

ÖZET

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARINDA YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI

Ş.Şadi KARAMANOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Bu araştırmada Oxford'un (1990) elli maddelik Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü (DÖSD) Alman diline uyarlanmış Türkçe çevirisi kullanılarak dört üniversite Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf öğrencisi 126 deneye uygulanmıştır. DÖSD altı strateji alt kategorisi içermektedir : hatırlama, bilişsel, eksik bilgiyi tamamlama, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler. Deneklere aynı zamanda öğrenci tanıma anketi de verilerek cinsiyetleri, Almancayı nerede öğrendikleri, Yabancı dil öğrenme stratejileri ile karşılaşma durumları ve İngilizce bilgileri ile ilişkin veriler toplanmıştır. Birinci bölümde yabancı dil öğrenme stratejileri ve Türkiye'de Almanca öğretmenlerinin eğitimi hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde DÖSD ve öğrenci tanıma anketi sonuçları SPSS 13.0 istatistik programı ile incelenerek sonuçlar ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Üçüncü bölümde ise elde edilen sonuçlar alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İngilizce bilgisi ve yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Almancayı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı konusunda bir eğitim almadığını veya bilgisinin olmadığını ifade eden öğrencilerle stratejileri derslerinde bazen söz edildiğini belirten öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların karşılaştırılmasında strateji eğitimini derslerinde bazen alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejiler kullanımında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Danışmanı : Doç. Dr. Gülten Güler

Sayfa sayısı : 105

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil öğrenme stratejileri, Anket, Almanca, Cinsiyet, İngilizce bilgisi

ABSTRACT

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USE OF GERMAN TEACHER CANDIDATES

Ş.Şadi KARAMANOĞLU

This study, using the Turkish translation of Oxford's (1990) fifty-item Strategy Inventory for Language Learning (SILL version 7.0) adapted to German language learning investigated the self-reported language learning strategy use of 126 German language teaching department 3. grade students of four universities in Turkey. SILL consists of six categories of strategies : memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social. The participants were also given a questionnaire to gather information on their gender, German learning background, their learning strategy background and their English background. In the first part of this study, the language learning strategies and the education in German language teaching departments of universities in Turkey is examined. In the second part the results of the SILL were analysed using SPSS 13.0 and the results were given with means and standard deviations. The results showed no significant difference between gender groups in terms of strategy use. No significant difference between the English background and frequency of using the strategies was found. The results showed that there was a significant difference in the frequency of high strategy use of the cognitive strategies among the students who learned German in the European countries. Also a significant difference was noted in the frequency of high strategy use of affective strategies among the students who had a background of the learning strategies.

Thesis adviser : Dr. Gülten Güler

Pages : 105

Keywords : Language learning strategies, Questionnaire, German, Gender, English background

ÖNSÖZ

Araştırmanın amacı Türkiye’de dört üniversiteyi örneklem olarak alarak Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde eğitimine devam eden Almanca öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklıklarını tespit etmek ve cinsiyet, Almancayı öğrenme yeri, yabancı dil öğrenme stratejileri ile karşılaşma durumları ve İngilizce bilgilerinin strateji kullanımına etkisini araştırmaktır.

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında desteğini benden esirgemeyen ve yapıcı eleştirileri ile beni yönlendiren tez danışmanım Doç. Dr. Gülten Güler’e şükranlarımı sunarım.

Yıllar sonra tekrar ana branşım olan çok sevdiğim Almanca öğretimine geri dönmemi sağlayan, yüksek lisans derslerinde bana her zaman destek veren Yrd. Doç. Dr. Celal Kudat ve Yrd. Doç. Dr. Hikmet Uysal’a teşekkür ederim.

Ayrıca tez sürecinde istatistiksel araştırmalarda yine yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Bülent Ediz ve çalışma arkadaşlarına, tezimin düzenlenmesinde titizlikle yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç’a ve içerikte kullandığım terminolojide katkı sağlayan Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Karatepe’ye de teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada yer alan anketlerin uygulanmasında yardımcı olan Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümüne, Marmara Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümüne, Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümüne teşekkürlerimi sunarım.

Bitmez tükenmez bilim aşkıma samimiyetle katılan sevgili eşim Yeşim’e ve hak ettikleri ilgiyi sabırla bekleyen oğullarımız Ege ve Efe’ye de şükran ve sevgilerimi sunarım.

Ş.Şadi Karamanoğlu

Aralık 2005

Bursa

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VII
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1	3
I. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN YENİ YAKLAŞIMLAR	3
A. Avrupa Birliği ve Yabancı Dil Eğitimi	3
B. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Öğrenme Stratejileri	9
II. YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ	15
A. Tarihçe	15
B. Strateji Tanımlamaları ve Sınıflaması	17
C. Strateji Öğretimi ve Strateji Belirleme	22
III. TÜRKİYE'DE ALMANCA ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ	28
BÖLÜM 2	34
I. ARAŞTIRMANIN AMACI	34
II. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	34
III. SAYILTILAR	35
IV. SINIRLILIKLAR	35
V. ARAŞTIRMA MODELİ	35
VI. EVREN VE ÖRNEKLEM	36
VII. VERİLERİN TOPLANMASI	36
VII. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	36
IX. BULGULAR VE YORUMLAR	38
A. Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Verdikleri Yanıtlara Göre Genel Durumu	38
B. Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Verdikleri Yanıtlara Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları	40
1. Anket maddelerinin istatistiki bilgileri	41
2. Maddelerin alt gruplara göre incelenmesi	46
3. Cinsiyet ve strateji kullanımı	50
4. Almanca'yı öğrenme yeri ve strateji kullanımı	51
5. Yabancı dil öğrenme stratejileri ile karşılaşma durumları ve strateji kullanımı	56
6. İngilizce bilgisi ve strateji kullanımı	61
BÖLÜM 3	63
I. TARTIŞMA	63
A. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Görünümü	63
B. Anket Grubu ve Cinsiyet	65
C. Almanca'yı Öğrenme Yeri	66
D. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Bilgisi	67
E. İngilizce Bilgisi ve Strateji Kullanımı	69
II. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ	105

TABLolar LİSTESİ

- Tablo 1** : Yabancı Dil Öğrenme Strateji Uygulaması
- Tablo 2** : Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri
- Tablo 3** : Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Alt Grupları
- Tablo 4** : Öğrencileri tanıma anketi sonuçlarına göre cinsiyet dökümü
- Tablo 5** : Öğrencilerin Almanca Öğrenim Yeri
- Tablo 6** : Öğrencilerin Dil Öğrenim Stratejileri (DÖS) İle Karşılaşma Durumları
- Tablo 7** : Öğrencilerin Kendi Görüşlerine Göre İngilizce Bilgileri
- Tablo 8** : Strateji Kullanım Yoğunluğu
- Tablo 9** : Yüksek Kullanımlı Stratejiler
- Tablo 10** : Orta Kullanımlı Stratejiler
- Tablo 11** : Düşük Kullanımlı Stratejiler
- Tablo 12** : Belleksel Strateji Kullanımı
- Tablo 13** : Bilişsel Strateji Kullanımı
- Tablo 14** : Eksik Bilgiyi Tamamlama Strateji Kullanımı
- Tablo 15** : Üstbilişsel Strateji Kullanımı
- Tablo 16** : Duyuşsal Strateji Kullanımı
- Tablo 17** : Sosyal Strateji Kullanımı
- Tablo 18** : Cinsiyet ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı
- Tablo 19** : Cinsiyet ve Strateji Kullanımında Altı Alt Kategoriye Göre Anlamlılık
- Tablo 20** : Almanca Öğrenim Yeri
- Tablo 21**: Almanca Öğrenim Yeri Açısından Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri
Kullanımında Gruplar Arası Farklılık
- Tablo 22** : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(1-2. Gruplar)
- Tablo 23** : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(2-3. Gruplar)
- Tablo 24** : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(1-3. Gruplar)

- Tablo 25 :** Almancayı Öğrenme yerine Göre Birinci ve Üçüncü Grupların Bilişsel Stratejileri Kullanımı Tablosu
- Tablo 26 :** Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları
- Tablo 27 :** Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Strateji Kullanımı Arasında Anlamlılık (4 Grup)
- Tablo 28 :** Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Strateji Kullanımı Arasında Anlamlılık (2 Grup)
- Tablo 29 :** Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Duyuşsal Stratejilerin Kullanımının Karşılaştırılması
- Tablo 30 :** Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Bilgisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı
- Tablo 31 :** İngilizce Bilgisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı Arasında Anlamlılık

GİRİŞ

Ülkemizde yabancı dil eğitimi Cumhuriyet dönemi öncesinden günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçerken dönemlerin politikalarından etkilenen farklı yaklaşımlar gözlenmiştir. Özellikle yabancı dil olarak Almanca eğitimi son yıllarda geri planda gözüken konumunu Avrupa Birliği politikaları ve Birliğe girme çabaları, yabancı dil eğitiminde görülen yeni yaklaşımlar dolayısı ile yine ön plana çıkmaya başlamıştır.

Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları çerçevesinde ilköğretim sürecinden itibaren yabancı dil öğretimi, özellikle İngilizce öğretimi ders programlarında yerini alırken 2005 yılından itibaren ortaöğretim sürecinde ise ikinci yabancı dil öğretimi zorunlu hale getirilmiştir. Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesinde birkaç dilde farklı derecelerde dil becerisi ve farklı kültürlerde tecrübesi olan, sosyal bir varlık olarak görülen "Avrupa Vatandaşı" nın yetiştirilmesi önümüzdeki dönemlerde yabancı dil öğretmenlerinin temel görevi olacaktır. Yabancı dil öğretimine bu çerçevede bakıldığında yaşam boyu öğrenme, özerk öğrenme, öğrenme stilleri ve yabancı dil öğrenme stratejileri ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar öğrenme stillerinin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme stratejilerini seçmesinde anlamlı bir rol oynadığını ve her ikisinin öğrenme çıktılarını etkilediğini göstermektedir. (Oxford 1989 : 01)

Bu bağlamda Almanca eğitimi ülkemizde öğretmen, öğrenen , öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin yetiştirilmesinde kullanılan ders programları ve eğitim yaklaşımları çağdaş gelişim ve ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmalıdır. Türkiye'de 14 üniversitede Almanca öğretmenliği bölümü bulunmaktadır. Bu çalışmada dört üniversitede eğitim gören Almanca öğretmen adaylarında Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL yabancı dil öğrenme stratejileri anketi ve ön tanıma anketinin uygulanması ile Almanca öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerini kullanım yoğunluğu, cinsiyet, İngilizce bilgisi, Almancanın yurt içinde veya yurt dışında öğrenilmiş olması ve öğrenme stratejilerinin öğretiminin derslerde yer alması faktörlerinin öğretmen adaylarında strateji kullanımına etkisini incelemek amacındadır.

Birinci bölümde Avrupa Birliği ve Dil Portfolyosu, yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve öğrenme stratejileri konuları işlenerek yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili genel literatür verilmiş ve son olarak Türkiye’de Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde uygulanan eğitim programları incelenmiştir.

İkinci bölümde araştırmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları incelenmiştir. Araştırma korelasyon türü ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma evrenini Türkiye’de Almanca öğretmeni yetiştiren 14 üniversite oluştururken Hacette Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi 3. Sınıf öğrencileri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 126 öğrenci kendi istekleri ile katılmıştır. Yabancı dil öğrenme stratejileri ve öğrencileri tanıma anketi ile toplanan veriler SPSS 13.0 istatistik programı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Üçüncü bölümde ise elde edilen sonuçlar cinsiyet, Almanca öğrenme yeri, yabancı dil öğrenme stratejileri bilgisi ve İngilizce bilgisi kapsamında değerlendirilerek alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Son olarak, araştırma sonuçlarından yola çıkılarak alanla ilgili gelecekte yapılacak araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM 1

I. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİ ETKİLEYEN YENİ YAKLAŞIMLAR

A. Avrupa Birliği ve Yabancı Dil Eğitimi

“Avrupa Birliği” kavramının düşünsel temelleri kıta Avrupa’sındaki ülkelerin kendi aralarında imzaladıkları barış antlaşmalarıyla gündeme gelmiştir. 18. yüzyıl sonunda Avrupa’da gerçekleşen Sanayi Devrimi ile artan ürünler için pazar arayışları ortaya çıkması ile birleşme düşüncesi ekonomik boyutu ile önem kazanmıştır. Birlik oluşturma düşüncesi ciddi olarak II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı sonrası SSCB’nin egemen bir güç halini alması, bütün Avrupa ülkelerinin (Fransa, Almanya dahil) savaştan yorgun ve büyük zarar ile çıkmış olması karşısında Avrupa’da bir dengesizlik oluşmuştur. Bu dengesizliği gidermek; Avrupa’da huzur, sükun, istikrar ve barış ortamının tesis edilmesi yoluyla, önce ekonomik ve sonra da politik entegrasyona ulaşmaya bağlı idi. Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman, 2 Mayıs 1950’de Fransa ile Almanya arasında kömür-çelik kaynaklarının birleştirilmesini, savaş sanayinin temel girdileri olan bu maddelerin üretim ve kullanımının uluslar üstü bir sorumluluğa bırakılmasını önermiştir. Schuman Planı olarak bilinen bu plana diğer ülkelerin olumlu yaklaşımları üzerine altı ülke arasında 25 Eylül 1952’de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kömür ticaretinde serbestlik getirirken, Pazar sınırlama ve ayrıcalıklarını ortadan kaldırmakta; topluluğun 5 organından biri olan Yüksek Otorite’ye özel durumlarda müdahale edebilme yetkisini tanımakta ve üye ülke işçilerinin serbest dolaşımının sağlanmasını amaçlamıştır. Avrupa Topluluklarının dünyadaki diğer bütün ekonomik birleşme ve kuruluşlardan farkı; devletlere ait bazı egemenlik haklarının kullanılmasının uluslar üstü bir organa bırakılmasıdır. Yani Avrupa Birliği’nin aldığı ortak kararlar Topluluğun mevzuatını oluşturmaktadır. Üye ülkelerin ulusal mahkemelerinin bu mevzuata kesinlikle uyma zorunluluğu vardır. Bu açıdan dünyada Avrupa Birliği’ne benzer hiçbir

örgüt olmadığı ifade edilmektedir. Altı ülkenin (Belçika, Almanya, İtalya, Fransa, Lüksemburg ve Hollanda) kurduğu Topluluk 1973’de Danimarka, İrlanda, ve Birleşik Krallığın katılımı ile genişlemiştir. 1981’de Yunanistan, 1986’da İspanya ve Portekiz Topluluğa katılır. 1995de Topluluk Avrupa Birliği’ne dönüşmüş, aynı yıl Avusturya, Finlandiya ve İsveç’in de katılması ile genişleyen Avrupa Birliği üye ülkelerinin sayısı 15’e ulaşmıştır. Şu an Avrupa Komisyonu tarafından Avrupa Birliği’ne aday gösterilen 12 ülke vardır. Bu ülkeler Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovakya, Slovenya, Kıbrıs ve Türkiye olarak belirlenmiştir (Erözбек :2002)

40 yıldır süregelen Türkiye ve Avrupa birliği ilişkileri ise tam üye adaylığının 3 Ekim 2005 tarihinde kesinleşmesinden sonra yoğunluğunu artırmıştır. Avrupa Topluluğuna uyum çalışmaları ekonomik alanda olduğu kadar eğitim alanda da devam etmekte, toplulukla ortak projeler yürütülmektedir. Avrupa Topluluğunun dil ve kültür anlayışı toplulukta yabancı dil eğitimi yaklaşımlarını da şekillendirmektedir.

Çeşitli dil ve kültürlerden oluşan ve genişleme sürecine devam eden Avrupa Birliği, Avrupalılık kavramını ve bu kavram altında dil ve kültür çeşitliliğini öncelikle kabul eder ve bu çeşitliliği bir miras olarak algılar. Ortaya konulan dil politikasını üç ana prensipte toplamak mümkündür:

1. Avrupa’nın çoğul dil ve kültür çeşitliliği değerli bir hazinedir ve korunmalı, geliştirilmelidir.
2. Modern Avrupa dillerine daha iyi bir hakimiyet, çeşitli ana dillere sahip Avrupalıların iletişimini ve etkileşimini kolaylaştıracaktır, Avrupa’da mobilitayı, karşılıklı anlayış ve beraber çalışmayı teşvik edecek, önyargıları ve ayrımcılığı yenecektir.
3. Üye ülkelerin ulusal eğitim politikalarını modern dil öğrenimi ve öğretimi çerçevesinde oluşturup geliştirdiği taktirde Avrupa genelinde işbirliği ve koordinasyonu artırabilecektir (Neuner 2001: 16).

Bu çokdilliliği ve kültürlüğü korumak anlamında Avrupa Konseyi 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlamıştır. Çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanların arasında hoşgörünün artmasını ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamasını gerçekleştireceği beklenmektedir. Yaşam boyu dil öğrenme ve en az üç dil bilme her Avrupa vatandaşı için bir eğitim hedefi olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim sisteminin tüm üye ülkelerde uyumlu olarak sürdürülmesi amacıyla Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği “Avrupa Dil Gelişim Dosyası”nın 2005 yılından itibaren Avrupa genelinde yaygınlaşarak kullanılması planlanmaktadır. Adı geçen dosya bir öğrenenin yabancı dil öğrenirken elde ettiği başarıları ve becerileri kayıt altına alan ve dil gelişimini ortaya koyan bir dokümandır. Dosya içeriği dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dil dosyasından oluşmaktadır. Dil pasaportu bireyin bildiği Avrupa dillerini ve düzeylerini göstermektedir. Dil beceri ve düzeyleri tüm Avrupa ülkelerinde standart hale getirilmiştir. Dil düzeyleri A1-A2(başlangıç), B1-B2 (orta), C1-C2 (ileri düzey) olmak üzere altı altı düzeyde, dil becerileri ise dinleme-okuma-karşılıklı konuşma-etkili konuşma ve yazma olmak üzere beş boyutta yer almaktadır. Dil öğrenim geçmişi ise öğrenenin yabancı dil öğrenme sürecini, dil öğrenme amaçlarını ve dil öğrenme yaşantılarını içerir. Dil dosyası öğrenilen dilde öğrenenin ürettiği her türlü çalışma yer almaktadır. Dosyanın bir amacı dil öğrenme sürecini kayıt altına almak, diğer bir amacı ise öğrenenin otonom yani özerk bir öğrenme yapısına sahip olmasını sağlamaktır (Demirel 2003 : 19-21).

“Avrupa Dil Gelişim Dosyası” otonom öğrenmeyi öne çıkarmaktadır. Gerçek otonom öğrenciler tüm öğrenme sürecine hakim olmalı, öğrenme hedefleri, metodlar, öğrenme materyalleri, öğrenme zamanı, öğrenme mekanı, öğrenme arkadaşı ve değerlendirme süreçlerinde karar verici olmalıdır. Dosya öğrenciye kendi yeterlilikleri üzerine karar vermede ve sorumluluk almada kolaylaştırıcı bir yardım sunmalıdır. Kendi kendine değerlendirme yaparak özgün yeterliliklerini ölçebilmeli, çeşitli araçlarla dil öğrenimine etki edebilmeli ve planlayabilmelidir.

Bu bağlamda teşvik edilen diğer bir konu da, çoğul dilliliktir. Çok dillilik ile çoğul dillilik arasındaki fark bu bağlamda önemlidir. Çok dillilikte genellikle belirli bir coğrafi alanda bir dilin birden fazla çeşidini konuşan bir sosyal gruptan söz edilir. Çoğul dillilik ise pek çok bireyin kullandığı dil çeşitliliği repertuarıdır ve tek dilliliğin zıt anlamı olarak kullanılır. Çoğul dillilik anadili, ilk dili ve öğrenilen diğer dilleri ve bunların lehçelerini de kapsar. İşte bu çoğul dillilik Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesinde birkaç dilde farklı derecelerde dil becerisi ve farklı kültürlerde tecrübesi olan, sosyal bir varlık olarak görülen kişinin, iletişim ve kültürler arası etkileşimde yer almak amacı ile dil kullanabilme” becerisi olarak tanımlanır (Karatepe 2004 : 05).

Avrupa Konseyinin İsviçre’de 1991 yılında düzenlediği bir sempozyum sonucunda bir Avrupa genel dil çerçevesinin oluşturulması kararı ortaya çıkmıştır. Bu çerçeve ile,

1. Çeşitli ülkelerin eğitim kurumlarının beraber çalışmasını teşvik etmek ve kolaylaştırmak,
2. Üye ülkeler arasında karşılıklı kabul görebilecek bir yeterlik belgesinin sağlıklı temellerini atmak,
3. Öğrenenler, öğretmenler, eğitim planlayıcıları, öğretim kitabı yazarları, öğretmen yetiştiren kurumlar için üzerinde düşünülecek ve bilgi alışverişi yapılacak bir yardımın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Oluşturulan çerçevenin tüm geneli kapsamı (tüm öğretme ve öğrenme planlarını ve bunların sınavları), şeffaf olması (bilgi net ve açıklayıcı olmalı ve herkes tarafından kolayca anlaşılmalı), bütün olması (kendi içinde aykırılıklar olmamalı, birimleri birbiri ile ahenk içinde bulunmalı), açık-esnek ve antidogmatik olması (kendi içinde kapalı bir düşünce sistemi değil, kullanıcıların kendilerinin yapılandırabileceği bir sistem olmalı) için çaba sarfedilmiştir (Trim 2001:181).

Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesinin en iyi uygulaması Avrupa Dil Gelişim Dosyası’dır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası çoğul dillilikte yeterliliği teşvik etmeli,

öğrenenleri kendi dil yetilerini ve kültürel birikimlerini geliştirmeye cesaretlendirmeli, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmeli, çoğul dilliliğin ve çok kültürlülüğün değerini göstermeli ve böylece karşılıklı dikkat ve anlayışı sağlamalıdır (Schneider 2001:197-201).

Tapan (2003:194) çoğul dilliliği bireyin dil tecrübesinin kültürel bağlamda, evdeki dilden tüm toplumun diline, ve başka halkların dillerine (diller okulda, üniversitede veya tecrübe ile öğrenilmiş olabilir) ilerlemesi olarak tanımlamıştır. Bu dil ve kültürler kesin ayrılmış zihinsel alanlarda depolanmaz, aksine tüm dillerin ve dil tecrübelerinin katkıda bulunduğu ve dillerin beraberce ilişkide olduğu bir iletişimsel yeti oluşturur. Çeşitli durumlarda bireyler belirli bir konuşma partneri ile etkili bir iletişim sağlamak için bu yetinin değişik bölümlerine esnek bir şekilde başvurabilir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil dersinin içeriği ve amacı tamamen değişmektedir. Ana dil konuşmacısının örnek olarak gösterildiği, izole edilerek öğrenilmiş birkaç dilden söz edilemez. Burada ana dil konuşmacısının örnek alındığı, birbirinden bağımsız olarak öğrenilen birden fazla yabancı dil anlaşılmalı, daha çok tüm dilsel becerilerin yerini aldığı bir dil repertuarının geliştirilmesinden söz edilmelidir. Bu noktadan çıkışla dil öğrenmenin yaşam boyu süren bir ödev olduğu kabul edilirse, genç bireylerin motivasyonu ve becerilerinin yanı sıra okulun dışında da dil tecrübeleri edinmeleri için cesaretlendirme önem kazanmaktadır (Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesi 2001:17).

Sonuç olarak, Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesi çoğul dilliliği ve çokkültürlülüğü vurgularken yaşam boyu öğrenme , özerk/otonom öğrenme , öğrenmeyi öğrenme , iç motivasyonlu öğrenme kavramlarını öne çıkarmakta, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri de bu yaklaşım içinde yerlerini almaktadır. Bireysel öğrenme sürecini yaşam boyu öğrenmeye yönlendirme öğrencinin özerk öğrenmesi ve öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullanabilme becerisi ile etkin olacaktır.

