



**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)**

Ulviye YER
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU
Mayıs, 2023
Afyonkarahisar

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

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME
STRATEJİLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERCİŞ İLÇESİ
ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan

Ulviye YER

Danışman

Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

AFYONKARAHİSAR 2023

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erciş İlçesi Örnekleme)**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

17/05/2023

İmza

Ulviye YER



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Ulviye Yer
	Numarası	190628110
	Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Programı	Eğitim Programları ve Öğretim
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Erciş İlçesi Örnekleme)
Tez Savunma Sınav Tarihi		17.05.2023
Tez Savunma Sınav Saati		17:30

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPISTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Ulviye YER

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Mayıs, 2023

Danışman: Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU

Bu araştırmada lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama desenine sahip nicel bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 353 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van/Erciş'teki Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi alan 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Conley vd. (2004) tarafından geliştirilen, Özkan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”nde yer alan “İngilizce” ifadesi araştırmacılar tarafından “Almanca” olarak değiştirilerek geçerlenen Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Van Erciş'teki lise öğrencilerinin sırasıyla bilginin gerekçelendirilmesi, bilginin gelişimi ve bilginin kaynağı ve kesinliğine dair gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken en fazla bellek stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları (bilginin kaynağı ve kesinliğine dair inançlar hariç) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin bilginin gerekçelendirilmesine ilişkin inançları ile bellek, telafi ve sosyal stratejileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde, bilginin gelişimine ilişkin inançları ile telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde epistemolojik inançlarının bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejilerini anlamlı yordadığı fakat bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde, lise öğrencilerinin bilginin gerekçelendirilmesine ilişkin inançlarının bellek stratejilerinin, bilginin gelişimine ilişkin inançlarının ise telafi stratejilerinin pozitif, anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin birlikte sadece üstbilişsel stratejileri anlamlı yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inanç, dil öğrenme stratejileri, Almanca, lise öğrencileri.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN GERMAN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND EPISTEMOLOGICAL BELIEFS OF HIGH SCHOOL STUDENTS (A SAMPLE FROM ERCİŞ)

Ulviye YER

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

May, 2023

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

In this study, it was aimed to examine the relationship between German language learning strategies and epistemological beliefs of high school students. A quantitative research with a correlational research design was conducted. In the study, data were collected from 353 high school students determined via convenience sampling. The data were obtained from 10th and 11th grade high school students studying German as a second foreign language in Erciş, Van in the 2020-2021 academic year. The “Epistemological Beliefs Scale” developed by Conley et al. (2004) and adapted into Turkish by Özkan (2008), as well as the “German Language Learning Strategies Inventory”, which was validated by the researchers replacing “English” with “German” in the “Language Learning Strategies Inventory” developed by Oxford (1990) and adapted into Turkish by Cesur and Fer (2007), were used as data collection tools. Data were analyzed performing Pearson correlation analysis and hierarchical regression analysis. The results demonstrated that high school students in Erciş, Van were sophisticated in their beliefs about justification of knowledge, development of knowledge, and source and certainty of knowledge, respectively. High school students used memory strategies the most and affective strategies the least. In addition, a positive, significant and weak relationship was found between German language learning strategies and epistemological beliefs of students (except for their beliefs about source and certainty of knowledge). High school students’ beliefs about justification of knowledge and their memory, compensation, and social strategies were found to have a positive, significant, and weak relationship, as were their beliefs about development of knowledge and their compensation, metacognitive, affective, and social strategies. In addition, when the gender and grade levels of high school students were controlled, it was determined that epistemological beliefs significantly predicted memory, compensation, affective and social strategies, but not cognitive and metacognitive strategies. When the gender and grade levels of high school students were taken into account, it was discovered that high school students’ beliefs about justification of knowledge were positive and significant predictors of memory strategies, while their beliefs about development of knowledge were positive and significant predictors of compensation strategies. It was determined that the gender and grade levels of high school students together only and significantly predicted metacognitive strategies.

Keywords: Epistemological belief, language learning strategies, German language, high school students

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenim sürecimde bilgi birikimi, tecrübesi, çalışma disiplini ile bana yol gösteren, beni aydınlatan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli danışman hocam Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU'na sonsuz teşekkür ve minnetlerimi iletirim.

Değerli önerileriyle tezime katkı sağlayan saygıdeğer jüri üyeleri Doç. Dr. Fatih GÜNGÖR'e ve Dr. Öğr. Üyesi Rahime ÇOBANOĞLU'na sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecine başladığım ilk günden itibaren her konuda yaşamıma rehberlik eden, hayat felsefeleriyle bende çok büyük emeği olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Gürbüz OCAK'a sonsuz minnet ve teşekkürü borç bilirim.

Almanca öğrenmeyi ve öğretmeyi sevdiren çok değerli hocam Prof. Dr. Nevide DELLAL'a sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimin ve eğitimcinin her zaman en büyük destekçisi olan ve tez sürecimde beni destekleyen saygıdeğer okul müdürüm Sunullah YILDIZ'a sonsuz teşekkür ederim.

Her daim yanımda olan, motivasyonumu artıran ve manevi desteğini hiç esirgemeyen değerli öğretmenim Münibe GÜLLE'ye sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Akademik sürecimde her zaman yanımda olan değerli dostlarım Mine ÇANKAYA, Şefika KESKİN'e ve çalışmalarına katkı sağlayan değerli meslektaşım Feridun Birol ÖZCAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca, akademik sürecimde bana moral ve motivasyon kaynağı olan, manevi desteklerini ve dualarını esirgemeyen aileme ve değerli Ercişli Emrah Anadolu Lisesi öğrencilerime gönülden teşekkür ediyorum.

Ulviye YER
2023, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ETİK VE BİLİMSSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. İNANÇ KAVRAMI	5
1.1. İNANÇ KAVRAMININ TANIMI, ÖNEMİ VE KAPSAMI	5
1.2. EPISTEMOLOJİK İNANÇ	5
2. EPISTEMOLOJİK İNANÇ GELİŞİM MODELLERİ	6
2.1. PERRY’NİN ZİHİNSEL VE AHLAKİ GELİŞİM MODELİ	6
2.1.1. İkicilik	8
2.1.2. Çoğulculuk	8
2.1.3. Görelilik	8
2.1.4. Göreliliğe Bağlılık	9
2.2. BELENKY VE KADINLARIN BİLME YOLLARI MODELİ	9
2.3. BAXTER MAGOLDA’NIN EPISTEMOLOJİK YANSITMA MODELİ	11
2.4. KING VE KITCHENER’İN YANSITICI YARGI MODELİ	11
2.5. KUHN’UN TARTIŞMACI AKIL YÜRÜTME MODELİ	12
2.6. SCHOMMER’İN EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR MODELİ	12
2.7. HOFER VE PINTRICH’İN BİREYİN EPISTEMOLOJİK KURAMI	14
3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI VE ÖNEMİ	16
3.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI	18
3.1.1. O’Malley vd. (1985)’in Sınıflandırması	18
3.1.2. Rubin (1987)’nin Sınıflandırması	19
3.1.3. Oxford (1990)’ın Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	20
3.1.3.1. Doğrudan Stratejiler	20
3.1.3.2. Dolaylı Stratejiler	21

İKİNCİ BÖLÜM EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
1.1. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	23
1.2. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	25
2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	27

2.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	27
2.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	29
3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ARAŞTIRMALAR.....	31
4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARA GENEL BAKIŞ.....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	33
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ	34
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI	34
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE DESENİ	35
5. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	35
6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	37
6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	37
6.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ	37
6.2.1. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....	38
6.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE).....	41
6.3.1. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi....	42
7. VERİLERİN TOPLANMASI	45
8. VERİLERİN ANALİZİ	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

1. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI	47
2. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ	47
3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	48
4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN YORDAYICILARI OLARAK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	62
EKLER DİZİNİ	73

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Perry'nin Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli	7
Tablo 2. Epistemolojik İnançların Her Alt Boyutu İçin Kabul Edilmiş ve Gerekçeli Görüşleri	16
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	36
Tablo 4. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	41
Tablo 5. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları	45
Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri	47
Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Almanca Öğrenme Stratejileri	47
Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	48
Tablo 9. Cinsiyet Ve Sınıf Düzeyi Kontrol Edildiğinde Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Almanca Öğrenme Stratejilerini Yordama Gücü.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Epistemolojik İnançların Teorik Bileşenleri	15
Şekil 2. Epistemolojik İnançlar Ölçeğine Ait Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler	40
Şekil 3. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterine Ait Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler	44



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
&	: ve
Akt.	: Aktaran
AÖSE	: Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
EİÖ	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği
F	: Frekans
N	: Denek Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
SS	: Standart Sapma
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd.	: Ve diğerleri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Ülkemizde öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye dair problemler yaşadıkları bir gerçektir. Bu bağlamda lise öğrencileri ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirken de zorluk yaşamaktadırlar. Almanca öğrenme sürecinde başarısızlık nedenleri arasında öğrenci kaynaklı faktörler de gösterilmekte, öğrencinin duyduğu kaygı ve Almancanın zor olduğuna dair inancının Almanca dersinde başarısız olmasının nedenleri arasında belirtilmektedir (Kırmızı ve Işıgüzel, 2016). Almanca öğrenmeye engel teşkil eden faktörlere dair öğrenciler öğrenebilmek için çözüm üretme, strateji belirleme ve farklı teknikler kullanma arayışına girmektedirler. Akpınar Dellal ve Bora Günak (2009a), Almanca öğrenen öğrencilerin çoğunun zor anlarda kendine özgü çalışma programları ve yöntemler geliştirdiğini belirtmişlerdir. Hedef dili öğrenmek için öğrencilerin çoğu bilerek ya da bilmeyerek çeşitli stratejilerden yararlanmaktadır. Bu da öğrencilerin kullandıkları stratejilerin bilgiye dair inançları ile ilişkili olabileceğini düşündürmüştür. Epistemolojik inançları gelişmiş olan öğrenenler ile gelişmemiş olan öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin farklılaşabileceği öngörülmüştür.

Hofer ve Pintrich (1997), inancın bireyin davranışlarına ve kararlarına etki ettiğini belirtmişlerdir. Doğuştan gelmeyen, bireyin sonradan oluşturduğu bu olgu, kişinin düşünce, yargı ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim-öğretim bağlamında öğrencinin bilgiye dair inancı önem arz etmektedir. Perry (1970), Harvard Üniversitesi'ndeki öğrencilerin bilgiye dair inançlarını görüşme ve anketler aracılığıyla incelemiştir. Perry, öğrencilerin üniversite yılları boyunca kaydettikleri zihinsel ve ahlâki gelişime dair araştırmasında epistemolojik inançlar kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kutluca vd., 2018). Demir (2012: 344)'e göre epistemoloji, bilginin oluşumunu, yapısını inceleyen felsefi bir akımdır. Bilgiyi inceleyen bu alan, bilgiyi sadece bir yönden değil, tüm açılarıyla ele almaktadır. Epistemolojik inanç, bilginin kaynağının ne olduğu, bilginin değişebilir mi yoksa değişemez mi olduğu, bilginin kesinliği ve bilginin nasıl geliştiğine dair kişinin öznel olarak doğru kabul ettiği yargılardır. Perry'den sonra birçok bilim insanı (Baxter Magolda, 1992; Belenky vd., 1986; Chai vd., 2009; Chan & Elliott, 2004; Schommer, 1990; Schommer-Aikins & Hutter, 2002; Schraw vd., 2002) epistemolojik inanç hakkında araştırmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda akademik başarının etkisini de fark eden Schommer (1990), çok boyutlu bir sistem ortaya çıkarmıştır. Epistemolojik inanç düzeyi yüksek olan bir öğrencinin etkili öğrenme alışkanlıkları kazandığını, akademik

başarısının da yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, Schommer (1990) bu boyutların birbirinden bağımsız, aynı oranda ve hızda gelişme göstermediğini savunmuştur. Epistemolojik inanç boyutları, bilginin kalıcılığı, tutarlılığı, bilginin yapısı, bilginin kaynağı, öğrenme hızı, öğrenme yeteneğine ilişkin inanç boyutları olarak açıklanmaktadır (Schommer, 1990). Hofer ve Pintrich (1997), literatürdeki bütün epistemolojik modellerin karşılaştırmasını yapmışlar ve gelişimsel perspektifin bilmenin gerekçelendirilmesi üzerine yaptığı vurguyu dikkate alarak Schommer'ın inanç sistemine bu boyutu eklemişlerdir. Bu dört boyuttan “gerekçelendirme” ve “kaynak” boyutları, bireylerin bilmenin doğasına yönelik inançlarını kapsamaktadır. Öte yandan “kesinlik” ve “basitlik” boyutları, bilginin doğasına yönelik inançlarını içerir. Schommer (1990)'ın çalışmasında bazı boyutların öğrenme ile ilgili olması ve bu eleştirinin kendisi tarafından da kabul edilmesi nedeniyle bu çalışmada Hofer ve Pintrich (1997)'nin bireyin epistemolojik inanç kuramı baz alınarak Conley vd. (2004) tarafından geliştirilen, Türkçeye Özkan (2008) tarafından uyarlanan ölçek, Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarını tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçekte epistemolojik inanç boyutları, bilginin kaynağına/kesinliğine, bilginin gerekçelendirilmesine ve bilginin gelişimine ilişkin inançlar olmak üzere üç faktör altında açıklanmıştır.

Her öğrenci farklı şekilde öğrenir ve öğrenirken farklı stratejiler benimser. Bireyin ilgisi, yeteneği, bilgiyi nasıl işleyip kullandığı, bilgiyi kısa ve uzun süreli belleğe nasıl aktardığı öğrenme stratejilerini oluşturmaktadır (Demirel, 2012). Strateji kavramını Brown (2007), tecrübeyi de işin içine katarak ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaşılan aksaklıkları çözmek için kullanılan teknikler olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stratejileri, öğrencinin yeni bilgiyi kodlamasına etki eden davranış ve düşüncelerdir (Weinstein & Mayer, 1986). Öğrenen bilgiyi özümsemek için kendine özgü farklı stratejiler oluşturabilmektedir. Bu durum yabancı dil öğrenirken de geçerlidir. Wenden ve Rubin (1987), dil öğrenme stratejilerini, öğrencinin öğrenme süreci boyunca farkında olarak geliştirdiği eylemler olarak tanımlamaktadırlar. Bu süreçte öğrenci, yabancı dili öğrenme çabasında olup kasıtlı bir şekilde bilgiyi özümsemek amacıyla taktikler geliştirmektedir.

1970'lerden itibaren araştırmacılar dil öğrenme stratejileri ile ilgili çeşitli sınıflamalar yapmışlardır. O'Malley vd. (1985), Rubin (1987), Oxford (1990), Pintrich ve Garcia (1991), Yang (1999), Schmidt ve Watanabe (2001) dil öğrenme stratejilerini

farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Oxford (1990)'ın dil öğrenme stratejileri, doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri olmak üzere iki temel kategoriye sahiptir. Doğrudan öğrenme stratejileri; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri, dolaylı öğrenme stratejileri; üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir (Cesur ve Fer, 2007). Bellek stratejileri bilginin depolanması, bilişsel stratejiler bilginin işlenmesi, telafi stratejileri ise eksik bilginin tamamlanması ile ilgilidir. Üstbilişsel stratejiler bilgiye odaklanma, bilgiyi düzenleme ve planlama, duyuşsal stratejiler dilin işletimine yönelik tutum ve motivasyon, sosyal stratejiler ise dili iş birliğine dayalı öğrenme ile ilgili stratejilerdir (Onursal, 2019). Yabancı dil öğrenmede kullanılan bu stratejiler çok boyutlu ele alınmış olsa da birbirinden bağımsız değildir.

Hsiao ve Oxford (2002) üç farklı dil öğrenme stratejileri sınıflamalarını (Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990) karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda Oxford (1990)'ın stratejilerin birbirleriyle etkileşim hâlinde olduğu sınıflamasının dil öğrenenlerin özbildirimlerindeki strateji çeşitliliğini ifade etmede diğer sınıflamalardan daha tutarlı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla Oxford (1990)'ın sınıflaması kullanılmıştır.

Epistemolojik inançları gelişmiş olan bireylerin olaylara daha eleştirel yaklaştıkları (Schommer, 1994), bilgiyi işleme stratejilerini daha fazla kullandıkları (Kardash & Howell, 2000) ve kavrama-uygulama düzeyindeki ölçütleri daha çok kullanarak daha başarılı oldukları bilinmektedir (Ryan, 1984). Öğrencilerin bilgiye ilişkin inançlarının akademik performans ve bilgi edinmelerini etkilediği tespit edilmiştir (Buehl & Alexander, 2001). Epistemolojik inançlar, öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri yoluyla dolaylı olarak öğrenme katılımını etkilemektedir (Mellat & Lavasani, 2011). Ayrıca, epistemolojik inançlar, öğrencinin derse katılımına (Ondap & Hornejas, 2022), akademik başarısına, motivasyonuna, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine (Arslan, 2017) etki etmektedir. Tüm bu sonuçlar, epistemolojik inançların önemine ve bir yabancı dili etkili öğrenmek için öğrencilerin kullandıkları stratejiler ile epistemolojik inançlarının ilişkisinin çalışılmasına olan ihtiyaca dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen lise öğrencilerinin bilginin kaynağı/kesinliği, bilginin gerekçelendirilmesi ve bilginin gelişimine ilişkin inançlarının, dil öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken daha fazla ve daha az

kullandıkları stratejiler, sahip oldukları epistemolojik inançları, kullandıkları Almanca öğrenme stratejilerini anlamlı yordayan epistemolojik inançları tespit edilerek öğrencilerin daha fazla strateji kullanmalarını teşvik edecek epistemolojik inançlarının gelişiminin ve Almancayı etkili öğrenmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. O'Malley vd. (1985), dili iyi öğrenenlerin daha fazla strateji kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerin epistemolojik inançlarının Almanca öğrenme stratejileri seçimlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmanın öğrencilerin epistemolojik inançlarını geliştirmeye ve farklı dil öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarlanmasına da katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Nitekim başarı veya başarısızlığı kontrol edebildiğine inanan öğrenciler, öğretim etkinliklerine daha fazla katılmakta, öğrenmeye daha fazla çaba sarf etmekte ve bu çabaları daha uzun süreli olmaktadır (Schunk, 2000).

