Kadastro	107	2.21	.95									
		6)İlk ve Acil yardım	98	2.97	.96									
		Toplam	552	2.51	.96									

*p<.05

Tablo 5.10’da meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı strateji” temel boyutundan aldıkları puanlar öğrenim görülen bölüme göre incelendiğinde, en yüksek puanı ($\bar{X}$ =2.94) ilk ve acil yardım bölümünde okuyan öğrencilerin, en düşük puanı ise ($\bar{X}$ =2.07) tapu-kadastro bölümünde okuyan öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, [F(5.546)=15.73, p<.05]. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda, bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümlerinde okuyan öğrenciler ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine; finans-bankacılık-sigortacılık bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile tapu-kadastro bölümü öğrencileri arasında finans-bankacılık-sigortacılık bölümü öğrencileri lehine; ilk ve acil yardım bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında, ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu temel boyut içerisinde yer alan “üstbiliş stratejileri” alt boyutuna ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ise, en yüksek puanı ($\bar{X}$ =2.93) ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören, en düşük puanı ise ($\bar{X}$ =2.05) tapu ve kadastro bölümünde öğrenim gören öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenim görülen bölüme

göre, öğrencilerin “üstbiliş stratejileri” toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $[F(5.546)=14.22, p<.05]$. Bu doğrultuda, bilgisayar programcılığı” ve dış ticaret bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında, bilgisayar programcılığı” ve dış ticaret bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca, finans-bankacılık-sigortacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, tapu-kadastro bölümündeki öğrencilerden; ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

“Duyuşsal stratejiler” alt boyutuna ilişkin ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.92$) olduğu görülürken, en düşük ortalamaya ise ($\bar{X}=2.02$) tapu ve kadastro bölümündeki öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “duyuşsal stratejiler”inin öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $[F(5.546)=13.68, p<.05]$. Farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, bilgisayar programcılığı bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında bilgisayar programcılığı bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine; dış ticaret bölümü öğrencileri ile finans-bankacılık-sigortacılık ve tapu-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında dış ticaret bölümü öğrencileri lehine; ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile dış ticaret, finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

“Sosyal stratejiler” alt boyutuna ilişkin ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2.97$) olduğu belirlenirken, en düşük ortalamanın ($\bar{X}=2.14$) tapu-kadastro bölümünde öğrenim gören öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Tablo 5.9’a göre, öğrenim görülen bölüme göre, öğrencilerin “sosyal stratejiler” alt boyutundan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $[F(5.546)=5.72, p<.05]$. Bu sonuç kapsamında, bilgisayar programcılığı bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında bilgisayar programcılığı bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine; dış ticaret, finans-bankacılık-sigortacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler ile tapu-kadastro bölümü öğrencileri arasında dış ticaret, finans-bankacılık-sigortacılık bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine; ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile finans-bankacılık-sigortacılık, tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerindeki öğrenciler arasında ilk ve acil yardım bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “dolaylı stratejiler” ve “üstbiliş stratejileri” “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” in gözlenen varyansın %9 ila %13 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen bölümün tüm alt boyutları orta düzeyde etkilendiği ifade edilebilir.

5.5. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.11.'de verilmiştir.

Tablo 5. 11. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Kursa katılma	N	$\bar{X}$	ss	$\frac{Levene Testi}{F}$	$\frac{p}{p}$	sd	t	p	η^2
DÖS	Evet	115	2.80	.84	1.460	.228	550	4.694	.00*	.04
	Hayır	437	2.42	.76						

*p<.05

Tablo 5.11'de görüldüğü üzere meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılma durumlarının aritmetik ortalaması sırasıyla kursa katılanların 2.80 ve katılmayanların 2.42'dir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [t(550)=-4.694, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun dil öğrenme stratejilerini düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının İngilizce kursuna katılma durumuna göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.12'de sunulmuştur.

Tablo 5. 12. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Boyut	Kursa katılma	N	$\bar{X}$	ss	$\frac{Levene Testi}{F}$	$\frac{p}{p}$	sd	t	p	η^2
Temel boyut	Doğrudan Stratejiler	Evet	115	2.80	.87	2.790	.095	550	4.410	.00*	.03
		Hayır	437	2.43	.77						
Alt boyutlar	Bellek stratejileri	Evet	115	2.99	.99	10.132	.362	550	4.064	.00*	.03
		Hayır	437	2.62	.83						
	Bilişsel stratejiler	Evet	115	2.63	.95	3.499	.062	550	3.882	.00*	.03
		Hayır	437	2.27	.85						
	Telafi stratejileri	Evet	115	2.93	.92	.003	.955	550	4.115	.00*	.03
		Hayır	437	2.54	.91						

*p<.05

Tablo 5.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “doğrudan stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları puanların kursa katılanlar için 2.80 ve katılmayanlar için 2.43 olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılım durumlarına göre “doğrudan stratejiler” temel boyutundan aldıkları puanları arasında, kursa katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, [t(550)=4.410, p<.05]. Bu temel boyut içerisinde yer alan alt boyutlar analiz edildiğinde, öğrencilerin İngilizce kursuna katılma durumlarına göre “bellek stratejileri”ne ilişkin

toplam puanları arasında, İngilizce kursuna katılım sağlayan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, $[t(550)=4.064, p<.05]$. Ayrıca, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “bilişsel stratejiler”ine ilişkin toplam puanları ile kursa katılma durumları arasında, kursa katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $[t(550)=3.882, p<.05]$. Son olarak, öğrencilerin “telafi stratejileri”ne ilişkin toplam puanları arasında kursa katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır, $[t(550)=4.115, p<.05]$. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “doğrudan stratejiler” “bellek stratejileri” “bilişsel stratejiler” ve “telafi stratejileri”nin gözlenen varyansın %3 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun tüm alt boyutları düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının İngilizce kursuna katılma durumlarına göre dağılımları bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.13’de verilmiştir.

Tablo 5. 13. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	<i>Boyut</i>	<i>Kursa katılma</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>ss</i>	<i>Levene Testi</i>		<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
						<i>F</i>	<i>p</i>				
Temel boyut	Dolaylı Stratejiler	Evet	115	2.80	.92	1.924	.166	550	4.503	.00*	.04
		Hayır	437	2.39	.84						
Alt boyutlar	Üst biliş stratejileri	Evet	115	2.83	1.06	3.064	.081	550	4.026	.00*	.03
		Hayır	437	2.42	.94						
	Duyuşsal stratejiler	Evet	115	2.65	.93	.031	.860	550	3.203	.00*	.02
		Hayır	437	2.35	.91						
	Sosyal stratejiler	Evet	115	2.90	1.02	1.122	.290	550	5.058	.00*	.05
		Hayır	437	2.40	.92						

* $p<.05$

Tablo 5.13’de görüldüğü üzere, katılımcıların “dolaylı stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları toplam puanlar sırasıyla kursa katılanlar için 2.80 ve katılmayanlar için 2.39’dur. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, gruplar arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir, $[t(550)=4.503, p<.05]$. Temel boyut içerisinde yer alan alt boyutlar incelendiğinde ise, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “üstbiliş stratejileri” alt boyutundan aldıkları toplam puanları ile İngilizce kursuna katılma durumları arasında, kursa katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $[t(550)=4.026, p<.05]$. Aynı şekilde, öğrencilerin kursa katılma durumlarına göre “duyuşsal stratejiler” alt boyut puanları arasında, kursa katılan öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir, $[t(550)=3.203, p<.05]$. Yine, tablo 5.12 öğrencilerin “sosyal stratejiler” alt boyutundan aldıkları toplam puan ile kursa katılma durumları arasında bir fark olduğunu göstermektedir, $[t(550)=5.058, p<.05]$. Bu farkın kursa katılan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “dolaylı stratejiler” ve “üstbiliş stratejileri” “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” in gözlenen varyansın %2 ila %5 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun tüm alt boyutları düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.6. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin İngilizce ders başarısına göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.14’de verilmiştir.

Tablo 5. 14. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Ders başarısı	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
DÖS	Başarılı	422	2.58	.78	.023	.879	550	4.518	.00*	.04
	Başarısız	130	2.23	.76						

*p<.05

Tablo 5.14’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarılarının aritmetik ortalaması sırasıyla başarılı olanların 2.58 ve başarısız olanların 2.23’tür. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarı ortalamaları açısından dil öğrenme stratejileri arasında İngilizce dersinde başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [t(550)=4.518, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, dil öğrenme stratejilerinin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce başarısına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce başarısının dil öğrenme stratejilerini düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “doğrudan stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının İngilizce ders başarısına göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.15’de verilmiştir.