Avrupa Birliğine uyum sürecindeki Türkiye açısından bakıldığında, özellikle yabancı dil eğitimi örgün eğitim ve yetişkin eğitiminde değişimlere sahne olmaktadır. Avrupa Birliği kararları uyarınca yabancı dil öğrenmenin her yaş grubuna ve toplumun her kesimine sunulması gereken bir hizmet olarak görülmesi gerekmektedir. 2000 yılında

Avrupa Konseyine üye Eğitim Bakanları her öğrenciye bir dil gelişim dosyasının tutulmasına, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılmasına ve edinilen yabancı dil bilgi ve becerisinin belgelendirilmesi içeren dil gelişim dosyalarının oluşturulmasına karar vermiştir. Bu doğrultuda başlatılan Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesine 2004-2005 yıllarında Türkiye de dahil olmuştur. Proje öncelikle Özel Türk Okulları, Anadolu Liseleri ve Süper Liselerde başlatılacaktır (Demirel 2003 : 18).

Yetişkin eğitiminde ise yine Avrupa Dil Gelişim Dosyasına ilişkin yabancı dil programlarının geliştirilmesi ve dil pasaportu öne çıkmakta, birden çok Avrupa dilini öne çıkaracak yeni yaşam biçimi yaşam boyu devam edecek ve bireyler ihtiyaç duyduğu her yaşta bir Avrupa dilini öğrenecektir (Genç 2003 : 183-187).

Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesi sadece yabancı dil eğitimi olarak değil, aynı zamanda Türkçe'nin yabancı dil olarak eğitimi bağlamında da değerlendirmek gerekir. Avrupa Birliğine üye olmaya aday Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi çalışmaları son yıllarda artmıştır. İstanbul Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yüksek lisans programları devam etmektedir (<http://www.yde.yildiz.edu.tr/intro-yot.htm>). Avrupa Topluluğu içerisinde yürütülmekte olan Sokrates programına katılan Türkiye bir Sokrates komisyonu kurmuştur (<http://www.ua.gov.tr/portal/>). Ankara Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi TÖMER, Türkçe'nin öğretimi üzerine çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği sağlamak ve ortak projeler geliştirmek amacıyla 17-18 Mayıs 1999 tarihlerinde 22 ülkeden çok sayıda dil bilimcinin katılımıyla "Dünyada Türkçe Öğretimi" başlıklı bir seminer düzenlemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara'da 25-26 Ekim 2001 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi konferans salonlarında "Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Diller Yılı- Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" adıyla bir sempozyum gerçekleştirilmiştir (<http://www.meb.gov.tr/sempozyum/2001AvrupaDillerYiliSempozyumu/Kitaptrson.pdf>)

B. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Öğrenme Stratejileri

19. Yüzyılın ortalarından itibaren ticaret, turizm gibi ilişkilerin uluslar arası gelişim göstermesi ile Latince, Yunanca ve İbranice dillerinin okullarda yoğunlukla öğretiminde kullanılan gramer-çeviri yöntemi ile yaşayan diller olan İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretilmeye başlanmıştır. Bu yöntem aynı yüzyılın sonlarında yerini yine kavramaya yönelik düz anlatım yöntemine bırakmıştır. İkili ve grup çalışmalarının görülmeye başlandığı yöntem 2. Dünya Savaşı sırasında Amerika Birleşik Devletleri ordusunun çeşitli ülkelerde görev alan askerlerinin hızlı yabancı dil öğrenimi gereksinimlerini karşılamak için kulak-dil alışkanlığı yöntemi yeni bir sürece girmiştir. Davranışçı öğrenme kuramının etkisindeki yöntem yabancı dil öğrenimini mekanik bir yöntem olarak ele almıştır. 1960'lı yıllarda aynı yönteme görsel araçların eklenmesi ile işitsel-görsel yöntem geliştirilmiştir. 1970'li yıllarda ise zengin endüstri ülkelerinin bireyleri diğer ülkelere ulaşımında büyük artış göstermiş, işçilerin göç hareketleri ile de Avrupa'da yeni ihtiyaçlara yönelik iletişimsel yaklaşım ön plana çıkmıştır (Woi 2001: 04-55). Yabancı dil öğrenme sürecine edim ve yeti kavramlarının yanı sıra iletişim yetisi boyutu da eklenmiştir. Yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanması ile anlamlı öğrenme sağlamayı hedefleyen öğrenme anlayışı herkesin kendi anadilinde sahip olduğu iletişim stratejilerini, öğrenmekte olduğu yabancı dilde de geliştirebilmesi için konuyu kavrayıp yorumlamasını gerçekleştirmektedir (Demirel 1987: 39-42)

Söz edilen yöntemlerin yanısıra halen geniş veya dar anlamda kullanılmakta olan alternatif yöntem ve yaklaşımlar mevcuttur: Doğal metod , Direk metod , Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessizlik yöntemi ve Telkin yöntemi çağdaş dil eğitiminde farklı oranlarda etkiye sahiptir. Son yıllarda alanda “doğru-yanlış”, “daha iyi-daha kötü” gibi dogmatik yaklaşımlar bırakılmış ve yöntemlerde eklettik bir anlayışa gidilmiştir.

Bu yeni yaklaşımlar öğrenenlerin de öğretme-öğrenme ortamına katkılarını sağlamış ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine uyguladıkları öğrenme stratejilerini öne çıkarmıştır. Stratejilerin bir çok yaklaşımla örtüşebildiği söylenebilir. Gramer-çeviri

yönteminde hatırlama ve bilişsel stratejiler kelime hazinesinin geliştirilmesi ve gramer bilgisine katkıda bulunmaktadır. Aynı stratejiler işitsel-dilsel yöntemde otomatik tepkilerin kalıplaştırılmasında etkili olmaktadır. İletişimsel yaklaşımda eksik bilgiyi tamamlama ve sosyal stratejiler kolayca uyarlanabilir. Telkin yöntemi gibi yöntemler ise duyuşsal stratejiler içerir (Griffiths 2001 : 248-249).

Günümüz yabancı dil eğitiminde geniş kullanım alanı bulan yabancı dil öğrenme stratejilerini iki temel öğrenme kuramına bağlayabiliriz. Bunlar bilişsel öğrenme modelleri ve sosyal-bilişsel modellerdir (Chamo 1999 : 157).

Bilişsel öğrenmenin temel iddiası, öğrenmenin aktif, dinamik zihinsel süreçlerle gerçekleştiğidir. Öğrenen çevreden bilgiyi seçer, bilgiyi organize eder, bildikleri ile ilişkilendirir, önemli olduğunu düşündüklerini tutar, bilgiyi uygun bağlamda kullanır ve öğrenme eforlarına yansıtır. Bireyler en az iki tür bilgiyi akıllarında tutar : *Açıklayıcı bilgi* ya da “ne bildikleri” (örneğin tarih ve fen bilimlerinde olgusal ve kavramsal bilgi), ve *İşlemsel bilgi* ya da “nasıl yapılacağını” bildikleri bilgi (örneğin problem çözme süreçleri ve okuma stratejileri).

Açıklayıcı bilgi en etkili olarak varolan anlayışın yapılandırılması ve zihindeki açıklayıcı bilginin organize şemaları ile öğrenilir. İşlemsel bilgi en iyi hedefe ulaşan tam bir becerinin bağlamında anlamlı uyarlamalar ile öğrenilir. Açıklayıcı bilgi ile işlemsel bilgi arasında genelde bir etkileşim vardır. Örneğin bir haritanın okunmasında öğrenenler mesafeleri bulmak (işlemsel) için şehirlerin isimlerini (açıklayıcı) ve ölçeği (açıklayıcı) kullanır. Stratejiler ve problem çözme gibi karmaşık beceriler öğretmenin model olması, anlamlı alıştırmalar ve farklı bağlamlarda benzer görevlere uyarlama ile öğretilir (Chamo 1996: 259-263). Grotjahn (1997 : 43) açıklayıcı ve işlemsel bilgiyi strateji araştırmaları çerçevesinde üstbilişsel bilgi kavramı altında açıklayıcı üstbilişsel bilgi ve işlemsel üstbilişsel bilgi olarak da tanımlar. Açıklayıcı üstbilişsel bilgi dayanıklıdır , ifade edilebilir ve yanılığa açıktır, diğer bir deyişle diğer dünya bilgileri gibi deneysel verilerle örtüşmeyebilir. İşlemsel üstbilşsel bilgi ise bir davranışın planlanması, gözlemlenmesi ve

sonucunun kontrol edilmesi ile ilgilidir ve kısıtlı şartlarda ifade edilebilir özelliktedir.

İşlemsel üstbilişsel bilgi durağan ve dayanıklı değil devimseldir, görev ve durum odaklıdır.

İkinci yabancı dil edinimi karmaşık işlemsel becerilerin öğrenilmesi ile yakından ilintilidir. Dil ile açıklanan fikirler ve edinilen bilgi açıklayıcı bilginin örnekleridir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma karmaşık bilişsel süreçlere birer örnektir. Dil kullanımı işlemsel bilgi gibi hedef odaklıdır. Dil iletişimsel yetiler, dilbilgisi, sosyolinguistik, konuşma ve stratejik beceriler gibi önemli işlemsel geleneklere sahiptir.

İkinci yabancı dil en etkili olarak öğrencilerin kendilerince önemli olan hedeflere ulaşmak için bir bağlama uyarlanabilen anlamlı bir dil öğrenme imkanı elde ettiklerinde öğrenilir. Chamo'ya (1996: 259-263) göre öğrenenler özgün etkileşimli bağlamlarda öğrendiklerini uygulama imkanı bulmalıdır.

Öğrenme stratejilerinin nasıl işlediğini açıklayan üç bilişsel öğrenme modeli bulunmaktadır : Bilgi işleme , Şema teorisi ve Oluşturmacılık (Chamo 1999 : 159).

Bilgi işleme teorisi öğrenme ve hatırlamaya dayalı düşünme sürecini inceler. Teori öğrenmenin yeni bilgiyi işlemede onu organize etmeyi, detaylandırmayı ve varolan bilgi ile ilişkilendirmeyi gerektirir. Bilgi işlemede bireyin kendi düşünme ve öğrenme sürecini içeren açıklayıcı bilgi ve öğrenmeyi ve düşünmeyi inceleyen ve yönlendiren işlemsel bilgiyi içeren üstbilişsel bileşenler de önemlidir.

Şema teorisine göre öğrenme yaşam tecrübelerinin organize edilmesi ve anlaşılması, daha önceden varolan bilgilere göre olmaktadır. Daha önceden varolan bilgiler şema denilen yapılarda organize edilir. Yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenmede birinci dil (bu ana dil veya ilk öğrenilen yabancı dil olabilir) şemalarının ikinci (sonradan öğrenilen) dile aktarımı kritik bir nokta olarak tanımlanmıştır.

Oluşturmacılık şema teorisinden bir adım ileri gider ve yeni bilgi ile varolan bilgi arasında daha etkileşimli bir ilişki önerir. Bu teoriye göre öğrenenler yeni bilgi ile karşılaştıklarında aktif olarak anlamı kurar. Öğrenenler dünya ile ilgili varolan bilgilerini yeni bilgiye nakletmede birinci çerçeve olarak kullanır. Sonra yeni bilgiden ve varolan bilgilerinden anlamı yapılandırmada bilişsel stratejileri kullanırlar. Teori başarılı öğrenme

için öğrenenin bağımsızlığını çok önemli bulmaktadır. Radikal oluşturmacılar bilgi ve bilme kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. Bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın, bireyin zihnindedir ve düşünülen subje bireyin kendi tecrübelerinden meydana gelen bir oluşumdur. Bilginin aynısı yoktur ve dilin tecrübesi ve yorumlanması da bu yaklaşımın dışında değildir. Gerçek sadece insan tarafından yaratılır ve bu yüzden de beyinde öznel olarak varolur. Bu yaklaşımın öncüleri olarak dil ve gelişim psikolojisi alanında Ernst von Glasersfeld, Nörobilim alanında Humberto Maturana ve Gerhard Roth, siberetik ve sistem teorisi alanında Heinz von Foerster sayılabilir. Piage'ye göre her ruhsal süreçte iki görünüş vardır: Kendi düşünme modellerine uyarlamak için resmin dünyadan değiştirilmesi, yani özümleme/benzeşme ve kendini dünya ile dengeye getirebilmek için kendi düşünme modellerinin uyarlanması, yani uyum. Bilgi aynı olsa dahi bilgiyi edinme sürecinin sonucu her öğrencide farklıdır. Bilmek her zaman öznel bir bilmedir. Öğrenmede sosyal bağlam, sosyal etkileşim oldukça anlamlıdır. Kişisel organizasyon önemlidir, çünkü kendi içine kapalı bir sistem olarak insan kendi kendini organize eder ve böylece dünyayı kendisi için organize eder. Bu kişisel organizasyon kişisel sorumluluk ile bağdaşır. İnsan kendi öğrenmesi için sorumludur, çünkü böylece sistem olarak yaşamasını garantiler. Kişisel organizasyon ve kişisel sorumluluk değerlendirme yetisine bağlıdır. Wolff (2004 : 04) başarılı öğrenciyi “Sadece kendi öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını değerlendirebilen birey” olarak açıklar,

Sosyo-bilişsel modellerden biri olan Bandura'nın sosyal-bilişsel teorisi öğrenmenin kompleks, karşılıklı etkileşimlere dayalı davranışlara, çevreye ve kişisel faktörlere bağlar ve kişisel motivasyona özel önem verir. Uygun stratejilerin kullanılması başarılı deneyimlerin yaratılmasında özgüveni yapılandırmada ve gelecekteki başarılarında öğrencilere gerekli araçları kazandırmada yardımcı olur.

Diğer sosyo-bilişsel model olan öz-düzenlenmiş öğrenmede öğrenenler stratejileri ne zaman ve nerede kullanacakları ve yeni durumlara nasıl uyarlayacakları konusunda üstbilişsel anlayışa sahiptir. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi öğrenmeye rehberlik eden üstbilişsel stratejileri kullanırlar.

Vygotsky'nin sosyal-bilişsel teorisine göre öğrenenler öğretmenlerin ve diğer uzmanların öğrenmeye nasıl yaklaştıklarını izleyerek olgun bir düşünme biçimi geliştirirler. Vygotsky öğrencilerin daha bağımsız öğrenci haline gelene kadar stratejilerin nasıl kullanılacağı ve yapılandırıcı rehberlik anlamında kritik rolü destekler.

İncelenen yaklaşımlarda öğrenenin öğrenme sorumluluğu, öğrenme otonomisi/özerkliği ve öğrenme stratejileri ön plana çıkmaktadır.

Özerk öğrenmenin belirgin özelliği kendi öğrenme süreci için sorumluluk almaya hazır oluşturmaktır. Özerk öğrenci kendi kendine yeni bilgiler almaya ve halihazırdaki bilgileriyle bağdaştırma konumundadır. Öğrenen bireysel düzeyde öğrenme sürecine başlar ve şahsi hızında gelişimine devam eder.

Öğrenme hedeflerinin seçimi, öğrenme yöntemleri ve öğrenme içerikleri, ilerleme ve öğrenilmiş olanın değerlendirilmesi, mümkün olduğunca öğrenenin sorumluluğuna bırakılır. Öğrenme sürecinin sorumluluğu, öğrenenin öğrenme içeriklerini anlamlandırıldığı sürece gelişir. Burada özgürlük büyük önem taşır, örneğin materyal seçiminde, sınıf içi etkileşimde, ödevler veya öğrenme zamanını seçmedeki özgürlük. Sözü edilen, tembelliğe iten sınırsız özgürlük değildir. Bu özgür hareket alanının önceden sınıfta değerlendirilip karara bağlanması tavsiye edilir.

Öğrenen dersin aktif yapılandırıcısıdır. Ne öğrenmek istediğine karar verir, öğrenme aracına bireysel, grup ya da ikili çalışma ile ulaşıp ulaşamayacağı hakkında düşünür ve çalışma arkadaşını kendisi arar. Sunulan mümkün olduğunca otantik materyallerde seçim yapar, sözlük kullanır, zaman planlamasını yapar ve projesini bitirme süresini tespit eder (Tings 2004:01). Nodari (1996: 06) ise bağımsız öğreneni bağımlı öğrenenden ayırırken bağımsız öğrenenlerin üç özelliğinden söz eder. Bağımsız öğrenenler:

1. Zengin ve iyi organize edilmiş bilgiye sahiptir,
2. Bilgilerini tekrar yapılandırma ve tekrar organize etmeyi bilirler,
3. Bilgilerini çözüm bulmada esnek ve dönüşümlü olarak kullanmayı bilirler.

Genelde özerk öğrenme en az beş durumda kullanılır :

1. Öğrencilerin tamamen kendileri için çalıştıkları durumlarda
2. Kendi kendine yönlendirilen öğrenmelerde yer alan bir dizi beceride
3. Kurumsal eğitimde bastırılmış olan içsel bir kapasitede
4. Öğrenenlerin kendi öğrenmeleri için öğrenme sorumluluğu alıştırmalarında
5. Öğrenenlerin haklar çerçevesinde, kendi öğrenmelerinin yönlendirilmesini betimlemede.

Thanasoulas (2000:11) özerk öğrenenin yedi özelliğinden söz eder:

1. Otonom öğrenenlerin öğrenme stillerine ve stratejilerine karşı sezgileri, anlayışları vardır.
2. Öğrenme görevine aktif bir yaklaşım sergilerler.
3. Sorumluluk almaya heveslidirler, tüm bedeller pahasına hedef dilde iletişime geçerler.
4. İyi birer tahmincidirler.
5. Hem içeriğe, hem de biçime dikkat ederler, doğruluk ve uygunluğa aynı önemi verirler.
6. Hedef dili ayrı bir referans sistemi olarak geliştirirler ve işe yaramayan varsayımları ve kuralları gözden geçirmeye ve red etmeye heveslidirler.
7. Hedef dile karşı hoşgörölü ve ayrı bir yaklaşımları vardır.

Bunlardan başka öğrenen ihtiyaçları, motivasyon, öğrenme stratejileri ve dil bilinci gibi koşullar da göz önüne alınmalıdır.

Tekrar tekrar belirtmelidir ki, özerk öğrenme bir inanç noktası değildir, kullanıma hazır bir ürün, sadece kişisel bir üstünlük veya yeti değildir. Açıkça bilinmelidir ki, özerk öğrenme öğrenenin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler, motivasyon, dil öğrenme konusunda tutum ve bilgisi ile ilintilidir. Öğrenenlerin özerkliğe ulaşabilmek için öğretmenin kılavuzluğunda izlemesi gereken belirli yollar vardır. Özerk öğrenme hiçbir zaman öğretmensiz öğrenme anlamına gelmez.

Öğrenme sorumluluğu büyük oranda öğretmenden öğrenene aktarılır ve klasik roller değişir. Öğretmen öğrenenlere dil kaynağı olarak hizmet eder ve bundan dolayı dil konusunda örnek oluşturur.

Öğretmen öğrenenlerin öğrenme davranışlarını gözler ve analiz eder, böylece onlara değerli düşünme noktaları ve yardımlar sunar. Özerk öğrenme öğretmen için öğrencilerine yüksek oranda güven demektir.

Özerk düzenlenmiş yabancı dil sınıfında öğrenenler öğrenme süreçlerini eleştirel olarak yansıtabilmeli ve öğrenme stratejilerini işe koşmalıdır. Etkisiz veya hiç öğrenme stratejisi geliştiremeyen öğrenenler öğreticilere bağımlı kalmaktadır. Yabancı dili öğrenmek için hangi alıştırmaları yapmaları gerektiği, hangi ödevleri yerine getirmeleri gerektiği öğretmen tarafından belirtilmelidir. Belirli ödev ve alıştırmaların en etkili öğrenmeye yönlendireceği konusunda karar verme yetisi kendilerine öğretilmemiştir. Diğer taraftan kendilerine yararı olmayacak ödev ve alıştırmaları red etme konumunda da değildirlir (Bimmel 1993:04). Bunu sağlamak öğretmenin görevlerindedir.

Denilebilir ki öğrencilerin özerkliğini geliştirmek, öğretmenin özerkliğinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Öğretmen öğrenen raporu, günlük tutma veya kendi kendine değerlendirme formları ile öğrenenlerin özerkliğinin gelişimine katkıda bulunabilir.

II. YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

A. Tarihçe

Yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili ilk çalışmalar, “İyi dil öğrencisi” adı altında Naiman (1978), Rubin (1975) ve Stern (1975) tarafından yapılmıştır. Öğrenci raporları veya dil öğrenme derslerinin gözlemlenmesi ile öğrenmeye katkıda bulunan stratejiler tanımlanmıştır. Rubin’in tanımladığı ilk kategori, öğrenmeyi doğrudan etkileyen açıklama, gözlemlenme, ezberleme, tahmin etme/tümevarımla veya tümdengelimle, alıştırma

stratejileridir. İkinci kategori ise öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen alıştırma fırsatları yaratma veya iletişim stratejileridir (O'Malley 1990:03).

Rubin'in amacı başarılı öğrenenlerin hangi öğrenme stratejilerini uyguladığını tespit edip başka öğrencilere, belki de başarısız öğrenenlerin başarılı olmak için hangi stratejileri uygulamaları gerektiği ortaya çıkarmaktır. Bimmel (1993 : 08) Rubin'in başarılı öğreneni 7 maddede tanımladığını belirtir;

1. Anlamları istekli ve tam olarak tahmin eden,
2. Başkaları ile iletişime geçmeye hevesli,
3. Tutuk değil, aksine dışadönük,
4. Dil yapılarına dikkat etmeye hazır,
5. Çok alıştırma yapan,
6. Kendi dil kullanımını ve başkalarının dil kullanımını izleyen,
7. Tekstlerin anlamını çıkarmaya yoğunlaşmış bireylerdir.

Naiman 1978 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında yabancı dil öğrenme stratejilerini 5 grupta toplamıştır:

1. Göreve aktif yaklaşım
2. Dili bir sistem olarak algılama
3. Dili iletişimsel anlamda algılama
4. Duygusal taleplerle başa çıkabilme
5. İkinci dil performansını gözlemleyebilmek.

Yabancı dil öğrenme stratejileri gelişen yabancı dil öğretimi araştırmaları paralelinde devam etmektedir. Litaratürde güncel ve önemli strateji çalışmaları Cohen (1981), Wenden (1982), Chamot ve O'Malley (1987), Oxford (1990) tarafından gerçekleştirilmiştir.

B. Strateji Tanımlamaları ve Sınıflaması

Alanda strateji kavramı çeşitlilik gösterebilmektedir. “ Strateji”, “taktik”, teknik”, “öğrenme davranışları”, terimleri veya “iletişim stratejileri” ve “öğrenme stilleri” kavramları ile örtüşen tanımlamalar kullanılsa da “strateji” kavramı Rubin (1975) tarafından bu alanda ilk defa kullanılan ve dolayısı ile en eski terim olması, günümüzde de en yaygın terim olması nedeniyle tercih edilmiştir (Griffiths 2004 : 368).