Literatürde dil öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Ismail, 2011; Rahmiati & Emaliana, 2019; Shirzad vd., 2021). Bu nedenle araştırmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı öngörülmektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin epistemolojik inançları, Almanca öğrenirken hangi stratejileri kullandıkları ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol edildiğinde, Almanca öğrenme stratejilerini yordayıp yordamadığı da araştırılmıştır.

Bu bağlamda tezin ilk bölümünde epistemolojik inanç ve dil öğrenme stratejilerinin kavramsal ve kuramsal çerçeveleri çizilmiştir. İkinci bölümde bu kavramlarla ilgili uluslararası ve ulusal araştırmalara değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile Almanca öğrenirken kullandıkları stratejilere yer verilmiştir. Ayrıca, bu iki değişken arasındaki ilişkiye ve Almanca öğrenme stratejilerinin yordayıcılarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve ilgili öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. İNANÇ KAVRAMI

1.1. İNANÇ KAVRAMININ TANIMI, ÖNEMİ VE KAPSAMI

Hofer ve Pintrich (1997)'e göre “inanç”, bireyin doğru olduğunu varsaydığı öznel yaşantıları, karşılaştığı olayları, olguları, insanları ve nesneleri nasıl algıladığını, yorumladığını ve buna istinaden göstereceği davranışı belirler. Deryakulu (2004), inancın bireylerin olaylara, kişilere ve nesnelere nasıl baktıklarını ve nasıl davranacaklarını belirleyen, bireyler tarafından kabul edilecek bir görüş olduğunu belirtmiştir. Birey inandığı şeye yönelir ve inandığı ölçüde çaba gösterir. Bu açıdan inanç, çabayla ve doğal olarak başarı veya başarısızlık ile doğru orantılıdır (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2011). Pajares (1992), inançların günlük yaşamdaki olaylara gösterilen tepkilerin ve bu tepkiler sonucu ortaya çıkan davranışların temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Kişinin bir konuda başarılı olacağına dair inancı yüksekse başarılı olma ihtimali de doğal olarak yüksektir. Böylece kişinin bu duruma dair davranışları ve çabası, inancı oranında artacaktır. İnanç her ne kadar soyut bir olgu olsa da somut sonuçlarla dolaylı olarak gözlemlenebilir. Birey neye inanıyorsa ona dönüşmeye, inandığı şeyi gerçekleştirmeye başlar. Kişideki inanç algısının oluşması ve tamamlanması, zaman alabilmektedir. Ancak bu, gözlemlenemese de, bireyin o inanca sahip olmadığını göstermemektedir. Eğitim-öğretim bağlamında ise öğrencinin okula, öğretmene, eğitime ve bilgiye yönelik inancı, akademik başarısını etkilemektedir (Aydın ve Geçici, 2017; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Bu açıdan öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenebilmeleri için inançlarının önemli olduğu görülmektedir.

1.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ

Türk Dil Kurumu (b.t)'nin güncel Türkçe sözlüğünde epistemoloji, “bilgi kuramı” olarak tanımlanmaktadır. Felsefi bir akım olarak bilgiyi araştıran epistemoloji, bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl öğrendiğine, bilgiyi nasıl öğretip nasıl üretebildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inanç, bilginin kaynağına/kesinliğine, gerekçelendirilmesine ve nasıl geliştiğine ilişkin bireylerin öznel inançlarıdır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Satmaz (2019)'a göre bilginin değişebilir olmasına ya da mutlaklığına, doğuştan ya da tecrübeyle kazanılmasına yönelik inançlar, hem öğrenciyi hem de öğretmeni etkileyen ve güdüleyen bir araçtır.

Epistemolojik inanç, bilginin uzman aracılığı ile öğrencilere mi aktarıldığını, yoksa öğrencilerin dışında mı bulunduğunu ve öğrenciler tarafından etkileşim ile mi elde edildiğini sorgulamaktadır (Aksan, 2006; Deryakulu, 2002; Hofer ve Pintrich, 1997). Epistemolojik inanç, “Nesnel bilgi var mıdır?”, “Bütün bilgiler bağıntılı mıdır?” sorularını sorar. Gelişmemiş/olgunlaşmamış inançlara sahip bireyler; bilginin mutlak, kesin (ya doğru ya da yanlış) olduğuna inanmaktadırlar. Gelişmiş/olgunlaşmış inançlara sahip bireyler; bilginin mutlak değil, göreceli olduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2002). Pajares (1992), inancın zihne özgü yapılarla ilişki içerisinde olduğunu ve bilgiye yönelik inancın bilgiye yönelik tutum üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Bireyin bilgiye yönelik gelişmiş inancı, onu daha fazla araştırmaya yöneltebilir. Kişi, bildiğine inandığı kavramla yetinmeyip, daha şüpheci davranarak ve o kavram ağını geliştirmek adına, araştırma yaparak ve öğrenerek daha üretici olabilir. Yani bireyin inancı, durağan olmamakla birlikte zamanla değişebilmektedir.

2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇ GELİŞİM MODELLERİ

1950’lerden itibaren epistemolojik inanç ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır ve bu terimi ilk ortaya atan entelektüel gelişim teorisini açıklarken Piaget olmuştur (Hofer & Pintrich, 1997). Daha sonra epistemolojik inanç gelişim modelleri tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere incelenmiştir (Baxter Magolda, 1992; Belenky vd., 1986; King & Kitchener, 1994; Perry, 1970; Schommer, 1990). Araştırmalar şimdiye dek farklı cinsiyet ve yaş grupları ile yürütülmüş ve üzerine yeni bilgiler eklenerek geliştirilmiştir.

2.1. PERRY’NİN ZİHİNSEL VE AHLÂKİ GELİŞİM MODELİ

Perry (1970), tek boyutlu epistemolojik gelişim modellerinin temelini erkek öğrenciler ile yaptığı araştırmasında atmıştır. Dört yıl süren araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal ortamda ve eğitim ortamında bilişsel olarak nasıl etkilendiklerini ve öğrencilerde ne gibi zihinsel değişiklikler oluştuğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde, üniversitenin ilk yıllarında bilginin basit ve kesin olduğu, kaynağının bir uzman olduğu düşüncesi hâkimdir. Ancak zaman geçtikçe öğrencilerde bilginin karmaşık olduğu, değiştiği ve kesin olmadığı, kaynağının akıl olduğu düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır (Buehl & Alexander, 2001). Bu durum, zamanın ve deneyimin bireyin zihinsel ve ahlâki gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bilginin değişkenliğinin mümkün olduğu ve kaynağının akıl olduğu düşüncesi zamanla

ortaya çıkabilmektedir (Kıralp vd., 2008). Perry'nin modeli, tek boyutlu ve dokuz aşamadan oluşan bilişsel bir gelişim modelidir. Perry (1970), bu dokuz aşamanın periyodik bir şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Farklı bir ifadeyle, farklı deneyimler edindikçe bu dokuz aşamanın belli aralıklarla dönüşümü devam etmektedir (Oğuzhan, 2017). Perry'nin zihinsel ve ahlâki gelişim modeli Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Perry'nin Zihinsel ve Ahlâki Gelişim Modeli

İkicilik	1. Aşama: Temel Dualizm	Öğrencide bilgi iki kutba ayrılmıştır (pozitif-negatif, iyi-kötü, doğru yanlış gibi). Doğru cevaplara yetkililer sahiptir.
	1. Aşamadan 2. Aşamaya Geçiş	Öğrenciler, yetkililerin doğrunun ne olduğu konusunda anlaşmazlığa düştüğünü kabul etmektedirler.
	2. Aşama: Çoğulcu Mantık	Öğrenciler belirsizlik, soyutluk ve görüş farklılığını algılar ve daha az net cevaplara karşırırlar. Ayrıca, öğrenciler alanında iyi ve kötü uzmanları ayırt etmeye başlamaktadırlar.
	2. Aşamadan 3. Aşamaya Geçiş	3. aşamaya geçişte, öğrenciler bilgiyi belli (kesin) disiplinlere ayırmaktadırlar. Örneğin matematik, bilim, beşeri bilimler ve sosyal bilimler gibi.
Çoğulculuk	3. Aşama: İkincil Çoğulcu Mantık	Öğrenciler değişkenliği kabul etmektedirler. Belirsizliğin geçici bir aşama olduğu bu dönemin sonucunda doğruya ulaşılacaktır.
	3. Aşamadan 4. Aşamaya Geçiş	Belirsizlik öğrenciler tarafından kaçınılmaz olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin otoriteye ve mutlak bilgiye olan inançları azalmaktadır. Bu durum da öğrencilerin belirsizlik için büyük oranda bir tolerans göstermelerine sebep olmaktadır.
	Aşama 4a: Çoğulculuk İlişkisi	Öğrenciler kendi düşünce algılarını oluşturma hakkına sahiptirler. Ancak kendi dünyalarında “uzmanların doğru/yanlış dünyaları” ve “bireysel çoğulluk” gibi kutuplaşmış bir yapı vardır. Mutlak bilgiye, yetkililer tarafından ulaşılacağı inancı hâkimdir.
	Aşama 4a'dan Aşama 4b'ye Geçiş	Öğrenciler, otoritenin kendisini haklı çıkarmasını talep eder ve kendi görüşlerini gerekçelendirmeyi gerekli görürler. Öğrenciler otoriteye eşit, ayrı bir etki alanı kurmaya başlarlar. Bu durum göreceli düşüncenin başlangıcını oluşturur.
	Aşama 4b: İkincil Görecelilik	Öğrenciler farklı görüşleri tanırlar ve belirsizliğe karşı daha toleranslıdırlar. Bilgi bağlamsal olarak görülür. Bilgi, yorumlama, karşılaştırma ve analiz yoluyla elde edilir. Öğrenciler bazı fikirlerin doğru ya da yanlış olarak değil de diğerlerine oranla daha iyi veya daha kötü olduğunu düşünürler.
	4. Aşamadan 5. Aşamaya Geçiş	Öğrenciler göreceli düşünmeye gelecek eğitim hayatlarında sık sık ihtiyaç duyacaklarının bilincindedirler.
Görelilik	5. Aşama: Görecelilik	Öğrenciler bilgiyi göreceli, bağlamsal ve koşullu olarak tanımladıkları yeni bir anlayış biçimini benimserler. Öğrenciler ayrıca kendi durumlarını ve üstbilişsel düşünme süreçlerini izlemekte ve incelemektedirler. Otoritenin beyanları değerlendirmeye açıktır.
Göreliliğe bağlılık	6. Aşama: Mutabakat	Öğrenciler olasılıkları önceliklendiremezler ve gerekçelerin göreceli bir dünyaya rehberlik etmek için gerekli olacağını anlamaktadırlar. Öğrenciler eylem planını belirleyememekte ve mutabakat oluşturamamaktadırlar.
	7. Aşama: İlk Mutabakat	Öğrenciler bir eylem planını ve bir yaşam rotasını taahhüt ederler.
	8. Aşama: Mutabakat Doğurgularını Yönlendirme	
Göreliliğe bağlılık	9. Aşama: Mutabakatı Geliştirme	

Kaynak: Boden, 2005: 64

Perry'nin bu modelinde aşamalar birbirine çok yakın olduğu için Finster (1989) tarafından model dört aşamada birleştirilmiştir. Perry'nin takipçileri bilişsel gelişim kuramının epistemolojik pozisyonlarını dört temel düzey ile açıklamışlardır (Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Schommer-Aikins, 2004). Bunlar şu başlıklar altında toplanabilir:

- İkicilik (Dualism)
- Çoğulculuk (Multiplicity)
- Görelilik (Relativism)
- Göreliliğe Bağlılık (Commitment to Relativism)

2.1.1. İkicilik

Bu epistemolojik aşamadaki bir birey için “bir şey ya doğru ya da yanlıştır, ortası yoktur”. Bilgiye olan inanç konusunda kutuplaşma vardır. Birey, bilgiyi iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kutupsal olarak görür. Bilgi, yetkililerden öğrenilir ve kesindir. Yani bu aşamadaki birey için bilgi mutlak ve değişmezdir. Bu durum bireyin sahip olduğu bilgiyi araştırma ve eleştirme eğilimini azaltmaktadır çünkü birey, algıladığı doğru ya da yanlış bilginin farklı bir ihtimalini düşünmez. Bir şey ya doğrudur ya yanlıştır algısı vardır ve belirsizlik geçicidir.

2.1.2. Çoğulculuk

Bu aşamada birey belirsizliği kabul etmeye başlar. Bir şeyin farklı olasılıklarını da düşünür. Yetkililerin de bilgi eksikliği olduğunu kabul eder, öznel algıların ve farklı bakış açılarının farkına varır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Birey, herkesin kendine ait doğrularının olduğunu ve çoklu bakış açısının varlığını fark etmeye başlamıştır. Bir şeyin her zaman doğru ya da yanlış olduğunu değil, farklı seçeneklerin de olabilme ihtimalini, bu ihtimallerin çoğaltılabileceği düşüncesini ve bunların bireylerin deneyimleri, öznel algıları doğrultusunda değişebileceğini kabul etmeye başlar.

2.1.3. Görelilik

Uzmanların tüm cevaplara sahip olmadığını fark eden bireyde aslında herkesin kendine özgü fikirleri olduğu ve bu fikirlerinin de doğru olabileceği görüşü hâkim olur. Birey, bilginin mutlak doğru ya da mutlak yanlış olduğundan ziyade, bilginin doğruluğunun ve yanlışlığının durum ve şartlara göre değişebilir olduğunu benimser. Bu durumun bağlamsal olduğunu düşünmeye başlar. Birey, öznel algılarının farklı durum

ve şartlarda kabul edilebilir olduğunun ve bunların da deneyimler aracılığı ile bağlantılı olduğunun farkında olur (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2011). Yani bilgiye dair inançların bireye göre değişebileceğini ve bu inançların o şartlarda mümkün olabileceğini bilir.

2.1.4. Göreliliğe Bağlılık

Bu pozisyonadaki birey bir fikri ele alırken, ona dair kanıtları ve olası koşulları da göz önüne alarak o fikri değerlendirir. Bazı düşüncelerin doğru olma ihtimali, diğer düşüncelere oranla daha güçlü olabilir ve kişi, o düşünceye daha çok bağlılık duyar (Bangir Alpan ve Koç Erdamar, 2014). Bu sebeple fikirlerin objektif olarak incelenmesi gerektiğini savunur.

Tüm aşamalar incelendiğinde Perry (1970), çoğunlukla üniversite birinci sınıf öğrencilerinin ikici bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. Yani bilginin doğruluğu veya yanlışlığının mutlak olduğu kabul edilmektedir ve doğru bilgiye ancak yetkililer aracılığı ile ulaşılabilir düşüncesi hâkimdir. Çoğulcu bireyler, bilginin kesin ve mutlak olmadığını fark etmeye başlamakta ve mutlak gerçekler için otoritelere daha az güvenmektedirler. Ancak dış dünyada değişmez bir gerçekliğin var olduğuna kısmen inanmaktadırlar. Göreci bireyler, bir bilginin ya da görüşün yalnızca eldeki verilere dayalı olarak doğru ya da yanlış olabileceğini kabul etmektedirler. Bilgi, durum ve şartlara göre doğru ya da yanlış olabilir. Birey, artık kendini etkin bir anlam oluşturunca olarak görmeye başlamaktadır (Özdemir, 2013). Birey, bilginin kişisel deneyimler sonucu oluşturulan göreceli bir şey olduğuna inanmaktadır. Bağlılık düzeyinde ise göreceli anlayış sürmekle birlikte birey, esnek biçimde belirli bir görüşe ya da bakış açısına sahip olabileceklerine güçlü şekilde inanmaktadır. Bu aşamada birey, toplum ve kültürden bağımsız olarak kendi kişisel yorumlarını geliştirebilmektedir. Ayrıca, kişisel görüş ve düşüncelerini otoriteden bağımsız değerlendirmektedir (Brownlee vd., 2001).