Tablo 5. 15. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Doğrudan Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Boyut	Ders başarısı	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
						F	p				
Temel boyut	Doğrudan Stratejiler	Başarılı	422	2.60	.79	.029	.865	550	4.502	.00*	.04
		Başarısız	130	2.24	.79						
Alt boyutlar	Bellek stratejileri	Başarılı	422	2.79	.85	.537	.464	550	4.473	.00*	.04
		Başarısız	130	2.40	.89						
	Bilişsel stratejiler	Başarılı	422	2.43	.88	1.191	.276	550	4.139	.00*	.03
		Başarısız	130	2.07	.82						
	Telafi stratejileri	Başarılı	422	2.69	.89	1.714	.191	550	3.358	.00*	.03
		Başarısız	130	2.38	.99						

*p<.05

Tablo 5.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “doğrudan stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının dersten başarılı olanlar için 2.60 ve başarısız olanlar için 2.24 olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına göre “doğrudan stratejiler” temel boyutundan aldıkları puanları arasında, İngilizce dersinden başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, [t(550)=4.502, p<.05]. Bu temel boyut içerisinde yer alan alt boyutlar analiz edildiğinde, öğrencilerin İngilizce ders başarılarına göre “bellek

stratejileri”ne ilişkin toplam puanları arasında, İngilizce dersinden başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, $[t(550)=4.473, p<.05]$. Ayrıca, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “bilişsel stratejiler”ine ilişkin toplam puanları ile İngilizce ders başarıları arasında, dersten başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur, $[t(550)=4.139, p<.05]$. Son olarak, öğrencilerin “telafi stratejileri”ne ilişkin toplam puanları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiş ve yapılan karşılaştırmada gruplar arasında İngilizce dersinden başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $[t(550)=3.358, p<.05]$. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “doğrudan stratejiler” “bellek stratejileri” “bilişsel stratejiler” ve “telafi stratejileri”nin gözlenen varyansın %3 ila %4 oranında İngilizce başarısına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce başarısının tüm alt boyutları düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “dolaylı stratejiler” temel boyutunun ve alt boyutlarının İngilizce ders başarısına göre dağılımları bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5. 16. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin “Dolaylı Stratejiler” Temel Boyut ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Boyut	Ders başarıları	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
						F	p				
Temel boyut	Dolaylı Stratejiler	Başarılı	422	2,56	,88	1.924	.113	550	4.009	.000	.03
		Başarısız	130	2,21	,80						
Alt boyutlar	Üst biliş stratejileri	Başarılı	422	2,59	,99	3.064	.081	.235	3.969	.000	.03
		Başarısız	130	2,21	,88						
	Duyuşsal stratejiler	Başarılı	422	2,48	,93	.031	.086	550	2.982	.003	.02
		Başarısız	130	2,20	,87						
	Sosyal stratejiler	Başarılı	422	2,59	,96	1,122	.636	550	3.787	.000	.03
		Başarısız	130	2,23	,91						

* $p<.05$

Tablo 5.16’da görüldüğü üzere, katılımcıların “dolaylı stratejiler” temel alt boyutundan aldıkları toplam puanlar sırasıyla dersten başarılı sayılanlar için 2.56 iken başarısız olanlar için 2.21’dir. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, gruplar arasında İngilizce dersinden başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir, $[t(550)=4.009, p<.05]$. Temel boyut içerisinde yer alan alt boyutlar incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “üstbiliş stratejileri” alt boyutundan aldıkları toplam puanları ile İngilizce ders başarıları arasında, dersten başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $[t(550)=3.969, p<.05]$. Aynı şekilde, öğrencilerin İngilizce ders başarılarına göre “duyuşsal stratejiler” alt boyut puanları arasında, dersten başarılı olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, $[t(550)=2.982, p<.05]$. Yine, Tablo 5.16’da, öğrencilerin “sosyal stratejiler” alt boyutundan aldıkları toplam puanlarının İngilizce ders başarısına göre farklılaştığı görülmektedir, $[t(550)=3.787, p<.05]$. Bu farkın İngilizce dersinden başarılı olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “dolaylı stratejiler” ve “üstbiliş stratejileri” “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” in gözlenen varyansın %2 ila %3 oranında İngilizce başarısına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce başarısının tüm alt boyutları düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.7. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemek amacıyla yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğini oluşturan “aşırı genelleme”, “değiştirme gayreti”, “keşkecilik”, “kutuplaştırma”, “toptancılık”, “mutlakacılık”, “kişiselleştirme”, “aşırı fedakarlık” alt boyutlarından ve ölçeğin toplamından alınan puanlar Tablo 5.17’de sunulmuştur.

Tablo 5. 17. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerine İlişkin Betimsel Değerlerin Dağılımı

Ölçek/Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce	552	2.92	.66
Aşırı Genelleme	552	2.79	.94
Değiştirme Gayreti	552	2.57	.95
Keşkecilik	552	3.35	1.10
Kutuplaştırma	552	3.01	1.00
Toptancılık	552	2.96	1.02
Mutlakacılık	552	3.24	.94
Kişiselleştirme	552	2.79	.98
Aşırı Fedakarlık	552	2.61	1.02

Tablo 5.17 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 2.92’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan toplam puanların aritmetik ortalamaları ise sırasıyla, aşırı genelleme 2.79, değiştirme gayreti 2.57, keşkecilik 3.35, kutuplaştırma 3.01, toptancılık 2.96, mutlakacılık 3.24, kişiselleştirme 2.79 ve aşırı fedakarlık 2.61 olarak belirlenmiştir. Buna göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce alt boyutlarının tümünün ortalama değer aralığında olduğu ifade edilebilir.

5.8. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5. 18. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
YDYKD	Erkek	310	2.86	0.68	2.242	.135	550	-2.110	.035*	.00
	Kız	242	2.98	0.63						

*p<.05

Tablo 5.18’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğinin genelinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalamaları sırasıyla erkek öğrenciler için 2.86 ve kız

öğrenciler için 2.98'dir. Buradan hareketle yapılan karşılaştırma sonucunda, gruplar arasında kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir [$t(550)=-2.110$, $p<.05$].

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğine ilişkin alt boyutların cinsiyete göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.19'da verilmiştir.

Tablo 5. 19. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
Aşırı Genelleme	Erkek	310	2.76	.88	3.604	.058	550	-.887	.37	
	Kız	242	2.83	1.00						
Değiştirme Gayreti	Erkek	310	2.51	.96	1.529	.217	550	-1.447	.14	
	Kız	242	2.63	.94						
Keşkecilik	Erkek	310	3.24	1.08	.507	.477	550	-2.490	.01*	.01
	Kız	242	3.48	1.12						
Kutuplaştırma	Erkek	310	2.98	1.00	.135	.714	550	-.923	.35	
	Kız	242	3.06	1.00						
Toptancılık	Erkek	310	2.91	1.02	.635	.426	550	-1.289	.19	
	Kız	242	3.02	1.00						
Mutlakacılık	Erkek	310	3.11	.93	.525	.469	550	-3.714	.00*	.02
	Kız	242	3.41	.94						
Kişiselleştirme	Erkek	310	2.77	1.00	1.430	.232	550	-.574	.56	
	Kız	242	2.82	.96						
Aşırı Fedakarlık	Erkek	310	2.64	1.03	.287	.593	550	.820	.41	
	Kız	242	2.57	1.01						

* $p<.05$

Tablo 5.19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ait “aşırı genelleme” alt boyutu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, [$t(550)=-.887$, $p>.05$]. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyete göre “değiştirme gayreti” alt boyutundan elde edilen toplam puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(550)=-1.447$, $p>.05$]. Ayrıca, cinsiyete göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin “keşkecilik” alt boyut puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$t(550)=-2.490$, $p<.05$]. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “kutuplaştırma” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t(550)=-.923$, $p>.05$]. Benzer şekilde, öğrencilerin “toptancılık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$t(550)=-1.289$, $p>.05$]. Tablo 5.19, öğrencilerin “mutlakacılık” alt boyutundan aldıkları toplam puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir, [$t(550)=-3.714$, $p<.05$]. Bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin “kişiselleştirme” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$t(550)=-.574$, $p>.05$]. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin “aşırı fedakarlık” alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t(550)=.820$, $p>.05$]. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “keşkecilik” alt boyutunun gözlenen varyansın %1 oranında; “mutlakacılık” alt boyutunun ise %2

oranında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, cinsiyetin bu alt boyutları düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.9. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5. 20. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
								F	p		
YDYKD	Anadolu	122	2.88	.52	GA	.366	3	2.716	.061	.825	.48
	Genel	136	2.98	.68	Gİ	.444	548				
	Meslek	236	2.92	.70							
	Diğer	58	2.83	.71							
	Toplam	552	2.92	.66							

Tablo 5.20 incelendiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelere ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=2.98$) genel liseden mezun olan öğrenciler, en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=2.83$) ise diğer liselerden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin toplam puanları arasında mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, [$F(3.548)=.825$, $p>.05$].

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5. 21. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Lise türü	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
								F	p		
Aşırı genelleme	Anadolu	122	2.64	.90	GA	1.614	3	.921	.430	1.83	.14
	Genel	136	2.89	.87	Gİ	.880	548				
	Meslek	236	2.83	.95							
	Diğer	58	2.71	1.05							
	Toplam	552	2.79	.94							
Değiştirme gayreti	Anadolu	122	2.57	.97	GA	.168	3	.099	.960	.183	.90
	Genel	136	2.56	.92	Gİ	.922	548				
	Meslek	236	2.59	.96							
	Diğer	58	2.48	.98							
	Toplam	552	2.57	.95							
Keşkecilik	Anadolu	122	3.43	1.10	GA	1.347	3	.330	.803	1.10	.34
	Genel	136	3.44	1.07	Gİ	1.220	548				
	Meslek	236	3.27	1.09							
	Diğer	58	3.26	1.21							
	Toplam	552	3.35	1.10							
Kutuplaştırma	Anadolu	122	3.06	.96	GA	.245	3	.529	.663	.241	.86
	Genel	136	3.02	.99	Gİ	1.016	548				
	Meslek	236	3.00	1.01							
	Diğer	58	2.93	1.10							
	Toplam	552	3.01	1.00							
Toptancılık	Anadolu	122	2.88	1.03	GA	.714	3	.465	.707	.685	.56
	Genel	136	3.05	.96	Gİ	1.042	548				
	Meslek	236	2.96	1.03							
	Diğer	58	2.90	1.08							
	Toplam	552	2.96	1.02							
Mutlakacılık	Anadolu	122	3.28	.84	GA	.376	3	1.303	.273	.416	.74
	Genel	136	3.27	.92	Gİ	.903	548				
	Meslek	236	3.23	.97							
	Diğer	58	3.12	1.08							
	Toplam	552	3.24	.94							
Kişiselleştirme	Anadolu	122	2.70	.88	GA	1.161	3	2.812	.069	1.19	.31
	Genel	136	2.89	1.05	Gİ	.970	548				
	Meslek	236	2.81	.99							
	Diğer	58	2.67	.96							
	Toplam	552	2.79	.98							
Aşırı fedakarlık	Anadolu	122	2.47	.98	GA	1.563	3	1.618	.184	1.48	.21
	Genel	136	2.65	1.08	Gİ	1.056	548				
	Meslek	236	2.68	1.03							
	Diğer	58	2.51	.93							
	Toplam	552	2.61	1.02							