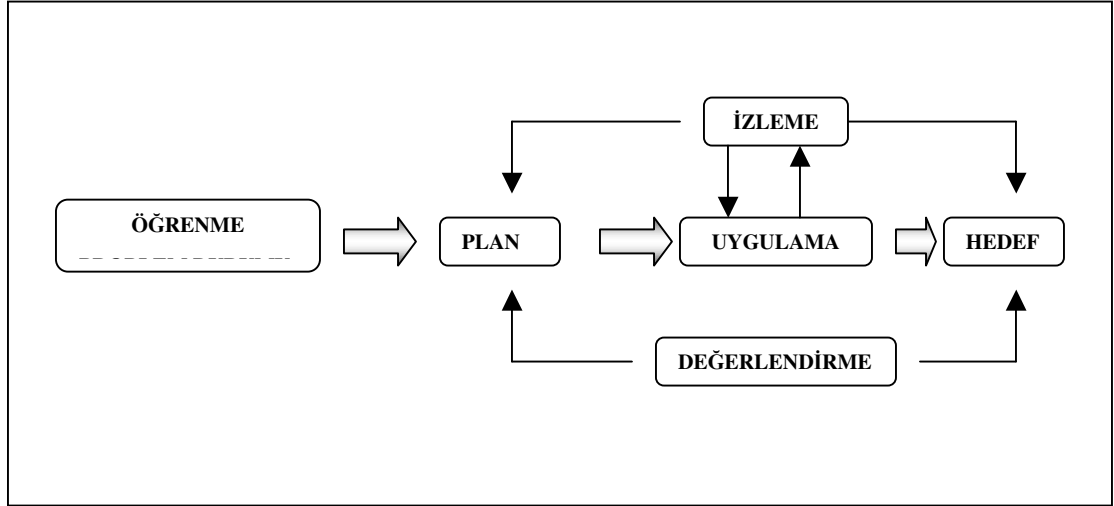
Genel bir tanımlama ile stratejiler bir hedefe ulaştıran zihinsel eylem planlarıdır. Diğer bir deyişle, öğrenme stratejileri, hedefleri bir şeyi bağımsız olarak öğrenme olan zihinsel eylem planlarıdır.

Öğrenme stratejileri bireylerin kavramada, öğrenmede veya yeni bilgiyi tutmada kullandıkları özel düşünce veya davranışlardır (O'Maley 1990) . Storch (1999 : 21) ise stratejilerin bireyin daha hızlı ve daha başarılı yabancı dil öğrenmesini sağlayan bireysel ve genel bilgi edinme şekline dikkat çeker.

Bimmel (1993 :05) stratejileri aktivite değil, plan olarak tanımlamaktadır. Planlar bilinçlidir. Bilinçsiz veya otomatik işleyen şeyler zor öğretilir. Stratejiler aynı zamanda hedef odaklıdır. Öğrencilere bir stratejinin ne işe yaradığı ve öğrendikleri stratejilerin nasıl yararlı olabilecekleri açıklanabilir. Strateji ve stratejinin uygulanması arasında fark vardır. Bu önemlidir, çünkü her strateji tipik adımlarda açıklanabilir:

- 1.Öğrenen bir hedef belirler
- 2.Öğrenen bir eylem planı, bir strateji geliştirir.
- 3.Öğrenen eylem planını uygular
- 4.Uygulamadan sonra öğrenen strateji uygulamasında bakar ve tüm süreci değerlendirir.

Tablo 1 : Yabancı Dil Öğrenme Strateji Uygulaması (Bimmel 1993: 06)



Planlama aşamasında öğrenenler kendi amaçlarını tanımlar ve nasıl ulaşılacağına karar verir. Buna ön planlama denir. Planlama bir görev icra edilirken de yapılabilir. Buna işlem anında planlama denir. Burada öğrenenler hedeflerini değiştirebilir ve tekrar gözden geçirebilir. İzleme aşamasında dil öğrenenleri kendi dillerinin gözlemcisi gibi davranırlar ve kendi kendilerine “Nasıl gidiyorum?” , “Görevde zorluklarım var mı?” gibi sorular sorarlar. Sonuçta öğrenenler değerlendirirken girişimlerinin sonuçlarına göre bir stratejiyi kullanmaya karar verirler.

Yabancı dil öğrenme stratejileri dil öğrenme stratejileri (hedef: yabancı dili öğrenmek) ve dil kullanım stratejileri (hedef : yabancı dili kullanmak) olarak iki grupta incelenebilir.

Dil kullanım stratejilerine okuma ve dinleme stratejileri, konuşma ve yazma stratejileri ve eksik dil bilgisine rağmen iletişimi devam ettirmeye yarayan eksik bilgiyi tamamlama stratejileri sayılabilir. Dil öğrenme stratejileri ise yeni dilsel elemanları etkili olarak saklamaya ve yeniden hatırlamaya yarayan belleksel stratejiler ağırlıklı olarak öğrenme materyalini analiz ve yapılandırma ve etkili alıştırmaları içeren bilişsel stratejilerini içerir.

Stratejiler sadece bilişsel stratejilerden oluşmaz, öğrenen sadece cümleleri analiz edip kelimelerin anlamlarını ezberlemez. Kendi öğrenmesinin planlanması ve yönlendirilmesi (iç motivasyon), stresi azaltma gibi duyuşsal alan, beraber çalışma gibi sosyal alan stratejileri de kapsamın içindedir.

Rubin ve Oxford gibi, Bimmel de stratejileri direkt (bilişsel) ve dolaylı stratejiler olarak iki ana gruba ayırmaktadır. Direkt stratejiler doğrudan öğrenme materyaline yöneliktir. Yeni öğrenilen bilgilerin yapılandırılması, işlenmesi ve tekrar kullanıma hazır halde zihne yerleştirilmesini içerir (Bimmel 2000: 64).

Wenden'e göre, üstbilişsel bilgi öğrenenlerin değişik durumlarda kendi bilişsel süreçleri ile ilgili edinimler, bilgiyi kazanımda ve becerileri edinimde tüm olguları içerir.

Üstbilişsel stratejiler öğrenme aktivitesini planlamada, izlemede, ve değerlendirmede kullanılan becerilerdir. Öğrenenler genelde stratejilerinden habersizdir. Ancak öğretmenin öğrenenlerin öğrenme teknikleri hakkındaki bilinçlerini geliştirdiği zaman farkındalık oluşur. Bu öğrenenin üstbilişselliğine işaret eder (Barnhard 1998: 35). Öğrenme stratejilerinin kendisinden ziyade öğrenme hakkındaki stratejilerdir. Bunlardan bazıları :

1. Bir görevin genel görünüşüne konsantrasyonda yönlendirilmiş dikkat
2. Bir görevin özel yönlerine odaklanmada seçici dikkat
3. Birisi konuşurken performansı kontrolde kendi kendine izleme
4. Kendi sahip olduğu standartlara göre performansı değerlendirirken kendi kendine değerlendirme
5. Başarı için kendini ödüllendirirken kendi kendine destekleme (Thanasoulas 2000: 06)

Dolaylı stratejiler ise öğrenmede “Ne zaman? Ne? Nerede? Nasıl?” sorularına cevap arar ve öğrenme ile ilgili duygular (duyuşsal stratejiler), sosyal davranış biçimleri (sosyal stratejiler) içerir. Öğrenme materyaline direkt ilgileri yoktur, etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirilmeye çalışırlar. Sözü edilen stratejiler bir tabloda verilebilir:

Tablo 2
Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Örnekleri (Bimmel 2000: 65-66)

Direkt Stratejiler		Dolaylı Stratejiler		Sosyal Öğrenme Stratejileri	
Hatırlama Stratejileri		Bireysel öğrenme için stratejilerin düzenlenmesi		Sosyal Öğrenme Stratejileri	
Eylem	Örnekler	Bireysel öğrenmeye yoğunlaşma	Kendini uyarılma Rahatsız edici faktörleri devre dışı bırakma	Sorular sormak	Açıklama istemek Telaffuzun doğruluğunu sormak Düzeltilme istemek
Zihinsel ilintiler oluşturma	Kelime grupları oluşturma Ön bilgilerle ilinti kurma Bağlam oluşturma	Bireysel öğrenmeyi tertipleme ve planlamak	Bireysel öğrenme hedeflerini belirleme Bireysel amaçları açıklama Nasıl öğrenildiğini keşfetme Organize etme	Berber çalışma	Diğer öğrencilerle beraber öğrenme Uzman ana dil konuşmacılarından yardım arama
Resimler ve sesler oluşturma	Resimler kullanma Ses benzeşimleri kullanma	Bireysel öğrenmeyi gözlemleme ve değerlendirme	Öğrenme sürecini gözlemleme Öğrenme hedeflerine ulaşmayı kontrol etme Gelecekteki öğrenmelere için sonuç çıkarma	Başkası olabilmek	Yabancı kültür için anlayış geliştirme Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmek
Düzenli ve planlı tekrar	Kelime kartları kullanma	Duyuşsal Öğrenme Stratejileri		Dil Kullanım Stratejileri	
Davranış	Kelimeleri ve deyimleri tiyatral canlandırma	Duyguları kaydetmek ve açıklamak	Fiziksel sinyalleri kaydetmek Bir kontrol listesi kullanma Öğrenme günlüğü tutmak Duygular hakkında konuşmak	Ön bilgilerden faydalanma	Hipotezler üretme ve deneme Anlamı dilsel açıklamalarla tahmin etme Anlamı bağlamdan çıkarma
Dil İşleme Stratejileri		Stresi azaltma	Rahatlama Müzik dinleme Gülme	Tüm araçları işe koşma	Ana dili kullanma Yardım isteme Jest-mimik kullanma Konuşma konularından kaçınma Konuyu değiştirme Anlatmak istediğini yaklaşık olarak söyleme Kelimeler keşfetme Boş kelimeler kullanma Dolaylı anlatım ve eşanlamlılar
Yapılandırma	İşaretleme Notlar alma Özetleme	Kendi kendini cesaretlendirme	Kendi kendine cesaretlendirici konuşmalar yapma Alınabilir risklere girme Kendini ödüllendirme		
Analiz ve kural uygulama	Kelime ve deyimleri analiz etme Dilleri karşılaştırma Ana dil tecrübelerini kullanma Kuralları uygulama				
Alıştırma	Formül şeklindeki yapıları tanıma ve kullanma Cümle modellerini tanıma ve kullanma Yabancı dili iletişimsel kullanma				
Yardımcı araçları kullanma	Sözlük kullanma Gramer kitabına başvurma				

Öğrenme stratejilerinin değişik araştırmacılar tarafından gruplandırıldığı görülmektedir. Sınıflamada önemli isimler olarak Rubin, Oxford, O'Malley ve Stern belirtilebilir (Hismanoğlu 2000 : 05):

Rubin (1987) stratejileri üçe ayırmıştır:

1. Öğrenme stratejileri
 - a. Bilişsel öğrenme stratejileri
 - b. Üstbilişsel öğrenme stratejileri
2. İletişim stratejileri
3. Sosyal stratejiler

O'Malley (1985) üç ana kategori önermiştir:

1. Üstbilişsel stratejiler
2. Bilişsel stratejiler
3. Sosyoduyuşsal stratejiler

Stern (1992) beş ana gruptan söz eder:

1. Yönetim ve planlama stratejileri
2. Bilişsel stratejiler
3. İletişimsel-deneysel stratejiler
4. Kişilerarası stratejiler
5. Duyuşsal stratejiler

Bu çalışmada kullanılan yabancı dil öğrenme stratejileri belirleme anketini öneren Oxford stratejileri direkt ve dolaylı strateji olarak iki ana gruba ve altı kategoriye ayırır (Oxford 1990:299-300) :

Direkt Stratejiler

1. Belleksel stratejiler
2. Bilişsel stratejiler
3. Eksik bilgiyi tamamlama stratejileri

Dolaylı Stratejiler

4. Üstbilişsel stratejiler
5. Duyuşsal stratejiler
6. Sosyal stratejiler

Belleksel stratejiler öğrenene yeni bilgiyi depolamada ve geri çağırma yardımcı olmak için biçimlendirilmiş tekniklerdir (Oxford 1989: 01). Bilişsel stratejiler dilin direkt olarak işletimini veya dönüşümünü içeren becerilerdir. Örneğin muhakeme etme, analiz, not tutma, doğal ortamlarda fonksiyonel alıştırmalar ve yapılarla ya da seslerle formal alıştırmalar (Oxford 1989: 01). Tönshoff (2001: 204) ise bilişsel stratejileri bilgi işlemeyi ve davranış icrasını içeren temel stratejiler olarak tanımlar. Örneğin duyma ve okuma becerilerinde tahmin stratejileri. Eksik bilgiyi tamamlama stratejileri eksik olan bilgiyi tamamlamada kullanılan davranışlar. Örneğin dinleme veya okuma sırasında tahmin etme, konuşma veya yazmada eşanlımlılar veya kavramların benzerleri anlatımlar kullanılır (Oxford 1989: 01).

Üstbilişsel stratejiler öğrenmeyi odaklamada, ayarlama, planlama ve değerlendirmede kullanılan davranışlardır. Bilişsel stratejilerin üstünde olan bu stratejiler öğrenme sürecinde yönetsel bir kontrolü ifade eder (Oxford 1989: 01).Üstbilişsel stratejileri Tönshoff (2001: 204) bilgiyi işleme ve davranış icrasının planlanmasını, gözlemlenmesini ve değerlendirilmesini içeren stratejiler olarak tanımlar. Örneğin dilin doğruluğunu ve ifadelerde iletişimsel uygunluğu denetleyen stratejiler. Duyuşsal stratejiler dil öğrenme ile ilintili heyecan, tutum ve motivasyonu daha iyi kontrol etmede yardımcı olan kendi kendine destekleme, olumlu kendi kendine konuşma gibi tekniklerdir. Sosyal stratejiler dil öğrenme sürecinde diğer kişileri içeren faaliyetler. Örneğin sorgulama, arkadaşlarla işbirliği ve empatinin geliştirilmesi (Oxford 1989: 01) .

C. Strateji Öğretimi ve Strateji Belirleme

Öğrenenlere strateji öğretiminin çeşitli yöntemleri vardır. Genel strateji becerileri kursları, birebir öğretim, araştırmaya dayalı eğitim, video çekimlerini de içeren küçük kurslar, bilinçlendirme eğitimi, strateji üzerine workshoplar, dil öğretim kitaplarına strateji kullanımını eklemek, stratejilerin doğrudan yabancı dil dersine uyarlanması ile strateji öğretimi gerçekleştirilebilir. Tipik bir sınıf ortamı strateji öğretiminde öğretmen kullanılabilir stratejileri tanımlar, kendisi uygular ve başka örnek uygulamalar verir, daha sonra stratejiler hakkında küçük grup veya sınıf tartışmaları yaptırarak öğrenenleri strateji kullanımı konusunda cesaretlendirir. Başka bir uygulama çerçevesinde ise

öğretmen sınıfa dil öğrenme durumları yaratarak stratejileri uyarlar. Öğretmen bir bölüm stratejiyi seçer ve bunlara göre ders materyaline karar vererek stratejileri uygun bir şekilde seçilen materyallerine işlenmesi sürecine uyarlar (Cohen 1996: 06).

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğretime güncel bir yaklaşım, CALLA modelidir. Bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımı CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ve diğer dilleri öğrenen öğrenenler için geliştirilmiş bir öğretim modelidir. 1986 yılında geliştirilen model bilişsel öğrenme teorisine dayanmaktadır. Model bilişsel öğrenme teorisine göre öğrenenleri öğretme-öğrenme etkileşiminde zihinsel aktif katılımcılar olarak görmektedir. Öğrenenlerin zihinsel aktivitesi önbilgilerin yeni sorunlara uygulanması, yeni bilgide anlamın araştırılması, yüksek seviyede düşünme ve bireyin kendi öğrenmesini düzenleme yetisinin geliştirilmesi olarak karakterize edilir.

CALLA öğretmenlere, İngilizce öğrenenlerin zihinsel süreçlerini , kişisel öğrenmelerini yansıtabileceği ve nasıl öğreneceğini daha etkili öğrenmeyi sağlayan aktivitelerle destekleyen yolları önermektedir. Model şimdilik sadece İngilizce öğretiminde kullanılmaktadır.

CALLA modeli diğer taraftan motivasyonun sosyal-bilişsel teorisini de içerir. Bu teoride dış motivasyondan ziyade öğrencilerin bir hedefe ulaşmada gösterdikleri iç motivasyon önemlidir. CALLA modeli ayrıca dil öğrenenlerin dilsel görevlere uygulayabilecekleri öğrenme stratejilerinin doğrudan öğretilmesini de içerir. Öğrenme stratejileri de Bandura'nın motivasyon teorisine paralel olarak öğrenenin motivasyonu ile sıkı bağlantılıdır (Chamo 1996: 259-263).

Strateji öğretime geçmeden önce öğrenenlerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini tespit etmek için çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Strateji belirme direkt gözlem ile yapılabilir. Gözlem öznellikten uzaklaşmak için bir kontrol listesi ile yapılmalıdır. Fakat yine de bazı zihinsel ve dolaylı stratejilerin gözlemlenebileceği de unutulmamalıdır.

Hosenfeld (1976) sesli düşünme yöntemini kullanmıştır. Bu yöntemde öğrenen bir dil ödevini çözerken sesli olarak düşünür. Hosenfeld bu araştırmasında öğrenenlerin, öğretmenlerin düşündüğünden çok farklı biçimde öğrendiklerini tespit etmiştir. İkinci bir tespiti ise, öğrenenler arasında strateji kullanımı açısından önemli farklılıklar olduğudur

(Bimmel 1993: 08). Sesli düşünmeye benzer diğer bir belirleme türü ise video çekimleri ile yapılan belirleme yöntemidir. Öğrenen bir dil çalışması sırasında ve çalışmadan hemen sonra bizzat kameraya konuşarak belirleme gerçekleştirilmeye çalışılır.

Öğrenme stilleri dil öğrenmeye genel bir yaklaşımdır. Stratejiler ise öğrenenlerin dil öğrenmede ve dili kullanmada seçtikleri özel davranışlardır. Öğrenme stilleri genel resmi ifade ederken stratejileri detayları tanımlamaktadır (Cohen 2000: 02). Strateji araştırmalarında öğrenme stilleri de dikkate alınmaktadır. Bireysel öğrenme stillerini tanımlayan yaygın anketlerden biri de Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, & Julie C. Chi tarafından geliştirilen öğrenme stilleri anketidir. (EK-1)

Öğrenme stratejileri bireylerin sadece öğrenme stilleri ile yakından ilintili değildir. Kaygı ve kişisel bakış açısı gibi kişilik özellikleri, cinsiyet, yaş gibi demografik özellikler de öğrenme stratejilerinin seçim ve kullanımını etkilemektedir (Cohen 1996: 10). Stratejileri öğrenmede kaygıyı azaltmak için kendi kendini gözlem ve değerlendirme, hedef belirleme ve stratejik planlama, strateji uygulaması ve izleme, strateji uygulama sonucunun gözlenmesi etkinlikleri uygulanmıştır (Myron 2004: 04).

Oxford (1994 : 02) ise öğrenme stratejilerinin seçiminde 8 faktörden söz eder:

1. Motivasyon
2. Cinsiyet
3. Kültürel birikim
4. Davranışlar ve inanışlar
5. Öğrenme faaliyetinin çeşidi
6. Yaş ve öğrenilen dildeki seviye
7. Öğrenme stili
8. Belirsizliğe karşı geliştirilen tolerans

Öğrenenlerin bir öğrenme günlüğü tutmaları da teşvik edilebilir. Günlükte yazılı olan strateji yaşantıları bir anketle desteklenebilir. Günümüzde en çok kullanılan strateji belirleme yöntemi anketlerdir. Öğrenenler öğrenme süresince kullandıkları stratejileri belirtirler. Öğrenenlerin samimi davranması, veya soruları anlaması çok önemlidir.

Cohen öğrenenlerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemede 6 yöntemin olduğunu vurgular:

1. Öğrenme stratejisi reportajları ve yazılı anketler
2. Gözlem
3. Sözlü raporlar: Kişisel rapor-Kişisel gözlem-Kişisel beyan (sesli düşünme)
4. Günlük ve dialog kayıtları
5. Öğrencinin dil öğrenme tecrübelerinin kayıtları
6. Bilgisayar kayıtları

Bilgisayar kayıtları ile ilgili araştırmalar devam etmektedir. Starteji anketlerinde araştırmacının anket üzerinde tam bir kontrolü bulunmakta ve anket sonuçları sistemli organize edildiğinden istatistiki incelemeler için çok uygun olmaktadır (Cohen 1998: 24-65).

Bu alanda Oxford'un geliştirdiği strateji uygulama anketi literatürde kullanılan en etkili anketlerdendir (Embi 2004: 01). (EK-2). 50 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Anketi (Strategy Inventory for Language Learning -SILL) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır ve bu araştırmada da kullanılmıştır.

Anket dünyanın her yerindeki üniversitelerde, okullarda ve diğer devlet kuruluşlarında yabancı dil öğrenenleri için kullanılmıştır (Oxford 1989 ; Griffiths 2003 ; Nyikos 1993 ; Wharton 2000 ; Bremner 1998 ; Griffiths and Parr 2001). Türkiye'de SILL lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmede kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerinin araştırılmasını konu alan bir yüksek lisans tezinde Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır (Aydın 2003 : 16).

Yabancı dil stratejileri araştırmalarının Türkiye ayağına bakıldığında ise Alman Dili öğretiminde doğrudan stratejilerin etkinliği konusunda herhangi bir yüksek lisans veya doktora tezine rastlanmamaktadır. 1995-2004 yılları arası tez taramasında Alman Diline yönelik tezlerin genellikle çeviri sorunları, dilbilim veya eser incelemesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Metodoloji çalışılan tezlerde ise oyunlarla Almanca öğretimi, bilgisayar destekli Almanca öğretimi, turizm alanında Almanca öğretimi, Almanca ders kitaplarının etkinliği konularına rastlanmaktadır. Son yıllarda strateji eğitimi konusuna alan uzmanlarının ilgi göstermeye başladığı görülmektedir.

İstanbul Üniversitesi Almanca öğretmen adaylarının öğrenme davranışları ve öğrenme stilleri üzerine yapılan bir araştırmada ise Hatipoğlu ve Polat (2002:11) özellikle Almancanın İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretimine dikkati çekerek öğretmen adaylarının öğrenme teknikleri ve öğrenme stratejileri konusunda bilinçlendirerek ileride kendi derslerinde de özerk öğrenmeyi, öğrenme tekniklerini ve stratejilerini uygulamalarını sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım sergilemiştir. Araştırma anketleri 134 son sınıf öğrencisine uygulanmış ve sonuçta öğrencilerin çoğunlukla karma öğrenen tipine sahip olduğu belirlenmiş, derslerde öğrenme materyalinin mümkün olduğunca farklı yönlerden sunulması ile etkili öğretimin gerçekleştirilebileceği önerisini getirilmiştir

Güler (2004:07) tarafından 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde yapılan deneysel bir araştırmada Uludağ Üniversitesi Alman Dili Öğretmenliği öğrencilerine okuma stratejilerinin öğretimi özellikle öğrenme günlükleri vasıtası ile gerçekleştirilmiştir. Alman Dili öğretmen adaylarının kendi dillerinde ya da öğrendikleri birinci yabancı dilde de kullandıkları stratejiler konusunda bilinçlendirilmeleri ve yetkinlik kazanmaları ile ileride kendi öğrencilerine de aynı yaklaşımla strateji öğretimini gerçekleştirecekleri vurgulanmıştır.

İngiliz Dili öğretiminde ise durum farklılaşmaktadır. 1991 yılına kadar uzanan öğrenme stratejileri araştırmaları tez konusu olarak seçilmiştir. Özellikle okuma stratejileri üzerinde durulduğu görülmektedir. Hatta ilköğretim seviyesinde öğrenme stratejileri araştırmalarını içeren tezler bulunmaktadır. Dünya literatüründe de strateji araştırmaları ağırlıklı İngilizce öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır.