2.2. BELENKY VE KADINLARIN BİLME YOLLARI MODELİ

Belenky vd. (1986), Perry (1970)'in araştırmasına ağırlıklı olarak erkek öğrencilerin dahil edilmesi nedeniyle araştırmayı geliştirmek istemişler ve sadece kadınlar üzerinde bir araştırma yaparak beş aşamalı bir model oluşturmuşlardır. Belenky vd. (1986)'nın ortaya koyduğu bilmenin beş aşaması, Perry'nin epistemolojik dönemlerine benzerlik göstermektedir. Bu dönemler şunlardır (Belenky vd., 1986):

a. Sessizlik/Tam Teslimiyet (Silence): İlk aşamayı oluşturan bu basamakta kadınlar pasiftir ve dışsal otoriteye bağıllık göstermektedirler. Bu aşamada kadınlar çoğu şeyin farkında olmalarına rağmen, benimsedikleri kutuplaşmış düşüncelerinden dolayı (iyi-kötü, haklı-haksız, kazan-kaybet) sessiz kalmayı tercih etmektedirler.

b. Edinilmiş Bilgi (Received Knowledge): İkinci aşamayı oluşturan bu bölüme “algılanmış bilgi” de (perceived knowledge) denilmektedir. Bireyler, bilginin bir dış otoriteden geldiğini benimsemekte fakat bilgiye sahip kişilerin özen ve dikkatle dinlenmesi gerektiğine ve fikir yürütülmesi suretiyle doğru bilgiye ulaşılabileceğine inanmaktadırlar (Hofer ve Pintrich, 1997; Turgut, 2007). Perry’nin ikicilik aşamasını anımsatan bu aşamada kadınlar bilgiyi dışsal kaynaklı olarak düşünmektedirler.

c. Subjektif Bilgi/Öznel Bilgi (Subjective Knowledge): Bu aşamayı iç ses (the inner voice) ve kadının kendini arayışı (the quest for self) olarak ifade etmek daha doğrudur. Öznel bilginin iç ses boyutundaki bireyler, otoritenin bilgisine güvenmeyerek bilginin kaynağının kişisel deneyimleri olduğunu düşünürler. Bu aşamadaki kadınlar pasif sessizlikten otoritenin bilgisine güvenmemeye doğru geçiş yapmaktadırlar. Erkeklerin bilgilerinden ziyade kendi sezgisel deneyimlerine itimat etmektedirler. Bu aşamada bireylerin tecrübeleri ile paralel olarak daha öznel yargılar öne çıkmaktadır ve bu aşamada bilgi bireye özgüdür.

Kadının kendini arayışı aşamasında ise öznelci kadınlar daha çok kendi hayatlarına odaklanarak bağımlılık geliştirdikleri birey veya olaylardan uzaklaşmayı seçmişlerdir. Belenky vd. (1986), öznelci kadınların bu aşamada kendi ayakları üzerinde durabileceklerine inançlarının yüksek olmasıyla birlikte büyük bir kararlılıkla eşlerinden ayrılabilindiklerini belirtmişlerdir. Geçmiş geride bırakarak geleceğe daha olumlu bakmak bu aşamanın özelliklerinden biridir.

d. Yaşantısal Bilgi/İşlemsel Bilgi (Procedural Knowledge): İşlemsel bilgi aşamasında bilgi yoruma açıktır ve mutlak değildir. Bilgi edinmek objektif yollarla da mümkündür ve tecrübelerle bilgi yeniden yapılandırılabilir (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bu aşamada bilginin her deneyimde değişme ihtimali yüksektir. Böylece yaşantılar bilgiyi etkilemektedir. Khine ve Hayes (2010) bu aşamada bilgiyi ilişkilendirilmiş ve ayrıştırılmış olarak tanımlamaktadırlar. İlişkilendirilmiş bilgi, empatik ve öznel bilgiye oranla daha objektif iken ayrıştırılmış bilgi, bağımsız, kopuk ve eleştiriye açıktır.

e. Yapılandırılmış Bilgi: Bilgi tamamen olay, durum ve bireylere bağlıdır. Bilgi birey tarafından yapılandırılmıştır. Bilgiye sahip olmak hem bireysel hem de nesnel yollarla mümkündür.

2.3. BAXTER MAGOLDA’NIN EPİSTEMOLOJİK YANSITMA MODELİ

Perry (1970) ve Belenky vd. (1986)’nın çalışmalarındaki cinsiyet değişkenini de göz önünde bulunduran Baxter Magolda (1992), hem kadın hem erkeklere yönelik bir araştırma yürütmüştür. Böylece araştırma sonucunda epistemolojik yansıtma modelini ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada “Measure of Epistemological Reflection (MER)” isimli Epistemolojik Yansıtma Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek, bilginin doğası, bilmenin yolları ve bilginin gelişim sürecini ortaya çıkarmıştır.

Kolej öğrencileri ile yürütülen araştırma sonucunda dört aşamalı yansıtma modeli geliştirilmiştir. Bu düzeyleri mutlak, geçişsel, bağımsız ve bağlamsal olarak adlandırmıştır (Öztuna Kaplan, 2006; Whitmire, 2004). Mutlak aşamadaki bireyler, Perry’nin ikicilik aşamasındaki gibi bilginin mutlak olduğuna ve her şeyi yetkililerin bildiğine inanırlar. Geçişsel aşamada olan bireyler ise uzmanların her şeyi bilemeyeceği kanısındadırlar. Bilginin bir kısmının belirgin ve kesin olamayacağını kabullenmektedirler. Bağımsız aşamadaki bireyler, bağımsız fikirlerin olabileceğini ve bilginin kesin doğru ya da kesin yanlış olamayacağına inanırlar. Bağlamsal aşamadaki bireyler ise bilginin sürekli gelişip değiştiğini kabul ederler.

Baxter Magolda (1992), sonuç olarak erkeklerin bilmenin kişisel olmayan, kadınların kişisel olan taraflarını kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Oluşturulan bu yansıtma modeli, öğrencilerin bilme yollarını ortaya koyan bir modeldir (Hofer, 2001).

2.4. KING VE KITCHENER’İN YANSITICI YARGI MODELİ

King ve Kitchener (1994), “Yansıtıcı Yargı” modelinde bireylerin epistemolojik gelişimlerini birden yediye kadar adlandırdıkları gelişimsel bir evreyle açıklamaktadırlar. Birinci evre olan yansıtma öncesi düşünceler, ilk üç basamağı kapsamaktadır. İlk evre; bilginin mutlak ve kesin olduğunu ve gözlem yapılarak, uzmanlardan da elde edilebileceğini yansıtır (Hofer, 2002). İkinci evre; yarı yansıtıcı düşünme, dördüncü ve beşinci basamakları oluşturmaktadır. Bu aşamada birey, bilginin mutlak olmadığına ve subjektif olmasının belirsizliği de beraberinde getirdiğine inanır. Bilginin bağlamsal, göreceli ve öznel olduğunu belirten bu basamaklar, ikinci evreyi oluşturmaktadır (King & Kitchener, 1994). Son aşama olarak yansıtıcı düşünme evresi de

altıncı ve yedinci basamakları kapsar (King & Kitchener, 2004). Bu evrede bireyler, yansıtıcı ve eleştirel düşünmeye başlarlar ve bilginin öznel, bağlamsal ve yeniden değerlendirilebilir olarak aktif bir şekilde yapılandırıldığını kabul ederler (Duell & Schommer-Aikins, 2001).

2.5. KUHN’UN TARTIŞMACI AKIL YÜRÜTME MODELİ

Kuhn (1991), üniversite öğrencilerinden ziyade bireylerin gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi çeşitli yaş dönemlerindeki akıl yürütme biçimlerini ve epistemolojik yaklaşımlarını incelemiştir. Kuhn (1991), “mutlakçı (absolutist), çoklu görüşlere taraftar (çoğulcular) (multiplist) ve değerlendirmeci (evaluative)” olarak üç aşamalı bir model geliştirmiştir. Mutlakçılar, bilgiye uzmanlar tarafından ulaşılabileceğini; bilginin kesin ve mutlak olduğunu savunur. Yetkililere şüpheyle bakan çoğulcularda ise belirsizlik hâkimdir. Kendi duygu ve düşüncelerinin otoritenin düşüncesiyle aynı seviyede olabileceğini kabul ederler (Acat vd., 2010). Değerlendirmeciler, bilginin mutlaklığını reddederek, çoğulcuların aksine uzmanlığı dikkate alırlar. Ancak kendi fikirlerinin ve bakış açılarının da değerlendirilebilir olduğunun farkındadırlar (Hofer & Pintrich, 1997).

2.6. SCHOMMER’İN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR MODELİ

Schommer (1990), yaptığı araştırmasında epistemolojik inançlar ile akademik başarıyı ilişkilendirerek bu kavramın çok boyutlu olabileceğini savunmuştur. Yaptığı araştırmada yalnızca bilgiyi değil, bilginin yapılandırılmasını ve öğrenme ilgili inançları da inceleyen Schommer (1990), bu boyutların birbirinden bağımsız olduğunu, aynı oranda ve hızda gelişme göstermediğini savunmuştur. Schommer’in kuramı denge üzerine kurulmuştur (Boden, 2005). Yani boyutlar birbirinden bağımsız olmasına karşın birbiriyle etkileşim hâlinde dirler. Schommer’in epistemolojik inançlar üzerine araştırması, birçok yönden öncekilerden önemli ölçüde farklıdır (Dweck & Leggett, 1988). Kısaca Schommer’in araştırmasını önceki araştırmalardan ayıran altı madde şu şekilde açıklanabilir (King & Kitchener, 1994):

1. Araştırmaya öğrenmeyle ilgili inançları eklemiştir.
2. Araştırmaya farklı inançları da dahil etmiştir.
3. Modele, inançların birbirinden daha az bağımsız olması ve aynı hızda gelişme kaydetmeyeceği hipotezini de eklemiştir.

4. Schommer'ın teorisi, dengeyi olmazsa olmaz bir gereklilik olarak görmektedir.

5. Epistemolojik inançlar adına farklı bir terminoloji oluşturmuştur.

6. Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmasında nicel araştırma yöntemini tercih etmiştir.

Schommer'ın epistemolojik inançlar üzerine araştırması, Perry (1968)'in çalışmaları üzerine inşa edilmiştir. Önceki araştırmalara dayanarak Schommer, bilginin yapısı, kaynağı ve değişmezliği hakkında varsayımlarda bulunmuştur. Öğrenenlerin bağımsız inançlarını, bilgi ve öğrenmeye dair görüşlerini geliştirmek için Schoenfeld (1983)'ün araştırmasını genişletmiştir. Bilginin kaynağı, otoritenin ve hızlı öğrenmenin rolü, Perry (1968) ve Schoenfeld (1983)'ün araştırmalarından türetilmiştir. Schommer (1990), aynı zamanda doğuştan gelen yeteneğe ilişkin inançların önemine ilişkin hipotez için Dweck ve Leggett (1988)'in araştırmalarından da yararlanmıştır. Dweck ve Leggett (1988), sabit öğrenme yeteneğine inanan çocukların daha zor matematiksel görevlerden vazgeçmelerinin ve çaresiz davranışlar sergilemelerinin muhtemel olduğunu belirtmişlerdir. Benzer koşullar altında, inancı olan çocukların diğerlerinin aksine görevde kalma ve denemede ısrarcı olduklarını, başarısız olduklarında ise alternatif stratejiler geliştirebildiklerini eklemişlerdir.

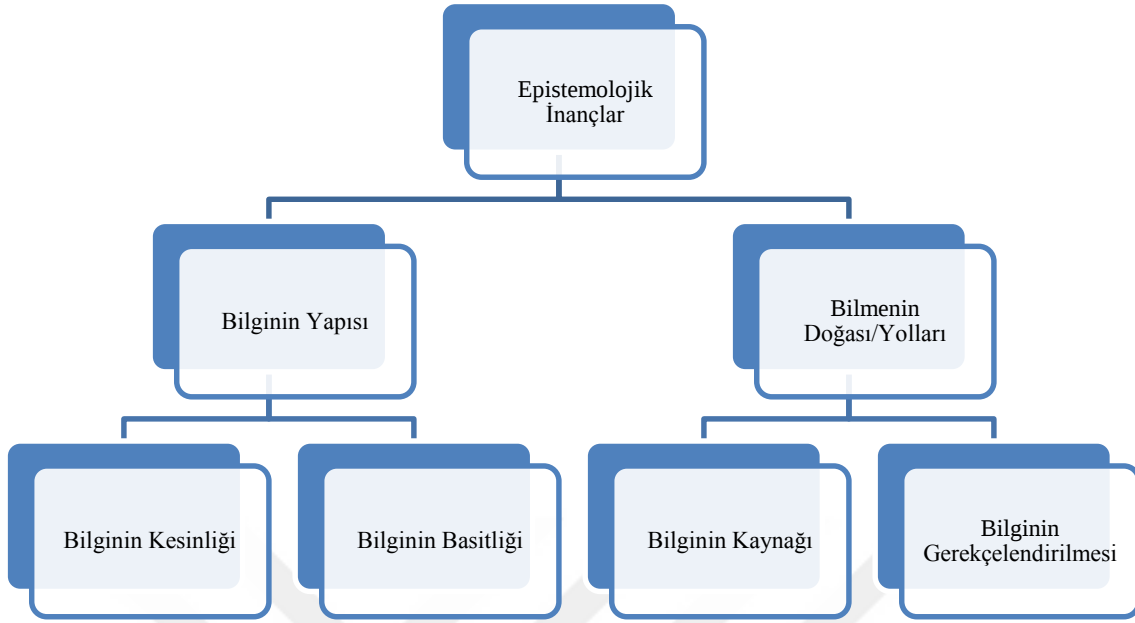
Araştırmasında öğrenmeye yönelik inançları da ele alan Schommer, ölçeğin boyutlarını “bilgi basittir”, “bilgi kesindir”, “öğrenme hemen gerçekleşir” ve “ öğrenme yeteneği doğuştan gelir” olarak belirlemiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). “Bilginin basitliği” boyutunda bilginin yapısına dair inançlar da mevcuttur. Bu boyutta bireyin bilginin birbirleri ile ilişkisi olmayan parçaların birleşmesiyle oluşan basit bir yapıda mı, yoksa parçaların birbirleriyle ilişkilendirilmesi sonucu oluşan karmaşık bir yapıda mı olduğuna dair inancı belirtilmiştir. “Bilgi kesindir” boyutunda bireylerin bilginin kesin veya değişmez mi, yoksa duruma göre değişebilir mi olduğuna dair inançlarını içerir. “Öğrenme hemen gerçekleşir” boyutu, öğrenme sürecinin hızı ile ilgilidir. Birey, bu boyutta öğrenmenin hemen (anında) gerçekleşeceğine ya da gerçekleşmeyeceğine inanır. Ayrıca, bu boyut öğrenmenin zaman alacağı inancını da kapsamaktadır (Özeren, 2020). “Öğrenme yeteneği doğuştan gelir” boyutunda öğrenmenin bir yetenek mi yoksa geliştirilebilir mi olup olmadığına dair inançlar mevcuttur. Bireylerin öğrenmenin doğuştan mı ya da eğitim veya deneyimler ile mi mümkün olup olmadığına dair inançlarını göstermektedir (Bayrak Demir, 2019).

Bireyler bu boyutlarda birbirinden bağımsız bir şekilde gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) ya da gelişmemiş/olgunlaşmamış (naive) inançlara sahip olabilirler. Yani bu boyutlar birbiriyle ardışık olmayıp birbirini tamamlar niteliktedir.

2.7. HOFER VE PINTRICH'İN BİREYİN EPİSTEMOLOJİK KURAMI

Hofer ve Pintrich (1997), epistemolojik kuramlara ilişkin incelemelerinde Schommer'ın faktörlerinin ikisinin yapı geçerliği hakkında bazı olgulara işaret etmişlerdir. Dört faktör için ampirik kanıtlar olmasına rağmen Hofer ve Pintrich (1997), “Sabit Yetenek” ve “Hızlı Öğrenme”nin farklı epistemolojik boyutlar olmadığını, daha çok zekâ hakkındaki inançların göstergeleri olduğunu belirtmişlerdir. Hofer ve Pintrich (1997)'ye göre bu boyutlar, gerçekte bilginin ve bilmenin doğasına değil, öğrenmenin doğasına bağlıdır. Schommer'ın faktörleriyle ilgili işaretlerinin yanı sıra Hofer ve Pintrich (1997)'nin önerdiği mevcut epistemolojik teorilerin analizi, kişisel epistemolojinin inşası için teorik bir alt yapıyı oluşturmaktadır. Hofer ve Pintrich (1997), iki genel alanın bireylerin epistemolojik kuramının temel yapısını temsil ettiğini öne sürmüşlerdir. Bunlar bilmenin doğasına dair inançlar ve bilginin doğası ya da yollarına dair inançlar olmak üzere belirtilmiştir. Bu iki genel alanın her birinde iki boyut vardır. Bu alanlar, “bilginin yapısı” ve “bilmenin doğası/yolları” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Her bir alanın ikişer alt boyutu bulunmaktadır. Bilginin yapısı alanı içinde “bilginin kesinliği” ve “bilginin basitliği” alt boyutları yer almaktadır. Bilmenin doğası/yolları alanı içinde ise “bilginin kaynağı” ve “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutları bulunmaktadır. Epistemolojik inançların teorik bileşenleri, bu dört alt boyutta Şekil 1’de verilmiştir (Hofer & Pintrich, 1997).

Şekil 1. Epistemolojik İnançların Teorik Bileşenleri



Kaynak: Hofer ve Pintrich, 1997, ss. 113-115

Bilginin yapısı hakkındaki inançlar, bilginin kesinliği ve basitliği hakkındaki inançlar açısından tanımlanır. Bilginin kesinliği hakkındaki inançlar bilginin mutlak, kesin ve sabit olduğu fikrinden bilginin geçici, gelişen ve bağlamsal olduğu anlayışına kadar değişebilir. Bilginin basitliği hakkındaki inançlar, bilginin yalıtılmış, derlenmiş parçalarından oluştuğu fikrinden bilginin yüksek oranda birbiriyle ilişkili kavramların birikimi olduğu anlayışına kadar değişen bir süreklilik içinde ele alınır (Hofer & Pintrich, 1997).