Tablo 5.21 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ait “aşırı genelleme” alt boyutu toplam puanlarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir, $[F(3.548)=1.83, p>.05]$. Araştırmaya katılan öğrencilerin “değiştirme gayreti” alt boyutundan elde edilen toplam puanlarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmemiştir $[F(3.548)=.183, p>.05]$. Aynı şekilde, mezun olunan lise türüne göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin “keşkecilik” alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir $[F(3.548)=1.10, p>.05]$. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “kutuplaştırma” alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türü açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir $[F(3.548)=.241, p>.05]$.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin “toptancılık” alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(3.548)=.685$, $p>.05$]. Yine, Tablo 5.21, mezun olunan lise türüne göre, öğrencilerin “mutlakacılık” alt boyutundan aldıkları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir, [$F(3.548)=.416$, $p>.05$]. Öğrencilerin “kişiselleştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir [$F(3.548)=1.19$, $p>.05$]. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin “aşırı fedakarlık” alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak değişmediği görülmüştür [$F(3.548)=1.48$, $p>.05$].

5.10. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin öğrenim görülen bölüme göre anlamlı olarak değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5. 22. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p
								F	p		
YDYKD	1)Bilgisayar Prog.	94	2.91	.74	GA	.374	5	2.588	.065	.841	.521
	2)Dış Ticaret	65	3.01	.65	Gİ	.444	546				
	3)Finans-Bankacılık-Sigortacılık	86	2.95	.74							
	4)Tapu-Kadastro	102	2.94	.50							
	5)Harita-Kadastro	107	2.81	.65							
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.92	.68							
	Toplam	552	2.92	.66							

Tablo 5.22 incelendiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelere ilişkin dış ticaret bölümünde öğrenim gören öğrencilerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=3.01$), harita-kadastro bölümü öğrencilerinin ise en düşük ($\bar{X}=2.81$) olduğu görülmektedir. Alınan puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Buna göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin toplam puanları arasında öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [$F(5.546)=.841$, $p>.05$].

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğine ilişkin alt boyutlarından aldıkları puanların öğrenim görülen bölüme göre değişip değişmediği incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 5.23’de verilmiştir.

Tablo 5. 23. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	VK	KO	sd	Levene testi		F	p	Fark	η^2
								F	p				
Aşırı genelleme	1)Bilgisayar Prog.	94	2.79	1.03	GA	.496	5	2.95	.212	.559	.73		
	2)Dış Ticaret	65	2.85	1.02	Gİ	.887	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	2.91	.92									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.78	.93									
	5)Harita-Kadastro	107	2.71	.97									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.74	.75									
	Toplam	552	2.79	.94									
Değiştirme gayreti	1)Bilgisayar Prog.	94	2.67	1.00	GA	6.513	5	.617	.687	7.517	.00*	1,3>5	.06
	2)Dış Ticaret	65	2.72	.91	Gİ	.866	546					6>4,5	
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	2.66	.96									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.30	.88									
	5)Harita-Kadastro	107	2.24	.92									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.90	.88									
	Toplam	552	2.57	.95									
Keşkecilik	1)Bilgisayar Prog.	94	3.29	1.14	GA	4.492	5	5.64	.552	3.771	.00*	4>6	.03
	2)Dış Ticaret	65	3.46	1.07	Gİ	1.191	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	3.28	1.21									
	4)Tapu-Kadastro	102	3.70	.98									
	5)Harita-Kadastro	107	3.29	1.23									
	6)İlk ve Acil yardım	98	3.07	.84									
	Toplam	552	3.35	1.10									
Kutuplaştırma	1)Bilgisayar Prog.	94	2.88	1.15	GA	1.010	5	2.76	.329	.998	.41		
	2)Dış Ticaret	65	3.16	1.00	Gİ	1.012	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	3.06	.97									
	4)Tapu-Kadastro	102	3.06	.97									
	5)Harita-Kadastro	107	3.06	1.07									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.89	.82									
	Toplam	552	3.01	1.00									
Toptancılık	1)Bilgisayar Prog.	94	3.00	1.10	GA	.399	5	3.24	.157	.381	.86		
	2)Dış Ticaret	65	2.96	1.00	Gİ	1.046	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	2.98	.95									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.97	.92									
	5)Harita-Kadastro	107	2.84	1.17									
	6)İlk ve Acil yardım	98	3.01	.92									
	Toplam	552	2.96	1.02									
Mutlakacılık	1)Bilgisayar Prog.	94	3.23	.97	GA	5.134	5	3.77	.256	5.961	.00*	2,5>6	.05
	2)Dış Ticaret	65	3.36	.94	Gİ	.861	546					4>3,6	
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	3.07	1.05									
	4)Tapu-Kadastro	102	3.56	.74									
	5)Harita-Kadastro	107	3.31	1.02									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.90	.81									
	Toplam	552	3.24	.94									
Kişiselleştirme	1)Bilgisayar Prog.	94	2.70	1.09	GA	1.558	5	1.26	.279	1.613	.15		
	2)Dış Ticaret	65	2.80	.92	Gİ	.966	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	2.92	1.02									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.73	.87									
	5)Harita-Kadastro	107	2.66	1.01									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.98	.93									
	Toplam	552	2.79	.98									
Aşırı fedakarlık	1)Bilgisayar Prog.	94	2.62	1.09	GA	6.017	5	2.31	.064	5.935	.00*	3,6>4,5	.05
	2)Dış Ticaret	65	2.71	1.02	Gİ	1.014	546						
	3)Fina-Bank-Sigort.	86	2.76	1.14									
	4)Tapu-Kadastro	102	2.35	.88									
	5)Harita-Kadastro	107	2.34	1.00									
	6)İlk ve Acil yardım	98	2.97	.89									
	Toplam	552	2.61	1.02									

*p<.05

Tablo 5.23 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ait “aşırı genelleme” alt boyutu toplam puanları arasında öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır, $[F(5.546)=.559, p>.05]$. Araştırmaya katılan öğrencilerin “değiştirme gayreti” alt boyutundan elde edilen toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir $[F(5.546)=7.517, p<.05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bilgisayar programcılığı ve finans-bankacılık-sigortacılık bölümlerinde okuyanlar ile harita ve kadastro bölümünde okuyanlar arasında bilgisayar programcılığı ve dış ticaret öğrencileri lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ayrıca, mezun olunan lise türüne göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin “keşkecilik” alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir $[F(3.548)=3.771, p<.05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, tapu-kadastro bölümünde okuyanlar ile ilk ve acil yardım bölümlerinde okuyanlar arasında tapu-kadastro bölümünde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “kutuplaştırma” alt boyutundan aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir $[F(3.548)=.998, p>.05]$. Bunun yanı sıra, mezun olunan lise türüne açısından öğrencilerin “toptancılık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir $[F(3.548)=.381, p>.05]$. Yine, Tablo 5.23, öğrencilerin “mutlakacılık” alt boyutundan aldıkları toplam puan arasında mezun olunan lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir, $[F(3.548)=5.961, p<.05]$. Bu doğrultuda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde, dış ticaret ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar ile ilk ve acil yardım bölümünde okuyanlar arasında dış ticaret ve harita kadastro öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin “kişiselleştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir $[F(3.548)=1.613, p>.05]$. Diğer yandan, mezun olunan lise türüne göre araştırmaya katılan öğrencilerin “aşırı fedakarlık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur $[F(3.548)=5.935, p<.05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, finans-bankacılık-sigortacılık, ilk ve acil yardım bölümlerinde okuyanlar ile tapu-kadastro ve harita-kadastro bölümlerinde okuyanlar arasında finans-bankacılık-sigortacılık ve ilk ve acil yardım öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “değiştirme gayreti”, “keşkecilik”, “mutlakacılık” ve “aşırı fedakarlık” alt boyutlarının gözlenen varyansın %3 ila %6 oranında öğrenim görülen bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, öğrenim görülen bölümün bu alt boyutları düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.11. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.24’de verilmiştir.

Tablo 5. 24. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Kursuna Katılma Durumuna Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Kursa katılma	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
YDYKD	Evet	115	3.05	.67	.026	.872	550	4.694	.017*	.04
	Hayır	437	2.88	.66						

*p<.05

Tablo 5.24’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılma durumları açısından yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, [t(550)=4.694, p<.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncenin gözlenen varyansın %4 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce alt boyutlarının İngilizce kursuna katılma durumlarına göre dağılımları bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5.25’de verilmiştir.