Sonuç olarak küreselleşme, Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları ve yabancı dil öğretimindeki son gelişmeler öğrenen, öğretmen ve öğretim yaklaşımlarını biçimlendirmiştir. Yeni öğrenen anlayışında yer alan yaşam boyu öğrenme, özerk öğrenme, öğretme ve öğrenme stratejileri, Avrupa Ortak Kriterleri Referans Çerçevesi, öğretmenin sınıf içinde yardımcı, danışman, tavsiye verici, koordinatör rolleri gibi anahtar kavramları ön plana çıkarmış ve oluşan yeni kültürün gereklerini yerine getirmede yabancı dil öğretmenlerine yeni görevler yüklemiştir. Birden çok yabancı dili, özellikle Avrupa dilini öğrenmek, yabancı dil öğrenme sürecinin yaşam boyu sürmesi Türkiye yabancı dil öğretimi politikalarının temelini oluşturacaktır. Özellikle Almanca

öğretmenlerinin yıllardır alışkanlık haline getirdiği gramer ağırlıklı yabancı dil öğretimi tekniklerini kullanmayı bırakıp yabancı dil öğrenme becerilerinin geliştirilmesini hedef alan yaklaşımlara yönelmelidir. 17 Aralık 2004 tarihinden itibaren Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine katılım süreci ciddi şekilde başlamıştır. İlköğretim birinci kademe yıllarından itibaren yabancı dil, özellikle İngilizce öğretimi, orta öğretim sürecinde ise 2005 yılından itibaren zorunlu ikinci yabancı dil öğretimine geçilmesi yeni yabancı dil öğretim politikalarımızın sonuçlarıdır.

Hatipoğlu'nun (2004: 06) da belirttiği gibi, Almanca öğretmenliği adaylarının öğretimi süresince öğrenme stratejileri derslerde etkili olarak planlanırsa gerekli yetenekleri elde ederler ve kendi öğrencilerine de aktarırlar. Bundan dolayı öğrenimleri süresinde yeni öğretim materyalleri ile tanışık olmalı ve özerk öğrenmenin yaklaşımlarını materyallerde görmeli ve tanımalı. Öğrenme özerkliğinin geliştirilmesi için öğrencilerin belirli seviye ve yetenekleri kazanması gerekmektedir. Sabır, empati, açıklık gibi karakter özelliklerinin yanı sıra öğrencileri motive edebilmeli ve öğrenme engellerini ortadan kaldırmalarına yardımcı olmalıdır. Aynı yardımcı özerk öğrenme, kendi öğrenme stillerini tanımlama ve uygun öğrenme stratejilerini seçmede de göstermelidirler.

İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sözü edilen yaklaşımları uygulamada Türkiye Almanca öğretmeni adayları ne derecede yeterlidir? Almanca öğretmeni adayları yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda eğitimi midir? Yabancı dil öğrenme stratejilerini ne derecede kullanmaktadır? Strateji kullanımı cinsiyete göre, Almancayı yurt içinde veya yurt dışında öğrenmiş olmaları strateji kullanımlarını etkilemekte midir? İngilizce bilgileri Almanca öğrenmede kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini etkilemekte midir?

Bu sorulardan yola çıkılarak Türkiye'de Alman Dili Eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimi incelenecektir.

III. TÜRKİYE'DE ALMANCA ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİ

16 Mart 1926'da Konya'da kurulan ve 1927 yılında Ankara'ya nakledilen Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü ile başlayan öğretmen yetiştirme Enstitüleri , Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adıyla Fransızca ve İngilizceden sonra 1947-1948 öğretim yılında Almanca Bölümünü de açmıştır (Genç 2003: 168).

1972 yılından günümüze kadar olan bölümü ise Polat ve Tapan tarafından(2001: 04) üç süreçte incelenmektedir.

70'li yıllara kadar Türkiye'de Almanca'nın yabancı dil olarak öğretimi konusunda ciddi bir tartışma olmamıştır. Almanca dersi okullarda ve üniversitelerde filoloji mezunları veya Milli Eğitim bakanlığı Eğitim Enstitülerinden mezun olan bireyler tarafından verilmiştir. 1972 yılında İstanbul Üniversitesinde ilk defa Yabancı Dil Öğretimi Yüksekokulu kurulması ile bu alan akademik bir değer kazanmıştır. Yüksekokul Almanca-Fransızca-İngilizce olmak üzere üç dilde öğretmen yetiştirme hedefi belirlemiştir. Edebiyat ve dilbilim dersleri programlarda ağırlıklı olarak yer almıştır. Öğrenciler Alman dili öğretimi metodları ile son semestirde tanışmıştır. Gramer-Çeviri Yöntemi ağırlıklı ders kitapları yerlerini yavaş yavaş İşitsel-görsel Yöntem ağırlıklı ders kitaplarına bırakmıştır.

1982 yılında Türkiye'de yeni bir yüksek okul kanunu çıkarılmış, bu kanuna göre üniversitelerde dört yıllık Eğitim Fakülteleri kurulmuştur. Edebiyat bilimi, dil bilimi, alan öğretim bilgisi ve dil pratiği olmak üzere dört ana alanda dersler yürütülmekte idi. Ağırlıklı olarak yine dilbilimi ve edebiyat hakimdi. Bu yıllarda Almanca öğrenen öğrenci sayısı düşerken Almanca öğretmen adayı sayısı hızla artmış ve mezunların iş bulma olanakları da azalmıştır. Öğrenciler ağırlıklı olarak Almanya'da bulunan ve Türkiye'ye göç eden Türklerin çocukları olmuştur. Bu öğrenciler ya Almanya'da doğmuş veya doğumundan kısa süre sonra Almanya'ya gitmiş ve belirli bir yaşa kadar orada yaşamış olduklarından Almancaya ve Alman kültürüne yabancı değillerdi. Mesleğe yönelik faaliyetlerde iletişimsel yaklaşım ve kültürlerarası yaklaşıma göre ders işlemeleri beklenirdi.1997 yılında YÖK tarafından tüm Eğitim Fakültelerine, öğretmen yetiştirmede radikal değişiklikler yaratan yeni bir eğitim programı oluşturulmuştur ve bu tarihten beri

uygulanmaktadır. Öğretmen yetiştirmeyi birinci plana alan revize edilmiş yeni eğitim programı tüm Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde uygulamaya konuldu. Yeni eğitim programında edebiyat, dilbilim, alan öğretimi ve dil pratiği ana alanlar olarak yer aldı. Bu dört alan dersleri izole edilmiş olarak değil birbirine üstünlük sağlamadan entegre olmuş bir şekilde eğitim programında yer almıştır.

1947 yılında başlayan kurumsal Almanca öğretmeni yetiştirme programları, 2004 yılında 14 Eğitim Fakültesinde Alman Dili Eğitimi Bölümü olarak devam etmektedir. Bölümlerin bulunduğu üniversiteler şunlardır (Genç 2003: 169) :

1. Hacettepe Üniversitesi/Ankara
2. Uludağ Üniversitesi/Bursa
3. Selçuk Üniversitesi/Konya
4. Gazi Üniversitesi/Ankara
5. 18 Mart Üniversitesi/Çanakkale
6. Çukurova Üniversitesi/Adana
7. Anadolu Üniversitesi/Eskişehir
8. Atatürk Üniversitesi/Erzurum
9. Dicle Üniversitesi/Diyarbakır
10. Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
11. Marmara Üniversitesi/İstanbul
12. İstanbul Üniversitesi/İstanbul
13. 19 Mayıs Üniversitesi/Samsun
14. Trakya Üniversitesi/Edirne

14 üniversitede devam eden eğitim programlarının çağdaş ihtiyaçlara cevap vermedeki etkiliği programın sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesine bağlıdır. Genel olarak bir Almanca öğretmenin özellikleri tanımlanırsa yapılan ve yapılması gereken program faaliyetleri daha açık olarak ortaya çıkabilir. Tapan (2001: 43-45) Almanca öğretmeni özelliklerini dört ana grupta açıklamaktadır:

1. Gerek Almancanın kullanımı, gerekse Alman dili ile ilgili gerekli bilgilerle yeterince donatılmış bir Almanca öğretmeni.

2. Çağdaş öğretim yöntemlerini, yollarını bilen, öğretebilme becerisi kazanmış bir Almanca öğretmeni.
3. İki kültürün yan yana getirildiği bir ortamda çok yönlü düşünme ve davranma alışkanlığı ve kültürel zenginlik kazanmış olan, yabancı olana hoşgörülü yaklaşabilen, kendi kültürünün bilincinde ama bu kültürü geniş bir açıdan değerlendirebilen, başka bir deyişle iki kültür arasında önyargısız değerlendirmeler yapabilen, kültürlerarası iletişim ilkesini benimsemiş bir Almanca öğretmeni.
4. Öğrencisini bilgi çağının koşullarına uygun bir birey olarak yetiştirmeyi ana hedeflerinden biri olarak görebilen bir Almanca öğretmeni.

Yeni eğitim programında Hazırlık sınıfı uygulamasının yanında Almanca öğretmen adaylarının dil becerilerini geliştirecek dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma becerileri 1. ve 2. ders yıllarında ağırlıklı bir biçimde verilmektedir. 33 kredilik toplam sayı ve eğitim programındaki yer aldığı % 23 ağırlık ile dil konusunda yeterince donatılmış bir Almanca öğretmeni gerçekleştirilebilir diye düşünülebilir.

Eski eğitim programları, öğretim üyelerinin ağırlıklı olarak filoloji eğitimi almış olmalarından dolayı filoloji alanında etkili bir eğitim verilmiştir. Yeni eğitim programı ise edebiyat, dilbilim, ülke bilgisi, dil bilgisi alanlarında disiplinler arası bir yaklaşımı ön görmektedir. Öğretmen adaylarının yabancı dil öğretim yaklaşımlarının temelleri, sorunları ve tartışmaları, ayrıca bu yöntemlerin kullanılmakta olan ders materyallerine uygulanması konusunda eğitilmeleri hedeflenmektedir (Güler 2000: 82).

Programda özellikle öğretim bilgisi ve yöntem bilgisi derslerinin dört yıla yayılarak 33 kredilik bir ağırlık kazanması öğretmen adaylarının çağdaş öğretmen nosyonuna uygun olarak yetiştirilmesi konusunda olumlu bir yaklaşım sergilemektedir. Diğer bir olumlu gelişim de çocuklara yabancı dil eğitimi dersinin konmasıdır.

Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimin özellikle vurgulandığı günümüzde, programda ülke bilgisi gibi kültür aktarımına ve kültür karşılaştırmalarına dayanan bir dersin yer almaması programın bir eksiği olarak yorumlanabilir (Tapan 2001: 50).

Bilgi çağının koşullarına uygun öğrenci tanımlaması çokdilliği, özerk öğrenmeyi ve öğrenme stratejilerini ön plana çıkarmaktadır. Avrupa Birliği dil politikasına göre her Avrupa vatandaşı kendi dilinin dışında en az iki yabancı dil bilmelidir. İngilizcenin dünyada en yaygın ve geçerli dil olduğu bir vakta olduğuna göre İngilizce'den sonra Almanca eğitimi anlayışında İngilizce'nin temel bilgilerine sahip olmak sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de temel koşuldur. İngilizce'den sonra Almanca eğitimi anlayışı öğretmenlerin öğrencilerinin İngilizce bilgileri üzerine Almanca dersi planlama ve yapılandırma birikimli ve istekli olmaları ile potansiyelini katlayabilir. Bu durumda çoğul dillilik odaklı bir ders için birden fazla yabancı dil bilen öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Öğrenme özerkliği dersinde teşvik etmesi beklenen öğretmenin kendisi önce özerk öğrenme yaklaşımlarına aşina olması gerekir. Öğrencinin bağımsızlığını sürekli teşvik etmek öğretmenin kendine güvenine bağlıdır (Griffiths 2001 : 247).

Öğrenmede hata yapmak tartışılması gereken diğer bir konudur. Artık öğrenmeyen kişi yaşamıyor demektir, çünkü öğrenmek yaşamsaldır. Sürekli gelişim gösteren birey özellikle başlarda hata yapmaya yatkındır ve hatalarından veya diğerlerinin hatalarından ders alarak öğrenmeye devam eder. Bireyler sadece hata yapmaya cesaretleri olduğu zaman kendilerine yeni öğrenme alanları açarlar (Künzle 1996: 52).

Öğretmen kendisini tüm aktivitelerin toplanma merkezi, bilgilerin temel kaynağı ve yetkili bir uzman olarak değil de, öğrencilerine bilgiye ulaşma yöntemlerini gösteren, onları destekleyen ve öğrenme stratejilerini en etkili nasıl kullanılabileceğini gösteren bir kişi olarak görmelidir. Öğrenme stratejilerinin düzenli ve sistematik aktarımını, oluşturulmasını ve tanımlanmasını, değerlendirilmesini ve denenmesini, öğrenciler arasında deneyimlerin paylaşımı hakkında kriterler geliştirilmesi Almanca öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştirmesi gereken koşullardır. Yabancı dil öğretmenleri öğrencilerin sınıf ortamında ve sınıf dışında uyguladıkları dil öğrenme stratejilerini bilmelidir, çünkü öğrencilerin dil öğrenmeleri hakkındaki düşünceleri çok önemlidir ve öğrencileri dil öğrenme ve onu daha sonra kullanımı konusunda duyuşsal anlamda etkilemektedir (Nyikos 1993:11). Yeni eğitim programında öğrenme stratejileri ve uygulanması konusunu doğrudan içeren bir ders bulunmamaktadır. Stratejilerin derslerde kullanılarak ve örnek olunarak geliştirilebileceği gerçeğinden hareketle Almanca

öğretmen adaylarının devam ettiği eğitim programında hangi derslerde yabancı dil öğrenme stratejileri eğitiminin yer alabileceği konusunda Hatipoğlu (2004: 05-08) bazı öneriler getirmektedir. Nasıl öğrenilirse öyle öğretilir tezinden hareketle, stratejilerin derste kullanımı tüm dersin bir parçası olarak görülmelidir. Öğrenme stratejileri derslerde işlenebilir. Örneğin Öğretim Materyali (Lehrwerkanalyse) dersinde ders materyallerinin öğrenme özerkliği ve öğrenme stratejileri bağlamında değerlendirilmesi sağlanabilir. Diğer taraftan öğretim üyelerinin de öğretmen adaylarının ileriki dönemlerde sorunsuz olarak aynı rolü oynayabilmeleri için onlara örnek olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri, Üniversitelerin yabancı dil eğitimi bölümlerinde ayrı bir ders olarak yer almamakla beraber, kısa vadede diğer derslerde öğretim elemanları tarafından örneklerle verilebilir. İleriki vadede ise strateji eğitimi ayrı bir ders olarak öğretmen adaylarına verildiğinde stratejiler konusunda yetkin öğretmenlerin öğrencilerine de etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme stratejilerini aktaracağı beklenebilir. İngilizce öğretimi materyallerinin hızla gelişimine ve çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak sürekli geliştirilmesine Almanca öğretimi ders materyalleri ancak son yıllarda ayak uydurmaya çalışmaktadır. “Moment mal (2000)” veya “Eurolingua (2000)” ve “Genial (2004)” gibi Almanca öğretim setleri yabancı dil öğrenme stratejilerini ve özerk öğrenmeyi teşvik eden, kendi kendine değerlendirme bölümleri içeren yeni yaklaşımlara uygun ders materyalleri olarak değerlendirilebilir. İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretim sürecinde yer alan öğrenciler daha önce bir yabancı dili (İngilizce) öğrendikleri için bir çok olumlu birikimi beraberinde getirmektedir. Dolayısı ile öğrenciler dil öğrenme hedeflerini belirlemiş, sorumluluğunu almış bilinçli olarak bilişsel yetilerini kullanabilen, yani yabancı dil öğrenme stratejilerine aşina olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanca öğretmenlerinin bu noktada İngilizce bilgisinin üzerine yapılandıracağı Almanca öğretimi bilinçli bir öğretmenin liderliğinde daha hızlı ve etkili olabilecektir. 1997 yılından beri uygulanmakta olan yeni eğitim programı Almanca öğretmen adaylarının sadece filoloji ağırlıklı değil, alan ve yöntem bilgisinin yanında pratiğe de önem verilerek oluşturulmuş bir program olarak değerlendirilmektedir. Fakat yine de yabancı dil öğrenme stratejilerini içeren bir dersin olmadığı, stratejilerin derslere uyarlanması konusunun üzerinde durmak

gerektiği tahmin edilmektedir. Strateji eğitiminin Almanya rneğinde olduğu gibi hizmetiçi eğitim sürecinde de gerekli ağırlıkta gerçekleştirilmediği varsayılmaktadır. Fitzpatrick (2003: 95) ğretmenlerin hizmetiçi eğitimi sürecinde öğrenme stilleri ve stratejilerinin temel bilgilerini içeren genel eğitim psikolojisi ve öğrenme psikolojisi anlayışlarını tavsiye etmekte, eğitim sürecinin ikinci aşamasında ise öğrenme teorileri ve geliştirilmesi konusuna daha ayrıntılı girilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca ğretmenler farklı öğrenme stillerini tanımlamayı ve öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini geliştirmeye yardımcı olma becerisini kazanmalıdır. Goethe Enstitüsü tarafından geliştirilen ğretmen hizmetiçi eğitim programında amaç, hizmetiçi eğitimde öğretmenlerin kendi ğretmen rolleri, ğrenci tipleri, öğrenme başarıları ve öğrenenlerin öğrenme danışmanlığı hakkında bilgi araştırmalarını hedeflemesi, öğrenme yardımları- teknikleri-stratejilerine aşına olup becerilerle, kelime hazinesi- ve gramer edinimi ile bağlantılarını kurmaları, ders planlarını ve ders araçlarını öğrencileri ile oluşturmayı öğrenmeleri olarak tanımlanır. Bu programda kurs lideri aynı zamanda öğretmendir. Bir ders saatinde bugüne kadar kazanılmış mesleki Almanca için stratejileri gösterilmektedir. Öğretmenler video çekimleri, uzaktan eğitim modelleri ile gözlemlerini artırmaktadır. ğrenme teknikleri, özerk öğrenme konusunda ise, öğrenme psikolojisi ve insan hafızası üzerindeki yeni gelişmelerden yola çıkarak Almanca ğretmenlerinin öğrenme stratejilerini daha bilinçli seçip kullanarak ve geliştirerek öğrenme tiplerini daha iyi kullanabilmeleri hedeflenir. Öğrenmeyi ğrenme anlayışı ile hizmetiçi eğitimde öğrencilerin nasıl daha etkili, bağımsız ve daha çok eğlenerek Almanca ğrenebileceklerinin yollarını araştırıldığı kurs sürecinde öğretmenler bilişsel, stbilişsel ve duyuşsal öğrenme stratejilerini ayırt etmeyi öğrenmektedir (Goethe Institut Inter Nationes 2004: 27) .

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenme stratejileri, niversitelerin Alman Dili Eğitimi bölümlerinde ayrı bir ders olarak yer almamakla beraber, kısa vadede diğer derslerde ğretim elemanları tarafından örneklerle verilebilir. Görev yapmakta olan öğretmenler ise hizmet içi kurslar ile eğitilebilir. İleriki vadede ise strateji eğitimi ayrı bir ders olarak ğretmen adaylarına verildiğinde stratejiler konusunda yetkin öğretmenlerin öğrencilerine de etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme stratejilerini aktaracağı beklenebilir.

BÖLÜM 2

I. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı Türkiye’de 14 üniversitede öğrenimlerine devam etmekte olan Almanca öğretmeni adaylarının dört üniversitenin 3. sınıf öğrencilerini örneklem olarak yabancı dil öğrenme strateji kullanım profilini çıkarmak, yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda ön bilgilerine, Almanca öğrenme yerlerine ve olası İngilizce bilgilerine, cinsiyetlerine göre Almanca öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir.

II. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

“Bilgi eskir, strateji kalır” sözü ile özetlenebilecek yeni dünya düzenindeki hızlı artan bilgi ve dolayısı ile hızla eskiyen bilgi akışı, bireylere bilgi aktaran değil bilgiye ulaşabilmeyi, bilgiye ulaşmada kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini ve bu stratejileri sadece sınıf ortamında değil yaşam boyu içten motive edilmiş bir bağımsız öğrenmeyi öğretebilen öğretmenler gerektirmektedir. Öğretmen kendisini merkezden çıkarmalı, temel bilgi danışma kaynağı olarak görmemelidir. Yeni Almanca öğretmenleri yabancı dil öğrenme stratejilerini öğrencilere planlı olarak aktarabilmeli, öğrencilerini bu konuda destekleyip teşvik edebilmeli, bunu başarabilmek için de önce kendileri bu stratejileri bilinçli olarak kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmelidir.

1997 yılından beri uygulanmakta olan yeni eğitim programı ile Almanca öğretmen adaylarının klasik filoloji ağırlıklı bir eğitim yaklaşımı ile değil , alan ve yöntem bilgisinin yanında pratiğe de önem verilerek oluşturulmuş bir program ile eğitildiği değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğrenme stratejileri dersinin programda yer almaması nedeni ile, strateji eğitiminin diğer derslerin öğretim elemanlarının birikimine göre farklı derslerde örneklenmesi veya hiç verilmemesinin söz konusu olabileceği ve bu nedenle ileride etkili bir strateji becerisinin öğrenenlere kazandırılması konusunda Almanca öğretmenlerinin yetersiz kalabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Almanca öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri konusundaki durumunu ortaya koymak üzere gerçekleştirilmiş ve duruma göre alınması gereken

tedbirlerin neler olabileceği konusunda ışık tutmayı hedeflemiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının literatüre Türkiye'deki Almanca öğretmeni adaylarının yabancı dil stratejileri kullanım profilini de belirlemede yardımcı olacağı umulmaktadır. Yabancı dil öğrenme stratejilerine yabancı bir öğretmen ileride kendi öğrencilerine de bu becerileri kazandırmaz ve yabancı dil dersini buna göre yapılandırıp öğrenme stratejileri konusunda öğrencilerini teşvik edemez.

III. SAYILTILAR

1. Dört üniversitede uygulanacak ankete katılacak öğrencilerin anket sorularını doğru olarak anladığı ve samimi olarak cevapladığı,
2. Anketi cevaplayan öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, öğrenme hız ve kapasiteleri açısından, anket sonuçlarını etkileyecek önemli farklılıkların bulunmadığı,
3. Ankete katılan dört üniversitede uygulanan Alman Dili Eğitimi programında anket sonuçlarını etkileyecek önemli farklılıkların bulunmadığı varsayılmıştır.

IV. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi 3. Sınıf Alman Dili Eğitimi öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Toplanan bilgiler araştırmacının uyguladığı ölçme aracından elde ettiği bilgiler ile sınırlıdır.

V. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma Survey Yöntemi (Erden 1995 : 60) Korelasyon Türü İlişkisel Tarama Modeli ile yapılan bir çalışmadır.(Karasar 1994 : 81) Çalışmada ilişki çözümlenmesini yapabilmek için istatistiksel yorumlamalar yapılmıştır. Araştırmaya doğrudan katılan deneklerin ankete verecekleri cevaplar çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

VI. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Türkiye’de eğitim veren 14 adet Alman Dili Eğitimi Bölümüdür. Örneklem ise Hacettepe Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Özellikle 3. Sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, öğrencilerin Alman dili eğitiminde belirli bir seviyeye ulaşmış olmalarıdır. Dördüncü sınıf öğrencileri genellikle Öğretmenlik Uygulamasında bulunacaklarından ulaşılabilir kitle olarak 3. Sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Araştırmaya Hacettepe Üniversitesinden 32 öğrenci, Marmara Üniversitesinden 32 öğrenci, Uludağ Üniversitesinden 34 öğrenci ve Trakya Üniversitesinden 28 öğrenci olmak üzere toplam 126 öğrencilik bir örneklem oluşturulmuştur.