Bilmenin doğası/yolları hakkındaki inançlar, bilginin kaynakları hakkındaki inançları ve bilginin gerekçelendirilmesi hakkındaki inançları içerir. Bilginin kaynaklarına ilişkin inançlar, bilginin bireyin dışından kaynaklandığı ve aktarılabilceği dış otoritede bulunduğu görüşünden bilginin başkalarıyla etkileşim içinde bilen tarafından inşa edildiği anlayışına kadar değişebilmektedir (Özkan, 2008). Bilginin gerekçelendirilmesi boyutu, kanıt, yetki ve uzmanlığın kullanımı dahil olmak üzere bireylerin bilgi iddialarını değerlendirme şekli ve uzmanların değerlendirilmesi ile ilgilidir (Hofer & Pintrich, 1997). Bu boyutla ilgili inançlar, bilginin gerekçelendirme gerektirmediği ve kişinin sadece başkalarının sağladığı bilgiyi edinme fikrinden bilginin uzman görüşlerinin eleştirel değerlendirmesi ve kanıtların incelenmesi yoluyla oluşturulduğu anlayışına kadar değişebilir (Saunders, 1998). Başka bir deyişle, bilginin gerekçelendirmesi boyutunda bireyin gerekçelendirmeden bilgiyi başkalarından

alabileceği inancı, kanıtların ve uzman görüşlerinin eleştirel bir şekilde incelenmesiyle bilginin oluşabileceği inancına dönüşebilir. Epistemolojik inançların boyutları ve her alt boyut için kabul edilmiş ve gerekçeli görüşler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Epistemolojik İnançların Her Alt Boyutu İçin Kabul Edilmiş ve Gerekçeli Görüşleri

Epistemolojik İnançlar	Alt Boyutlar	Kabul Edilen Görüş	Gerekçeli Görüş
Bilginin Doğası	Bilginin Kesinliği	Bilgi, mutlak, kesin ve sabittir.	Bilgi, geçici, gelişen ve bağlamsaldır.
	Bilginin Basitliği	Bilgi basittir ve derlenmiş bilgi parçalarından oluşur.	Bilgi, karmaşıktır ve birbiriyle ilişkili kavramlardan oluşur.
Bilmenin Doğası	Bilginin Kaynağı	Dış otorite bilginin kaynağıdır.	Bilgi, bilen tarafından inşa edilir.
	Bilginin Gerekçelendirilmesi	Bilgi gerekçe gerektirmez, kişi başkalarından bilgi alır.	Bilgi, kanıtların ve uzmanların görüşlerinin eleştirel bir şekilde incelenmesiyle oluşur.

Kaynak: Hofer ve Pintrich, 1997’den akt. Saunders, 1998, s. 17

3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI VE ÖNEMİ

Strateji sözcüğü, “izlem” ve “bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı; sevkülceys” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, b.t). Başka bir ifadeyle belirli bir amaç uğruna bilinçli bir şekilde uygulanan tekniklerdir.

Yabancı bir dili öğrenmek için öğrencinin o dilde yeterli kelime bilgisine, duyduğunu anlama ve cevap verme, hedef dilde okuduğunu anlama, özümseme ve nesnel cümleler kurma yetisine sahip olması gerekir (Küzeci, 2007). Bu açıdan yabancı bir dil öğrenirken aktif bir şekilde hedef dilin kullanılamaması, yabancı dil öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2018: 164). Bu durum öğrencilerin yabancı dil öğrenirken dil öğrenme stratejilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Oxford (1990: 8)’a göre, dil öğrenme stratejisi; öğrenci tarafından seçilen, dilin kodlanmasını kolaylaştıran, daha eğlenceli, daha etkin ve daha hızlı dil edinimini sağlayan özel yollardır. Lessard-Clouston (1997)’ye göre dil öğrenme stratejilerinin somut (teknikler, davranışlar vb.) ya da soyut (zihinsel, düşünsel etkinlikler) öğeleri mevcuttur (akt. Cesur, 2008). Bu durum dil öğrenme stratejilerinin her zaman gözlemlenemeyebilir olduğunu göstermektedir. Dil öğrenme stratejileri bünyesinde birden fazla yeterlilik ve özellik barındırmaktadır. Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Probleme yöneliktir.
- İletişimsel yeterliliği artırmayı amaçlamaktadırlar.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem dolaylı olarak desteklerler.
- Kimi zaman gözlemlenebilir iken kimi zaman gözlemlenmesi mümkün olmayan özelliklere sahiptirler.
- Öğrencilerin kendilerine özgü oluşturup kullanabilecekleri bireysel tekniklerdir.
- Öğrenmeyi daha hızlı ve kolay bir süreç hâline getirirler.
- Sadece bilişsel özellikleri değil, aynı zamanda planlama, özdenetim, değerlendirme ve öğrenmeyi düzenleme gibi bilişüstü özellikleri de içerirler.
- Öğrencinin (üst-)bilişsel özellikleri dahil olmak üzere tüm özelliklerini yansıtabilirler.
- Öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sosyal ortamı, öğrenme gayesi, motivasyonu, uyruğu vb. gibi kişiye özgü birçok özellikten etkilenebilirler.

Öğrenci, dil öğrenmek amacıyla strateji oluştururken bunu bilinçli yapar. Kimi zaman bu durum otomatikleşebilir fakat hedefe ulaşmak için atılan adımların kasıtlı ve istendik olması önemlidir. Schmidt (1994) bilinçliliğin; niyet, çaba, farkındalık ve dikkat gibi dört öge barındırdığını belirtmiştir. Öncelikle öğrenci bir şeyi yapmayı önceden isteyip düşünmüş ve zihninde tasarlamış ise o konuda öğrencide bir amaca yönelme arzusu oluşmuş demektir. Bu durumun sonucunda öğrenci ne istediğinin farkında olup hedef dil için bilerek ve isteyerek harekete geçmek isteyecektir ve böylece çaba göstermesi gerekecektir. Bu durumda öğrencinin kendini ve hedeflediği öğeyi tanıması beklenir. Bu açıdan öğrencinin hedeflediği alanda farkındalığı oluşmaya başlar. Böylece öğrencinin dikkatini hedefe yönlendirerek özdenetimini sağlaması ve kendine has stratejiler geliştirmesi kaçınılmazdır. Öğrencinin yabancı dili öğrenmek için strateji geliştirirken bunu kendine has tekniklerle yapması muhtemeldir çünkü her öğrencinin deneyimleri ve zihninde oluşturduğu çağrışımları farklıdır. Bu nedenle öğrenci farklı kodlama, uyarlama ya da yollar deneyerek kendine özgü stratejiler geliştirebilmektedir. Ayrıca, bir öğrenci yabancı bir dili öğrenmek için birden fazla strateji oluşturabilir ve bu stratejiler her ne kadar birbirinden bağımsız gibi gözükse de aynı noktada birleşmektedirler. Cesur (2008)'in Lessard-Clouston (1997)'den aktardığına göre yabancı dil öğrenme stratejileri, dil edinimi ve dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin oluşturduğu bu stratejiler ile dili

öğrenme daha hızlı, etkin, kalıcı ve verimli bir şekilde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda öğrencinin kullandığı bu bilişüstü özellikler, öğrencinin kendini gerçekleştirme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu açıdan dil öğrenme stratejilerinin yoğun bir şekilde kullanılması önem arz etmektedir.

3.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Birçok araştırmacı, dil öğrenme stratejileri üzerine sınıflama çalışmaları yapmıştır. Hsiao ve Oxford (2002), yürüttüğü araştırmasında üç farklı sınıflamayı (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1987) karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda Oxford (1990) tarafından iki temel boyutlu sınıflamanın dil öğrenenlerin öz bildirimlerindeki strateji farklılığını açıklamada diğer sınıflamalardan daha tutarlı olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil öğrenme stratejileri sınıflamalarına dair O'Malley vd. (1985), Rubin (1987) ve Oxford (1990)'un açıklamış olduğu dil öğrenme stratejileri aşağıdaki belirtilmiştir.

3.1.1. O'Malley vd. (1985)'in Sınıflandırması

O'Malley vd. (1985), dil öğrenme stratejilerini üst-bilişsel, bilişsel, sosyoduyuşsal stratejiler olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Ayrıca, O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri ve görev esnasında kullandıkları karışık işlemler olarak belirtmişlerdir.

Üst-bilişsel (meta-cognitive) stratejiler, bir öğrenme etkinliğinin başarısını planlamak, izlemek veya değerlendirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejide öğrenme daha düzenli ve sistematik olur. Öğrenci bilgisini kontrol edip değerlendirebilir. Öğrencide dikkat, seçici algı, öz denetim ve öz değerlendirme hâkimdir (Oxford & Crookall, 1989). Öğrenci kendini, ne öğrendiğini kontrol eder ve ona göre kendini motive edebilir. Ön örgütleyiciler, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim, fonksiyonel planlama, kendi kendini izleme, gecikmeli üretim ve öz değerlendirme, üst-bilişsel stratejilerin en belirgin özellikleri arasındadır (Kılıç, 2019). Bu stratejileri kullanan öğrenciler neyi, neden ve nasıl öğrenecekleri konusunda farkındalığı yüksek öğrenciler olarak görülmektedir.

Bilişsel stratejiler, öğrenenlerin dili elde etmek, depolamak, geri çağırmak ve uygulamak için kullandıkları görevler olarak tanımlanır. Bilişsel stratejiler, çoğunlukla öğrenme görevlerini kapsar. Yani, tekrar, özetleme, anlama, aktarma, detaylandırma ve organizasyon gibi görevleri barındırır (Kılıç, 2019). Bu süreçte öğrenci, yabancı dilde

kelime öğrenme, o kelimeleri hatırlama ve onları aktarma gibi eylemlerde bulunur. Bilişsel stratejiler tekrarlama, kaynak bulma, çeviri, gruplama, not alma, tümdengelim, imgeleme, işitsel temsil, anahtar kelime, bağlamsallaştırma, detaylandırma, aktarma ve çıkarım gibi özellikleri yansıtmaktadır. Kısaca daha çok dil öğrenirken kullanılan ve bağdaştırılan zihinsel işlemleri kapsamaktadır.

Sosyo-duyuşsal stratejiler ise iletişim kurma, sosyal yardımlaşma ve bireyler arasındaki iş birliğini temsil ederler. Soru sorma, ortak fikir yürütme, iş birliği yapma ve karara varma, sosyo-duyuşsal stratejileri kapsamaktadır (Yıldız, 2019). Daha çok iletişimsel beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu strateji, bireyin başka bir bireyle etkileşim içinde iken kendini göstermektedir. Bu stratejilerin başlıca işlevleri arasında ekip çalışması yapma, sosyal aracılık faaliyetinde bulunma ve iletişim kurma yoğun bir şekilde bulunmaktadır.

3.1.2. Rubin (1987)'nin Sınıflandırması

Rubin (1987), dil öğrenme stratejilerini öğrenmeye doğrudan ve dolaylı katkı sağlayan stratejiler olarak ikiye ayırmıştır. Bunlar sosyal stratejiler, iletişim stratejileri ve öğrenme stratejileri olarak üç ana başlık altında toplanmıştır.

Öğrenme stratejileri, bilişsel stratejiler ve üst-biliş stratejileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilişsel dil öğrenme stratejileri; açıklama, tahmin, tümdengelimsel anlamlandırma, uygulama, ezberleme ve gözlemleme gibi becerileri kapsamaktadır. Üst-bilişsel stratejiler ise daha çok dil öğrenme sürecinde kendini denetleme ve bilgilerinin farkında olup kontrol etmeyi içermektedir. Bireyde planlama, önceliği belirleme, hedef belirleme ve özyönetim gibi beceriler ön plandadır (Kılavuz, 2019).

İletişim stratejileri, doğrudan öğrenme ile bağlantılı olarak sınıflandırılmıştır ve bu stratejiler daha çok hedef dilde konuşma, konuşmacının diyalogunu anlama ve iletişimi açıklığa kavuşturmadır (Akkaş Baysal, 2019).

Sosyal stratejiler, bireyin hedef dile maruz kalarak o dili edinmesini sağlar. Bireyin hedef dilde bir kelimeyi hatırlayamadığında alternatif başka kelimeler ile kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlar. Ancak bireyin hedef dili depolamasını ve hatırlamasını sağlayamayan bu stratejiler, öğrenmeye dolaylı katkı sunmaktadırlar (Wenden & Rubin, 1987: 23-27). Öğrenci, bu durumda dili farkında olarak değil, kendiliğinden ve sistemsiz bir şekilde öğrenmektedir.

3.1.3. Oxford (1990)'ın Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini daha kapsamlı, detaylı, sistematik ve çok boyutlu olarak incelemiş ve sonucunda dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayırmıştır. Dolaylı stratejiler; üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Bu stratejiler dil öğrenmeye dolaylı katkı sağlamaktadırlar. Doğrudan stratejiler ise bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olarak üç kategoride incelenmiştir.

3.1.3.1. Doğrudan Stratejiler

Bellek stratejileri, bilginin hafızada tutulmasını ve gerektiğinde hatırlanıp kullanılmasını sağlarlar. Zihinde bağlantılar kurma, ses ve görüntüye başvurma, ayrıntılı gözden geçirme, fiziksel hareketleri kullanarak hafızada tutma gibi dört ana bölüme ayrılmıştır. Gruplama, ilişkilendirme, görsel ve anahtar kelime kullanma, yeni kelimeleri metin içinde kullanma gibi beceriler bellek stratejilerini oluşturmaktadır (Oxford & Crookall, 1989). Yeni bir dil öğrenen öğrenci, öğrendiği sözcük öbeklerini ses ve görüntü olarak hafızasına kaydeder ve onları diğer kelime ve dilbilgisi unsurları ile ilişkilendirerek daha kolay hatırlar.

Bilişsel stratejiler: Yeni bir dil öğrenen öğrenci, bilişsel stratejileri oldukça yoğun kullanmaktadır. Öğrenci pratik yapma, mesaj alıp gönderme, analiz etme ve sorgulama, girdi ve çıktı için yapılar oluşturma gibi eylemlerde bulunur. Bu eylemler arasında yeni bir dil öğrenirken pratik yapma önem arz etmektedir. Öğrenci hedef dilde pratik yaptıkça o dilde daha fazla uygulama yapmış olur ve bu durum hedef dili pratikleştirmektedir. Yabancı bir dil öğrenen öğrenciler aktif olarak bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. Oxford (1990)'a göre bazen öğrenciler bu stratejileri fazla kullanıp genelledikleri için öğrencilerin dilde transfer hataları yapmaları olasıdır.

Telafi stratejileri: Yabancı bir dili öğrenen öğrencilerin genellikle eksik dil veya kelime bilgisi bulunmaktadır. Öğrenci, kelime eksikliğini onun yerine kullanabileceği kelimeleri kullanarak giderebilir ve iletişimini devam ettirebilir. Bu durum, öğrencinin telafi stratejilerini kullandığının göstergesidir. Telafi stratejileri, akılcıca tahminde bulunmak ve konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelmek gibi becerileri kapsamaktadır (Oxford, 1990). Yabancı dil öğrenen öğrenci, mesajı tahmin ederek ya da uyarlama yaparak, jest ve mimiklerini kullanarak, sözcük türeterek ya da eş anlamlısını

kullanarak ve hatta yardım isteyerek telafi stratejilerini kullanmış olur. Telafi stratejileri bir bakıma kriz yönetimi olarak da düşünülebilir.

3.1.3.2. Dolaylı Stratejiler

Üstbilişsel stratejiler: Bu stratejiler, öğrencinin yabancı dili öğrenirken kendi otokontrolünü sağladığı, kendi öğrenmesini planlayıp kontrol ettiği teknikleri içerir. Bu nedenle öğrenci, bu bilgileri önceki yaşamışlıklarından elde etmektedir. Öğrenci önceden edindiği bilgiler ile yeni öğrendikleri arasında ilişki kurar ve neyi, ne kadar, nasıl öğrendiğini değerlendirip düzenleme ve planlamalar yapar. Dilde yaptığı hataları tekrarlamamaya çalışan öğrenci, hedef ve amaçlarını oluşturup kendi öğrenmesine odaklanır (Oxford & Crookall, 1989). Kendini gözlemleyen öğrenci, böylece dil çalışmalarına dair pratik yapma fırsatlarını da kollar. Bu strateji kullanımında deneyimler önemlidir çünkü öğrenci, daha önce edindiği bilgilerden yola çıkarak ve nasıl öğrendiğinin farkında olarak bu stratejileri kendi yaşantısına göre deneyimleyip geliştirmektedir.

Duyuşsal stratejiler: Bu stratejiler, daha çok dil öğrenen öğrencinin duyguları, tutumları, motivasyonu ve değerleri ile ilgilidir. Daha az etkili gibi görünse de öğrencinin dili öğrenmeye ve hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik ilgisi onun motivasyonunu oluşturur. Yabancı dile yönelik duygu ve tutumlar, motivasyonu yükseltici ya da düşürücü etkiye sahip olabilmektedirler. Bu durumun da dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkilediği vurgulanmıştır. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin hissettiği kaygıyı, endişeyi azaltmasını sağlama, öğrenme konusunda kendini cesaretlendirmesini sağlama ve öğrencinin duygularını kontrol edebilmesini sağlama gibi stratejilerden oluşur. Oxford (1990) ve Brown (2007) etkin bir şekilde yabancı dili öğrenen bireylerin yabancı dil öğrenmedeki duygu ve tutumlarını diğer bireylere kıyasla daha iyi kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin hedef dilde komik görseller ya da videolar izleyip eğlenmesi, müzik dinlemesi, olumlu ifadeler kullanıp kendini ödüllendirmesi gibi olumlu duyuşsal stratejiler öğrencinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Oxford, 1990: 141). Böylece öğrencinin eğlenerek yabancı dili daha etkin bir şekilde öğrenmesi mümkündür.