Tablo 5. 25. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Kursuna Katılma Durumlarına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kursa katılma	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
Aşırı Genelleme	Evet	115	2.71	.99	1.829	.177	550	-1.061	.289	
	Hayır	437	2.81	.92						
Değiştirme Gayreti	Evet	115	2.90	1.01	1.749	.187	550	4.325	.000*	.03
	Hayır	437	2.48	.92						
Keşkecilik	Evet	115	3.62	1.11	.003	.955	550	3.026	.003*	.02
	Hayır	437	3.27	1.09						
Kutuplaştırma	Evet	115	3.18	1.04	1.215	.271	550	2.028	.043*	.00
	Hayır	437	2.97	.99						
Toptancılık	Evet	115	3.20	1.04	.474	.492	550	2.910	.004*	.02
	Hayır	437	2.89	1.00						
Mutlakacılık	Evet	115	3.40	1.01	2.084	.149	550	1.995	.046*	.00
	Hayır	437	3.20	.92						
Kişiselleştirme	Evet	115	2.77	.99	.084	.772	550	-.230	.818	
	Hayır	437	2.80	.98						
Aşırı Fedakarlık	Evet	115	2.56	1.04	.107	.744	550	-.634	.526	
	Hayır	437	2.62	1.02						

*p<.05

Tablo 5.25 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ait “aşırı genelleme” alt boyutu toplam puanlarının İngilizce kursuna katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir, [t(550)=-1.061, p>.05]. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “değiştirme gayreti” alt boyutundan elde edilen toplam puanlarının İngilizce kursuna katılma durumlarına göre kursa katılanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [t(550)=4.325, p<.05]. Ayrıca, kursa katılma durumuna göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin “keşkecilik” alt boyut puanları arasında kursa katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak

anlamli fark bulunmuştur [$t(550)=3.026$, $p<.05$]. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “kutuplaştırma” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında kursa katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir [$t(550)=2.028$, $p<.05$]. Bu farkın İngilizce kursuna katılanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, kursa katılma durumlarına göre, öğrencilerin “toptancılık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir [$t(550)=2.910$, $p<.05$]. Aynı şekilde Tablo 5.25, öğrencilerin “mutlakacılık” alt boyutundan aldıkları toplam puanların kursa katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir, [$t(550)=1.995$, $p<.05$]. Bu farkın İngilizce kursuna katılan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin “kişiselleştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında kursa katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir [$t(550)=-.230$, $p>.05$]. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğrencilerin “aşırı fedakarlık” alt boyutundan aldıkları puanların kursa katılma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur [$t(550)=-.634$, $p>.05$]. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, “değiştirme gayreti”, “keşkecilik” ve “toptancılık” alt boyutlarının gözlenen varyansın %2 ila %3 oranında İngilizce kursuna katılma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun bu alt boyutları düşük düzeyde etkilediği belirtilebilir.

5.12. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce ders başarısına göre anlamlı bir biçimde değişip değişmediği incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.26’da verilmiştir.

Tablo 5. 26. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Ders başarısı	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
YDYKD	Başarılı	422	2.93	.64	5.773	.167	550	.665	.513
	Başarısız	130	2.88	.72					

Tablo 5.26’de görüldüğü üzere, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarıları açısından yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir, [$t(550)=.665$, $p>.05$].

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce alt boyutlarının İngilizce ders başarısına göre dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler ile anlamlılık için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5.27’de verilmiştir.

Tablo 5. 27. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğine İlişkin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların İngilizce Ders Başarısına Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt boyutlar	Ders başarısı	N	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		sd	t	p	η^2
					F	p				
Aşırı Genelleme	Başarılı	422	2.73	.90	3.146	.177	550	-2.512	.012*	.01
	Başarısız	130	2.97	1.02						
Değiştirme Gayreti	Başarılı	422	2.61	.98	1.311	.253	550	1.781	.075	
	Başarısız	130	2.43	.87						
Keşkecilik	Başarılı	422	3.39	1.08	2.535	.112	550	1.856	.064	
	Başarısız	130	3.19	1.16						
Kutuplaştırma	Başarılı	422	3.03	1.01	.169	.681	550	.840	.401	
	Başarısız	130	2.95	.98						
Toptancılık	Başarılı	422	3.01	1.02	.085	.771	550	2.061	.040*	.00
	Başarısız	130	2.80	.99						
Mutlakacılık	Başarılı	422	3.27	.93	2.108	.147	550	1.532	.126	
	Başarısız	130	3.13	1.00						
Kişiselleştirme	Başarılı	422	2.77	.97	.521	.471	550	-1.107	.269	
	Başarısız	130	2.88	1.01						
Aşırı Fedakarlık	Başarılı	422	2.58	1.03	.752	.386	550	-1.150	.251	
	Başarısız	130	2.70	1.01						

*p<.05

Tablo 5.27 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ait “aşırı genelleme” alt boyutu toplam puanları İngilizce ders başarısına göre incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir, [t(550)= -2,512, p<.05]. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin “değiştirme gayreti” alt boyutundan elde edilen toplam puanları ile İngilizce ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır [t(550)= 1,781, p<.05]. Bunun yanı sıra, İngilizce ders başarısına göre meslek yüksekokulu öğrencilerinin “keşkecilik” alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir [t(550)= 1,856, p>.05]. Benzer şekilde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin “kutuplaştırma” alt boyutundan aldıkları puanların İngilizce ders başarısına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir [t(550)=,840, p>.05]. Ayrıca, öğrencilerin “toptancılık” alt boyutundan aldıkları puanların İngilizce ders başarısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir [t(550)=2,061, p<.05]. Bu farkın İngilizce dersinde başarılı olan öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Tablo 5.27, öğrencilerin “mutlakacılık” alt boyutundan aldıkları toplam puanların İngilizce ders başarısına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, [t(550)= 1,532, p>.05]. Öğrencilerin “kişiselleştirme” alt boyutundan aldıkları puanların İngilizce ders başarısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir [t(550)= -1,107, p>.05]. Aynı şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin “aşırı fedakarlık” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında İngilizce ders başarısına göre anlamlı fark bulunmamıştır [t(550)= -1,150, p>.05]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, “toptancılık” alt boyutunun ise gözlenen varyansın %1 oranında İngilizce başarısına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, İngilizce başarısının bu alt boyutları düşük düzeyde etkilediği ifade edilebilir.

5.13. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmada incelenmek istenen meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda veriler normal dağılım gösterdiği için öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre değişkenlere ilişkin betimsel değerler Tablo 5.28’de verilmiştir.

Tablo 5. 28. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek		Ölçek
		Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce
Dil Öğrenme Stratejileri	Pearson R	-.459
	p	.000
	N	552

Tablo 5.28 incelendiğinde, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta düzeyde ve zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Pearson R=-.459; $p<.001$). Buna göre; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanımları arttıkça, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin azaldığı; dil öğrenme stratejileri kullanımları azaldıkça ise, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arttığı ifade edilebilir.

5.14. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu amaçla veriler normal dağılım gösterdiğinden ve dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında korelasyonel doğrusal bir ilişki olduğundan Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.29’da sunulmuştur.

Tablo 5. 29. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	R^2	t	β	F	p
Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce	Dil öğrenme stratejileri	.210	23.561	.549	146.466	.000*

* $p<.05$

Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin yordayıcısı olup olmadığına ilişkin Tablo 5.28 incelendiğinde, $p<.001$ anlamlılık düzeyinde yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=.210$). Buna doğrultuda, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce için açıklanan varyansın %21’inin dil öğrenme stratejilerinden kaynaklı olduğu belirtilebilir.

Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi alt boyutlar bazında yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5.30'da sunulmuştur.

Tablo 5. 30. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Alt Boyutlarının Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	1.914		22.141	.000	-	-
Bellek	0,045	0,059	1.052	0.293	0.045	0.039
Bilişsel	-.106	-.141	-1.944	.052	-.083	-.072
Telafi	.074	.104	1.757	.079	.075	.065
Üstbiliş	.077	.113	1.545	.123	.066	.057
Duyuşsal	.123	.170	2.908	.004	.124	.107
Sosyal	.180	.261	4.182	.000	.176	.154

$R = 0,510$ $R^2 = 0,260$ $F(6,545) = 31,847$ $p = 0,000$

Dil öğrenme stratejileri alt boyutlarının yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi nasıl yordadığına ilişkin Tablo 5.30 incelendiğinde, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi anlamlı şekilde yordadığı [$F(6,545)=31,847$; $p<.05$) ve toplam varyansın %26'sını ($R^2 = 0.260$) açıkladığı anlaşılmaktadır. Buna göre yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncenin %26'sının dil öğrenme stratejileri alt boyutlarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce üzerindeki önem sırası, sosyal, duyuşsal, bilişsel, üstbiliş, telafi ve bellek stratejileri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına ilişkin Tablo 5.30'daki t-testi sonuçları incelendiğinde ise, duyuşsal ve sosyal stratejiler değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler ise önemli bir etkiye sahip değildir.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığından, cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üstünde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalama puanları arasında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığı belirlendiğinden, mezun olunan lise türünün öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre dil öğrenme stratejilerinin ortalama puanları arasında bilgisayar programcılığı, dış ticaret bölümlerinde okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerinin bir belirleyicisi olduğu görülmüştür.
4. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin herhangi bir dil kursuna katılma durumuna göre dil öğrenme stratejilerinin ortalama puanları arasında kursa katılan öğrenciler lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, İngilizce kursuna katılmanın öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
5. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ortalama puanları arasında İngilizce ders başarısına göre başarılı olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edildiğinden, başarılı olan öğrencilerin başarılı olmayanlara kıyasla daha fazla dil öğrenme stratejisine sahip olduğu görülmüştür.
6. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ortalama puanları arasında cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üstünde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ortalama puanları arasında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığı belirlendiğinden, mezun olunan lisenin öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerini etkilemediği belirlenmiştir.
8. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim görülen bölüme göre yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlendiğinden, öğrenim görülen bölümün, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin bir belirleyicisi olmadığı görülmüştür.
9. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin herhangi bir dil kursuna katılma durumuna göre yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama puanları arasında kursa katılan öğrenciler lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, İngilizce kursuna katılmanın, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
10. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama puanları arasında İngilizce ders başarısına göre anlamlı bir fark olmadığı belirlendiğinden, İngilizce ders başarısının yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları paralelinde; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta düzeyde,

doğrusal ve zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı arttıkça yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin azaldığı; dil öğrenme stratejileri kullanımı azaldıkça, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arttığı belirtilebilir.