VII. VERİLERİN TOPLANMASI

İstatistiki incelemeye yatkınlığı ve dört ayrı üniversitede uygulanıyor olması nedeni ile araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford tarafından geliştirilen 50 soruluk Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü anketi (Strategy Inventory for Language Learning –SILL 7.0) kullanılmıştır. Anket yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için hazırlanmıştır. Araştırmada İngilizce orijinal metnin Türkçe çevirisi araştırmacı tarafından Alman diline uygun hale getirilmiştir (EK-3). Anketin yanında, öğrencilerin cinsiyetini, İngilizce bilgisini ve Almanca öğrenimini nerede aldıklarını tespit amacıyla bir öğrenci tanıma anketi de uygulanmıştır. (EK-4)

VIII. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Öğrenci tanıma anketi ve SILL 7.0 öğrencilere aynı anda uygulanmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Anketi 50 adet madde , Likert ölçeğine dayalı, “1- Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil veya 5- Daima ya da neredeyse her zaman doğru “ gibi beş adet cevap içeren bir dokümandır. Ankette belleksel stratejiler, bilişsel stratejiler, eksik bilgiyi tamamlama stratejileri, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler

ve sosyal stratejiler alt başlıklarından oluşan 50 adet madde yer almaktadır. 50 maddenin alt gruplara göre dağılımı tabloda sunulmuştur:

Tablo 3 : Yabancı dil öğrenme stratejileri alt grupları

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ALT GRUPLARI	MADDELER	MADDE SAYISI
Belleksel Stratejiler	1-9	9
Bilişsel Stratejiler	10-23	14
Eksik Bilgiyi Tamamlama Stratejileri	24-29	6
Üstbilişsel Stratejiler	30-38	9
Duyuşsal Stratejiler	39-44	6
Sosyal Stratejiler	45-50	6
Toplam Madde	1-50	50

Anket sonuçları ortalama ve standart sapmalar açısından incelenmiştir. Alanla ilgili araştırmalara paralel olarak, ortalaması 3,5-5 arası olan maddeler “Yüksek Strateji Kullanımı”, ortalaması 2,5-3,4 arası olan maddeler “Orta Strateji Kullanımı” ve ortalaması 1-2,4 arası olan maddeler “Düşük Strateji Kullanımı” olarak betimlenmiştir. Ayrıca stratejiler kullanım yoğunluğuna göre frekans ve yüzdeleri ile de verilmiştir. Öğrencilerin % 50 ya da daha fazlası strateji kullanımında 4 ya da 5 işaretledi ise strateji sık kullanım olarak tanımlanmıştır. % 20 - % 49 arası 4 ya da 5 işaretlendi ise strateji orta kullanım olarak tanımlanmıştır. % 20 altında 4 ya da 5 işaretlendi ise strateji düşük kullanımlı olarak tanımlanmıştır (Griffiths 2004 : 374; Wharton 2000: 213-214) .

Anket uygulanmadan önce öğrencilere araştırma ve anket hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Uludağ Üniversitesi’nde yapılan çalışma araştırmacı tarafından, diğer üniversitelerde ise ilgili bölüm başkanları ve öğretim üyeleri tarafından uygulanmıştır. Diğer üniversitelerin uygulayıcılarına anket uygulanmasında gerekli kurallar hakkında geniş bilgi verilmiştir. Öğrenciler ankete gönüllü olarak katılmıştır. Anket sırasında anlaşılmayan soru ile karşılaşılmamıştır.

Öğrenciler cevaplarını optik okuyucu ile okunabilen cevap kağıtlarına işaretlemiştir. Cevaplar optik okuyucu ile taranarak sonuçlar Exel tablosuna çevrilmiş, veriler daha sonra SPSS 13.0 versiyonu programına aktarılarak istatistik uzmanları ile beraber yapılan bir çalışma ile değerlendirilmiştir. İstatistiki değerlendirmede Mann-WhitneyU testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

IX. BULGULAR VE YORUMLAR

A. Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Verdikleri Yanıtlara Göre Genel Durumu

Araştırmaya alınan dört üniversiteden toplam 126 öğrenci ankete katılmıştır. Öğrencilerin genel durumu tabloda verilmiştir:

Tablo 4 : Öğrencileri tanıma anketi sonuçlarına göre cinsiyet dökümü

ÜNİVERSİTE	BAYAN	ERKEK	TOPLAM
Hacettepe Üniversitesi	23	9	32
Marmara Üniversitesi	30	2	32
Uludağ Üniversitesi	32	2	34
Trakya Üniversitesi	22	6	28
Toplam	107	19	126
Yüzde	% 84,9	% 15,1	% 100

Öğrencilerin % 84,9'u bayan, % 15,1'i erkektir. Bayan öğrencilerin, dolayısı ile bayan Almanca öğretmen adaylarının erkeklere göre yüksek bir çoğunluk sağladığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Almancayı farklı ortamlarda öğrenmişlerdir. Almancayı öğrenme ortamları bir tabloda verilmiştir:

Tablo 5 : Öğrencilerin Almanca Öğrenim Yeri

Almancayı Nerede Öğrendiniz?	FREKANS	YÜZDE
Almanya/Avusturya/Diğer Avrupa Ülkesinde	43	% 34,1
Türkiye’de Ortaöğretim Sürecinde	20	% 15,9
Üniversite Hazırlık Sınıfında	63	% 50
Toplam	126	% 100

Araştırmaya katılan 126 öğrencinin % 34,1’i Almancayı yurt dışında öğrenip üniversite eğitimine başlamışken, % 15,9’u üniversiteden önce, fakat yurt içinde Almanca’yı öğrenmiştir. Toplam öğrenci sayısının yarısı ise Almancayı Üniversite Hazırlık Sınıfı eğitimi sürecinde öğrenip üst sınıfa geçmiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri yabancı dil eğitimi bölümlerinde özel bir ders olarak yer almamaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları öğretim üyelerinin kendi derslerinde konuyu işlemelerine bağlıdır. Dört farklı üniversitede öğrencilerin yabancı dil öğrenme stratejileri bilgisi bir tabloda verilmiştir:

Tablo 6 : Öğrencilerin Dil Öğrenim Stratejileri (DÖS) İle Karşılaşma Durumları

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ (YDÖS) İLE KARŞILAŞMA DURUMLARI	FREKANS	YÜZDE
DÖS Daha Önce Hiç Duymadım	13	% 10,4
DÖS Daha Önce Duydum Fakat Ayrıntılı Olarak Bilmiyorum	24	% 19
DÖS Üniversite Eğitimim Süresinde Derslerimde Bazen Gördüm	87	% 69
DÖS Üniversite Eğitimim Süresince Özel Ders Olarak Aldım	2	% 1,6
Toplam	126	% 100

Üniversite ders programında yabancı dil öğrenme stratejileri doğrudan bir ders olarak yer almasa da öğretim üyelerinin konuya bilinçli yaklaştığı ve öğrencilerin % 69’unun derslerinde yeri geldiğinde öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirildikleri

söylenbilir. %20'lik bir kısım ise stratejiler hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Stratejiler hakkında bilinçlenme sürecinin öğretim üyeleri tarafından ciddi anlamda yürütüldüğü, ankete katılan öğrencilerin 3. Sınıf öğrencisi olduğu ve bir yıl daha öğrenim görecekları göz önüne alındığında, daha da artacağı beklenebilir.

Öğrencilerin İngilizce bilgisi bir tablo halinde verilmiştir:

Tablo 7 : Öğrencilerin Kendi Görüşlerine Göre İngilizce Bilgileri

İNGİLİZCE BİLGİSİ	FREKANS	YÜZDE
Bilmiyorum	5	% 4
Az Biliyorum	21	% 16,6
Orta Derecede Biliyorum	46	% 36,6
İyi Derecede Biliyorum	54	% 42,8
Toplam	126	% 100

Öğrencilerin yarısından fazlasının İngilizce bilgisine sahip olduğu görülmektedir. Almanca öğretmen adaylarının çok dillilik konusunda bilinçli oldukları, ikinci yabancı dile sahip olmanın Almanca öğretiminde getireceği avantajları yaşayabilecekleri söylenebilir. Fakat İngilizce bilgilerinin olması özerk öğrenme ve strateji kullanma becerilerinin etkin kullanımını garantilemez. İngilizce bilgileri öğrencilerin beyanları üzerine tespit edilmiştir. Dolayısı ile İngilizce bilgilerinin standart testlerle geçerli ve güvenilir bir değerlendirmeye alınması gerekebilir.

B. Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Verdikleri Yanıtlara Göre Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanım Sıklıkları

DÖSD (Dil Öğrenme Stratejileri Dökümü) anketine katılan öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre 6 alt kategoriye ilişkin ortalama ve standart sapmalar tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8 : Strateji Kullanım Yoğunluğu

STRATEJİLER	ORTALAMA	STANDART SAPMA
Sosyal Stratejiler	3,52	,62
Üstbilişsel Stratejiler	3,51	,69
Eksik Bilgiyi Tamamlama Stratejileri	3,45	,58
Bilişsel Stratejiler	3,29	,55
Belleksel Stratejiler	2,97	,57
Duyuşsal Stratejiler	2,92	,60

Sonuçlara göre, öğrencilerin sosyal ve üstbilişsel stratejileri öncelikle kullandıkları görülmektedir. Eksik bilgiyi tamamlama stratejileri ve bilişsel stratejiler birbirine yakın oranlarda tercih edilirken belleksel stratejiler ve duyuşsal stratejiler en az tercih edilen stratejiler olarak göze çarpmaktadır

1. Anket maddelerinin istatistiki bilgileri

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımını daha iyi tespit etmek için stratejiler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları içerecek şekilde verilmiştir.

Tablolarda kısaltmalar kullanılmıştır :

Memory strategies (MEM): Belleksel Stratejiler (BES)

Cognitive strategies (COG): Bilişsel Stratejiler (BİS)

Compensation strategies (COM) : Eksik Bilgiyi Tamamlama Stratejileri (EBS)

Metacognitive strategies (MET): Üstbilişsel Stratejiler (ÜBS)

Affective strategies (AF): Duyuşsal Stratejiler (DUS)

Social strategies (SOC : Sosyal Stratejiler (SOS)

Altı alt grupta yer alan tüm stratejiler kullanım sıklıklarına göre tablolar halinde verilmiştir:

Tablo 9 : Yüksek Kullanımlı Stratejiler

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORTALAMA	STANDART SAPMA	FREKANS	YÜZDE
ÜBS 32	Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım.	4,28	,86	103	81,7
EBS 29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	4,14	,82	100	79,4
SOS 45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	4,10	1,07	96	76,2
BİS 18	Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	4,02	,92	88	69,8
DUS 42	Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	4,01	1,00	95	75,4
ÜBS 31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunları bir daha yapmamaya çalışırım.	4,01	,90	91	72,2
SOS 48	İhtiyaç duyduğumda Almanca konuşan kişilerden yardım isterim.	3,88	,98	83	65,9
BES 1	Almancada bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki / bağıntı kurarım.	3,84	,86	90	71,4
BİS 12	Anadilimde bulunmayan Almancadaki “ß / ä / q / pf / w ” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.	3,79	1,34	85	67,5
EBS 24	Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin ederek, bulmaya çalışırım.	3,78	,94	81	64,3
SOS 46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	3,76	1,22	77	61,1
SOS 50	Almanca konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	3,75	1,13	80	63,5
ÜBS 33	“Almancayı daha iyi nasıl öğrenirim? “ sorusunun yanıtlarını araştırırım.	3,74	1,05	78	61,9
BİS 15	T.V. 'de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.	3,70	1,07	79	62,7
BİS 22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çabalarım.	3,63	1,12	75	59,5
BİS 16	Almanca okumaktan hoşlanırım.	3,61	1,14	67	53,2
DUS 39	Almancamı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	3,54	1,04	72	57,1

Tablo 10 : Orta Kullanımlı Stratejiler

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORTALAMA	STANDART SAPMA	FREKANS	YÜZDE
BİS 11	Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	3,48	1,17	64	50,8
ÜBS 38	Almanca mı ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	3,45	1,04	65	51,6
BİS 19	Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	3,44	1,34	65	51,6
BES 9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	3,44	1,15	69	54,8
ÜBS 37	Almancada becerilerimi nasıl geliştireceğimi biliyorum.	3,44	1,07	67	53,2
EBS 25	Almanca konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	3,40	1,25	65	51,6
EBS 27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	3,36	1,23	58	46
ÜBS 30	Almanca mı kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	3,33	1,10	58	46
DUS 40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.	3,32	1,24	58	46
ÜBS 35	Almanca konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	3,26	1,17	57	45,2
BİS 10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	3,21	1,17	60	47,6
BES 4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabilceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	3,21	1,22	59	46,8
BES 8	Almanca derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	3,19	,86	39	30,9

Tablo 10 : Orta Kullanımlı Stratejiler (Devamı)

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORTALAMA	STANDART SAPMA	FREKANS	YÜZDE
BES 3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	3,18	1,21	53	42,1
BİS 20	Almanca'da tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	3,15	1,15	46	36,5
BİS 17	Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3,15	1,37	54	42,9
ÜBS 36	Elimden geldiği kadar Almanca okumak için fırsat yaratırım.	3,14	1,12	46	36,5
SOS 49	Derste Almanca sorular sormaya gayret ederim.	3,12	1,08	49	38,9
BİS 13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3,11	1,07	45	35,7
EBS 28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	3,11	1,14	48	38,1
ÜBS 34	Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	3,03	1,16	43	34,1
BES 2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım	2,98	1,12	44	34,9
EBS 26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	2,97	1,21	45	35,7
DUS 41	Almanca'da başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	2,79	1,27	38	30,2
BİS 21	Bir kelimeyi anlam taşıyan kök ve eklerine ayırarak, öğrenmeye çalışırım.	2,71	1,19	29	23
BES 5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	2,68	1,24	34	27
BİS 23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin (parçanın) özetini çıkarırım.	2,67	1,16	28	22,2
SOS 47	Okulda arkadaşlarımla Almanca konuşurum.	2,50	1,21	25	19,8

Tablo 11 : Düşük Kullanımlı Stratejiler

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORTALAMA	STANDART SAPMA	FREKANS	YÜZDE
BİS 14	Almanca sohbetleri ben başlatırım.	2,49	1,24	31	24,6
DUS 44	Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	2,35	1,35	27	21,4
BES 7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak, kafamda canlandırırım / oynarım/anlatırım.	2,23	1,12	22	17,5
BES 6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1,98	1,08	11	8,7
DUS 43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1,50	,90	7	5,6

2. Maddelerin alt gruplarına göre incelenmesi

Bu Bölümde altı alt grubun ortalama ve standart sapmaya göre kullanım yoğunluğu ayrı ayrı incelenmiştir. Yüksek kullanım gösteren stratejiler koyu renkte belirtilmiştir.

Tablo 12 : Belleksel Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
BES 1	Almancada bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki / bağıntı kurarım.	3,84	,86
BES 9	Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	3,44	1,15
BES 4	Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabilceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	3,21	1,22
BES 8	Almanca derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	3,19	,86
BES 3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	3,18	1,21
BES 2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım	2,98	1,12
BES 5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	2,68	1,24
BES 7	Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak, kafamda canlandırırım / oynarım/anlatırım.	2,23	1,12
BES 6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1,98	1,08

Belleksel stratejilerde öğrencilerin bir maddeyi yüksek oranda kullandığı görülmektedir: BES 1 ‘Almancada bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki / bağıntı kurarım.’ Yedi madde orta yoğunlukta kullanılırken (9-4-8-3-2-5-7), bir madde ise düşük oranda kullanılmıştır: BES 6 ‘Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.’

Tablo 13 : Bilişsel Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
BİS 18	Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	4,02	,92
BİS 12	Anadilimde bulunmayan Almandaki “ß / ä / q / pf / w” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.	3,79	1,34
BİS 15	T.V.’de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.	3,70	1,07
BİS 22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çabalarım.	3,63	1,12
BİS 16	Almanca okumaktan hoşlanırım.	3,61	1,14
BİS 11	Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	3,48	1,17
BİS 19	Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım.	3,44	1,34
BİS 10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	3,21	1,17
BİS 20	Almanda tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	3,15	1,15
BİS 17	Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3,15	1,37
BİS 13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3,11	1,07
BİS 21	Bir kelimeyi anlam taşıyan kök ve eklerine ayırarak, öğrenmeye çalışırım.	2,71	1,19
BİS 23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin (parçanın) özetini çıkarırım.	2,67	1,16
BİS 14	Almanca sohbetleri ben başlatırım.	2,49	1,24

Bilişsel stratejilerde öğrencilerin beş maddeyi yüksek oranda kullandığı görülmektedir(18-12-15-22-16). En yüksek oranda kullanılan madde : BİS 18 ‘Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.’ Dokuz madde orta yoğunlukta kullanırken (11-19-10-20-17-13-21-23-14) düşük oranda bilişsel strateji maddesinin kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 14 : Eksik Bilgiyi Tamamlama Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
EBS 29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	4,14	,82
EBS 24	Bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin ederek, bulmaya çalışırım.	3,78	,94
EBS 25	Almanca konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	3,40	1,25
EBS 27	Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	3,36	1,23
EBS 28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	3,11	1,14
EBS 26	Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	2,97	1,21

Eksik bilgiyi tamamlama stratejilerinde öğrencilerin iki maddeyi yüksek oranda kullandığı (29-24), dört maddeyi orta yoğunlukta kullanırken (25-27-28-26) düşük oranda eksik bilgiyi tamamlama stratejisi maddesi kullanmadığı görülmektedir.

Tablo 15 : Üstbilişsel Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
ÜBS 32	Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım.	4,28	,86
ÜBS 31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunları bir daha yapmamaya çalışırım.	4,01	,90
ÜBS 33	“Almanca’yı daha iyi nasıl öğrenirim? “ sorusunun yanıtlarını araştırırım.	3,74	1,05
ÜBS 38	Almanca’yı ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	3,45	1,04
ÜBS 37	Almanca’yı becerilerimi nasıl geliştireceğimi biliyorum.	3,44	1,07
ÜBS 30	Almanca’yı kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	3,33	1,10
ÜBS 35	Almanca konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	3,26	1,17
ÜBS 36	Elimden geldiği kadar Almanca okumak için fırsat yaratırım.	3,14	1,12
ÜBS 34	Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	3,03	1,16

Üstbilişsel stratejilerde öğrencilerin üç maddeyi yüksek oranda kullandığı (32-31-33), altı maddeyi orta yoğunlukta kullanırken (38-37-30-35-36-34) düşük oranda üstbilişsel strateji maddesi kullanmadığı görülmektedir. En yüksek oranda kullanılan strateji maddesi : ÜBS 32 ‘Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım.

Tablo 16 : Duyuşsal Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
DUS 42	Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	4,01	1,00
DUS 39	Almanca kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	3,54	1,04
DUS 40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.	3,32	1,24
DUS 41	Almanca başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	2,79	1,27
DUS 44	Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	2,35	1,35
DUS 43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1,50	,90

Duyuşsal stratejilerde öğrencilerin iki maddeyi yüksek oranda kullandığı (42-39), üç belleksel strateji maddesini orta yoğunlukta kullandığı (40-41-44), bir maddeyi ise düşük oranda kullandığı görülmektedir: DUS 43 ‘Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım’

Tablo 17 : Sosyal Strateji Kullanımı

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ORT.	S.S.
SOS 45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	4,10	1,07
SOS 48	İhtiyaç duyduğumda Almanca konuşan kişilerden yardım isterim.	3,88	,98
SOS 46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	3,76	1,22
SOS 50	Almanca konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	3,75	1,13
SOS 49	Derste Almanca sorular sormaya gayret ederim.	3,12	1,08
SOS 47	Okulda arkadaşlarımla Almanca konuşurum.	2,50	1,21

Sosyal stratejilerde öğrencilerin dört maddeyi yüksek oranda kullandığı (45-48-46-50), iki sosyal strateji maddesini orta yoğunlukta kullandığı (49-47), düşük oranda sosyal strateji maddesini ise kullanmadığı görülmektedir.

3. Cinsiyet ve strateji kullanımı

Araştırmaya katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf 107 bayan öğrenci ve 19 erkek öğrenciye uygulanan anket sonucunda yabancı dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları bir tabloda verilmiştir.

Tablo 18 : Cinsiyet ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

CİNSİYET		BES	BİS	EBS	ÜBS	DUS	SOS
Kadın	N	107	107	107	107	107	107
	Ortalama	2,98	3,29	3,43	3,51	2,91	3,52
	Standart Sapma	,56	,53	,58	,67	,57	,60
Erkek	N	19	19	19	19	19	19
	Ortalama	2,88	3,28	3,56	3,52	2,93	3,50
	Standart Sapma	,65	,63	,57	,83	,76	,77
Toplam	N	126	126	126	126	126	126
	Ortalama	2,97	3,29	3,45	3,51	2,92	3,52
	Standart Sapma	,57	,55	,58	,69	,60	,62

Tabloda da verildiği gibi, kadın ve erkekler sosyal stratejileri en yüksek oranda kullanmaktadır. Sosyal strateji kullanımı kadınlarda 3,52, erkeklerde ise 3,50 dir. Sosyal stratejileri üstbilişsel stratejiler, eksik bilgiyi tamamlama stratejileri, bilişsel stratejiler ve belleksel stratejiler takip ederken duyuşsal stratejilerin kullanımı en alt sırada yer almıştır.

Cinsiyet ve yabancı dil öğrenme stratejilerine ait altı alt kategorinin kullanımı arasındaki farkı incelemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19 : Cinsiyet ve Strateji Kullanımında Altı Alt Kategoriye Göre Anlamlılık

	CINSİYET	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN- WHITNEY U	p
BES	Kadın	107	65,13	-1,190	842,500	,234
	Erkek	19	54,34			
	Toplam	126				
BİS	Kadın	107	63,47	-,341	957,500	,733
	Erkek	19	60,39			
	Toplam	126				
EBS	Kadın	107	61,58	-1,036	857,000	,300
	Erkek	19	70,89			
	Toplam	126				
ÜBS	Kadın	107	62,49	-,375	952,500	,707
	Erkek	19	65,87			
	Toplam	126				
DUS	Kadın	107	62,96	-,031	1002,500	,975
	Erkek	19	63,24			
	Toplam	126				
SOS	Kadın	107	63,63	-,459	940,500	,646
	Erkek	19	59,50			
	Toplam	126				

Tablo 19’da görüldüğü gibi her iki grubun altı alt gruba ait strateji kullanımında ($p>0,05$) düzeyinde cinsiyetler arasında strateji kullanım yoğunluğu konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

4. Almanca öğrenim yeri ve strateji kullanımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin Almanca’yı yurt içinde veya yurt dışında öğrenmelerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur. Tabloda (1) numara Almanca’nın Almanya\Avusturya\Diğer Avrupa ülkesinde öğrenildiğini, (2) numara Almanca’nın Türkiye’de ortaöğretim sürecinde öğrenildiğini, (3) numara ise Almanca’nın üniversite hazırlık sınıfında öğrenildiğini göstermektedir.