Sosyal stratejiler: Diyalog kurmak, sohbet etmek, soru sormak, kısaca iletişim kurmak, temel sosyal iletişim araçlarıdır. Dil, iletişim gerektiren sosyal bir olgudur. Soru sorma, iş birliği yapma ve empati kurma önemli sosyal stratejiler arasındadır.

Yabancı dili öğrenen birey, soru sorarak ve iletişim kurarak hedef dilde düzeltme alır ve bunu düzenleyip uyguladıkça etkili öğrenme gerçekleşir. Akranlar ile yapılan iş birliği, grup etkinlikleri, bireyin hem empati kurmasını sağlar hem de yabancı dili aktif bir şekilde kullanmasına olumlu etki eder (Oxford & Crookall, 1989). Yapılan grup çalışmaları ve iş birliği, bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân verir. Bireyin ana dilinde konuşan (native speaker) bireylerle iletişim hâlinde olması dinleme ve konuşma yetilerini geliştirmektedir. Bu sayede öğrenci dili daha geniş bir çerçevede öğrenebilmektedir. Aynı zamanda birey, kelimeleri doğru telaffuzlarıyla öğrenir. Bu durum ise yabancı dil öğrenen bireye ek avantaj sağlamaktadır.

Oxford (2017)'ye göre stratejiler arası esneklik vardır. Başka bir deyişle, stratejiler arasındaki geçişler sert değildir. Bu durum bu stratejilerin birbirini desteklediğini ve birbirinden etkilendiğini göstermektedir. Örneğin, sosyal stratejiler öğrencinin kelime bilgisini ve motivasyonunu artırabilir. Bu durum doğal olarak bellek stratejilerinin ve duyuşsal stratejilerin gelişmesini de sağlar ya da öğrencinin ana dilinde konuşan (native speaker) bir birey ile diyalog kurması, öğrencinin telafi ve üstbilişsel stratejilerini yoğun kullanmasına neden olur çünkü öğrenci kendini anlatmak için bilmediği kelimeleri, bildiği kelimeler ile açıklar. Böylece telafi stratejilerini kullanmış olur. Aynı şekilde öğrenci iletişim hâlinde iken kendini anlatmak amacıyla dil öğrenme sürecinde hangi kelimelere ihtiyacı olduğunu farkında olup kendi öğrenmesini yeniden planlayabilir. Bu durum tüm stratejilerin birbirleri ile geliştiğini, birbirlerinin destekçisi olduğunu göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Epistemolojik inançlar ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış farklı araştırmalar ve elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiş ve bir senteze varılmıştır.

1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Su (2022), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında matematik odaklı epistemolojik inanç, matematik öz yeterlik algısı ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda matematik odaklı epistemolojik inançlar ile matematik öz yeterlilik algısı arasında pozitif yönlü ilişki, matematik odaklı epistemolojik inançlar ile matematik kaygısı arasında negatif yönlü ilişki tespit etmiştir.

Durmuş (2021), fen lisesi 9. sınıf öğrencilerinin enerji kavramına dair bilgilerinin Schommer'ın epistemolojik inanç modeli ile ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda geliştirilen epistemolojik inançlar ölçeğinin öğrencilerin epistemolojik inançlarını Schommer'ın tüm epistemolojik inanç alt boyutlarında ve farklı epistemolojik inanç düzeylerinde bireysel farklılıkları ortaya çıkaracak şekilde ölçtüğü belirtilmiştir.

İpek (2021), yüksek din öğrenimi gören lisans öğrencilerinin epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin epistemolojik inançlarının “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu” boyutunda gelişmiş düzeyde, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu” boyutunda gelişmemiş düzeyde, “tek bir doğrunun varlığı ” boyutunda ise geliştirilmesi gerekir (orta) düzeyde olduğu bulunmuştur. İlahiyat öğrencilerinin öğrenmede “çabanın” ve “yeteneğin” yeri ile ilgili epistemolojik inanç gelişimleri açısından bir ikilem ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bilgi okuryazarlığı düzeylerinin epistemolojik inançları anlamlı yordadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri ile “öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı” arasında negatif yönde, “öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu” ve “tek bir doğrunun var olduğu inancı” arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Akyol (2019), matematik ile fen proje yarışmalarına katılan ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarını, bilimsel düşünme becerilerini ve akademik başarılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda akademik başarı ve proje alanı değişkenlerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarının anlamlı yordayıcıları olduğu fakat bilimsel düşünme becerilerinin öğrencilerin epistemolojik inançlarını anlamlı yordamadığı tespit edilmiştir. “Bilginin gerekçelendirilmesi” ve “bilginin gelişimi” boyutlarında anlamlı fark saptanmaz iken “bilginin kesinliği” ve “bilginin kaynağı” boyutlarında fen bilimleri alanında projeye katılan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançları ile ilgili yapılan bir diğer araştırmada Kandemir (2019), epistemolojik inançların öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliliklerine etkisi üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile akademik öz-yeterlilik ölçeği puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada epistemolojik inançlar ölçeğinin bazı boyutları ile akademik öz-yeterlilik ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin epistemolojik inançlarının akademik öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığını bulunmuştur.

Arslan (2017), hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre sırasıyla en yüksek olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olan hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve epistemolojik inançları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Kazu ve Erten (2015), öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini cinsiyet, bölüm ve akademik ortalama değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarında en fazla öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı tespit edilmiştir. Bölüm değişkeni açısından öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inancı boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve okul öncesi öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının az geliştiği görülmüştür.

Deniz (2014), müzik ğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını farklı değişkenler (cinsiyet, lise türü, sınıf, ebeveyn eğitim düzeyleri ve sahip olunan aile tutumu) açısından incelemiştir. Müzik ğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının yeterince gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının erkek ğretmen adaylarınınkine oranla daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn eğitim düzeylerinin ise katılımcıların epistemolojik inançlarını farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Demokratik aile yapısına sahip müzik ğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

1.2. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE İLGİLİ YURT DIşINDA YAPILAN ARAşTIRMALAR

Noroozi (2023), ğrencilerin argümantasyon performansının onların epistemik inançlarından etkilenebileceğini düşünerek bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın amacı, öğrencilerin epistemik inançları ile kompozisyon yazma ve akran geri bildirimi ile ilgili argümantasyon performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler, 101 lisans öğrencisinden epistemik inançlar anketi ile toplanmış ve sonuç olarak öğrencilerin bilimsel bilginin doğası hakkındaki inançlarının tartışmacı kompozisyon yazma ve akran geri bildirim performanslarıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ğrencilerin bilginin İnternete özgü gerekçelendirilmesi hakkındaki inançlarının yapıcı akran geri bildirim performansı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ondap ve Hornejas (2022), ğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının hangi boyutunun öğrencilerin katılımını en iyi şekilde etkilediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. 2018-2019 eğitim-ğretim yılında İşpanya, Toril’de belirli bir okuldan 126 fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) ğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bilimsel epistemolojik inançlar ve öğrencilerin katılımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bilimsel epistemolojik inançların öğrencilerin katılımını önemli ölçüde etkilediği tespit edilmiştir. Bilimsel epistemolojik inançların tüm alt boyutları (kaynak, kesinlik, gelişim ve gerekçelendirme) ile ğrenci katılımı arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırmada bilimsel epistemolojik inançların gelişim ve gerekçelendirme boyutlarının ğrenci katılımını anlamlı şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak ğrencilerin derse katılımını en çok etkileyen boyutun gerekçelendirme boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Kim ve Hamdan Alghamdi (2021), Suudi ortaokul öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini ve epistemolojik inançlarını cinsiyete göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin “bilimin doğası” boyutundaki puan ortalamaları, erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Suudi erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmada bilimsel bilginin otoriteden geldiğine inanan tüm katılımcıların “her şeyi bilen otorite” boyutunda en yüksek puanı aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerinde kültürel değerlerin etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Suudi öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini ve epistemolojik inançlarını cinsiyet, din ve kültürün etkilediği belirlenmiştir.

Suliyannah vd. (2019) karma yöntem ile yaptıkları araştırmalarında fizik öğrencilerinin bitirme tezi konusundaki epistemolojik inançlarını belirlemişlerdir. Bu araştırmanın sonucu, fizik öğrencilerinin bitirme tezi konusunda olumlu bir epistemolojik inanca sahip olduklarını göstermiştir.

Belecina ve Ocampo (2016) birinci sınıf öğretmen adaylarının matematiksel merak düzeyleri ve epistemolojik inançları ile matematik performansları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 167 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematiksel merakları ve epistemolojik inançları ile matematik performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, matematiksel merakları ve epistemolojik inançlarının öğretmen adaylarının matematik performanslarını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Lin vd. (2013), Tayvanlı ve Çinli lise öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonları ve bilimsel epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 310 Tayvanlı ve 302 Çinli lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Çinli öğrencilere kıyasla, Tayvanlı öğrencilerin bilimsel gerçekliğin icat edildiği, bilimsel bilgi gelişiminin kültürden etkilendiği ve bilimsel bilginin her zaman değiştiği inancına sahip oldukları belirtilmiştir. Çinli öğrencilerin ise fen bilimlerinin değiştiğine ve geçici olduğuna dair daha güçlü bir inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının fen öğrenme motivasyonları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Magno (2011), Filipin öğretmen adaylarının özerk benlik yönetimi becerileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda Filipin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının özerk

benlik yönetimi becerilerini anlamlı yordadığı saptanmıştır. Epistemolojik inancın bir alt boyutu olan öğrenmenin karmaşıklığının özerk benlik yönetiminin iki alt boyutunu (algılanan seçim, kendilik farkındalığı) anlamlı yordadığı bulunmuştur.

2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Mandıralı (2022), karma yöntem kullanarak yürüttüğü araştırmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin COVID-19 küresel salgın dönemindeki dil öğrenme stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin üç aylık çevrimiçi eğitimden önce ve sonra genel olarak dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları ve öğrencilerin dil öğrenirken en çok bilişsel ve üstbilişsel stratejileri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Biçer (2022), İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler tarafından kullanılan öz-düzenlemeli dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite birinci sınıf öğrencilerinin en çok üst-bilişsel stratejileri, en az sosyo-kültürel interaktif stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Kahraman (2021), tek dilli ve çift dilli öğrencilerin en çok tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasında çift dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha fazla bilişsel, üstbilişsel ve sosyal stratejiler kullandıklarını saptamıştır.

Gültekin Talayhan (2021), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik toleransı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, belirsizlik toleransı ve dil öğrenme stratejilerinin birbirlerini güçlü yordadıklarını belirlemiştir. Dil öğrenme sürecinde başarılı olmak için öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tolerans düzeylerinin önemi vurgulanmıştır.

Akkaş Baysal (2019), 9. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında dil öğrenme stratejileri öğretim programı tasarısının hazırlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu karma yöntem araştırması sonucunda dil öğrenme stratejileri öğretim programı uygulanan öğrencilerin daha fazla strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri özyeterlik inançlarının dil öğrenme stratejilerine göre anlamlı değiştiği belirlenmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersi özyeterlik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2019), öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütmüş ve diğer bölümlerdeki öğrencilere göre İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini daha yoğun kullandıklarını belirlemiştir. Kullanılan dil öğrenme stratejilerinin öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının telafi stratejilerini ve sosyal stratejileri daha yoğun kullandıkları belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinden telafi stratejileri dışındaki tüm stratejileri, kurs alan öğretmen adaylarının kurs almayan öğretmen adaylarına göre daha yoğun kullandıkları görülmüştür.

Oğuzhan (2017), İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejilerine etkisini araştırmış ve en fazla telafi stratejilerinin, en az duyuşsal stratejilerin kullanıldığını saptamıştır. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük kısmının göreci düşündüğünü ortaya koymuştur. İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil başarı puanları kontrol edildiğinde, entelektüel gelişimlerinin duyuşsal stratejiler dışında diğer tüm dil öğrenme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Akıllılar ve Uslu (2011), Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Almanca öğrenme sürecinde hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenirlerken birinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenirlerken uyguladıkları stratejilerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri bağlamında her iki cinsiyetin üst düzeyde kullandığı stratejilerin sosyo-duyuşsal stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ise tüm okul türlerinden mezun olan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla ve sadece sosyo-duyuşsal stratejileri, 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin bütün stratejileri en fazla, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bütün stratejileri en az kullandıkları görülmüştür.

Cephe ve Yeşilbursa (2006), üniversite öğrencilerinin İngilizce yeterlik düzeyleri ile dil öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İngilizce yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyi düşük

olanlara kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha az kullandıklarını belirlemişlerdir. Üstbilişsel stratejiler ve telafi stratejileri her iki düzey öğrenci grubunun da en çok tercih ettiği stratejiler olmuştur.

Karamanoğlu (2005), Almanca öğretmen adaylarınca yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerine yürüttüğü araştırmasında Almancayı yurt dışında öğrenmiş olan öğrenciler lehine bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyet ve İngilizce bilgisi açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ahsanah ve Utomo (2022), tıp öğrencilerinin İngilizce yeterlilikleri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda tıp öğrencileri tarafından en çok kullanılan stratejinin bellek stratejileri, en az kullanılan stratejinin duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencinin İngilizce yeterliliği ile kullandığı dil öğrenme stratejisi sayısının, öğrencinin İngilizce bilgisiyle ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Lai vd. (2022), mobil teknolojinin desteğiyle kendi kendine dil öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin ampirik araştırmalara genel bir bakış sunmayı amaçlamışlardır. Özyönetimli öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin ortaya çıkarılması için 20 araştırma seçilmiş ve sistematik analiz yapılmıştır. Sonuç olarak düşük bilişsel stratejiler, yüksek bilişsel stratejilerden daha yaygın olarak rapor edilmiştir. Üç tür sosyal strateji ve yalnızca bir duyuşsal stratejinin rapor edildiği belirtilmiştir.

Hu (2022), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin İngilizce yazarken planlama, yürütme, izleme ve gözden geçirme gibi yazma stratejilerini kullanımını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, yazma stratejisi kullanımının duygusal yönlerle ilişkisi analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Çinli öğrencilerin yazma stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, orta düzeyde kaygı duydukları ve yabancı dilde yazmaktan zevk aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, yazma stratejilerinin kullanımı ile katılımcıların yazma zevki arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nazar ve Alamelu (2020), Attapadi bölgesindeki kabile gruplarının dil öğrenme stratejileri üzerine bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklemini Attapadi kabile bölgesinin farklı mezralarından gelen 100 öğrenci oluşturmuştur. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin kendilerini bir ya da iki stratejiyle sınırladıkları görülmüştür. Ancak başarılı öğrencilerin belirli bir süre boyunca daha fazla dil öğrenme stratejisi veya kombinasyonlarını kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları bellek stratejilerinde ana dilin etkisi olduğu görülmüştür. Bellek stratejilerinin ezberci noktayı vurgulayan ve en çok benimsenen strateji olduğu, bellek stratejilerini en çok kız öğrencilerin kullandıkları saptanmıştır.

Tieocharoen ve Rimkeeratikul (2019), Vietnamlı ve Taylandlı üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Vietnamlı ve Taylandlı öğrencilerce altı farklı dil öğrenme stratejisinin (bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal) kullanımını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda Vietnamlı ve Taylandlı öğrenciler arasında bellek, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımı açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Nurharjanto ve Widyanoro (2017), dil öğrenme stratejileri ve teknoloji kullanımı ile yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin yazma becerileri ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji kullanımının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkilediği, teknolojiyi kullanan öğrencilerin dil öğrenirken yazma konusunda daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Teknolojinin kullanılabilirliğinin öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkıda bulunduğu saptanmıştır. Dil öğrenme stratejileri ve teknoloji kullanımı ile öğrencilerin yazma becerilerinin anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Fazeli (2011), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerce duyuşsal stratejilerin kullanımına kişilik özelliklerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda duyuşsal stratejilerin kullanımı ile kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak kişilik özelliklerinin duyuşsal stratejilerin kullanımının güçlü bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur.

3. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR ARAŞTIRMALAR

Shirzad vd. (2021), epistemik inançlar, ikinci dil öğrenme stratejileri ve ikinci dil motivasyon benlik sistemi arasındaki karmaşık ilişkileri modellemek için bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda epistemik inançların ikinci dil öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu fakat aralarında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğrenenlerin epistemik inançlarının ikinci dil öğrenme stratejilerinin anlamlı ve negatif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin epistemik inanç düzeyleri ne kadar yükselirse öğrenme stratejilerini kullanma olasılıkları o kadar düşmektedir. Ayrıca, sonuçlar öğrencilerin ikinci dil motivasyon benlik sisteminin ikinci dil öğrenme stratejilerinin en güçlü pozitif yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Rahmiati ve Emaliana (2019), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 100 öğrencinin epistemik inançları ve kendi kendine çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha farklı öğrenme stratejilerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Soleimani (2020), dil öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. 200 yabancı dil öğretmenin katıldığı bu araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının öğretim stillerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ismail (2011), yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin dil öğrenme inançlarının ve dil öğrenme stratejilerinin başarılarına etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda dil öğrenme inançları ile dil öğrenme stratejileri ve başarı arasında pozitif ilişkiler olduğu, dil öğrenme inançlarının dil öğrenme stratejilerinin varyansının %79'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Mori (1999), dil öğrenenlerin genel olarak öğrenmeye ilişkin inançlarını veya epistemolojik inançlarını ve özellikle dil öğrenme inançlarını araştırmıştır. Japonca'yı yabancı dil olarak öğrenen 97 üniversite öğrencisinin dahil edildiği bu araştırma sonucunda genel epistemolojik inançların dört boyutu ile dil öğrenme inançlarının altı boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, öğrencilerin epistemolojik inançları ile dil öğrenme inançlarının karmaşık ve çok boyutlu olduğu bulunmuştur.

4. EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARA GENEL BAKIŞ

Epistemolojik inançlara ilişkin yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla ortaokul öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmektedir. Ancak lise öğrencileri ile yürütülen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Daha çok ilişkisel tarama desenine sahip araştırmalar yürütülmüş, epistemolojik inançlar ile akademik başarı, akademik öz-yeterlilik, argümantasyon performansı, fen öğrenme motivasyonu, matematik kaygısı, matematik öz yeterlilik algısı, matematiksel merak, matematik performansı, öğrenci katılımı, özerk benlik yönetimi becerisi, yaşam boyu öğrenme eğilimi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla İngilizce öğrenme stratejilerine yönelik olduğu görülmektedir. Almanca öğrenme stratejilerine dair çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Araştırmalar çoğunlukla öğretmen adayları, üniversite (İngilizce hazırlık sınıfı, tıp) öğrencileri, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler ile yürütülmüştür. Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri üzerine yürütülen araştırmaların sayısı sınırlıdır. Ayrıca, yapılan araştırmalar incelendiğinde dil öğrenme stratejileri ile belirsizlik toleransı, İngilizce dersi özyeterlilik inançları, İngilizce yeterlik düzeyleri, duygusal yönler, teknoloji kullanımı ve yazma becerileri arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmüştür. Sınırlı sayıda araştırmada ise entelektüel gelişimin dil öğrenme stratejilerine, kişisel özelliklerin duyuşsal stratejilerin kullanımına etkisi incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile Almanca öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırma önem arz etmektedir. Bu araştırmanın yürütülmesine literatürdeki boşluğu doldurarak sağlayacağı katkının yanı sıra lise öğrencilerinin bilgiye dair inançlarının ve bu inançlar doğrultusunda Almanca öğrenme stratejilerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine tutacağı ışık nedeniyle de gerek duyulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPISTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERCİŞ İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

Tezin bu bölümü, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemleri, kapsam ve sınırlılıkları, yöntemi ve modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulgular başlıklarını kapsamaktadır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilip ilgili araştırmalar doğrultusunda tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bilginin kavramsallaştırılmasında öğrencilerin epistemolojik inançları önemli bir rol oynamaktadır (May & Etkina, 2002). Öğrencinin bilgiye dair gelişmiş inancı, daha eleştirel, öz düzenleyici ve öz denetimli davranarak kendine has yeni stratejiler geliştirmesini sağlamaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejiler, yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Cohen vd., 1995). Öğrencinin bilgiye dair inancının dil öğrenme stratejileri ile ilişkili olduğu daha önceki araştırmalarda (Ismail, 2011; Rahmiati & Emaliana, 2019; Shirzad vd., 2021) belirtilmiştir. Bu araştırmada ise lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirlerken kullandıkları stratejiler ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde epistemolojik inançlara ve dil öğrenme stratejilerine dair daha çok ortaokul öğrencileri, üniversite öğrencileri ve öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmüştür. Lise öğrencileri ile daha az sayıda araştırma yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle lise öğrencileriyle yürütülen bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, literatürde daha çok İngilizce dil öğrenme stratejilerine odaklanılmış, Almanca öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ilgili daha az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu açıdan da yapılan araştırma önem arz etmektedir.

Schommer (1993), lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarının akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile aktif ve yaratıcı katılımlarının da başarılı olmalarında önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir (Cesur ve Fer, 2007). Bremner (1999),

dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Oxford (1994), bireyin dil öğrenme stratejilerini seçiminde ve kullanımında cinsiyet, etnik köken, motivasyon, dildeki yetkinlik düzeyi, öğrenme stili, tutum ve inanç değişkenlerinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Yenice vd. (2018), epistemolojik inançlar ile ders çalışmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Bu açıdan lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının Almanca öğrenme stratejilerini seçimlerini ve kullanımlarını etkileyebileceği, bu araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin Almanca dersindeki başarılarını artırmaya yönelik de fikirler vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin epistemolojik inançlarının, cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde, Almanca öğrenme stratejilerini yordama gücünün de tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın problem cümlesi “Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Lise öğrencileri Almanca öğrenirken hangi stratejileri kullanmaktadırlar?
3. Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde lise öğrencilerinin epistemolojik inançları, Almanca öğrenme stratejilerini ne kadar iyi yordamaktadır?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van, Erciş'teki Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan 10 ve 11. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. 9. sınıf öğrencileri lisede öğrenim görmeye henüz başladıklarından uyum sorunları yaşayabilecekleri, 12. sınıf öğrencileri ise Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sınavlarına hazırlanacakları için araştırmaya dâhil edilmemişlerdir.

- Araştırma, Van, Erciş'te bulunan Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan 10 ve 11. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma, Conley vd. (2004) tarafından geliştirilen, Özkan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ile Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”nde yer alan “İngilizce” ifadesi araştırmacılar tarafından “Almanca” olarak değiştirilerek geçerlenen “Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- COVID-19 küresel salgını nedeniyle veriler, çevrimiçi form üzerinden toplanmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE DESENİ

Bu nicel araştırmada, Van'ın Erciş ilçesinde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile Almanca öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Fraenkel & Wallen, 2006).

5. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini Van, Erciş'teki tüm lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise COVID-19 küresel salgını nedeniyle uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen Van, Erciş'teki Anadolu liselerinde ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini alan 10 ve 11. sınıf lise öğrencileri oluşturmuştur. 9. sınıf öğrencileri ortaöğretime geçiş aşamasında olup uyum sürecinde sorunlar yaşayabilecekleri, 12. sınıf öğrencileri de yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavlarına hazırlandıkları için araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)'e göre 2500 kişilik bir evrende % 95 güven aralığı ve % 5 sapma miktarı için toplam 286 kişilik örneklem yeterli olmaktadır. Araştırma Van, Erciş'te bulunan yedi Anadolu lisesindeki 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören 353 lise öğrencisinin gönüllü katılımı ile yürütülmüştür. Öğrencilere ait ayrıntılı bilgi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	254	72,0
Erkek	99	28,0
Sınıf		
10. Sınıf	231	65,4
11. Sınıf	122	34,6
Geçen yılki yılsonu not ortalamanız		
0- 49.99	10	2,8
50.00-59.99	67	19,0
60.00-69.99	119	33,7
70.00-84.99	119	33,7
85.00-100	38	10,8
Geçen yılki Almanca karne notunuz		
0-49.99	9	2,5
50.00-59.99	23	6,5
60.00-69.99	42	11,9
70.00-84.99	108	30,6
85.00-100	171	48,4
Anne öğrenim düzeyi		
Okur-Yazar Değil	126	35,7
İlkokul	165	46,7
Ortaokul	40	11,3
Lise	15	4,2
Üniversite	7	2,0
Baba öğrenim düzeyi		
Okur-Yazar Değil	14	4,0
İlkokul	159	45,0
Ortaokul	100	28,3
Lise	54	15,3
Üniversite	26	7,4
Düzenli harçlık alıyor musunuz?		
Evet	171	48,4
Hayır	182	51,6
Evinizde bilgisayarınız var mı?		
Evet	80	22,7
Hayır	273	77,3
Günlük gazete alıyor musunuz?		
Evet	6	1,7
Hayır	347	98,3
Kendinize ait odanız var mı?		
Evet	148	41,9
Hayır	205	58,1

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 353 öğrencinin %72'sinin cinsiyeti kadın, %28'inin cinsiyeti erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %65,4'ü 10. sınıf, %34,6'sı 11.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %67,4'ünün geçen yılki yılsonu not ortalamaları 60.00-84.99 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %48,4'ünün geçen yılki Almanca karne notu 85.00-100 arasındadır. Öğrencilerin %46,7'sinin anne öğrenim

düzeyi ilköğretim iken %45'inin baba öğrenim düzeyi ilköğretim düzeyidir. Öğrencilerin sadece %2'sinin annesinin üniversite mezunu olduğu, sadece %4'ünün babasının okur-yazar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin %51,6'sının düzenli harçlık almadığı, %77,3'ünün evinde bilgisayar olmadığı, %98,3'ünün evine günlük gazete alınmadığı, %58,1'inin kendine ait odasının olmadığı belirlenmiştir.

6. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Conley vd. (2004) tarafından geliştirilen, Özkan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” ve Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”nde yer alan “İngilizce” ifadesi araştırmacılar tarafından “Almanca” olarak değiştirilerek geçerlenen “Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır.

6.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda lise öğrencilerinin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf düzeyi, geçen yılki yılsonu not ortalaması, geçen yılki Almanca karne notu, anne-baba öğrenim düzeyi, öğrencinin düzenli harçlık alma durumu, eve günlük gazete alınması durumu, evde bir bilgisayar bulunması durumu, evde öğrenciye ait bir oda bulunması durumu) belirlemek amacıyla 10 soru bulunmaktadır.

6.2. EPISTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

Conley vd. (2004) tarafından geliştirilen, Özkan (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanımı için izin alınmıştır (Bkz. Ek 3). Epistemolojik İnançlar Ölçeği önce dört faktör olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları, “bilginin kaynağı”, “bilginin kesinliği”, “bilginin gerekçelendirilmesi” ve “bilginin gelişmesi” olarak tanımlanmıştır. Özkan (2008) tarafından “bilginin kaynağı” ve “bilginin kesinliği” boyutları birleştirilerek ölçeğin faktör sayısı üçe düşürülmüştür. “Bilginin kaynağı/bilginin kesinliği” boyutundaki 1, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20 ve 23. maddeler ters kodlanırken 2 ve 7. maddeleri negatif madde-toplam korelasyon katsayıları nedeniyle ölçeğin toplam güvenirliği için araştırmaya dahil edilmemiştir. “Bilginin gelişmesi” boyutu, 4, 8, 13, 17, 21 ve 25. maddeleri, “bilginin gerekçelendirilmesi” boyutu ise 3, 5, 9, 11, 14, 18, 22, 24 ve 26. maddeleri

kapsamaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, “bilginin kaynağı/bilginin kesinliği” alt boyutu için .70, “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutu için .77 ve “bilginin gelişmesi” alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur (Özkan, 2008). Ölçek 5’li Likert tipi olup (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir ve 26 maddeden oluşmaktadır. “Bilginin kaynağı/bilginin kesinliği” alt boyutunda “Tüm insanlar, bilim insanlarının söylediklerine inanmak zorundadır.” maddesi; “bilginin gelişmesi” alt boyutunda “Bilim insanları, bilimde neyin doğru olduğu ile ilgili düşüncelerini bazen değiştirirler.” maddesi; “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutunda “Bilimsel çalışmalarda düşüncelerin test edilebilmesi için birden fazla yol olabilir.” gibi maddeler yer almaktadır.

6.2.1. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

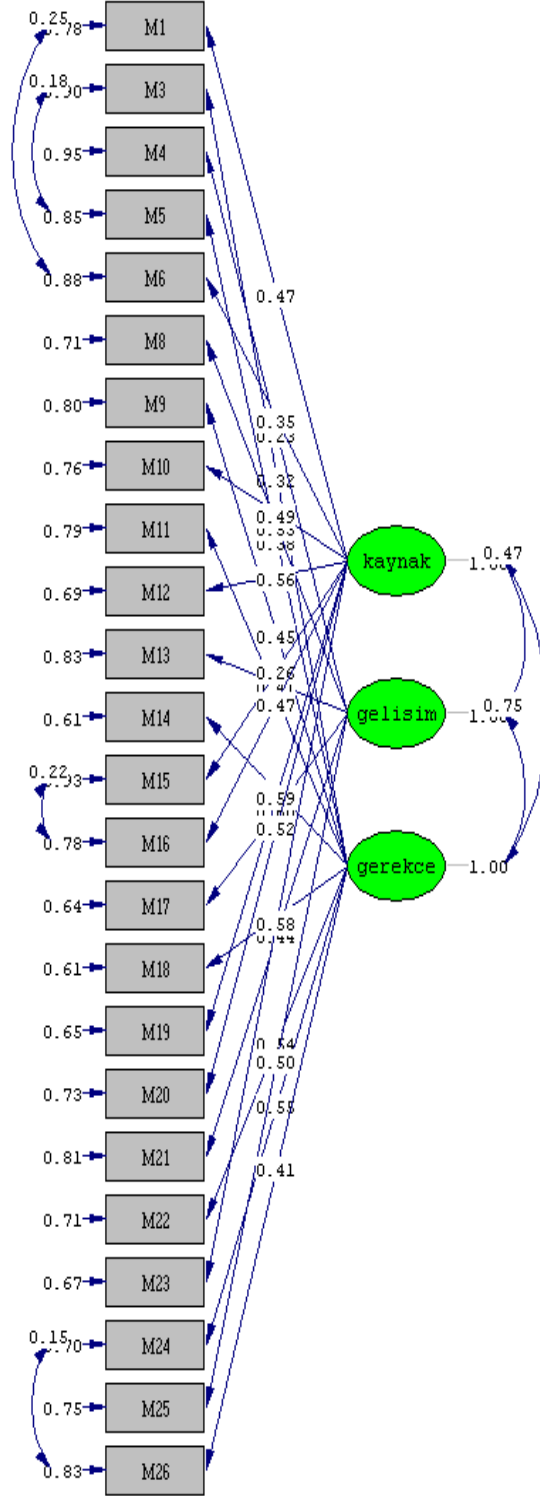
Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’nın varsayımlarından çok değişkenli uç değerler, çok değişkenli normallik, tek değişkenli normallik, çoklu doğrusal bağlantının yokluğu kontrol edilmiştir. DFA için örneklem büyüklüğünün minimum 200 olması gerektiği ifade edilmiştir (Kline, 2016). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü (N=353), 200’den fazladır. Tek değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması, mükemmel bir normal dağılımın olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Çarpıklık katsayısının 3’ten büyük, basıklık katsayısının 10’dan büyük olması durumunda dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır (Kline, 2016). Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin maddelerinin çarpıklık katsayılarının ± 2 ve basıklık katsayılarının ± 6 aralığında olması, tek değişkenli normal dağılımın olduğunu göstermektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mardia (1970)’in testi dikkate alınmıştır. Mardia testinin sonucuna göre çok değişkenli basıklık katsayısı $[N(b^2p) = 45.5494]$ olarak hesaplanmıştır. Çok değişkenli normallik için kritik değer ise Raykov ve Marcoulides (2008)’in önerdiği $p(p+2)$ denklemine göre hesaplanmış ve bu değer, 624 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Elde edilen katsayıların bu kritik değerden düşük olması çok değişkenli normalliğin varsayılabileceğini göstermektedir (Ursavaş, 2015). Çoklu doğrusal bağlantının yokluğu varsayımı için saçılım grafikleri incelenmiş, maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin .11 ile .41 arasında değiştiği, bu değerlerin .90’dan küçük olduğu ve çoklu doğrusal bağlantı probleminin yokluğu

varsayımının karşılandığı görülmüştür (Pallant, 2011: 151). Böylece DFA için gereken tüm ön koşullar sağlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile modelin uyumuna ilişkin ki-kare/serbestlik derecesi oranı, GFI, RMSEA, SRMR değerleri incelenmiştir (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996'dan akt. Alkan ve Emmioğlu-Sarikaya, 2018: 681). Uyum endeksleri göz önünde bulundurulduğunda Epistemolojik İnançlar Ölçeği için DFA ile sınanan üç faktörlü modelin ($X^2=564.41$; $sd=249$; $p=.00$) anlamlı olduğu görülmektedir. Örneklem büyüdükçe ki-kare analizi sonuçları, yüksek olasılıkla anlamlı çıkabileceğinden X^2/sd oranına bakılması önerilmiştir (Büyüköztürk vd., 2004: 221). Analiz sonucunda X^2/sd oranı 2.27 bulunmuştur. Bu, modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri (0.06), mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indekslerinden GFI=0.88 zayıf uyuma; SRMR=0.07 iyi uyuma; NNFI = 0.90 ve CFI = 0.91 iyi uyuma karşılık gelmektedir. Sadece AGFI değeri (0.86) modelin zayıf uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Modeli iyileştirmek için M3-M5, M6-M1, M16-M15, M26-M24 maddeleri arasındaki hata varyansları modifikasyon indeksleri doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. Elde edilen verilere göre $X^2/sd = 1.90$; RMSEA = 0.051; GFI = 0.90; CFI = 0.93; SRMR =0.064 olarak tespit edilmiştir. Bu haliyle modelin (Bkz. Şekil 2) iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir (Çokluk vd., 2014).