6.2. Tartışma

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri üzerine yapılmış birçok çalışma yer almaktadır (Aydın, 2006; Açikel, 2011; Açık, 2012; Bekleyen, 2005; Cesur, 2008; Ehrman ve Oxford, 1990; El-Dip, 2004; Ian ve Oxford, 2003; Lafford, 2004; Oxford, ve Ehrman, 1993; Oxford, 2003; Padem, 2012; Varışoğlu, 2017; Wherton, 2000; Yalçın, 2016). Çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin genelini 2.50 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değer, Oxford'un (1990) belirttiği derecelendirme sistemine bağlı olarak öğrencilerin "orta düzeyde" strateji kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, alanyazında yer alan birçok araştırmayı destekler niteliktedir (Barut, 2015; Bölükbaş, 2013; Bekleyen, 2006; Hiçyılmaz, 2006; Riazı, 2007; Yalçın, 2006; Wong, 2011). Dil öğrenme stratejilerinin alt boyutları incelendiğinde ise doğrudan ve dolaylı temel boyutların ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan stratejiler temel boyutu içerisinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan alt boyutun "bellek stratejileri" olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sosyal stratejilerin en sık tercih edilen strateji grubu olarak belirlendiği bazı çalışmalarla örtüşmemektedir (Uyar Uslan, 2006; Wong, 2011). Ayrıca, meslek yüksekokulu öğrencilerinin en az tercih ettikleri strateji grubunun ise "bilişsel stratejiler" olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin diğer stratejilere oranla bilişsel stratejileri dil öğrenme süreçleriyle yeterli düzeyde ilişkilendirmedikleri belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Alanyazında bu bulgu ile benzerlik gösteren farklı çalışmalar yer almaktadır (Akar, 2013; Akdağ Çimen ve Aksakallı, 2017; Padem, 2012). Aynı şekilde, Poole (2005) tarafından dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat, Ada (2011), Aslan (2009), Bekleyen (2005), Cesur (2008), El-Dib (2004), Green ve Oxford (1995), Ho (2016), Khalil (2005) ve Oflaz (2008) çalışmalarında dil öğrenme stratejilerini kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra, Oxford ve Nyikos (1989) kız öğrencilerin bütün kategorilerdeki stratejileri erkeklerden daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Alanyazın incelendiğinde, erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kızlara göre daha fazla kullandığını tespit eden çalışmalara rastlanılmıştır (Boylu 2015; Phakiti, 2003; Tercanlıoğlu, 2004). Wherton (2000) dil öğrenme stratejilerinin erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Lim (2013) ve Liyanage ve Bartlett (2011) tarafından yürütülen çalışmalarda da dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini tercih etme durumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin alt boyutları incelendiğinde, katılımcıların yalnızca "bellek stratejileri" alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Varışoğlu (2017) ve Süt (2017) çalışmalarında, bu bulgu ile örtüşen sonuçlara ulaşmıştır.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri mezun oldukları liseye göre analiz edildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Bekleyen (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri incelenmiş ve bu çalışma ile aynı doğrultuda mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yine, İpek (2012) üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre değişmediğini belirtmiştir. Eroğlu (2012) mesleki ve teknik eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin genelinin ve alt boyutlarının mezun oldukları lise türüne göre değişmediğini ortaya koymuştur. Alanyazında bu bulgu ile örtüşmeyen farklı çalışmalara rastlanılmıştır (Akıllılar ve Uslu, 2011; Oflaz, 2008; Yalçın, 2006; Yazıcı ve Dikilitaş, 2015). Özmen ve Gülleroğlu (2013) yaptıkları çalışmalarında da öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını tespit etmiş ve meslek lisesi ile teknik liseden mezun olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini diğer liselerden mezun olanlara göre daha fazla kullandıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde, Aydın (2006) tarafından yürütülen çalışmada, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini diğer liselerden mezun olanlara göre fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, lisede hazırlık eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha başarılı oldukları ve öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, Öztürkmen (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre, genel liseden mezun olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini diğer lise türlerinden mezun olanlara göre daha fazla tercih etmektedirler. Bu çalışmada mezun olunan lise türünün dil öğrenme stratejileri üstünde belirleyici bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. 2005-2006 öğretim yılında ortaöğretim programlarında yapılan değişiklik ile liselerin dört yıla çıkarılıp, Anadolu ve Fen liselerinde İngilizce hazırlık sınıfları kaldırılmıştır (Talis Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Yapılan bu çalışmada mezun olunan lise türüne göre dil öğrenme stratejileri arasında fark çıkmaması her lise türünde İngilizce ders programlarının dört seneye yayılmasının bir sonucu olduğu belirtilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri öğrenim görülen bölüm değişkenine göre incelendiğinde, bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümlerinde okuyanların puanlarının tapu ve kadastro ve harita ve kadastro bölümlerinde okuyanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın sebebinin bilgisayar programcılığı ve dış ticaret bölümünde okuyan öğrencilerin ileriki dönem iş hayatlarında yabancı dile daha fazla ihtiyaç duyabileceklerinden ve bilgisayar programlama dilinin İngilizce olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, dış ticaret bölümünde okuyan öğrencilerin daha yüksek düzeyde dil öğrenme stratejilerine sahip olmaları, onların İngilizcenin dünya ticaretinin temel dili olduğunun ve birebir görüşmeler yaparak ticaretin içerisinde yer alacaklarının bilince olmalarından kaynakladığı ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşen benzer çalışmalar yer almaktadır (Bernardo ve Gonzales, 2009; Tsai ve Chang, 2009; Wei, 2007). Boonkongsaen ve Intaraprasert (2014) çalışmasında öğrenme stratejilerinin bölümlere göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Mingsakoon (2002) araştırmasında, fen öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini sanat eğitimi öğrencilerine göre daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak, dil öğrenme stratejilerinin öğrenim görülen bölüme göre değişmediğini ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Kuzu, Balaman ve Canpolat (2014) Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre

farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun sebebi olarak, dil öğrenme stratejilerinin tüm bölümlerde kullanılabilir olması gösterilebilir.

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri İngilizce ders başarısına göre analiz edildiğinde, İngilizce dersinde başarılı olan öğrencilerin puanlarının başarısız olanlara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili 1970'lerden bu yana yapılan çalışmalarda, öğrencilerin yüksek seviyede dil yeterliliğine ve başarısına sahip olmalarının, bu öğrenme stratejilerini daha fazla kullanma noktasında başarılı olmasında önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Hamamcı, 2012; Norton ve Toohey, 2001; Rubin, 1975; Wong-Fillmore, 1979). Altan (2003) çalışmasında, yabancı dil öğrenme stratejileri ile başarı puanları arasında doğrusal pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Aynı şekilde, Bekleyen (2005) öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini incelediğinde, bu çalışma ile aynı doğrultuda başarı durumları açısından başarılı olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Varışoğlu'nun (2017) çalışmasında dil öğrenme stratejileri ortalamasının başarı notu yüksek olan öğrenciler lehine olması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce ders başarısı değişkeninin dil öğrenme stratejileri bağlamında bir belirleyici niteliğinde olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça bu stratejilerin kullanım oranının da artması söz konusudur.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce kursuna katılma durumları açısından dil öğrenme stratejileri incelendiğinde, İngilizce kursuna katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kursa katılmayan öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları görülmüştür. Conteh'e (2002) göre kurslara devam etme ve ders gelişimi sürecinde dil öğrenmeyi etkileyen öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşulları olmak üzere beş temel unsur yer almaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin üniversite eğitimi boyunca eğitim geçmişleri ve başarı düzeyleri oldukça büyük önem arz etmektedir. Buradan hareketle, daha öncesinden herhangi bir İngilizce kursuna katılmış olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmaları onların yabancı bir dille öncesinden etkileşim halinde olmalarından ve o dile karşı olan önyargılarını yıkmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, Tokdemir (2000) okul dışında özel dil kurslarına katılan öğrencilerin İngilizce bilgilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi ise, özel kurumların öğrencilere gramer ve kelime bilgisi haricinde iletişim kurabilecekleri ortamı sağlamaları, çeşitli öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanarak öğrencilerin pratikte zenginleşme imkanı tanımları olabilir.

Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazın analiz edildiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ile ilgili birtakım çalışmalara rastlanılmıştır (Brooks-Lewis, 2012; Ekşi, 2009; Heinzmann, 2009; Popovic, 2004; Ünal, 2015). Çalışma kapsamında, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Dağıstan (2017) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelere ait görüşlerinin nitel olarak değer aralığı analiz edilmiş ve ölçeğin genelinde öğrencilerin "katılmıyorum" aralığında görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ortaokul öğrencilerinin kalıplaşmış düşüncelerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve gruplar arasında kız öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, kız öğrencilerin daha bütünsel ve daha etiketçi düşünceye