Tablo 20 : Almanca Öğrenim Yeri

ALMANCAYI ÖĞRENME YERİ		BES	BİS	EBS	ÜBS	DUS	SOS
1	Ortalama	2,91	3,50	3,53	3,63	2,76	3,50
	N	43	43	43	43	43	43
	Standart sapma	,68	,60	,65	,74	,74	,72
2	Ortalama	3,07	3,19	3,49	3,56	3,04	3,58
	N	20	20	20	20	20	20
	Standart sapma	,48	,60	,55	,75	,53	,50
3	Ortalama	2,97	3,18	3,38	3,41	2,98	3,51
	N	63	63	63	63	63	63
	Standart sapma	,51	,45	,54	,63	,49	,59
Toplam	Ortalama	2,97	3,29	3,45	3,51	2,92	3,51
	N	126	126	126	126	126	126
	Standart sapma	,57	,55	,58	,69	,60	,62

Genel strateji kullanım tablosu ile paralel bir görüntü cizen tabloda sosyal stratejiler ve bilişsel stratejiler ilk sırayı almaktadır. Gruplar arasında strateji kullanımında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıda verilmiştir :

Tablo 21 : Almanca Öğrenim Yeri Açısından Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımında Gruplar Arası Farklılık

	ALMANCA ÖĞRENME YERİ	N	SIRA ORTALA MASI	X ²	sd	p
BES	1	43	61,78	1,229	2	,541
	2	20	71,78			
	3	63	62,05			
	Toplam	126				
BİS	1	43	76,77	9,187	2	,010
	2	20	54,92			
	3	63	56,38			
	Toplam	126				
EBS	1	43	68,07	2,077	2	,354
	2	20	66,55			
	3	63	58,34			
	Toplam	126				
ÜBS	1	43	69,16	2,853	2	,240
	2	20	66,63			
	3	63	57,56			
	Toplam	126				
DUS	1	43	53,88	4,359	2	,113
	2	20	70,65			
	3	63	66,85			
	Toplam	126				
SOS	1	43	60,80	,316	2	,854
	2	20	66,05			
	3	63	63,54			
	Toplam	126				

Tabloda da görüldüğü gibi, ($p > 0,05$) düzeyinde Almanca'yı öğrenme yeri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılık bilişsel strateji kullanımında kendini göstermektedir. Farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak için uygulanan Mann Whitney U testi sonucu bilişsel strateji kullanımında Almancayı Almanya\Avusturya\diğer Avrupa ülkesinde öğrenen öğrencilerle Almancayı üniversite hazırlık sınıfında öğrenen öğrenciler arasında farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo 22 : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(1-2. Gruplar)**

	ALMANCA ÖĞRENME YERİ	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN- WHITNEY U	p
BİS	1	42	34,44	-1,862	296,500	,063
	2	20	25,33			
	Toplam	62				

($p > 0,05$) Almanca'yı Almanya/Avusturya/Diğer Avrupa Ülkesinde öğrenenlerle Türkiye'de ortaöğretim sürecinde öğrenenler arasında, bilişsel stratejileri kullanım yoğunluğu açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 23 : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(2-3. Gruplar)**

	ALMANCA ÖĞRENME YERİ	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN- WHITNEY U	p
BİS	2	20	40,10	-,405	592,000	,685
	3	63	42,60			
	Toplam	83				

($p > 0,05$) Almanca'yı Türkiye'de ortaöğretim sürecinde öğrenenlerle üniversite hazırlık sınıfında öğrenenler arasında bilişsel stratejileri kullanım yoğunluğu açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

**Tablo 24 : Almanca Öğrenim Yeri ve Bilişsel Strateji Kullanımında Anlamlılık
(1-3. Gruplar)**

	ALMANCA ÖĞRENME YERİ	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN- WHITNEY U	p
BİS	1	42	63,83	-2,979	868,000	,003
	3	63	45,78			
	Toplam	105				

($p>0,05$) Almanca'yı Almanya/Avusturya/Diğer Avrupa Ülkesinde öğrenenlerle üniversite hazırlık sınıfında öğrenenler arasında, bilişsel stratejileri kullanım yoğunluğu açısından, Almancayı yurt dışında öğrenmiş olanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Her iki grubun bilişsel stratejileri kullanım tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 25 : Almancayı Öğrenme yerine Göre Birinci ve Üçüncü Grupların Bilişsel Stratejileri Kullanımı Tablosu

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	ALMANCAYI YURT DIŞINDA ÖĞRENENLER (1. GRUP)		ALMANCAYI ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFINDA ÖĞRENENLER (3. GRUP)	
		ORT	SS	ORT	SS
BİS 10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	3,07	1,33	3,27	1,12
BİS 11	Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	4,35	1,13	3,03	0,95
BİS 12	Anadilimde bulunmayan Almandaki “ß / ä / q / pf / w ” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.	3,60	1,73	3,89	1,05
BİS 13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3,77	1,11	2,81	,93
BİS 14	Almanca sohbetleri ben başlatırım.	3,07	1,40	2,19	1,03
BİS 15	T.V.'de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.	4,44	,70	3,21	1,05
BİS 16	Almanca okumaktan hoşlanırım.	4,05	1,10	3,35	1,06
BİS 17	Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3,44	1,48	3,13	1,24
BİS 18	Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	4,40	,90	3,78	,87
BİS 19	Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.	3,37	1,53	3,52	1,23
BİS 20	Almandada tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	2,74	1,11	3,32	1,15
BİS 21	Bir kelimeyi anlam taşıyan kök ve eklerine ayırarak, öğrenmeye çalışırım.	2,28	1,05	2,94	1,24
BİS 22	Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çabalarım.	3,65	1,19	3,56	1,12
BİS 23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin (parçanın) özetini çıkarırım.	2,88	1,33	2,67	1,09

Almanca'yı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler 14 bilişsel strateji maddesinden yedisini yüksek seviyede kullanırken Almanca'yı üniversite hazırlık sınıfında öğrenmiş olan öğrenciler sadece 4 strateji maddesini yüksek seviyede kullanmaktadır. Yurt dışında Almanca öğrenmiş olan grupta düşük kullanımlı madde yokken diğer grupta bir adet düşük kullanımlı strateji maddesi bulunmaktadır:

BİS 14 *Almanca sohbetleri ben başlatırım.*

Üç madde ise her iki grup tarafından yüksek oranda kullanılmaktadır:

BİS 12 *Anadilimde bulunmayan Almandaki “ß / ü / q / pf / w ” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.*

BİS 18 *Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.*

BİS 22 *Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çabalarım.*

5. Yabancı dil öğrenme stratejileri ile karşılaşma durumları ve strateji kullanımı

Öğrencilerin % 29,4 'ü yabancı dil stratejilerini duymadığını veya fazla bilgisinin olmadığını beyan ederken, öğrencilerin % 69'u yabancı dil öğrenme stratejilerini derslerinde bazen gördüklerini ifade etmiştir. 2 öğrenci üniversitede özel ders olarak aldığını belirtmiştir. Tabloda (1) numara yabancı dil öğrenme stratejilerini daha önce hiç duymadığını ifade eden öğrencileri, (2) numara yabancı dil öğrenme stratejilerini daha önce duyduğunu fakat ayrıntılı olarak bilmediğini ifade eden öğrencileri, (3) numara yabancı dil öğrenme stratejilerini üniversite öğrenimi süresince derslerinde bazen gördüğünü ifade eden öğrencileri, (4) numara ise yabancı dil öğrenme stratejilerini üniversitede özel bir ders olarak aldığını ifade eden öğrencileri tanımlamaktadır.

Tablo 26 : Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları

YABANCI ÖĞRENME STRATEJİLERİ KARŞILAŞMA DURUMLARI	DİL İLE	BES	BİS	EBS	ÜBS	DUS	SOS
1	Ortalama	2,80	3,22	3,52	3,19	2,61	3,41
	N	13	13	13	13	13	13
	Standart sapma	,75	,48	,49	,77	,50	,62
2	Ortalama	2,89	3,37	3,61	3,55	2,83	3,50
	N	24	24	24	24	24	24
	Standart sapma	,50	,59	,66	,60	,72	,64
3	Ortalama	3,01	3,28	3,38	3,53	2,98	3,52
	N	87	87	86	86	86	86
	Standart sapma	,56	,55	,57	,70	,57	,63
4	Ortalama	2,83	3,00	3,83	4,27	3,16	4,00
	N	2	2	2	2	2	2
	Standart sapma	,23	,10	,23	,68	,00	,47
Toplam	Ortalama	2,97	3,29	3,45	3,51	2,92	3,51
	N	126	126	125	125	125	125
	Standart sapma	,57	,55	,58	,69	,60	,62

Tabloda da görüldüğü gibi, ankete katılan öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejilerini orta yoğunlukta veya sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerini derslerinde bazen gördüklerini ifade eden öğrenciler ile stratejileri duymadığını veya az bilgisinin olduğunu ifade eden öğrenciler ve yabancı dil öğrenme stratejilerini özel bir ders olarak aldığını ifade eden öğrenciler arasında strateji kullanımı açısından altı alt gruba göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27 : Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Strateji Kullanımı Arasında Anlamlılık (4 Grup)

	YDÖS İLE KARŞILAŞMA DURUMLARI	N	SIRA ORTALAMASI	X ²	sd	p
BES	1	13	55,19	1,598	3	,660
	2	24	59,60			
	3	87	66,09			
	4	2	51,75			
	Toplam	126				
BİS	1	13	59,08	1,685	3	,640
	2	24	69,42			
	3	87	62,28			
	4	2	40,75			
	Toplam	126				
EBS	1	13	66,85	3,193	3	,363
	2	24	70,63			
	3	87	59,63			
	4	2	91,25			
	Toplam	126				
ÜBS	1	13	49,54	4,947	3	,176
	2	24	64,00			
	3	87	63,71			
	4	2	108,00			
	Toplam	126				
DUS	1	13	43,42	6,000	3	,112
	2	24	57,81			
	3	87	66,93			
	4	2	83,50			
	Toplam	126				
SOS	1	13	58,23	1,952	3	,582
	2	24	60,88			
	3	87	63,56			
	4	2	95,50			
	Toplam	126				

Tablo 26'da görüldüğü gibi dört grubun stratejileri kullanımında ($p > 0,05$) düzeyinde strateji kullanım yoğunluğu konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerini eğitimi süresince derslerinde bazen gördüğünü söyleyen öğrenciler bir grupta, stratejileri duymadığını veya ayrıntılı bilgisinin olmadığını belirten öğrencilerin birleştirilerek ayrı bir grupta karşılaştırılması sonuçları bir tablo halinde verilmiştir:

Tablo 28 : Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Strateji Kullanımı Arasında Anlamlılık (2 Grup)

	YDÖS İLE KARŞILAŞMA DURUMLARI	N	SIRA ORTALAMASI	Z	MANN- WHITNEY U	p
BES	1	37	56,95	-1,125	1404,000	,260
	2	87	64,86			
	Toplam	124				
BİS	1	37	64,60	-,520	1472,500	,603
	2	87	60,93			
	Toplam	124				
EBS	1	37	68,65	-1,362	1345,000	,173
	2	87	59,14			
	Toplam	124				
ÜBS	1	37	58,69	-,677	1468,500	,499
	2	87	63,42			
	Toplam	124				
DUS	1	37	52,24	-2,000	1230,000	,045
	2	87	66,20			
	Toplam	124				
SOS	1	37	59,49	-,515	1498,000	,607
	2	87	63,08			
	Toplam	124				

Tablo 28’de görüldüğü gibi duyuşsal stratejiler kullanımında ($p>0,05$) düzeyinde yabancı dil öğrenme stratejilerini eğitimi süresince derslerinde bazen gördüğünü söyleyen öğrenciler lehine duyuşsal strateji kullanımında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğrenme stratejilerini eğitimi süresince derslerinde bazen gördüğünü söyleyen öğrenciler ile stratejileri duymadığını veya ayrıntılı bilgisinin olmadığını belirten öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanım tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 29 : Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri İle Karşılaşma Durumları Ve Duyuşsal Stratejilerin Kullanımının Karşılaştırılması

MADDE NO	DÖSD MADDESİ	YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ DERSLERİNDE BAZEN GÖREN ÖĞRENCİLER ORT SS		YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİ BİLMEYEN VEYA KİSMEN BİLEN ÖĞRENCİLER ORT SS	
DUS 39	Almanca kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	3,40	,98	3,81	1,15
DUS 40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.	3,22	1,25	3,45	1,21
DUS 41	Almanca'da başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	3,11	1,17	2,00	1,10
DUS 42	Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	3,94	,96	4,13	1,08
DUS 43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1,57	,89	1,35	,91
DUS 44	Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	2,60	1,36	1,78	1,15

Strateji eğitimi gören öğrencilerin yüksek seviyede bir duyuşsal strateji maddesi kullandığı, bu maddenin diğer grup tarafından da yüksek seviyede kullanıldığı görülmektedir:

DUS 42 '*Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.*'

Düşük seviyede duyuşsal strateji kullanımı strateji eğitimi bazen gören öğrencilerde bir adettir : DUS 43 '*Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım*'. Stratejileri bilmediğini ifade eden öğrencilerde bu rakam üçtür (41-43-44).

6. İngilizce bilgisi ve strateji kullanımı

İngilizce bilgisinin strateji kullanımına etkisini incelerken öğrencileri tanıma anketinde öğrenciler dört ayrı grupta ve İngilizce bilgisinin az ya da olmadığını belirten öğrenciler birinci grupta, İngilizce bilgisinin orta ve ileri düzeyde olduğunu belirten öğrenciler ikinci grupta toplanarak iki açıdan incelenmiştir. Tablolarda (1) numara İngilizceyi bilmediğini ifade eden öğrencileri, (2) numara İngilizceyi az bildiğini ifade eden öğrencileri, (3) numara İngilizceyi orta derecede bildiğini ifade eden öğrencileri, (4) numara ise İngilizceyi iyi derecede bildiğini ifade eden öğrencileri tanımlamaktadır.

Tablo 30 : Ankete Katılan Alman Dili Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Bilgisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

İNGİLİZE BİLGİSİ		BES	BİS	EBS	ÜBS	DUS	SOS
1	Ortalama	2,84	3,31	3,60	3,44	2,43	3,43
	N	5	5	5	5	5	5
	Standart sapma	,88	,30	,83	,48	,96	,75
2	Ortalama	2,74	3,32	3,51	3,56	2,94	3,45
	N	21	20	21	21	21	21
	Standart sapma	,73	,63	,58	,74	,42	,82
3	Ortalama	2,92	3,37	3,45	3,52	2,78	3,55
	N	46	46	46	46	45	46
	Standart sapma	,48	,54	,58	,71	,62	,58
4	Ortalama	3,11	3,21	3,41	3,49	3,06	3,52
	N	54	54	53	53	54	53
	Standart sapma	,52	,53	,57	,68	,57	,58
Toplam	Ortalama	2,97	3,29	3,45	3,51	2,92	3,51
	N	126	125	125	125	125	125
	Standart sapma	,57	,55	,58	,69	,60	,62

Tabloda da görüldüğü gibi, ankete katılan öğrenciler yabancı dil öğrenme stratejilerini orta yoğunlukta veya sıklıkla kullanmaktadır.

İngilizce bilgileri ve yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını araştırmak için uygulanan Kruskal Wallis sonuçları bir tabloda verilmiştir.

Tablo 31 : İngilizce Bilgisi Ve Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı Arasında Anlamlılık

	İNGİLİZCE BİLGİSİ	N	SIRA ORTALAMASI	X ²	sd	p
BES	1	5	63,90	4,786	3	,188
	2	21	52,45			
	3	46	59,62			
	4	54	71,06			
	Toplam	126				
BİS	1	5	66,50	2,367	3	,500
	2	20	64,90			
	3	46	68,32			
	4	54	57,44			
	Toplam	125				
EBS	1	5	67,20	,331	3	,954
	2	21	66,48			
	3	46	62,08			
	4	53	62,03			
	Toplam	125				
ÜBS	1	5	56,90	,334	3	,953
	2	21	66,17			
	3	46	63,21			
	4	53	62,14			
	Toplam	125				
DUS	1	5	44,60	6,722	3	,081
	2	21	65,02			
	3	45	54,33			
	4	54	71,14			
	Toplam	125				
SOS	1	5	61,00	,805	3	,848
	2	21	57,45			
	3	46	65,88			
	4	53	62,89			
	Toplam	125				

Gruplar ayrı ayrı incelendiğinde ($p > 0,05$) İngilizce bilgisi ile yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında altı alt grupta anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin analizler verildikten sonra takip eden bölümde elde edilen sonuçlar yorumlanacaktır.

BÖLÜM 3

I. TARTIŞMA

Almanca öğretmen adayları tarafından kullanılan yabancı dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesini, yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmada etki eden değişkenlerin tespiti ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırmada bulgular beş alt konuda sunulacaktır.

A. Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Görünümü

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin genel ortalaması 3,28, standart sapması ise 0,40'tır. Araştırmaya katılan 126 öğrencinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin orta yoğunlukta kullandığı söylenebilir. Stratejilerin ortalamalarına göre, sosyal stratejilerin kullanımının en yüksek düzeydedir. Üstbilişsel stratejiler, eksik bilgiyi tamamlama stratejileri ve bilişsel stratejiler orta sıralarda yer alırken son iki sırayı belleksel stratejiler ve duyuşsal stratejiler almaktadır.

Stratejilerin kullanım yoğunluğu bu alanda yapılan araştırmalarda grubun eğitim düzeyi, milliyet veya yabancı dil altyapısı ile ilgili olarak değişmektedir. Aydın'ın yüksek lisans tezinde, İstanbul'da lise öğrencilerine uygulanan SILL anketinde üstbilişsel stratejiler birinci sırada yer alırken sosyal stratejiler ikinci sırada, eksik bilgiyi tamamlama stratejileri üçüncü sırada, bilişsel stratejiler dördüncü ve belleksel stratejiler beşinci sırada yer almıştır. Duyuşsal stratejiler ise yine son sırada yer almıştır (Aydın 2003 : 27) .

Christine'in Çin'de İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada ise üstbilişsel stratejiler en yüksek değeri alırken eksik bilgiyi tamamlama stratejileri ikinci, bilişsel stratejiler üçüncü, duyuşsal stratejiler dördüncü, sosyal stratejiler beşinci ve belleksel stratejiler sonuncu sırada yer almıştır (Christine 1997 : 45) .

Yine Türkiye'de yapılan sınırlı araştırmalar arasında yer alan Altan'ın (2004 : 06) Çin, Macar ve Türk İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerine uyguladığı anket sonuçlarına göre de sosyal stratejiler birinci sırada (3,55), üstbilişsel stratejiler ikinci sırada (3,52) yer

alırken duyuşsal stratejiler yine en son sırada yer almıştır. Altan'ın sonuçları araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Almanca öğretmen adaylarında sosyal ve üstbilişsel stratejilerin kullanımının ilk iki sırada yer alması, adayların gördükleri eğitimin içeriği ile yorumlanabilir. Üniversite eğitiminde işe koşulan çağdaş eğitim yaklaşımları gereği, öğrencilerin başkaları ile öğrenmeyi ifade eden sosyal stratejileri etkinlikle kullandıkları öğretmeni olacakları yabancı dili öğrenmede, geliştirmede ve her fırsatta kullanmada istekli oldukları söylenebilir. Öğrenmeyi odaklamada, ayarlama, planlamada ve değerlendirmede kullanılan davranışları içeren üstbilişsel stratejilerin yüksek seviyede kullanılması ise öğrencilerin aldıkları derslerin içeriği gereği yabancı dili öğrenme, planlama ve değerlendirme sürecini bilinçli olarak etkinlikle kullanmaya çalıştıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Dilin doğrudan kullanımını veya dönüşümünü içeren becerileri kapsayan bilişsel stratejilerin orta yoğunlukta tercih edilmesi ile öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme teori ve yaklaşımlarından haberdar olması, yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine teorik ve pratik anlamda aşina oldukları, fakat bu teorileri kendi öğrenme yaşantılarına uygulamada tecrübeye ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Yine eksik bilgiyi tamamlama stratejilerinin orta yoğunlukta kullanılmasının öğrencilerin dinleme veya okuma sırasında tahmin etme, konuşma veya yazmada eşanlımlılar veya kavramların benzerleri anlatımlar kullanma becerilerinin geliştirilmesinde ek çalışmalara ihtiyaç duyduğunu gösterdiği söylenebilir.

Öğrenciye yeni bilgiyi depolamada ve geri çağırmada yardımcı olmak için biçimlendirilmiş teknikleri içeren belleksel stratejilerin orta yoğunluğun düşük seviyelerinde kullanılması ilköğretimde ve ortaöğretimde kazanılmış olan ezbere dayalı öğrenmenin etkilerinin devam etmesi olarak yorumlanabilir. Öğrenme stillerinin yabancı dil öğrenmede ve stratejileri kullanmada etkili bir rol oynadığı belirtilmişti. Eğitimin bireysel farklılıklara göre düzenlenmeden bilginin aktarılması ile yetinilmesi, anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilememesi ile yaratılan ezbere dayalı öğrenmenin etkilerinin öğretmen adaylarının kendi öğrenme yaklaşımlarında da hala sürdüğü söylenebilir. Duyuşsal stratejiler dil öğrenme ile ilintili heyecan, tutum ve motivasyonu daha iyi kontrol etmede yardımcı olan kendi kendine destekleme, olumlu kendi kendine konuşma

gibi tekniklerdir (Oxford 1989: 01).Türkiye’de yapılan diğer iki araştırmada da duyuşsal stratejilerin kullanımı Türk öğrencilerde en alt seviyede çıkmıştır (Aydın 2003; Altan 2004). Dil öğrenme ile ilgili duyguların paylaşılması ve dil öğrenme ile ilgili bir günlüğün tutulması ile ilgili iki madde düşük kullanımlı stratejiler olarak göze çarpmaktadır.Yine eğitim sistemimiz ve aile yapımız, kültürümüz gereği duygularımızı ifade etmede açık olmamız nedeni ile bu eksikliği yabancı dil öğrenme sürecinde de göstermemizin doğal olduğu söylenebilir.

B. Anket Grubu ve Cinsiyet

Ankete dört üniversitenin 3. sınıf öğrencileri gönüllü olarak katılmıştır. Toplam öğrenci sayısı 126 kişidir. Dikkat çeken birinci nokta öğrencilerin büyük çoğunluğunun bayan öğrenci olmasıdır. 126 öğrenciden 107’si (% 84,9) bayan öğrenci, 19’u (% 15,1) erkek öğrencidir. Rakamlar genel durumla da uyumaktadır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesine 2003-2004 Eğitim – Öğretim yılında kayıt olan 863 öğrenciden 567’si bayan (% 65,7), 296’sı erkektir (% 34,3). Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesinde aynı dönemde kayıt olan öğrencilerden bayanlar % 64,3, erkekler ise % 35,7 orana sahiptir. Uludağ Üniversitesinde bayanlar aynı dönemde % 64,8 ve erkekler % 35,2, Trakya Üniversitesinde ise bayanlar % 64,8, erkekler % 35,2’dir (Yüksek Öğretim Kurumu İstatistikleri 2005) . Öğretmenlik mesleğinin genelde de bayanlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek olduğu söylenebilir.

Cinsiyetler arasında yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.Bu alanda yapılan araştırmalarda milliyet ve kültür değişkenlerine bağlı olarak değişik sonuçlar alınmıştır. Warton Singapur’da Fransızca ve Japonca öğrenen üniversite öğrencileri arasında DÖSD anketi kullanarak yaptığı araştırmada erkek öğrenciler bayan öğrencilere göre daha yüksek oranda strateji kullanmıştır. Oxford’un belirttiği gibi, cinsiyetler arasında strateji kullanım farklılığı cinsiyetlerin öğrenme stilleri ile orantılı olmaktadır (Wharton 2000 : 233-234) .