Şekil 2. Epistemolojik İnançlar Ölçeğine Ait Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler



DFA ile 26 maddeden oluşan Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin (Bkz. Ek 5) üç faktörlü yapısı doğrulandıktan sonra güvenirlik analizi uygulanmıştır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach alfa katsayısı
Bilginin Kaynağı/Kesinliği	9	.73
Bilginin Gelişimi	6	.53
Bilginin Gerekçelendirilmesi	9	.66

Tablo 4'e bakıldığında Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin alt boyutlarından "bilginin kaynağı/kesinliği" boyutunun Cronbach alfa değeri .73, "bilginin gelişimi" boyutunun Cronbach alfa değeri .53, "bilginin gerekçelendirilmesi" boyutunun Cronbach alfa değeri ise .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelenirken $0,00 \leq a < 0,40$ güvenilir değil; $0,40 \leq a < 0,60$ düşük derecede güvenilir; $0,60 \leq a < 0,90$ oldukça güvenilir; $0,90 \leq a < 1,00$ yüksek derecede güvenilir puan aralıkları dikkate alınmıştır (Tavşancıl, 2006). Buna göre ölçeğin çoğu alt boyutunun oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

6.3. DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ (DÖSE)

Oxford (1990) tarafından geliştirilen 50 maddelik, "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)" yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters kodlanan herhangi bir madde yoktur. Ölçek, doğrudan ve dolaylı stratejiler kapsamında "bellek stratejileri", "bilişsel stratejiler", "telafi stratejileri", "üstbilişsel stratejiler", "duyuşsal stratejiler" ve "sosyal stratejiler" olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Bellek stratejileri, ölçekte 1-9. maddeleri, bilişsel stratejiler, 10-23. maddeleri, telafi stratejileri, 24-29. maddeleri, üstbilişsel stratejiler, 30-38. maddeleri, duyuşsal stratejiler, 39-44. maddeleri ve sosyal stratejiler, 45-50. maddeleri kapsamaktadır. "Bellek stratejileri" boyutunda "Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım." maddesi, "bilişsel stratejiler" boyutunda "Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım." maddesi, "telafi stratejileri" boyutunda "Almanca konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım." maddesi, "üstbilişsel stratejiler" boyutunda "Almanca'yı daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtlarını araştırırım." maddesi, "duyuşsal stratejiler" boyutunda "Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım." maddesi, "sosyal stratejiler" boyutunda "Almanca konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim." maddesi yer almaktadır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin uygulanması için izin alınmıştır (Bkz. Ek 4).

Ölçek 5'li Likert tipi olup (1) Hiçbir zaman doğru değil, (2) Nadiren doğru, (3) Bazen doğru, (4) Sık sık doğru, (5) Her zaman doğru şeklinde derecelendirilmiştir ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan “İngilizce” ifadesi, araştırmacılar tarafından “Almanca” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, “Anadilimde bulunmayan Almancadaki “ß / ä / q / pf / w/ j” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.” maddesi Almancaya uygun biçimde uyarlanmıştır. Buradan sonra ölçek, Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri (AÖSE) olarak ifade edilecektir.

6.3.1. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

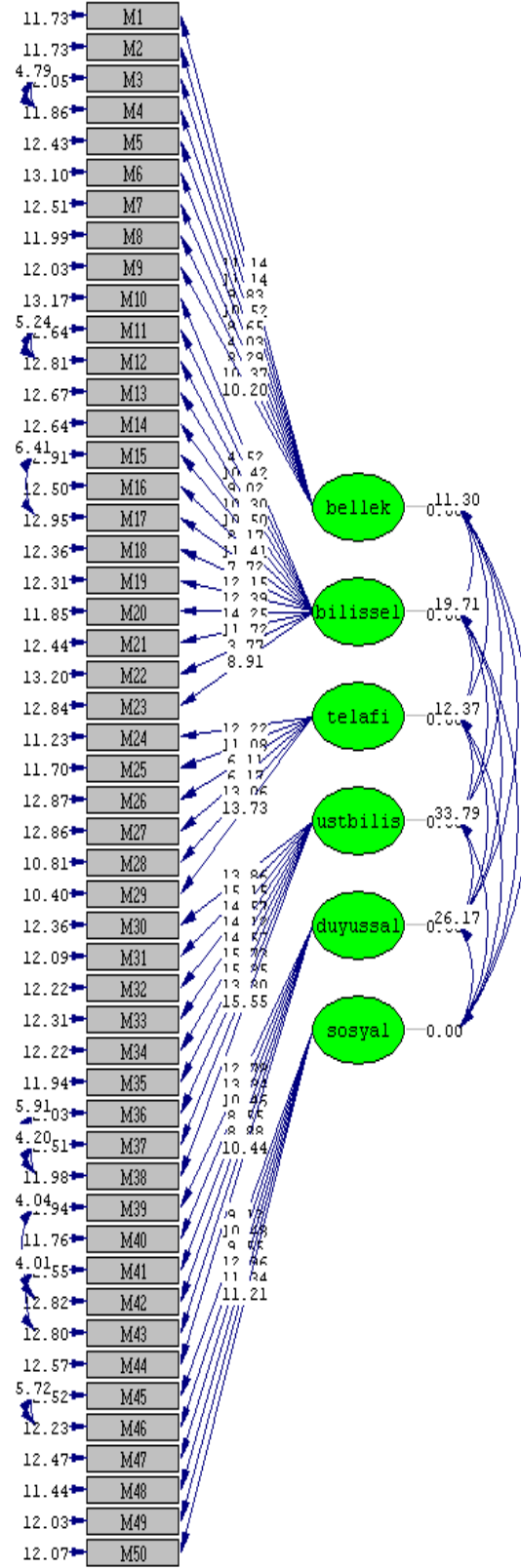
Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla (DFA) uygulanmıştır. DFA'nın varsayımlarından çok değişkenli uç değerler, çok değişkenli normallik, tek değişkenli normallik, çoklu doğrusal bağlantının yokluğu kontrol edilmiştir. DFA için örneklem büyüklüğünün minimum 200 olması gerektiği ifade edilmiştir (Kline, 2016). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü (N=353), 200'den fazladır. Tek değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması, mükemmel bir normal dağılımın olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Çarpıklık katsayısının 3'ten büyük, basıklık katsayısının 10'dan büyük olması durumunda dağılımın normal olmadığı anlaşılmaktadır (Kline, 2016). Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin maddelerinin çarpıklık katsayılarının ± 2 ve basıklık katsayılarının ± 3 aralığında olması, tek değişkenli normal dağılımın olduğunu göstermektedir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mardia (1970)'in testi dikkate alınmıştır. Mardia testinin sonucuna göre çok değişkenli basıklık katsayısı $[N(b2p) = 41.1861]$ olarak hesaplanmıştır. Çok değişkenli normallik için kritik değer ise Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ denkleminde göre hesaplanmış ve bu değer 2600 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Elde edilen katsayının bu kritik değerden düşük olması çok değişkenli normalliğin varsayılabileceğini göstermektedir (Ursavaş, 2015). Çoklu doğrusal bağlantının yokluğu varsayımı için saçılım grafikleri incelenmiş, maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin .11 ile .66 arasında değiştiği, bu değerlerin .90'dan küçük olduğu ve çoklu doğrusal bağlantı probleminin yokluğu varsayımının karşılandığı görülmüştür (Pallant, 2011: 151). Böylece DFA için gereken tüm ön koşullar sağlanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile modelin uyumuna ilişkin ki-kare/serbestlik derecesi oranı, GFI, RMSEA, SRMR değerleri incelenmiştir (MacCallum, Browne ve

Sugawara, 1996'dan akt. Alkan ve Emmioğlu-Sarıkaya, 2018: 681). Uyum endeksleri göz önünde bulundurulduğunda, Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri için DFA ile sınanan altı faktörlü modelin ($X^2=3203.36$; $sd=1160$; $p=.00$) anlamlı olduğu görülmektedir. Örneklem büyüdükçe ki-kare analizi sonuçları, yüksek olasılıkla anlamlı çıkabileceğinden X^2/sd oranına bakılması önerilmiştir (Büyüköztürk vd., 2004: 221). Analiz sonucunda X^2/sd oranı 2.76 bulunmuştur. Bu, modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri (0.071), mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indekslerinden GFI=0.73 zayıf uyuma; SRMR=0.066 iyi uyuma; NNFI ve CFI = 0.95 mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Sadece AGFI değeri (0.71) modelin zayıf uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Modeli iyileştirmek için M4-M3, M12-M11, M17-M15, M37-M36, M38-M37, M42-M39, M43-M41, M46-M45 maddeleri arasındaki hata varyansları modifikasyon indeksleri doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. Elde edilen verilere göre modelin uyum iyiliği değerleri: $X^2/sd = 2.37$; RMSEA = 0.063; GFI = 0.76; CFI = 0.96; SRMR= 0.062 olarak tespit edilmiştir. Modelin (Bkz. Şekil 3) elde edilen bu sonuçlarla iyi bir uyum gösterdiği görülmektedir (Çokluk vd., 2014).

Şekil 3. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterine Ait Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler



Chi-Square=2738.31, df=1152, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

DFA ile 50 maddeden oluşan Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin (Bkz. Ek 6) altı faktörlü yapısı doğrulandıktan sonra güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin Alt Faktörlerine İlişkin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach alfa katsayısı
Bellek Stratejileri	9	.76
Bilişsel Stratejiler	4	.82
Telafi Stratejileri	6	.73
Üstbilişsel Stratejiler	8	.89
Duyuşsal Stratejiler	6	.74
Sosyal Stratejiler	6	.74

Tablo 5’e bakıldığında Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin alt boyutlarından “bellek stratejileri” boyutunun Cronbach alfa değeri .76, “bilişsel stratejiler” boyutunun Cronbach alfa değeri .82, “telafi stratejileri” boyutunun Cronbach alfa değeri .73, “üstbilişsel stratejiler” boyutunun Cronbach alfa değeri .89, “duyuşsal stratejiler” boyutunun Cronbach alfa değeri .74, “sosyal stratejiler” boyutunun Cronbach alfa değeri .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelenirken $0,00 \leq a < 0,40$ güvenilir değil; $0,40 \leq a < 0,60$ düşük derecede güvenilir; $0,60 \leq a < 0,90$ oldukça güvenilir; $0,90 \leq a < 1,00$ yüksek derecede güvenilir puan aralıkları dikkate alınmıştır (Tavşancıl, 2006). Buna göre envanterin tüm alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

7. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan (Bkz. Ek 2) ve Van, Erciş’teki Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerden veri toplamak için Van, Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden kurumsal izin (Bkz. Ek 1) alındıktan sonra toplanmıştır. Öğrenciler ve veliler, bilgilendirilmiş onam formu ile araştırmanın amacı ve toplanacak verilerin gizli kalacağı hakkında bilgilendirilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. COVID-19 küresel salgını nedeniyle veriler, çevrimiçi form üzerinden toplanmıştır. Ölçekler, çevrimiçi form olarak bir link üzerinden veri toplanacak okullara gönderilmiş, ilgili linkin öğrencilerle paylaşılması sağlanmıştır. Ölçekler, ortalama 15-20 dakikalık sürede gönüllülük esasına göre uygulanmıştır.

8. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi için önce veri seti kontrol edilmiş, veri kaybı ve yanlışlıkla girilen bir veri olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin demografik özellikleri için betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde değerleri, epistemolojik inançları ve Almanca öğrenme stratejileri için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile Almanca öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemek için parametrik testlerden biri olan Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde Almanca öğrenme stratejilerini ne derece yordadığını belirlemek için, bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi) Almanca öğrenme stratejilerini etkileyebileceği öngörüldüğünden, hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinden önce kukla değişkenlerden cinsiyet için “Erkek”, sınıf düzeyi için “11. sınıf” referans kategorisi olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular açıklanmıştır.

1. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI

Lise öğrencilerinin epistemolojik inanç düzeyleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Epistemolojik İnançlar	$\bar{X}$	SS
Bilginin Kaynağı ve Kesinliği	3,69	,51
Bilginin Gelişimi	3,82	,48
Bilginin Gerekçelendirilmesi	4,13	,43

Tablo 6 incelendiğinde Van, Erciş’teki lise öğrencilerinin sırasıyla bilginin gerekçelendirilmesi ($\bar{X}$ =4.13; SS=.43), bilginin gelişimi ($\bar{X}$ =3.82; SS=.48) ve bilginin kaynağı ve kesinliğine ($\bar{X}$ =3.69; SS=.51) dair gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmektedir. Van, Erciş’teki lise öğrencileri, bilginin gerekçelendirilmesi gerektiğini, bilginin değişip geliştiğini ve karmaşık olduğunu düşünmektedirler.

2. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Van, Erciş’teki lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirlerken kullandıkları dil öğrenme stratejileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Almanca Öğrenme Stratejileri

Almanca Öğrenme Stratejileri	$\bar{X}$	SS
Bellek	3,21	,73
Bilişsel	2,63	,67
Telafi	2,76	,85
Üstbilişsel	2,77	,98
Duyuşsal	2,62	,89
Sosyal	2,68	,86

Tablo 7 incelendiğinde Van, Erciş’teki lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken kullandıkları stratejilerin sırasıyla bellek stratejileri ($\bar{X}$ =3.21; SS=.73), üstbilişsel stratejiler ($\bar{X}$ =2.77; SS=.98), telafi stratejileri ($\bar{X}$ =2.76; SS=.85), sosyal stratejiler ($\bar{X}$ =2.68; SS=.86), bilişsel stratejiler ($\bar{X}$ =2.63; SS=.67) ve duyuşsal stratejiler ($\bar{X}$ =2.62; SS=.89) olduğu görülmektedir.

3. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Bellek	Bilişsel	Telafi	Üstbilişsel	Duyuşsal	Sosyal
Bilginin Kaynağı ve Kesinliği	-,07	-,01	-,04	-,04	-,03	-,01
Bilginin Gelişimi	,08	,09	,16**	,11*	,13*	,13*
Bilginin Gerekçelendirilmesi	,16**	,06	,11*	,03	,07	,11*

*p<0,05; **p<0,01

Korelasyon katsayısı, 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,30-0,70 arasında ise orta, 0,00-0,30 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Tablo 8 incelendiğinde Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin “bilginin gelişimi” ve “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutları ile Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin çoğu alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak “bilginin kaynağı ve kesinliği” alt boyutu ile Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin herhangi bir alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin “bilginin gelişimi” alt boyutu ile Almanca Öğrenme Stratejileri Envanterinin “telafi stratejileri” ($r=.16$, $p<.01$), “üstbilişsel stratejiler” ($r=.11$, $p<.05$), “duyuşsal stratejiler” ($r=.13$, $p<.05$) ve “sosyal stratejiler” ($r=.13$, $p<.05$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutu ile “bellek stratejileri” ($r=.16$, $p<.01$), “telafi stratejileri” ($r=.11$, $p<.05$) ve “sosyal stratejiler” ($r=.11$, $p<.05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. “Bilginin kaynağı ve kesinliği” alt boyutu ile herhangi bir Almanca öğrenme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

4. LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN YORDAYICILARI OLARAK EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI

Cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının Almanca öğrenme stratejilerini ne kadar iyi yordadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinden önce örneklem büyüklüğü, hata değerlerinin normalliği, eş varyanslılık, hata değerlerinin serbestliği, doğrusallık, çoklu eş doğrusallığın ve uç değerlerin yokluğu

gibi varsayımlar (Tabachnick & Fidell, 2007) kontrol edilmiştir. Örneklem büyüklüğü varsayımı, $50+8m$ formülü hesaplanarak sağlanmıştır. Bu formüle dayalı olarak örneklem büyüklüğünün en az 90 olması gerektiği bulunmuştur. Veriler, 353 lise öğrencisinden toplandığı için örneklem büyüklüğü varsayımının karşılandığı söylenebilir. Hata değerlerinin çizdirilen histogramda normal dağıldıkları, P-P grafiğinde ise 45°'lik açı oluşturdukları gözlemlenmiştir (Bkz. Ek 7). Bağımlı değişken ile hata değerlerinin saçılma diyagramında belirli bir örüntü gözlenemediği için eş varyanslılığı varsayılmıştır. Hata değerlerinin serbestliği varsayımı, hesaplanan d değerleri (1.82, 1.80, 1.81, 1.86, 1.88, 1.79), 1.5 ile 2.5 arasında yer aldığı için sağlanmıştır. Doğrusallık varsayımı ise bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramları kontrol edilerek sağlanmıştır. Çoklu eş doğrusallık varsayımı için yordayıcılar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış, bu katsayıların 0.90'dan küçük olduğu, tolerans değerlerinin (1.00, 1.00, 0.84, 0.72, 0.74) 0.20'den büyük, VIF değerlerinin (1.00, 1.00, 1.19, 1.39, 1.36) ise 10'dan küçük olduğu görülmüştür. $p < .001$ anlamlılık düzeyindeki Cook ve Leverage uzaklıkları incelenmiş, ciddi anlamda bir uç değer tespit edilmemiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Kontrol Edildiğinde Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Almanca Öğrenme Stratejilerini Yordama Gücü

Bağımlı Değişken: Bellek stratejileri							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	β	T	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.00	.68
Cinsiyet	.06	.09	.04	.66	.04		
Sınıf düzeyi	.08	.08	.05	.93	.05		
Model 2						.04	5.40*
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.22	.08	-.15	-2.67	-.14		
Bilginin gelişimi	.07	.09	.05	.79	.04		
Bilginin gerekçelendirilmesi	.31	.10	.18	3.01**	.16		
Bağımlı Değişken: Bilişsel stratejiler							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	B	T	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.02	2.59
Cinsiyet	-.06	.08	-.04	-.79	-.04		
Sınıf düzeyi	.16	.08	.12	2.17	.12		
Model 2						.01	1.60
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.09	.08	-.07	-1.19	-.06		
Bilginin gelişimi	.14	.09	.10	1.61	.09		
Bilginin gerekçelendirilmesi	.06	.10	.04	.63	.03		
Bağımlı Değişken: Telafi stratejileri							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	B	T	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.01	.81
Cinsiyet	-.05	.10	-.02	-.45	-.02		
Sınıf düzeyi	-.11	.10	-.06	-1.17	-.06		
Model 2						.04	5.36*
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.22	.10	-.13	-2.28	-.12		
Bilginin gelişimi	.32	.11	.18	2.95**	.16		
Bilginin gerekçelendirilmesi	.13	.12	.07	1.12	.06		
Bağımlı Değişken: Üstbilişsel stratejiler							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	B	t	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.02	3.03*
Cinsiyet	.00	.12	.00	.02	.00		
Sınıf düzeyi	.27	.11	.13	2.46	.13		
Model 2						.02	2.45
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.19	.11	-.10	-1.72	-.09		
Bilginin gelişimi	.30	.13	.15	2.34	.13		
Bilginin gerekçelendirilmesi	-.01	.14	-.00	-.05	-.00		
Bağımlı Değişken: Duyuşsal stratejiler							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	β	t	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.01	1.16
Cinsiyet	-.06	.11	-.03	-.59	-.03		
Sınıf düzeyi	.14	.10	.08	1.43	.08		
Model 2						.03	2.93*
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.17	.10	-.10	-1.66	-.09		
Bilginin gelişimi	.27	.12	.15	2.37	.13		
Bilginin gerekçelendirilmesi	.07	.13	.03	.54	.03		
Bağımlı Değişken: Sosyal stratejiler							
Bağımsız Değişkenler	B	SH	β	t	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.01	2.01
Cinsiyet	-.12	.10	-.06	-1.12	-.06		
Sınıf düzeyi	.17	.10	.09	1.71	.09		
Model 2						.03	3.16*
Bilginin kaynağı ve kesinliği	-.15	.10	-.09	-1.52	-.08		
Bilginin gelişimi	.21	.11	.12	1.91	.10		
Bilginin gerekçelendirilmesi	.17	.12	.08	1.37	.07		

*p<0.05; **p<0.008

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte bellek stratejilerini anlamlı yordamadığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .00$, $\Delta F = .68$; $p > .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde varyansın %4'ünü açıklamıştır ($\Delta R^2 = .04$, $\Delta F = 5.40$; $p < .05$). Epistemolojik inançlardan bilginin gerekçelendirilmesi, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, bellek stratejilerinin pozitif, anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur ($\beta = .18$).