sahip olmalarından kaynaklandığı varsayılabilir. Spencer, Steele ve Cluim (1998) da yaptıkları deneysel çalışmalarında kadınların kalıplaşmış düşüncelerinin daha fazla olduğunu ve matematik performanslarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, bilinen bir gerçektir ki toplumumuzda kız çocukları erkeklere göre sürekli bastırılma çabalarına maruz kalmakta ve bu durum ileriki dönemlerde aniden patlamalara ve yıkıcı davranışlara dönüşmektedir. Kız çocuklarının daha baskıcı olarak yetiştirilmesi onların düşünce yapısını etkilemekte etrafındaki her şeye negatif anlamlar yükleyerek akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler üretmelerine neden olabilmektedir. Sosyal yaşamlarında oluşturdukları kalıp yargılar onların akademik hayatlarına da etki edebilir ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler oluşturmalarına zemin hazırlayabilir. Baykal'ın (1991) toplumumuzda, farklı toplumlarda olduğu gibi aile yapısı, okuma yazma oranındaki artış, eğitim sürecinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması çabası gibi sebepler ve kadın ve erkeğe atfedilen kalıp yargılar her iki cinsten beklenen tutum ve davranışlarda değişimler gözlemlendiği düşüncesi çalışmada bulunan sonuç ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmadan farklı olarak, Karabayev ve Tutkun (2001) tarafından yürütülen çalışmada, Türk Cumhuriyetleri öğrencilerinin, Türkiyeli arkadaşlarına ilişkin sahip oldukları kalıp yargılar cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Tezcan (1974) tarafından yürütülen çalışmadan elde edilen sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını gösteren bir çalışmaya rastlanılmıştır. Dağıstan (2017) ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiş olması, araştırma örneklemini oluşturan meslek yüksekokulu öğrencileri için cinsiyet faktörünün yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin anlamlı düzeyde etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri mezun olunan lise türü değişkenine göre incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, mezun olunan lise türüne göre en yüksek kalıplaşmış düşünce ortalamalarının tüm boyutlar için genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerine ait olduğunu göstermektedir. Yabancı dil ağırlıklı olmayan bu lise türlerinden mezun olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin olumsuz İngilizce yaşantısının artmış olması ihtimali sonucunda akılcı ve gerçekçi olmayan, aşırı genelleyen, etiketleme yapan ve toptancı düşüncelere sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, lise eğitimi sürecinde yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarısız oldukları ve bu durumun yabancı dile yönelik kalıplaşmış yargıları artırabileceği düşünülebilir. Öner ve Gedikoğlu (2007) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre yabancı dil kaygılarının anlamlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Bu açıdan, tüm lise türlerinde verilen İngilizce eğitiminin son yıllarda belirli bir program çerçevesinde aynılaştırılmış olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin ve kalıplaşmış düşüncelerinin aynı oranda olabileceğinin bir göstergesi olabilir. Baykul'a (2005) göre önceki başarısızlıklar daha sonraki görevlerde de başarısızlıkların nedeni olabilmektedir. Liseden üniversiteye geçişte İngilizce ve İngilizce öğretiminin zorlaştığını düşünen öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin değişmemiş olması bu durumun bir sonucudur. Bu sonuç da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri öğrenim görülen bölüme göre analiz edilmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durum, meslek yüksekokulu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümün yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri bağlamında belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bakan ve Canöz (2017) tarafından yürütülen çalışmada, Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargılarını incelenmiş ve bölümlere göre kalıp yargıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Işık (2012) farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin Almanlara yönelik olumlu yargılar içerisinde olduklarını ve bu yargıların öğrenim görülen bölüme göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Fakat, Karabayev ve Tutkun (2001) öğrenim görülen bölüme göre öğrencilerin kalıp yargılarının farklılaştığını ve bu farklılaşmanın öğretmenlik eğitimi veren bölümlerde okuyan öğrenciler arasında olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce ders başarısına göre değişmediği belirlenmiştir. Kalıplaşmış düşünceler ve kaygı arasında dikkat çekici bir benzerlik söz konusudur. Morgan ve King'e (1975) göre aşırı düzeyde kaygı öğrenmeyi olumsuz etkilerken, çok düşük seviyede kaygı da öğrenmeyi güçleştirmektedir. Bu bağlamda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin kalıplaşmış düşünceleri ile İngilizcede başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmeleri arasında herhangi bir farklılığın olmaması, onların muhtemelen eşit düzeyde yüksek ya da düşük kaygı seviyesine sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, İngilizce dersinde başarılı ve başarısız olan öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında farklılaşma olmaması, tüm öğrencilerin iletişim engelinin olmasından ve ders ile öğrenciler arasındaki muhtemel kopukluğun yaşanmasından dolayı olduğu ifade edilebilir.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin İngilizce kursuna katılma durumuna göre değişip değişmediği incelendiğinde, İngilizce kursuna katılan öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin kursa katılmayanlara kıyasla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, İngilizce kursuna katılma durumunun öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin farklılaşmasında önem arz ettiği belirtilebilir. Kağıtçıbaşı (1988) kalıplaşmış düşüncelerin bir bakıma belirli gruplar hakkında bilinenlerin bir özeti olduğunu vurgulamakta ve bireyin bir grup veya millet hakkında bilgisi ne kadar az ise başkalarının o grup veya millet hakkındaki fikirlerini kolaylıkla kabul ettiğini ve bir iki özellikten ibaret bir tipleştirmeye ya da kalıplaştırmaya yönelebileceğini belirtmektedir. Bu durum İngilizce kursuna katılma açısından düşünüldüğünde, kursa katılan öğrencilerin etrafındakileri değiştirme gayretinde bulunduklarından ve o kişileri yabancı dil öğrenmeye yönlendirebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, kursa katılanların kalıplaşmış düşüncelerinin oluşması, öğrencilerin ilişkili konu hakkında bilgi sahibi oldukça bilişsel şema oluşturacakları ve bu şemaların da kalıplaşmış düşüncelere altyapı sağlayabileceği gibi gerekçelere dayandırılabilir.

Araştırma sonuçları, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta şiddette, doğrusal ve zıt yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre; meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımları arttıkça yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin azaldığı, dil öğrenme stratejileri kullanımları azaldıkça yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin arttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizi sonucunda, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dile yönelik

kalıplaşmış düşüncenin yordayıcısı olduğu ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce için açıklanan varyansın %21'inin dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

6.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin derslerde DÖS'ü öğretmeleri ve çeşitli uygulamalarla öğrencilerin DÖS hakkındaki farkındalıklarını arttırmaları ve böylece onların DÖS kullanma sıklığı da arttırmaları faydalı olabilir.
- Yabancı dil öğretim programları hazırlanırken, öğrencilerin yabancı dil eğitimine başladıkları andan itibaren dil öğrenme stratejileri farkındalıklarını arttırıcı ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini azaltıcı etkinliklerin öğretim programlarına dâhil edildiği bir sistem geliştirilmelidir.
- Sınıf içerisinde strateji kullanımına yönelik aktivitelerin uygulanabilmesi ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin giderilmesi için öğretmenlerin de stratejiler ve kalıplaşmış düşünceler konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olabilir. Öğretmenler için kısa süreli kurslar veya seminerler verilerek bu konuda bilgi edinmeleri sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma sadece meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Benzer çalışma ile, ilköğretim kademesinden başlayarak farklı örneklem gruplarının DÖS ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasındaki ilişki incelenebilir. Dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar etkili olur düşüncesinden yola çıkılarak, dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin yanı sıra o dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin var olup olmadığının tespit edilmesi faydalı olacaktır.
- Bu araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ile dil öğrenme stratejileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Benzer araştırmalar diğer alan dersleri kapsamında, öğrencilerin o derse ilişkin kalıplaşmış düşünceleri ve öğrenme stratejileri incelenebilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılarak elde edilen veriler sonucun belirlenmesini sağlamıştır. Ölçek çalışmasının sınırlılıkları göz önüne alındığında diğer veri toplama yöntemlerinden (görüşme, gözlem formu) de yararlanılarak daha kapsamlı nitel araştırmalar ya da hem ölçek hem de görüşme, gözlem tekniklerinin bir arada kullanılarak karma yöntem çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Öğrenme stratejileri eğitiminde ve öğrencilerin sahip oldukları düşünceler hakkında önemli rolleri olan öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenme stratejilerinin etkililiği ve öğrencilerin ne tür kalıplaşmış düşüncelere sahip oldukları üzerine görüşlerini almaya yönelik görüşmeleri de içeren detaylı betimsel çalışmalar yapılabilir.

- Yapılan bu araştırma ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Oxford'a göre (1990) strateji öğretiminin ilk aşaması öğrencilere stratejiler konusunda bilgi vermektir. Daha sonra ise öğretilen stratejilerin sınıf içerisinde kullanılması için uygun ortamın sağlanması ve ders konuları ile strateji kullanımının birleştirilmesi gerekliliği önerilebilir.
- Bu araştırma ile meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin ortalama değer aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli teknikler ve modeller kullanılarak azaltılması ya da giderilmesi mümkündür. Johnston vd. (1994) bu modellerin “defter tutma modeli, değişme modeli ve alt kategori oluşturma modeli” olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini azaltmak ya da gidermek için, bu modelleri temel alarak çeşitli etkinlikler hazırlayabilir ve ön-test son-test grupları oluşturarak deneysel çalışmalar gerçekleştirebilirler.
- Alanyazında dil öğrenme stratejilerine ve kalıplaşmış düşüncelere yönelik yurtdışında çok sayıda nitelikli çalışmalar mevcutken Türkiye’de özellikle kalıplaşmış düşüncelere ilişkin kısıtlı sayıda eser bulunmaktadır. İlgili literatürü zenginleştirecek daha fazla çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açık, Y. (2012). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil kaygıları arasındaki ilişki (İstanbul ili Tuzla ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Açıkel, M. (2011). *Language learning strategies and self-efficacy beliefs as predictors of English proficiency in a language preparatory school*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ada, S. (2011). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akar, T. (2013). *Denetim odakları farklı lise öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdağ Çimen, B. ve Aksakallı, C. (2017). The influence of Turkish EFL students' perceived proficiency level and gender on the use of language learning strategies. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 252-264.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Education and Science*, 28(129), 25-31.
- Appel, M. ve Kronberger, N. (2012). Stereotypes and the achievement gap: stereotypes threat prior to test taking. *Educational Psychology Review*, 24, 609-635.
- Aronson, J., Cohen, G. ve McColskey, W. (2009). Reducing stereotype threat in classrooms: a review of social-psychological intervention studies on improving the achievement of black students. *Issues Answers Report*, 76, 1-37.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 6, 199-212.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 8(2), 273-285.
- Aydoğdu, Ç. (2014). *The relationship between foreign language learning anxiety, attitude toward English language, language learning strategies and foreign language achievement*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü, Erzurum.
- Baghban, Z. Z. V. (2012). The relationship between Iranian English language learners' learning styles and strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 771-777.
- Bakan, Ö. ve Canöz, K. (2017). Kültürlerarası iletişim bağlamında Türk üniversite öğrencilerinin Japonlara yönelik kalıp yargıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 91-107.