Çinli öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejileri inceleyen araştırmada ise Christine bayan öğrencilerin özellikle eksik bilgiyi tamamlama ve

duyuşsal stratejilerde erkeklere göre anlamlı bir yükseklik gösterdiğini belirtmektedir (Christine 1997 : 50) .

Tercanlıoğlu (2004 : 03) Atatürk Üniversitesinde 184 İngilizce öğretmen adayında yaptığı DÖSD anketinde erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırmacı sonucun yorumlanmasında ata-erkil toplum yapımızdan dolayı bayan öğrencilerin özgüven eksikliğinden dolayı strateji kullanım ifadelerinde eksiklik olabileceğini belirtmektedir.

C. Almanca'yı Öğrenme Yeri

Yapılan istatistiki incelemede Almanca'yı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yurt dışında Almanca öğrenmiş olan öğrenciler 14 adet bilişsel strateji maddesinin 7 maddesini yüksek yoğunlukta kullanmaktadır:

1. BİS 11 *Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.*
2. BİS 12 *Anadilimde bulunmayan Almancadaki “ß / ä / q / pf / w ” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.*
3. BİS 13 *Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.*
4. BİS 15 *T.V. 'de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.*
5. BİS 16 *Almanca okumaktan hoşlanırım.*
6. BİS 18 *Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.*
7. BİS 22 *Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çabalarım.*

Almanca'yı üniversite hazırlık sınıfında öğrenmiş olan öğrenciler ise 4 maddeyi yüksek yoğunlukta kullanmaktadır. BİS 12, BİS 18 ve BİS 22 maddeleri diğer grupla benzerlik gösterirken bir madde ise Almanca'yı üniversite hazırlık sınıfında öğrenen öğrencilerde öne çıkmaktadır:

- BİS 19 *Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe'de ararım.*

Yurt dışında Almanca öğrenmiş olan öğrencilerin yüksek yoğunlukta kullandığı stratejilere bakıldığında yabancı dili doğal ortamında öğrenen bireylerin avantaj ve alışkanlıkları ortaya çıkmaktadır. Doğal konuşmacıları taklit ederek telaffuzunu düzeltmek, öğrenilen kelimelerin doğal ortamın getirdiği değişken koşullar avantajını kullanarak farklı cümlelerde kullanmak, evde seyredilen televizyonda Almanca film ve programların seyredilmesinden dolayı Almanca yayınlara olan yatkınlık, Almanca yayınları rahatlıkla okuyabilme ve yine okuma alışkanlığı ile ilgili olarak metne göz attıktan sonra ayrıntılı okuma ve kelime kelimesine çeviri yapmadan hedef dilde anlamaya çalışma becerileri Almanca'yı yurt dışında öğrenmiş olmanın getirdiği olumlu sonuçlar olarak yorumlanabilir.

Almanca'yı yurt içinde öğrenmiş olan öğrenciler ise diğer gruptan farklı olarak yüksek yoğunlukta kullandığı kelimelerin anlamlarını hemen Türkçe karşılığını bulma stratejisi ise Türkiye'de yabancı dil eğitiminde sıkça kullanılan bir öğrenme biçimi olarak göze çarpmaktadır.

D. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Bilgisi

Hatipoğlu'nun da belirttiği gibi, yabancı dil öğrenme stratejileri ayrı bir ders olarak yer almasa bile öğretim üyelerinin diğer derslerde stratejileri işleyebileceği önerisinin ciddi anlamda uygulandığı söylenebilir. Ankete katılan öğrencilerin 3. sınıf öğrencisi olduğu düşünüldüğünde % 69 olan oranın daha da artacağı öngörülebilir. Çağdaş yabancı dil öğretmenin yetiştirilmesinde strateji öğretiminin anlamlı düzeyde uygulandığı söylenebilir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerini daha önce duymadığını veya fazla bilgisinin olmadığını ifade eden öğrencilerle stratejileri derslerinde bazen gördüğünü belirten öğrencilerin karşılaştırılmasında strateji eğitimini derslerinde bazen alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejiler kullanımında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerini derslerinde bazen gördüğünü ifade öğrenciler 6 duyuşsal strateji maddesinden birini yüksek oranda kullanmıştır:

DUS 42 Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.

Stratejileri bilmeyen veya fazla bilgisinin olmadığını belirten öğrenciler ise iki maddeyi yüksek oranda kullanmaktadır:

DUS 39 *Almanca mı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.*

DUS 42 *Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.*

Stratejileri derslerinde bazen gören öğrenciler 4 maddeyi orta yoğunlukta kullanmaktadır:

DUS 39 *Almanca mı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.*

DUS 40 *Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.*

DUS 41 *Almancada başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm*

DUS 44 *Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.*

Stratejileri bilmeyen veya fazla bilgisinin olmadığını belirten öğrenciler ise bir maddeyi orta yoğunlukta kullanmıştır:

DUS 40 *Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.*

Stratejileri bilmeyen veya fazla bilgisinin olmadığını belirten öğrenciler düşük yoğunlukta strateji kullanmada diğer gruptan ayrılmaktadır. Öğrenciler altı maddenin üçünü düşük yoğunlukta kullanmaktadır:

DUS 41 *Almanca'da başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm*

DUS 43 *Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.*

DUS 44 *Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.*

Düşük yoğunlukta kullanılan “DUS 43 *Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım*”. maddesi her iki grubun ortak özelliğidir.

Dil öğrenme sürecinde günlük tutma öğrencilere verilmeye çalışılan çağdaş öğrenme tekniklerinden bir tanesidir. Genelde var olan duygularını ifade etme becerisinin düşüklüğü yabancı dil öğrenme stratejilerinde de en düşük yoğunlukta kullanılan bir strateji olarak kendini göstermiştir. Bu strateji 50 maddelik DÖSD araştırmasında da 1.50 ortalama ile en düşük kullanımı olan madde olarak belirlenmiştir.

İki grup arasında anlamlılık yüksek yoğunlukta strateji kullanımında değil, orta yoğunlukta strateji kullanımında kendini göstermektedir. „DUS 44 Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.” maddesi ise stratejileri derslerinde bazen gören öğrenciler tarafından orta yoğunlukta, strateji bilgisi olmayan veya yeterli olmayan grupta ise düşük yoğunlukta kullanılmıştır. Bu stratejinin az kullanılması da yine kendini ifade edebilme, duygularını tartışabilme becerisinin eksikliği açıklanabilir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının stratejileri kullanmada da etkili oldukları düşünüldüğünde stratejiler konusunda yetkin öğretmenlerin öğrencilerine de etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme stratejilerini aktaracağı beklenebilir.

E. İngilizce Bilgisi ve Strateji Kullanımı

İngilizce bilgisinin Almanca öğreniminde kullanılan stratejilerine etkisini incelerken İngilizce bilmiyorum, az biliyorum, orta derecede biliyorum ve iyi derecede biliyorum ifadesini kullanan gruplar ayrı ayrı incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İngilizce bilgisinin olmadığını veya az olduğunu belirten birinci grup ile İngilizce bilgisinin orta ve ileri seviyede olduğunu ifade eden ikinci grup karşılaştırılmış ve yine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada Almanca öğrenme stratejileri incelenirken İngilizce bilgisi sadece anket formunda öğrencilerin ifadeleri ile yer almıştır. İngilizce bilgisinin seviyesi geçerliliği ve güvenilirliği olan testlerle tespit edilmemiştir. Dolayısı ile öğrencilerin beyanına dayalı bir seviye tespiti öğrencilerin ileri seviyede veya orta seviyede İngilizce bilgisinden ne anladıkları ile de orantılıdır. Dil bilgisinin seviyesi konusunda değer yargıları bireysel değerlendirmeler ile sınırlı olduğundan İngilizce bilgisinin Almanca öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi araştırmada sınırlı anlamda kullanılmıştır.

II. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaş eğitim, özelde yabancı dil eğitimi yaşam boyu öğrenme, otonom öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iç motivasyonlu öğrenme yaklaşımlarını ön plana çıkarmaktadır. Öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri de bu yaklaşım içinde yerlerini almaktadır. Araştırmalar yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğrenme çıktılarına etkilediğini göstermektedir.

Yabancı dil sınıfında öğrenenler öğrenme süreçlerini eleştirel olarak yansıtabilmeli ve öğrenme stratejilerini işe koşmalı, öğreticilere olan bağımlılıklarını azaltmalıdır. Bu anlamda öğrenenlerin özerkliğini geliştirmek, öğretmenin özerkliğinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Bu bağlamda Almanca eğitimi ülkemizde öğretmen, öğrenen , öğretmen adaylarının ve öğrenenlerin yetiştirilmesinde işe koşulan ders programları ve eğitim yaklaşımları çağdaş gelişim ve ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmalı ve yabancı dil öğrenme stratejileri ders programlarında yerini almalıdır. Yabancı dil öğrenme stratejileri öğretilebilir becerilerdir.

Avrupa Birliğine uyum süreci ve küresel değişimler birden fazla yabancı dili öğrenmeyi zorunlu hale getirmektedir. İngilizce öğretimi birinci yabancı dil olarak yerini korumaktadır. Öğrenenler, genellikle küçük yaşlarda yabancı dil olarak İngilizce ile karşılaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin görevinin sadece İngilizce öğretmek değil, aynı zamanda ileride diğer yabancı dillerin öğrenilmesinde öğrenenlerin kullanabileceği yabancı dil öğrenme stratejilerini, öğrenmelerini bireysel olarak düzenleyebilecekleri ve okul/kurs dışında da sürdürebilecekleri özerk öğrenme davranışlarını kazandırmak olduğu söylenebilir.

Hatipoğlu'nun yaklaşımına uygun olarak tekrar belirtilmelidir ki, Almanca öğretmenliği adaylarının öğretimi süresince yabancı dil öğrenme stratejileri derslerde etkili olarak planlanmalı, kazanılan yetenekler öğretmenler tarafından öğrencilerine de aktarılmalıdır. Öğretmen adayları öğrenimleri süresinde yeni öğretim materyalleri ile tanışık olmalı ve otonom öğrenmenin yaklaşımlarını materyallerde görmeli ve tanımalılar.

Yabancı dil öğrenme stratejileri ayrı bir ders olarak yabancı dil eğitimi veren bölümlerde yerini almalıdır. Kısa vadede ise Almanca öğretmenliği bölümlerinde stratejilerin öğretim üyeleri tarafından derslerde uygun şekilde aktarımı gereklidir. Bu uygulamanın olumlu oranda gerçekleştirildiği görülmektedir. Stratejilerin bağımsız bir ders olarak yerini almalarına kadar bu uygulamanın artırılarak devam ettirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğrenme stratejileri konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının stratejileri kullanmada da etkili olduklarında bu alanda yetkin öğretmenlerin öğrencilerine de etkili bir biçimde yabancı dil öğrenme stratejilerini aktarması beklenebilir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri İngilizce öğretiminde yoğun şekilde incelenmiştir. Almanca öğretiminde stratejilerin kullanımı ve öğretilmesi konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğrencilerin bu alana yönlendirilmeleri ve özellikle Almanca öğretiminde yabancı dil öğrenme stratejileri konusunu tezlerinde işlemeleri alandaki eksikliklerin kapanmasına yardımcı olacaktır.

Türkiye,de yabancı dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda duyuşsal öğrenme stratejileri en az kullanılan stratejiler olarak göze çarpmaktadır. Dil öğrenme ile ilintili heyecan, tutum ve motivasyonu daha iyi kontrol etmede yardımcı olan kendi kendine destekleme, olumlu kendi kendine konuşma gibi teknikleri içeren duyuşsal stratejiler ezbere dayalı eğitim sistemimizin, ataerkil aile yapımızın, bilgiyi aktarmaya dayalı öğretmen merkezli eğitim yaklaşımlarının etkisi ile öğrenenler tarafından etkililikle kullanılmamaktadır. Bu alanda tüm yabancı dil eğitimlerinde araştırmalara ve geliştirme faaliyetlerine ihtiyaç vardır.

İngilizce'den sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ikinci yabancı dilin orta öğretim kurumlarında zorunlu olması ile birlikte önemini artıracaktır. İngilizce öğrenmiş olan öğrenciler Almanca öğretmenlerinin önüne yabancı dilin nasıl öğrenildiğinden, zorluklarından ve yöntemlerinden haberdar olarak geleceklerdir. İngilizce bilgisi olan bir Almanca öğretmeni Almanca öğretimini öğrencilerin İngilizce bilgisinin üzerine yapılandıracağından potansiyeli artırmada ve zaman tasarrufunda büyük gelişme kaydedebilecektir. İngilizce bilgisinin diğer yabancı dilleri öğrenmede ne derecede etkili olduğu konusunda da ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Altan, M.Zülküf, **Nationality and Language Learning Strategies of ELT-Major University Students**, Asian EFL Journal. June, 2004
http://www.asian-efl-journal.com/Article_3_June_mza_nlls.2004.pdf
- Arslan, M. Metin ve Çiğdem Kılıç, **Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi**,
<http://yayin.meb.gov.tr/yayimlar/148/10.htm> 2005
- Aydın, Tamer, **Language Learning Strategies Used by the Turkish High School Students Learning English**, İstanbul Ü. Sos. Bil. Enst. İngiliz Dili Eğt. İstanbul, 2003
- Barnhard, Sarah, **Gathering Information on Students' Learning Strategies Use : Questionnaires**, The Language Resource. Vol 2,4 July. 1998
[http:// www.cal.org/nclrc](http://www.cal.org/nclrc) 2004
- Bimmel, Peter, **Lernstrategien im Deutschunterricht**, Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, No. 8 Lernstrategien , Goethe Institut , Klett, München, 1993
- Bimmel, Peter. Ute Rampillon, **Lernerautonomie und Lernstrategien**, Fernstudieneinheit 23. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache , Langenscheid, Goethe Institut, München, 2000
- Bremner, Stephen, **Language Learning Strategies and Language Proficiency : Investigating the Relationship in Hong Kong**, Asia Pacific Journal of Language in Education, Vol. 1, issue no .2, Hong Kong Institute of Education, 1998
- Can, Tuncer, **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi, 2004
- Chamot, Anna Uhl and J. Michael O'Malley, **The Cognitive Academic Language Learning Approach : A Model for Linguistically Diverse Classrooms**, The Elementary School Journal, Volume 96, Number 3, The University of Chicago, 1996

- Chamo, Anna Uhl, Sarah Barnhardt , Pamela Beard El-Dinary and Jill Robbins
The Learning Strategies Handbook, Addison Wesley Longman Inc., NY., 1999
- Christine, C.M. Goh and Kwah Poh Foong, **Chinese ESL Students' learning Strategies : A Look at Frequency, Proficiency, and Gender** , Hong Kong Journal of Applied Linguistics, Volume 2, no.1, June 1997
- Cohen, D. Andrew, Susan J. Weaver and Tao-Yuan Li, **The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language**, Resarch Report. Center for Advanced Resarch on Language Acquisition , University of Minnesota, 1996
- Cohen, D. Andrew, **Second Language Learning And Use strategies: Clarifying The Issues**, Paper presented at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville, Spain, December 13-16. 1996
- Cohen, D. Andrew, **Strategies in Learning and Using a Second Language** , Addison Wesley Longman Limited, England, 1998
- Cohen, D. Andrew, **The Learner's Side of ESL : Where Do Styles, strategies, and Tasks Meet?** , Paper presented at the Southeast TESOL Meeting, Miami, October 19-21, 2000
- Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler** , USEM Yayınları, Ankara, 1987
- Demirel, Özcan, **Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003
- Embi, Mohammed Amin, **Research Studies on Language Learning Strategies**, http://www.aasa.ac.jp/_dcdycus/LAC2000/rausch.htm 2004
- Erden, Münire, **Eğitimde Program Değerlendirme**, PEGEM Yayınları, No 21, İkinci Baskı, Ankara, 1995
- Erözbek, Neslihan, **Avrupa Birliği Kurumları ve Arşivleri**, http://www.archimac.org/JAS/JAS2000/JAS02_05.spm1 2002
- Fitzpatrick, Anthony, Thomas Fritz and Jürgen Quetz , **Teacher Training for Adult and Continuing Education**, The secretariat of the International Certificate Conference, Frankfurt am Main, Germany 2003

- Genç, Ayten, **Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi**, Birinci Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara, 2003
- Griffiths, Carol and Judy M. Parr, **Language-learning strategies: theory and perception** ,_ELT Journal, Volume 55/3, July Oxford University Pres, 2001
- Griffiths, Carol , **Patterns of Language Learning Strategy Use** ,_System 31,367-383, 2003- Pergamon System, Auckland Institute of Studies (AIS), Box 2995, Auckland, New Zealand www.elsevier.com/locate/system , 2004
- Grotjahn, Rüdiger, **Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung**, Ute Rampillon und Günther Zimmermann (hrsg), Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen, Max Hueber Verlag, Germany, 1997
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, **GER Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Lernen, Lehren, Beurteilen**, Goethe Institut Inter Nationes (Hrsg), Langenscheid, 2001
- Goethe Institut Inter Nationes , **Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs-und Fachsprachen**, Leonardo Projekt 2002
- Güler, Gülten, **Stellenwert der methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen in den reformierten Curricula der berufsbezogenen Deutschlehrerausbildung**, Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung, Dokumentation zum Workshop am 26./27, Mai 2000 in İstanbul,(Nilüfer Tapan, Tülin Polat und Hans-Werner Schmidt (Hrsg), Goethe Institut, İstanbul, 2000

- Güler, Gülten, **Ein Modellversuch : Der Einsatz von Lerntagebüchern als eines der Bewusstmachungsverfahren im Lernprozess der Deutschlehrerstudierenden**, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, s.199, İstanbul, Nisan 2005
- Hatipoğlu, Sevinç, **Die Deutschlehrausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur**, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (1), 133-142, 2004
- Hatipoğlu, Sevinç ve Tülin Polat, **Über Lernautonomie zum effektiven Deutschunterricht : Lernertypologie der Herangehenden DeutschlehrerInnen**, In Mustafa Çakır, İlyas Öztürk und Cemal Yıldız (Hrsg), Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei, Tagungsbeiträge des VII. Türkischen Germanistikongress , 22-23 Mai. Aachen: Shaker Verlag, 2002
- Hismanoğlu, Murat, **Language learning strategies in Foreign Language learning and Teaching**, The Internet TESL Journal, Vol. VI, No.8. August, 2000
<http://www.aitech.ac.jp/-iteslj/> 2004
- Karasar, Niyazi, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Beşinci Basım, 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, 1994
- Karatepe, Çiğdem, **Avrupa Konseyi Dil Kriterleri ve Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Politikalarının Geliştirilmesi**, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, ISSN 1304-8139, İstanbul, Nisan 2005
- Küçükahmet, Leyla, **Eğitim Programları ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997
- Künzle, Beda, Martin Müller. Martin Thurnherr, Lukas Wertenschlag, **Autonomie in der Lehrpersonenfortbildung**, Prima, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich, Sondernummer: Autonomes Lernen, Goethe Institut, München, 1996
- MEB İstatistikleri, <http://www.meb.gov.tr/stats/ist9900/ist5.html> (20/01/2005)
- Myron, H. Dembo. Helena Praks Seli, **Students’ Resistance to Change in Learning Strategies Courses**, Journal of Developmental Education, Vol. 27. Iss.3. pg.2, 2004
- Neuner, Gerhard und Britta Hufeisen, **Mersprachigkeit und Tertiarsprachenlernen**, Goethe Institut Erprobungsfassung, 2001

- Nodari, Claudio von, **Autonomie und Fremdsprachenlernen**, Prima, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich, Sondernummer: Autonomes Lernen, Goethe Institut, Münschen, 1996
- Nyikos, Martha and Rebecca Oxford, **A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use : Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology**, The Modern Language Journal, 77, i, 1993
- O'Malley, Michael J. And Anna Uhl Chamot, **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Pres, Cambridge, 1990
- Oxford, Rebecca, **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**, Heinle & Heinle Publishers, USA, 1990
- Oxford, Rebecca and David Crookall, **Research on Language Learning Strategies : Methods, Findings, and Instructional Issues**. The Modern Language Journal, 73, iv 1989
- Oxford, Rebecca , **Language Learning Strategies : An Update**, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics , Washington DC. ED376707, 1994
- Oxford, Rebecca and Martha Nyikos, **Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students**, The Modern Language Journal, 73, iii. 1989
- Oxford, Rebecca, **The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning**, ERIC ED317087, 1989
- Polat, Tülin und Nilüfer Tapan, **Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei**, Kommunikative Fremdsprachendidaktik- Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag, Hermann Funk und Michael Koenig(Hrsg), Iudicium, München , 2001
- Radikal Gazetesi, **Okullaşma yüz güldürdü**, 11 Aralık 2004
- Schneider, Günther, **Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte**, Sonja Kuri, Robert saxer (Hrsg.), Studien Verlag, Innsbruck,2001
- Storch, Günther, **Deutsch als Fremdsprache.-Eine Didaktik**, Wilhelm Fink Verlag, München, 1999

- Tapan, Nilüfer, **Neue Dimensionen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei-
Erweiterung der Curricula im Rahmen eines Mehrsprachigkeitskonzepts
Germanische Untersuchungen aus türkischer Perspektive**, Mehmet Gündoğdu,
Candan Ülkü(Hrsg), Festschrift für Prof. Dr. Vural Ülkü zum 65. Geburtstag,
Shaker Verlag, 2003
- Tapan, Nilüfer, **Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Almanca
Öğretmenlerinin Yetiştirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış**, Alman Dili Ve
Edebiyatı Dergisi XIII, Studien zur deutsche Sprache und Literatur, Philosophische
Fakultät, Universität İstanbul, İstanbul, 2001
- Tercanlioğlu, Leyla, **Exploring gender effect on adult foreign language learning
strategies**, Issues In Educational Research, Vol 14, 2004
<http://education.curtin.edu.au/iier/iier14/tercanlioglu.html> 2005
- Thanasoulas, Dimitrios, **What is Learner Autonomy and how can it be fostered? ,** The
Internet TESL Journal, Vol. VI, No.11, November, 2000
<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> 2005
- Tings, Nadine, **Das Lernen Lernen**,
[www.westermann.de/lehrer/grundschule/fremdsprachen/englisch
/didaktik/lernerautonomie.pdf](http://www.westermann.de/lehrer/grundschule/fremdsprachen/englisch/didaktik/lernerautonomie.pdf) 2004
- Trim, J.L.M, **Die Entwicklung von Lernzielbestimmungen in den
Fremdsprachenprojekten des Europarats seit 1970, Deutsch als
Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukuntorientierte
Konzepte und Projekte**,_ Sonja Kuri, Robert Saxer (Hrsg.), Studien Verlag,
Innsbruck, 2001
- Tönshoff, Wolfgang, **Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht
unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren**, Max_Hueber
Verlag, 2001
- Yüksek Öğretim Kurumu , **Öğrenci İstatistikleri**,
<http://www.yok.gov.tr/istatistikler/istatistikler.htm> 2005
- Wharton, Glenn, **Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language
Learners in Singapore**, Language Learning , 50 :2, June, 2000

Woi, Herbert, **Methoden im Überblick**, Studientreihe DaF Zum Seminar Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Band II der "Studienreihe DaF", Herausgegeben von Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölder-Eibinger, Graz, 2001

Ortadoğu Teknik Üniversitesi, **Türk Yükseköğretim Sistemi Sorunlar, Hedefler ve Cözüm Önerileri** , (Rektörler Raporu) 2001

<http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/rektoronerileri31052001.html> 2005

Wolff, Dieter, **Lernstrategien : Ein Weg zu mehr Lernerautonomie**,

<http://dark.ucla.edu/~german/idv/wolff1.htm> 2002

EKLER

1. Anket Formu Learning Styles Survey Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, & Julie C. Chi
2. Anket Formu (Rebecca Oxford/ SILL)
3. Anket Formu Türkçe Çevirisi (Rebecca Oxford/ SILL)
4. Anket Formu (Öğrenci tanıma)
5. Özgeçmiş

EK : 1

Learning Style Survey:

Assessing your own Learning Styles*

Andrew D. Cohen, Rebecca L. Oxford, & Julie C. Chi

Purpose:

The Learning Style Survey is designed to assess your general approach to learning. It does not predict your behavior in every instance, but it is a clear indication of your overall style preferences.

Instructions:

For each item circle the response that represents your approach. Complete all items. There are eleven major activities representing twelve different aspects of your learning style. When you read the statements, try to think about what you generally do when learning.

Timing:

It generally takes about 30 minutes to complete the survey. Do not spend too much time on any item. Indicate your immediate response (or feeling) and move on to the next item.

** NOTE: This instrument constitutes a revised and expanded version of Rebecca L. Oxford's Style Analysis Survey (1993). It is still in draft form (6.19.01) and has not yet been validated.*

For each item, circle your immediate response:

0 = Never

1 = Rarely

2 = Sometimes

3 = Often

4 = Always

Part 1: HOW I USE MY PHYSICAL SENSES

1. I remember something better if I write it down. 01234
2. I take detailed notes during lectures. 01234
3. When I listen, I visualize pictures, numbers, or words in my head. 01234
4. I prefer to learn with TV or video rather than other media. 01234
5. I use color-coding to help me as I learn or work. 01234
6. I need written directions for tasks. 01234
7. I have to look at people to understand what they say. 01234
8. I understand lectures better when they write on the board. 01234
9. Charts, diagrams and maps help me understand what someone says. 01234
10. I remember peoples' faces, but not their names. 01234

A - Total

11. I remember things better if I discuss them with someone. 01234
12. I prefer to learn by listening to a lecture rather than reading. 01234
13. I need oral directions for a task. 01234
14. Background sound helps me think. 01234
15. I like to listen to music when I study or work. 01234
16. I can understand what people say even when I cannot see them. 01234
17. I remember peoples' names, but not their faces. 01234
18. I easily remember jokes that I hear. 01234
19. I can identify people by their voices (e.g., on the phone). 01234
20. When I turn on the TV, I listen to the sound more than watch the screen. 01234

B - Total

- | | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 21. | I'd rather just start to do things, rather than pay attention to the directions. | 01234 |
| 22. | I need frequent breaks when I work or study. | 01234 |
| 23. | I need to eat something when I read or study. | 01234 |
| 24. | If I have a choice between sitting and standing, I'd rather stand. | 01234 |
| 25. | I get nervous when I sit still too long. | 01234 |
| 26. | I think better when I move around (e.g., pacing or my tapping feet). | 01234 |
| 27. | I play with or bite on my pens during lectures. | 01234 |
| 28. | Manipulating objects helps me to remember what someone says. | 01234 |
| 29. | I move my hands a lot when I speak. | 01234 |
| 30. | I draw lots of pictures (doodles) in my notebook during lectures. | 01234 |

C - Total

Part 2: HOW I EXPOSE MYSELF TO LEARNING SITUATIONS

- | | | |
|----|-----------------------------------------------------------------|-------|
| 1. | I learn better when I work or study with others than by myself. | 01234 |
| 2. | I meet new people easily by jumping into the conversation. | 01234 |
| 3. | I learn better in the classroom than with a private tutor. | 01234 |
| 4. | It is easy for me to approach strangers. | 01234 |
| 5. | Interacting with lots of people gives me energy. | 01234 |
| 6. | I experience things first, and then try to understand them. | 01234 |

A - Total

- | | | |
|-----|--------------------------------------------------------------------|-------|
| 7. | I am energized by the inner world (what I'm thinking inside). | 01234 |
| 8. | I prefer individual or one-on-one games and activities. | 01234 |
| 9. | I have a few interests, and I concentrate deeply on them. | 01234 |
| 10. | After working in a large group, I am exhausted. | 01234 |
| 11. | When I am in a large group, I tend to keep silent and just listen. | 01234 |

12. I want to understand something well before I try it. 01234

B - Total

Part 3: HOW I HANDLE POSSIBILITIES

1. I have a creative imagination. 01234

2. I try to find many options and possibilities for why something happens. 01234

3. I plan carefully for future events.
01234

4. I like to discover things myself rather than have everything explained to me.
01234

5. I add many original ideas during class discussions. 01234

6. I am open-minded to new suggestions from my peers.
01234

A - Total

7. I look at situations as they are now. 01234

8. I read instruction manuals (e.g., for computers or VCRs) before using the device.
01234

9. I trust concrete facts instead of new, untested ideas. 01234

10. I prefer things presented in a step-by-step way. 01234

11. I dislike it if my classmate changes the plan for our project. 01234

12. I follow directions carefully. 01234

B - Total

Part 4: HOW I DEAL WITH AMBIGUITY AND WITH DEADLINES

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. I like to plan language study sessions carefully and do lessons on time or early. | 01234 |
| 2. My notes, handouts, and other school materials are carefully organized. | 01234 |
| 3. I like to be certain about what things mean in a target language. | 01234 |
| 4. I like to know how rules are applied and why. | 01234 |

A - Total

- | | |
|----------------------------------------------------------------------|-------|
| 5. Finishing assignments on time is not a priority of mine. | 01234 |
| 6. I have many piles of papers on my desk at home | 01234 |
| 7. I don't worry about comprehending everything. | 01234 |
| 8. I don't feel the need to come to rapid conclusions about a topic. | 01234 |

B - Total

Part 5: HOW I RECEIVE INFORMATION

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. I prefer short and simple answers rather than long explanations. | 01234 |
| 2. I can ignore details that do not seem relevant. | 01234 |
| 3. It is easy for me to see the overall plan or big picture. | 01234 |
| 4. I get the main idea, and that's enough for me. | 01234 |
| 5. When I tell an old story, I tend to forget lots of specific details. | 01234 |

A - Total

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 6. I need very specific examples in order to understand fully. | 01234 |
| 7. I pay attention to specific facts or information. | 01234 |
| 8. I'm good at catching new phrases or words when I hear them. | 01234 |
| 9. I enjoy activities where I have to fill in the blank with missing words I hear. | 01234 |
| 10. When I tell a joke, I remember the details, but forget the punch line. | 01234 |

B - Total

Part 6: HOW I FURTHER PROCESS INFORMATION

- | | |
|------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. I can summarize information easily. | 01234 |
| 2. I can quickly paraphrase what other people say. | 01234 |
| 3. When I create an outline, I consider the key points first. | 01234 |
| 4. I enjoy activities where I have to pull ideas together. | 01234 |
| 5. By looking at the whole situation, I can easily understand someone. | 01234 |

A - Total

- | | |
|--------------------------------------------------------------------|-------|
| 6. I have a hard time understanding when I don't know every word. | 01234 |
| 7. When I tell a story or explain something, it takes a long time. | 01234 |
| 8. I prefer to focus on grammar rules. | 01234 |
| 9. I'm good at solving complicated mysteries and puzzles. | 01234 |
| 10. I notice differences more often than similarities. | 01234 |

B - Total

Part 7: HOW I COMMIT MATERIAL TO MEMORY _____

1. When learning new material, I can perceive even small difference. 01234
2. When I memorize different bits of language material, I am able to retrieve these different bits pretty easily – as if I had stored them in separate slots in my brain. 01234
3. I am able to distinguish among speech sounds, grammatical forms, and fine distinctions of meaning in the target language. 01234

A - Total

4. When learning new information, I may clump together data by eliminating or reducing differences and focusing on similarities. 01234
5. I sometimes ignore distinctions that would make what I say more accurate in the given context. 01234
6. Similar memories become blurred in my mind; I merge new learning experiences with previous ones. 01234

B - Total

Part 8: HOW I DEAL WITH LANGUAGE RULES _____

1. I like to go from the general to the specific in learning a target language. 01234
2. I like to start with rules and theories rather than specific examples. 01234
3. I like to begin with generalizations and then find experiences that relate to those generalizations. 01234

A - Total

4. I like to learn rules of language indirectly through being exposed to lots of examples of grammatical structures and other language features. 01234

5. I don't really care if I hear a rule stated since I don't remember rules very well anyway. 01234

6. I figure out rules based on the way I see language forms behaving over time. 01234

B - Total

Part 9: HOW I DEAL WITH MULTIPLE INPUTS _____

1. I can separate out the relevant and important information in a given context even when distracting information is present. 01234

2. When I produce an oral or written message in a target language, I make sure that all the grammatical structures are in agreement with one another. 01234

3. I not only to attend to grammar, but check for appropriate level of formality and politeness. 01234

A - Total

4. Language material that is right in my face may divert my attention away from making an important language distinction while speaking or writing. 01234

5. If I am speaking or writing in a language that requires me to pay attention to grammatical agreement across structures, I am likely to make errors. 01234

6. When I am using lengthy sentences in a target language, I am likely to get distracted enough so that I neglect some aspect, whether it be grammatical or stylistic. 01234

B - Total

Part 10: HOW I DEAL WITH RESPONSE TIME _____

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. I tend to react quickly in language situations. | 01234 |
| 2. I just go with my instincts in a target language. | 01234 |
| 3. I just jump in, see what happens, and make on-line corrections if needed. | 01234 |

A - Total

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 4. I need to think things through before speaking or writing. | 01234 |
| 5. I like to look before I leap when it comes to determining what to say or write in a target language. | 01234 |
| 6. I attempt to find supporting material in my mind before I set about producing language. | 01234 |

B - Total

Part 11: HOW LITERALLY I TAKE REALITY _____

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. I find that building metaphors in my mind helps me deal with language (e.g., viewing the language like a machine with component parts that can be disassembled). | 01234 |
| 2. I learn things through metaphors and associations with other things. I find stories and examples help me learn. | 01234 |

A - Total

3. I take learning language very literally and don't engage in metaphorical work. 01234

4. I like language material that says what it means directly. I tend to take things at face value. 01234

B - Total

Understanding your Totals

Once you have totaled your points, write the results on the blanks below. Circle the higher number in each part. If they are close, circle both and read about your learning styles on the next page.

Part 1:

A _____ Visual

B _____ Auditory

C _____ Tactile / Kinesthetic

Part 7:

A _____ Sharpener

B _____ Leveler

Part 2:

A _____ Extraverted

B _____ Introverted

Part 8:

A _____ Deductive

B _____ Inductive

Part 3:

A _____ Random-Intuitive

B _____ Concrete-Sequential

Part 9:

A _____ Field-Independent

B _____ Field-Dependent

Part 4:

A _____ Closure-Oriented

B _____ Open

Part 10:

A _____ Impulsive

B _____ Reflective

Part 5:

A _____ Global

B _____ Particular

Part 11:

A _____ Metaphoric

B _____ Literal

Part 6:

A _____ Synthesizing

B _____ Analytic

NOTE:

Before reading the next section, understand that this is only a general description of your learning style preferences. It does not describe you *all of the time*, but gives you an idea of your tendencies when you learn. Note that in some learning situations, you may have one set of style preferences and in another situation, another set of preferences. Learning Style Preferences change throughout your life, and you can also stretch them, so don't feel that you are constrained to one style.

Part 1: HOW I USE MY PHYSICAL SENSES

If you are a visual person, you rely more on the sense of sight, and you learn best through visual means (books, video, charts, pictures). If you are an auditory person, you prefer listening and speaking activities (discussions, debates, audio tapes, role-plays, lectures). If you are a tactile/kinesthetic person, you benefit from doing projects, working with objects, and moving around the room (games, building models, conducting experiments).

**If two or all three of these senses are strong, you are flexible enough to enjoy a wide variety of activities.

Part 2: HOW I EXPOSE MYSELF TO LEARNING SITUATIONS

If you are extraverted, you enjoy a wide range of social, interactive learning tasks (games, conversations, discussions, debates, role-plays, simulations). If you are introverted, you like to do more independent work (studying or reading by yourself or learning with the computer) or enjoy working with one other person you know well.

**If your scores are close, then you are able to work easily with others and by yourself.

Part 3: HOW I HANDLE POSSIBILITIES

If you are a random-intuitive, you are more future-oriented, prefer what can be over what is, like to speculate about possibilities, enjoy abstract thinking, and avoid step-by-step instruction.

If your preference is concrete-sequential, you are present-oriented, prefer one-step-at-a-time activities, and want to know where you are going in your learning at every moment.

**If the two scores are close, then you take on some characteristics of each.

Part 4: HOW I APPROACH TASKS

If you are more closure-oriented, you focus carefully on all learning tasks, meet deadlines, plan ahead for assignments, and want explicit directions. If you are more open in your orientation, you enjoy discovery learning (in which you pick up information naturally) and prefer to relax and enjoy your learning without concern for deadlines or rules.

**If the two scores are close, you enjoy the freedom of limited structure and can still get the task done before the deadline without stress.

Part 5: HOW I RECEIVE INFORMATION

If you are a global person, you enjoy getting the main idea, and are comfortable communicating even if you don't know all the words or concepts. If you are a particular person, you focus more on details, and remember specific information about a topic well.

**If your scores are close, you are able to see both the main ideas and details easily.

Part 6: HOW I FURTHER PROCESS INFORMATION

If you are a synthesizing person, you can summarize material well, enjoy guessing meanings and predicting outcomes, and notice similarities quickly. If you are analytic, you can pull ideas apart, do well on logical analysis and contrast tasks, and tend to focus on grammar rules.

**If your scores are close, you can easily move back and forth for both skills.

Part 7: HOW I COMMIT MATERIAL TO MEMORY

If you are a sharpener, you notice differences and seek distinctions among items as you commit material to memory. You are able to distinguish small differences and to separate memory of prior experiences easily from memory of current ones. You can retrieve the different items because you store them separately. You can distinguish among speech sounds, grammatical forms, and fine distinctions of meaning. If you are a leveler, you may clump material together in order to remember it, by eliminating or reducing differences and by focusing almost exclusively on similarities. You may ignore distinctions that promote accuracy in a given social context. You tend to blur similar memories and to merge new experiences readily with previous ones.

Part 8: HOW I DEAL WITH LANGUAGE RULES

If you are a more deductive learner, you like to go from the general to the specific, to apply generalizations to experience, and to start with rules and theories rather than with specific examples. If you are a more inductive learner, you like to go from specific to general, and prefer to begin with examples rather than rules or theories.

Part 9: HOW I DEAL WITH MULTIPLE INPUTS

If you are more field-independent, you have facility at separating or abstracting material from within a given context, even in the presence of distractions, and are able to restructure or reorganize your own environments. You may, however, have less facility dealing with information holistically. If you are more field-dependent, you deal with information in a more holistic or “gestalt” way, and consequently have greater difficulty in separating or abstracting material from within a given context in the presence of distraction and in restructuring and reorganizing the environment.

Part 10: HOW I DEAL WITH RESPONSE TIME

If you are a more impulsive learner, you react quickly in acting or speaking with little or not thinking the situation through. For you, thought often follows action. If you are a more reflective learner, you think things through before taking action and often do not trust your gut reactions. In your case, action usually follows thought.

Part 11: HOW LITERALLY I TAKE REALITY

If you are a metaphoric learner, you learn material more effectively if you conceptualize aspects of it, such as the grammar system, in metaphorical terms. You render the material more comprehensible by developing and applying an extended metaphor to it (e.g., visualizing the grammar system of a given language as an engine that can be assembled and disassembled). If you are a more literal learner, you prefer a relatively literal representation of concepts, and like to work with language material more or less as it is on the surface.

Strategy Inventory for Language Learning (Oxford, 1989)

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

This form of the *Strategy* Inventory for Language *Learning* (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about *learning* English. Please read each one and write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS in the space next to the statement.

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Part A

MEM1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.

MEM2. I use new English words in a sentence so I can remember them.

MEM3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.

MEM4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

MEM5. I use rhymes to remember new English words.

MEM6. I use flashcards to remember new English words.

MEM7. I physically act out new English words.

MEM8. I review English lessons often.

MEM9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

COG10. I say or write new English words several times.

COG11. I try to talk like native English speakers.

COG12. I practise the sounds of English.

COG13. I use the English words I know in different ways.

COG14. I start conversations in English.

COG15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.

COG16. I read for pleasure in English.

COG17. I write notes, messages, letters or reports in English.

COG18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

COG19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.

COG20. I try to find patterns in English.

COG21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.

COG22. I try not to translate word-for-word.

COG23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

COMP24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.

COMP25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.

COMP 26. I make up new words if I do not know the right ones in English.

COMP 27. I read English without looking up every new word.

COMP 28. I try to guess what the other person will say next in English.

COMP 29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

MET30. I try to find as many ways as I can to use my English.

MET 31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.

MET 32. I pay attention when someone is speaking English.

MET 33. I try to find out how to be a better learner of English.

MET 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.

MET 35. I look for people I can talk to in English.

MET 36. I look for opportunities to read as much as possible in English.

MET 37. I have clear goals for improving my English skills.

MET 38. I think about my progress in *learning* English.

Part E

AFF39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.

AFF40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.

AFF41. I give myself a reward or treat when I do well in English.

AFF42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.

AFF43. I write down my feelings in a language *learning* diary.

AFF44. I talk to someone else about how I feel when I am *learning* English.

Part F

SOC45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.

SOC 46. I ask English speakers to correct me when I talk.

SOC 47. I practise English with other students.

SOC 48. I ask for help from English speakers.

SOC 49. I ask questions in English.

SOC 50. I try to learn about the culture of English speakers.

EK : 3

Strategy Inventory for Language Learning (SILL) /Oxford, 1989 anketi İngilizce'den Almanca'ya uyarlanmış ve Türkçe'ye çevrilmiştir)

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ DÖKÜMÜ (DÖSD) ANKETİ

(Almanca öğrenenler için hazırlanmıştır.)

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin bu çevirisi / uyarlaması Almanca'yı İkinci Dil veya Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde Almanca öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru / geçerli olduğunu, size verilen yanıt kağıdına aşağıdaki derecelendirmeye bakarak, 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız.

Cevap Kartındaki

Seçenekler

Benim için:

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

1:'ASLA YA DA NEREDEYSE HİÇBİR ZAMAN DOĞRU DEĞİL' ifadesi sizin için çok nadiren,

2:'GENELLİKLE DOĞRU DEĞİL' ifadesi yüzde elliden az,

3:'BİRAZ DOĞRU' ifadesi yaklaşık yarı yarıya,

4:'GENELLİKLE DOĞRU' ifadesi yüzde elliden fazla,

5:'DAİMA YA DA NEREDEYSE HER ZAMAN DOĞRU' ifadesi hemen her zaman 'DOĞRU' olduğu anlamına gelmektedir.

Yanıtları cevap kağıdına işaretleyiniz..

Cevap Kartındaki**Seçenekler***Benim için:*

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

BÖLÜM A:

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

Cevap Kartındaki

Seçenekler

Benim için:

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

BÖLÜM B:

- 10 BİS Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.
- 11 BİS Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.
- 12 BİS Anadilimde bulunmayan Almandaki “**B / ä / q / pf / w**” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.
- 13 BİS Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.
- 14 BİS Almanca sohbetleri ben başlatırım.
- 15 BİS T.V. ‘de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.
- 16 BİS Almanca okumaktan hoşlanırım.
- 17 BİS Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.
- 18 BİS Almanca bir metne ilk başta bir göz attıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.
- 19 BİS Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım.
- 20 BİS Almanda tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.
- 21 BİS Bir kelimeyi anlam taşıyan kök ve eklerine ayırarak, öğrenmeye çalışırım.
- 22 BİS Kelimesi kelimesine çeviri **yapmamaya** çabalarım.
- 23 BİS Dinlediğim ya da okuduğum metnin (parçanın) özetini çıkarırım.

Cevap Kartındaki**Seçenekler***Benim için:*

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

BÖLÜM C:

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

Cevap Kartındaki**Seçenekler***Benim için:*

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

BÖLÜM D:

- 30 ÜBS Almancamı kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.
- 31 ÜBS Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunları bir daha yapmamaya çalışırım.
- 32 ÜBS Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım.
- 33 ÜBS “Almancayı daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtlarını araştırırım.
- 34 ÜBS Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.
- 35 ÜBS Almanca konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.
- 36 ÜBS Elimden geldiği kadar Almanca okumak için fırsat yaratırım.
- 37 ÜBS Almancada becerilerimi nasıl geliştireceğimi biliyorum.
- 38 ÜBS Almancamı ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.

BÖLÜM E:

- 39 DUSF Almancamı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.
- 40 DUS Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.
- 41 DUS Almancada başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.
- 42 DUS Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.
- 43 DUS Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.
- 44 DUS Almanca çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.

Cevap Kartındaki

Seçenekler

Benim için:

- | | |
|----------|---------------------------------------------------------|
| A | <i>1. Asla ya da neredeyse hiçbir zaman doğru değil</i> |
| B | <i>2. Genellikle doğru değil</i> |
| C | <i>3. Biraz doğru</i> |
| D | <i>4. Genellikle doğru</i> |
| E | <i>5. Daima ya da neredeyse her zaman doğru</i> |

BÖLÜM F:

- 45 SOS Herhangi bir Şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.
- 46 SOS Konuşurken karşımdakinin yanlıŐlarını düzeltmesini isterim.
- 47 SOS Okulda arkadaşlarımla Almanca konuşurum.
- 48 SOS İhtiyaç duyduğumda Almanca konuşan kişilerden yardım isterim.
- 49 SOS Derste Almanca sorular sormaya gayret ederim.
- 50 SOS Almanca konuşanların kùltürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.

Anketimize katıldığınız için teŐekkùr ederiz.

© R. Oxford, 1989 SILL 7.0

Çeviri : Tamer AYDIN

Alman diline uyarlama : Ő.Şadi KARAMANOğLU

Öğrencileri Tanıma Anketi

1. Eğitim Gördüğünüz Üniversite

- | | |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Hacettepe Üniversitesi | <input type="checkbox"/> Marmara Üniversitesi |
| <input type="checkbox"/> Uludağ Üniversitesi | <input type="checkbox"/> Trakya Üniversitesi |

2. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

3. Almanca'yı nerede öğrendiniz?

- Almanya / Avusturya /Diğer Avrupa Ülkesinde
 Türkiye'de ortaöğretim sürecinde
 Üniversitede Hazırlık Sınıfında

4. Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri bilginiz

- Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini daha önce hiç duymadım.
 Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini daha önce duydum fakat ayrıntılı olarak bilmiyorum.
 Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini üniversite eğitimim süresinde derslerimde bazen gördüm.
 Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerini üniversite eğitimim süresince özel ders olarak aldım.

5. İngilizce bilginiz

- Bilmiyorum
 Az biliyorum
 Orta derecede biliyorum
 İyi derecede biliyorum

Özgeçmişim

1966 yılında Bursa'da doğdum. İlk öğrenimimi Avusturya'da tamamladım. 1980 yılında Bursa Süleyman Çelebi Ortaokulundan, 1984 yılında Işıklar Askeri Lisesinden, 1988 yılında Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümünden mezun oldum.

1988-1992 yıllarında Işıklar Askeri Lisesinde Almanca öğretmeni olarak görev yaptım. 1992 yılından beri Balıkesir Astsubay Hazırlama Okulunda ve 2001 yılından beri Işıklar Askeri Lisesinde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.

1997-1999 yıllar arasında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Eğitim Programları ve Öğretim dalında yüksek lisansımı bitirdim. 2003 yılında aynı üniversitenin Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansına ve yüksek lisans derslerinden sonra Doç. Dr. Gülten Güler danışmanlığında "Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı" konulu teze başladım.

Ş.Şadi Karamanoğlu