- Balcı, Ö. ve Üğüten, S. D. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, S. (1991). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2)- 66-75.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.Sınıflar İçin)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beckman, P. (2002). *Strategy instruction, clearingh ouse on disabilities and gifted education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474302.pdf> ERIC Database internet adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü. Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bernardo, A. S. ve Gonzales, T. H. (2009). Vocabulary learning strategies of Filipino college students across five disciplines. *TESOL Journal*, 1, 17-27.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü, kavramlar, yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam cılık.
- Blackburn, M. (2011). *Depresyon ve başa çıkma yolları*. (N.H. Şahin ve R.N. Rugancı, Çev.) (8. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Boonkongaen, N. ve Intaraprasert, C. (2014). Use of English vocabulary learning strategies by Thai Tertiary-Level students in relation to fields of study and language-learning experiences. *English Language Teaching*, 7(5), 59-70.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55, 490-515.
- Brooks-Lewis, K. A. (2012). Stereotyping in foreign language education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 523-526.
- Burchard, M.S. ve Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihleri ve yabancı dil akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve*

- yordayıcı ilişkiler örüntüsü. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S.(2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chen, M. L. (2014). Age differences in the use of language learning strategies. *English Language Teaching*, 7(2), 144-151.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman. <https://books.google.com.tr/books> adresinden 22.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL*, 41, 279-291.
- Conteh, M. (2002). Connecting the dots: Limited English proficiency, second language learning theories, and information literacy instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(4), 191-196.
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyargıların rolü: "Antalya'da Yaşayan Güneydoğulular ile Antalya Yerlileri Arasındaki Kalıp Düşünceler ve Önyargılar"*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, Y. (2012). *The relationship between language learning strategies and success for turkish university preparatory students*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Dağıstan, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin akademik başarıları ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 168-206.
- Dikbaş, Y. ve Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Dökmen, Ü. (2013). *İletişim çatışmaları ve empati* (50. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. ve Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 391-415.
- Ehrman, M. E. ve Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 54(3), 311-327.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ekşi, G. (2009). Foreign language learning, prejudice and stereotyping. *EKEV Akademi Dergisi*, 13(38), 317-329.
- El-Dip, M. B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.

- Eroğlu, G. (2012). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 25-45.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gagne, M. R. (1979). *Principles of instructional design*. USA: Holt, Rineheart and Winston.
<https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf>
adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Galinsky, A. D. ve Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708-724.
- Gilbert D. T. ve Hixon J. G. (1991). The trouble of thinking activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 509-517.
- Green, J. M. ve Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2009). *Strategies and good language learners*. Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from Good Language Learners*. (83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C. ve Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Gülsoy, D. (2011). *İngilizce okutmanlarının ve hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ve öğretimine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Harlak, H. (2000). *Önyargılar: Psikososyal bir inceleme*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Hayta, F. (2014). *Bilgisayar ve cep telefonu yardımı ile kullanılan dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Heinzmann, S. (2009). Girls are better at language learning than boys: Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? *Swiss association of applied linguistics*, 89, 19-36.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hilton, J. L. ve Hoppel, W. V. (1996). Stereotypes. *Annual Review Psychology*, 47, 71-237.
- Ho, A. P. ve Ng, L. L. (2016). Gender-based differences in language learning strategies among undergraduates in a Malaysian public university. *Issues in Language Studies*, 5(2), 1-12.
- Hortaçsu, N. (1998). *Grup içi ve gruplararası süreçler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Houghton, S. (2010). Managing stereotypes through experiential learning. *Intercultural Communication Studies*, 19(1), 182-198.

- Ian, R. ve Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- Işık, Ş. (2012). Kültürlerarası iletişim bağlamında Cumhuriyet üniversitesindeki gençlerin Almanlara yönelik kalıp yargıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 159-191.
- İflazoğlu Saban, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri ile sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-22.
- İpek, Ö. F. (2012). *Language learning strategy use and English language academic achievement among university preparatory school students*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L. ve Frankish, C. (1994). Cognitive models of stereotype change (4). Motivational and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology*, 24, 237-265.
- İzci, E. ve Sucu, H. Ö. (2013). Language learning strategies that primary school 8th grade students use while learning english (Nevşehir Sample). *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 14(3), 19-38.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Karabayevev, B. ve Tutkun, Ö. F. (2001). Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin Türkiye cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilig*, 18, 1-133.
- Karasar, N. (1994). *Araştırmada rapor hazırlama*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-117.
- Kirby, J. R. (1988). *Style, strategy, and skill in reading*. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press. <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-211> adresinden 23.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Köroğlu, E. (2012). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi (4. Baskı)*. Ankara: Hyb.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki (ÇOMÜ Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kuzu, S., Balaman, F. ve Canpolat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 257-264.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language learners. *Studies In Second Language*, 26(1), 201-225.
- Lim, Y. T. M. (2013). *Language learning strategies by learners of Chinese as a Foreign Language (CFL): the effect of proficiency and gender*. Yüksek lisans tezi, School of Languages and Comp Cultural Studies, Australia.
- Lippman, W. (1992). *Public opinion*. London: Transaction Publishers.

- Liyanage, I. ve Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 327-328.
- Mashhady, H. ve Fallah, N. (2017). The relationship between language learning strategies, field of study, gender, and language proficiency. *IJRELT*, 2(2), 46-61.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Arnold.
- Mingsakoon, P. (2002). *A comparative study of vocabulary learning strategies between MattayomSuksa six students in Science and Arts programs at Hunkhapittakom school*. Yüksek lisans tezi, Mahidol University, Thailand.
- Morgan, C. T. ve King, R. A. (1975). *Study guide for Morgan and King Introduction to psychology: Fifth edition*. New York: McGraw-Hill.
- Noormohamadi, R. (2009). On the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 39-52.
- Norton, B. ve Toohey, K. (2001). Changing perspectives in on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B. (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 129- 148.
- O'Malley, J., M., Chamot, A., U. ve Kupper, L. (1985). *The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language*. In A. Wenden ve J. Rubin (Ed). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenmede kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- Okumuş Ceylan, N. (2014). *The effect of language learning strategy training on learner autonomy and foreign language achievement*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, M. (2000). *İletişimciler için davranış bilimlerine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=0TIq53s326EC&printsec=frontcover&dq=Learner+strategies+in+language+learning&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwiajfGauqLYAhWDD8AKHfqkCPYQ6AEIPTAD#v=onepage&q=Learner%20strategies%20in%20language%20learning&f=false> adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R.L. (1989). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R.L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. ve Ehrman, M. E. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.

- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-279.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.
- Özer, A. K. (2013). *Ben değeri tiryakiliği (15. Baskı)*. İstanbul: Sistem.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 30-40.
- Özsüer, E. (2012). Türk-Yunan ilişkilerinde ‘biz’ ve ‘öteki’ önyargıların dinamikleri. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1(2), 269-309.
- Öztürkmen, B. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Padem, S. (2012). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Poole, A. (2005). Gender differences in reading strategy use among ESL college students. *Journal of college Reading and Learning*, 36(1), 7-20.
- Popovic, R. (2004). *National stereotypes in teaching English as a foreign language*. Yüksek lisans tezi, Uluslararası Eğitim Okulu, Vermont.
- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers. <https://books.google.com.tr/books?adresinden> 20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (22. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Spencer, S. J., Steele, C.M. ve Quinn, D. M. (1998). Stereotype threat and women’s math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 4-28.
- Steele, C. M. (1997). How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. London: Oxford University Press.
- Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. Milli Eğitim Dergisi, 146 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm adresinden 20.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sünbül, A. M. (1998). *Farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı, tutum, okuduğunu anlama ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Süt, F. Z. (2013). *Orta öğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 465-470.
- Şeker, M. ve Dinçer, A. (2014). An analysis of gender stereotyping in English teaching course books. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 90-98.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Orta öğretimin yeniden yapılandırılması*. MEB Tebliğler Dergisi. 2573,183. www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/ adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a4969df0f86b6.39098758 (24.10.2017).
- Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategies. *Issues In Educational Research*, 14, 52-65.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler kalıpyargılar ve Türk değerleri üzerine bir inceleme*. Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tokdemir, A. (2000). Yabancı dil öğrenmede yaş faktörü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 524-530.
- Tsai, C. ve Chang, I. (2009). An examination of EFLvocabulary learning strategies of students at the University of Technology of Taiwan. *International Forum of Teaching and Studies*, 5(2), 32-38.
- Tutkun, Ö. F. ve Koç, M. (2008). Stereotypes towards occupations in Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 255-273.
- Uyar Uslan, E. (2006). *Öğrenme stratejileri kullanımının İngilizce dilbilgisi başarısı üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, M. (2015). Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler ölçeği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6, 6-19.
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 533-546.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(3), 190-203.
- Wade, S. E., Trathen, W., ve Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166.
- Wei, M. (2007). An examination of vocabulary learning of college-level learners of English in China. *The AsianEFL Journal*, 9(2), 93-114.
- Weinstein, C. E., Humsan, J. ve Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner

- (Eds.), *Handbook of self regulation* (727-747). San Diego: Academic Pres. <http://cachescan.bcub.ro/e-book/E1/580704/727-783.pdf> adresinden 19.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.
- Weinstein, C. E.; Acee, T. W. ve Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions For Teaching And Learning*, 126, 45-53.
- Wenden, A. L. (1985). Learner strategies. *TESOL Newsletter*, 19(5), 1-7.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203-243.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5(3), 65-72.
- Wong, S-L. M. (2011). Language Learning strategy use: A study of pre-service teachers in Malaysia, 1-21. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf> adresinden 23.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In C. J. Fillmore, W. S. Y. Wang & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behaviour*.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of English preparatory class students studying at Gazi university*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, T. ve Dikilitaş, K. (2015). Müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(64), 277-294.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı :Seda BAYSAL
Doğum Yeri ve Tarihi :Adana - 1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :Hacettepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı (2007-2011)

Yüksek Lisans Öğrenimi :Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
(2015-2018)

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar :Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD
(Araştırma Görevlisi)

İletişim

E-Posta Adresi :baysalseda@yahoo.com.tr

Tarih : 05.01.2018

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcılar;

- ✓ Bu anket formu “**Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” konulu bilimsel çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere sizlere sunulmuştur.
- ✓ Anket formu **3 bölümden** oluşmaktadır. Kişisel bilgi formunda 7 soru, Dil Öğrenme Stratejileri ölçeğinde 50 soru ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce ölçeğinde 42 soru bulunmaktadır.
- ✓ Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler araştırmacıda gizli kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle ankette bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder,katkılarınız için teşekkür ederiz.

Seda BAYSAL
KSÜ Eğitim Bilimleri ABD
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1	Cinsiyetiniz	☐ Erkek ☐ Kız
2	Mezun olduğunuz lise	☐ Fen Lisesi ☐ Anadolu Lisesi ☐ Özel Lise ☐ Genel Lise ☐ Meslek Lisesi ☐ Diğer
3	Kayıtlı olduğunuz bölüm	☐ Bilgisayar Programcılığı ☐ Dış Ticaret ☐ Finans-Bankacılık-Sigortacılık ☐ Tapu ve Kadastro ☐ Harita ve Kadastro ☐ İlk ve Acil Yardım
4	İngilizce ders başarısı	☐ Başarılı ☐ Başarısız
7	Daha önce hiç İngilizceye yönelik kursa katıldınız mı? (Halk eğitim kursları, özel dil kursları vb.)	☐ Evet ☐ Hayır

EK-2: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1-Hiçbir zaman doğru değil 2-Nadiren doğru 3-Bazen doğru 4-Sık sık doğru 5-Her zaman doğru		Hiçbir zaman doğru değil	Nadiren doğru	Bazen doğru	Sık sık doğru	Her zaman doğru
BELLEK						
1	İngilizce’de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.	1	2	3	4	5
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek hatırlarım.	1	2	3	4	5
BİLİŞSEL						
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11	Anadili İngilizce olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Anadilimde bulunmayan İngilizce’deki “th / hw ” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14	İngilizce sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15	TV’de İngilizce programlar ya da İngilizce filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16	İngilizce okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17	İngilizce mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18	İngilizce bir metne ilk basta bir göz atarım, daha	1	2	3	4	5

	sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.					
19	Yeni öğrendiğim İngilizce kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	1	2	3	4	5
20	İngilizcede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21	İngilizce bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5
TELAFİ						
24	Bilmediğim İngilizce kelimelerin anlamını tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25	İngilizce konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5
27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5
ÜSTBİLİŞ						
30	İngilizcemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru İngilizce kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32	İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33	“İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34	İngilizce çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35	İngilizce konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36	İngilizce okumak için elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37	İngilizce’de becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38	İngilizcemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
DUYUŞSAL						
39	İngilizcemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile İngilizce konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41	İngilizcede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5

42	İngilizce çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44	İngilizce çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5
SOSYAL						
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47	Okulda arkadaşlarımla İngilizce konuşurum.	1	2	3	4	5
48	İhtiyaç duyduğumda İngilizce konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49	Derste İngilizce sorular sormaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
50	İngilizce konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

EK-3: Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği

Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1-Hiç Katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Tamamen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Yabancı dil sınavından aldığım düşük bir puan o dil asla öğrenemeyeceğimi düşündürür.	1	2	3	4	5
2	Yabancı dil sınavlarında karşılaştığım sorular asla çalıştığım yerden gelmez.	1	2	3	4	5
3	Hiçbir temelim olmadığı için yabancı dili öğrenemiyorum.	1	2	3	4	5
4	Yanlış yapmaktan korktuğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dili hiç öğrenemem diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dilde yaptığım bir yanlış her zaman yapacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Yabancı dil de zorlandığım konular o dili öğrenmenin çok zor olduğunu düşündürür.	1	2	3	4	5
8	Çevremdekileri yabancı dil öğrenmeye yönlendiririm.	1	2	3	4	5
9	Etrafımdaki kişilerin yabancı dilde konuşmalarını sağlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Etrafımdakileri yabancı filmleri altyazıları okumadan izlemeye yönlendiririm.	1	2	3	4	5
11	Arkadaşlarıma yabancı dil bilmenin önemini kavratmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Çevremdeki kişileri yabancı dilde yazılmış eserleri okumaya yönlendiririm.	1	2	3	4	5
13	Çevremdekileri yabancı dilde hazırlanmış TV programlarını izlemeye yönlendiririm.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok zaman ayırsaydım.	1	2	3	4	5
15	Yabancı dil öğrenmenin önemini keşke daha önce anlasaydım.	1	2	3	4	5
16	Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok çalışsaydım.	1	2	3	4	5
17	Keşke yabancı dil öğrenmeye erken başlasaydım.	1	2	3	4	5
18	Keşke yabancı dil dersimize daha özverili öğretmenler girseydi.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil bilenlerin bilmeyenlerden daha değerli olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil bilenler bilmeyenlere göre daha popülerdir.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil bilenler yabancı dil bilmeyenlere göre	1	2	3	4	5

	daha saygındır.					
22	Yabancı dil bilenler bilmeyenlerden daha kültürlüdür.	1	2	3	4	5
23	Yabancı dil bilmek bir ayrıcalıktır.	1	2	3	4	5
24	Okuduğunu anlamadaki yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	1	2	3	4	5
25	Dinleme becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	1	2	3	4	5
26	Konuşma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	1	2	3	4	5
27	Yazma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	1	2	3	4	5
28	Dil bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	1	2	3	4	5
29	Yabancı dil öğrenebilmek için mutlaka bir özel öğretim kurumunda kursa gitmeliyim.	1	2	3	4	5
30	Yabancı bir metni anlamak için o metindeki bütün kelimelerin anlamını bilmeliyim.	1	2	3	4	5
31	Yabancı dil öğrenebilmek için muhakkak özel ders almalıyım.	1	2	3	4	5
32	Kendimi ifade edebilmem için mutlaka gramer bilgisine hâkim olmalıyım.	1	2	3	4	5
33	Yabancı dil sınavlarında mutlaka başarılı olmalıyım.	1	2	3	4	5
34	Yabancı dilde başarılı olmak için mutlaka yanımda o dili konuşabileceğim biri olmalı.	1	2	3	4	5
35	Unutkan olduğum için yabancı dil kelime dağarcığım gelişmez.	1	2	3	4	5
36	Yabancı dilde çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
37	Çekingen biri olduğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	1	2	3	4	5
38	Yabancı dil öğrenmenin önemini içselleştiremediğim için öğrenemiyorum.	1	2	3	4	5
39	Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.	1	2	3	4	5
40	Yabancı dili ailem istediği için öğrenirim.	1	2	3	4	5
41	Ailem istemezse yakaladığım bir yabancı dil eğitimi fırsatından vazgeçebilirim.	1	2	3	4	5
42	Çevremdeki kişiler beni eleştirir düşüncesiyle yabancı dil konuşmaktan çekinirim.	1	2	3	4	5

EK-4: Anket Uygulama İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/10/2017-E.40060



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REK FÖRLÜĞÜ
Göksun Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 59413884-044
Konu : Anket İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgil : 13/10/2017 tarihli ve 39447 sayılı yazı,

İlgil tarih ve sayılı yazınız gereği, Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seda BAYSAL' ın "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yöneliklik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında kullanmak üzere Yüksekokulumuz bünyesinde anket çalışması yapması, Yüksekokulumuz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÇİTİL
Müdür

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Asilbay Yefeskesi 45600-
Göksun/Kahramanmaraş
Telefon No: 493 (344) 300 23 26 Faks No: 493 (344) 300 23 27
E-Posta: goksun@gsu.edu.tr İnternet Adresi: goksun.yeni.kau.edu.tr

Rektör İsm. YILGIRERÖZ
Ünvan Bilgisiyle İletim
Telefon No: 1138

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-5: Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği İzin Yazışması

sayın hocam,
öncelikle çalışmaya göstermiş olduğu ilgiye teşekkür ederim. "Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğini" kaynak göstererek kullanabilirsin. Ölçeğin tamamını "<http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/yabanci-dile-yonelik-kaliplasmis-dusunce-olcegi-toad.pdf>" adresinden temin edebilirsin

23 Şubat 2017 15:44 tarihinde <sbaysal@ksu.edu.tr> yazdı:

Sayın Hocam Merhaba,

Ben Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. Tezimde şahsınız tarafından geliştirilmiş olan "YABANCI DİLE YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCE ÖLÇEĞİ" ni kullanmak istiyorum. Eğer izniniz olursa ölçeğinizi kullanmaktan büyük onur duyarım. Gerekli izni vermeniz durumunda ölçeği bana gönderebilirseniz çok sevinirim. İyi çalışmalar diliyorum.

--

Yrd.Doç.Dr. Menderes ÜNAL, Ahi Evran Üniv. Eğitim Fakültesi,
-Eğitim Bilimleri Bölümü.

Assist.Prof.Dr. Menderes ÜNAL, Ahi Evran University,
Faculty of Education,
Educational Sciences Dept.
Kirsehir/ TURKEY