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte bilişsel stratejileri anlamlı yordamadığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .02$, $\Delta F = 2.59$; $p > .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançların, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, bilişsel stratejileri anlamlı yordamadığı bulunmuştur ($\Delta R^2 = .01$, $\Delta F = 1.60$; $p > .05$).

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte telafi stratejilerini anlamlı yordamadığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .01$, $\Delta F = .81$; $p > .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde varyansın %4'ünü açıklamıştır ($\Delta R^2 = .04$, $\Delta F = 5.36$; $p < .05$). Epistemolojik inançlardan bilginin gelişimi, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, telafi stratejilerinin pozitif, anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur ($\beta = .18$).

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte üstbilişsel stratejileri anlamlı yordadığı, varyansın %2'sini açıkladığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .02$, $\Delta F = 3.03$; $p < .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançların, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, üstbilişsel stratejileri anlamlı yordamadığı bulunmuştur ($\Delta R^2 = .02$, $\Delta F = 2.45$; $p > .05$).

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte duyuşsal stratejileri anlamlı yordamadığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .01$, $\Delta F = 1.16$; $p > .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde varyansın %3'ünü açıklamıştır ($\Delta R^2 = .03$, $\Delta F = 2.93$; $p < .05$). Epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, duyuşsal stratejilerin pozitif, anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde modelin ilk aşamasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin birlikte sosyal stratejileri anlamlı yordamadığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .01$,

$\Delta F = 2.01$; $p > .05$). Modelin ikinci aşamasında modele eklenen epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde varyansın %3'ünü açıklamıştır ($\Delta R^2 = .03$, $\Delta F = 3.16$; $p < .05$). Epistemolojik inançlar, cinsiyet ve sınıf düzeyi kontrol edildiğinde, sosyal stratejilerin pozitif, anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde epistemolojik inançlarının bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejilerini anlamlı yordadığı fakat bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin birlikte sadece üstbilişsel stratejileri anlamlı yordadığı görülmüştür.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenmiş, ilgili literatürle ilişkilendirilerek tartışılmış, ileriki araştırmalar ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin sırasıyla bilginin gerekçelendirilmesi, bilginin gelişimi ve bilginin kaynağı ve kesinliğine dair gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler bilginin gerekçelendirilmesi gerektiğini, değişip geliştiğini ve bilginin karmaşık olduğunu düşünmektedirler. Literatür incelendiğinde Anadolu ve Fen Lisesi öğrencilerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu belirtilmiştir (Şıvgın, 2019). Nitekim bu araştırmaya katılan öğrencilerin de Anadolu liselerinde öğrenim gördükleri göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın bu sonucu beklendik karşılanabilir. Ancak Durmuş (2021), fen lisesi 9. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin çoğunlukla geleneksel/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu Durmuş (2021), öğretmenlerin hâlâ geleneksel, sunuş yoluyla, öğretmen merkezli öğretim uygulamalarını kullanmalarına bağlamıştır.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmalarına öğrencilerin teknolojiye maruz kalmaları da katkı sağlamış olabilir. Bireylerin sahip olduğu epistemolojik inançların İnternet tabanlı öğrenme ve bilgi kaynaklarından yararlanma ile çevrimiçi bilgi arama davranışları üzerinde etkili olabildiği bilinmektedir (Greene vd., 2010). Özellikle verilerin toplandığı Covid-19 küresel salgın döneminde öğrencilerin uzaktan öğretim ile birlikte maruz kaldıkları teknoloji sayesinde istedikleri bilgiye anında ve farklı kaynaklardan ulaşabilmelerinin epistemolojik inançlarını geliştirdiği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin sırasıyla bilginin gerekçelendirilmesine, bilginin gelişimine, bilginin kaynağı ve kesinliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarında sorgulamaya, teste ve kanıta daha fazla ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Özkan (2008), 7. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında en yüksek ortalama puana sahip olan boyutun gerekçelendirme olduğunu belirtmiştir. Ancak Göreci Keskin (2019), 9. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında sorgulama yoluyla öğrenmenin “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutuna etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bunun sebebini ise

öğrencilerin bilginin nedenine değil, sonucuna yönelik çalışmalar yaptığına, not kaygılarının ve alışkanlıklarının devam ettiğine dayandırmıştır.

Araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin bilginin gelişimine dair inançlarının bilginin gerekçelendirilmesine dair inançlarından daha az gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, lise öğrencileri bilimde neyin doğru olduğu ile ilgili düşüncelerin değişebileceğine inansalar da bilginin gerekçelendirilmesi gerektiğine daha fazla inanmaktadırlar. Bu sonuç, lise öğrencilerinin bilimsel kitaplardaki bilgileri pek olduğu gibi kabul etmediklerini, sorguladıklarını, bilim insanlarının düşüncelerini değiştirebileceklerine inandıklarını düşündürebilir. Aydemir vd. (2013) ise lise öğrencilerinin bilginin gelişimi boyutunda gelişmiş inançlara sahip olduğunu fakat bilginin gelişimi alt boyutunun diğer alt boyutlara kıyasla en yüksek ortalamaya sahip olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin bilginin kaynağı ve kesinliğine olan inançlarının gelişmiş olması, bilginin kesin ve mutlak olmadığının farkında olduklarını göstermektedir. Bu sonucun bilgi/teknoloji çağında öğrencinin bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde farklı pek çok kaynaktan ulaşabilmesinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Ancak bilginin kaynağı ve kesinliği boyutu, epistemolojik inançlar arasında en az ortalamaya sahip olan alt boyuttur. Aydemir vd. (2013), lise öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada da bilginin kesinliği boyutundaki ortalama puanın en düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bilginin kaynağı ve kesinliğine olan inançların diğer alt boyutlara kıyasla az gelişmiş olmasına rağmen yine de bu çalışmaya katılan lise öğrencilerinin bilimsel kitapları, bilim insanlarını ve öğretmenlerini sorguladıkları söylenebilir.

Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken en çok kullandıkları stratejilerin sırasıyla bellek stratejileri, üstbilişsel stratejiler, telafi stratejileri, sosyal stratejiler, bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejiler olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin en çok bellek stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Covid-19 küresel salgın döneminde çevrimiçi (online) Almanca dersi alan öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve dilbilgisi kurallarını öğrenmek için bellek stratejilerine sıklıkla başvurmuş olabilecekleri, ezber yapabilecekleri düşünülmüştür. Ayrıca, Almanca öğretmenlerinin öğrencilerin bellek stratejilerini

kullanmalarını gerektirecek öğretim strateji, yöntem ve tekniklere başvurmaları da bu sonucun ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca, Ay (2006) araştırmasında lise öğrencilerinin kelime öğrenirlerken bellek stratejilerini sıklıkla kullandığını saptamıştır. Nitekim Cesur (2008), yabancı dil öğrenme sürecinde bellek stratejilerinin kullanımının öğrencilerin terimleri hatırlama düzeylerine olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bellek stratejilerinden sonra lise öğrencilerinin kullandıkları strateji, üstbilişsel stratejiler olmuştur. Bu durum, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin Almanca öğrenmek için fırsat bulmaya çalıştıklarını, nasıl daha iyi Almanca öğrenebileceklerinin yollarını aradıklarını, Almancayı ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirdiklerini düşündürmüştür.

Bu araştırmaya katılan lise öğrencilerinin bellek ve üstbilişsel stratejilerin yanı sıra telafi stratejilerini de kullandıkları görülmüştür. Lise öğrencilerinin Almanca kelime ve/veya cümleler akıllarına gelmediği, Almanca kelime ve/veya cümleleri hatırlayamadıkları ya da bilmedikleri zaman aynı anlamı taşıyan başka kelime ve/veya cümleler ile beden dillerini kullandıkları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sosyal stratejileri nispeten daha az kullanmaları, Covid-19 küresel salgın döneminde çevrimiçi (online) Almanca derslerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı düzeyde kalması ile açıklanabilir. Nitekim Bayındır (2021), çevrimiçi ortamlarda yönetsel sorunlar, sosyal etkileşim, teknolojik erişim maliyetleri, etkileşim ve iletişim eksikliğinden kaynaklanabilecek zaman zaman sorunlar yaşanabileceğini belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin bilişsel stratejileri daha az kullanmalarının olası nedenleri arasında öğrencilerin Almancayı doğrudan deneyimleyerek öğrenebilecekleri bağlamın oluşmaması/oluşturulmaması sayılabilir. Başka bir deyişle, lise öğrencileri Covid-19 küresel salgını yaşanmamış olsa bile televizyonda Almanca programlar ya da filmler izleme fırsatı bulamamış, herhangi biri ile Almanca sohbetleri başlatamamış, anadili Almanca olan kişiler gibi konuşabilmek için anadili Almanca olan birileri ile etkileşime girememiş olabilirler.

Bu araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri ise duyuşsal stratejilerin lise öğrencileri tarafından en az kullanılan strateji olmasıdır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin başarısızlık korkusu yaşayabilecekleri, Almanca konuşma kaygısı duyabilecekleri, tedirginlik ve gerginlik hissedebilecekleri düşünülebilir. Bu durumun

bu olumsuz duyguları kontrol edebilecek duyuşsal stratejilerin daha az kullanımına neden olduğu söylenebilir. Nitekim yabancı dilde özellikle konuşma becerileri, öğrencide daha yüksek düzeyde kaygıyı tetiklemektedir (Andrade & Williams, 2009). Ayrıca, Acat ve Demiral (2002), yabancı dil öğrenmede iyi sonuç elde edememenin doğurduğu olumsuz etkilerden kaynaklanan başarılı olamama kaygısı ve beklentilerin yüksek olmasının dil öğrenmede temel sorunlar oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin “bilginin gelişimi” ve “bilginin gerekçelendirilmesi”ne ilişkin inançları ile çoğu Almanca öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak lise öğrencilerinin “bilginin kaynağı ve kesinliği”ne ilişkin inançları ile Almanca öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Lise öğrencilerinin “bilginin gelişimi”ne yönelik inançları ile “telafi stratejileri”, “üstbilişsel stratejiler”, “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Lise öğrencilerinin “bilginin gerekçelendirilmesi”ne yönelik inançları ile “bellek stratejileri”, “telafi stratejileri” ve “sosyal stratejiler” arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ancak lise öğrencilerinin “bilginin kaynağı ve kesinliği”ne yönelik inançları ile herhangi bir Almanca öğrenme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Lise öğrencilerinin “bilginin gelişimi”ne yönelik inançları ile “telafi stratejileri”, “üstbilişsel stratejiler”, “duyuşsal stratejiler” ve “sosyal stratejiler” arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Başka bir deyişle, lise öğrencileri bilginin değişip gelişebileceğine ne kadar fazla inanırlarsa Almanca öğrenirlerken telafi stratejilerini, üstbilişsel stratejileri, duyuşsal stratejileri ve sosyal stratejileri o kadar fazla kullanacaklardır. Telafi stratejilerinde yabancı dilde anlatılmak istenen, alternatif sözcükler ve ifadeler kullanılarak anlatılabilir (Oxford, 1990: 48). Öğrencilerin bilginin gelişimine yönelik inançlarının daha gelişmiş olması, Almanca öğrenme sürecinde alternatif yollar, kelime ve cümleler aramalarını sağlayabilir. Bilginin gelişimi açısından epistemolojik inançları gelişmiş olan öğrencilerin Almancayı daha etkili öğrenmek, Almancaya daha çok çalışmak için bilgilerini nasıl geliştirip iletilebileceklerinin farkında olabilecekleri, kendi öğrenmelerinin denetimini sağlayabilecekleri düşünülebilir. Bu araştırmada Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin bilginin gelişimine

ilişkin inançları ile duyuşsal stratejileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun aksine üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin entelektüel gelişimlerinin dil öğrenme stratejilerini etkilediğini tespit eden Oğuzhan (2017), sadece duyuşsal stratejilerin öğrencilerin entelektüel gelişim düzeylerine göre anlamlı değişmediğini belirlemiştir. Elde edilen diğer bir sonuca bakıldığında bilginin gelişimine yönelik inançlar ile sosyal stratejiler arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencinin bilginin gelişimine dair inançları geliştikçe Almanca öğrenirken başkalarıyla daha fazla iletişim kurmayı (Oxford, 1990: 145) tercih ettiğini göstermektedir.

Lise öğrencilerinin “bilginin gerekçelendirilmesi”ne yönelik inançları ile “bellek stratejileri”, “telafi stratejileri” ve “sosyal stratejiler” arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, lise öğrencileri bilginin gerekçelendirilmesine ne kadar fazla inanırlarsa Almanca öğrenirlerken bellek stratejilerini, telafi stratejileri ve sosyal stratejileri o kadar fazla kullanacaklardır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin yeni öğrenecekleri bir kelime için gerekçe arayıp, sorup bulmaları ile bu kelimeyi geri getirmek, hatırlamak için daha fazla çaba sarfetmelerinin, belleklerini destekleyecek stratejileri daha fazla kullanmalarının ilişkili olduğu düşünülebilir. Akpınar Dellal ve Bora Günak (2009b), öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenirlerken birinci yabancı dil olarak İngilizcenin ve Almancanın dilbilgisel yapılarını karşılaştırarak incelediklerini belirtmiştir. Buradan hareketle araştırmaya katılan lise öğrencilerinin de ezber bilgi yerine gerekçeli bilgi arayışı içerisinde olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin bilginin gerekçelendirilmesine yönelik inançları ile telafi stratejileri ve sosyal stratejiler arasındaki ilişkilere dair bilgi için gerekçe arayan lise öğrencilerinin yabancı dilde anlatmak istediklerini gerekçesini bulduğu alternatif sözcükler ve ifadeler kullanarak anlattıkları, başkalarıyla iletişim kurarak dönüt aldıkları, aldıkları dönütlerle oluşturdukları gerekçeleri sağlamlaştırdıkları düşünülebilir.

Ancak lise öğrencilerinin “bilginin kaynağı ve kesinliği”ne yönelik inançları ile herhangi bir Almanca öğrenme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Başka bir deyişle, lise öğrencilerinin Almanca öğrenme stratejilerini kullanmaları, bilginin kesin ve mutlak olmadığının farkında olup olmamaları ile ilişkili bulunmamıştır.

Lise Öğrencilerinin Almanca Öğrenme Stratejilerinin Yordayıcıları Olarak Epistemolojik İnançları İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde epistemolojik inançlarının bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejilerini anlamlı yordadığı fakat bilişsel ve üstbilişsel stratejilerini anlamlı yordamadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle, cinsiyet ve sınıf düzeyleri kontrol edildiğinde, lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ne kadar fazla geliştirse Almanca öğrenirlerken bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejileri o kadar fazla kullanabilecekleri söylenebilir. İlgili literatürde bu sonucu destekleyen ve bu sonuç ile çelişen araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin Shirzad vd. (2022), lise öğrencilerinin epistemik inançlarının dil öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı doğrudan etkisi olduğunu bulsalar da epistemik inançlarının dil öğrenme stratejilerinin negatif yordayıcıları olduğunu, öğrenen öz-yeterliğinin aracı etkisi ile birlikte dil öğrenme stratejileri üzerinde negatif etkisinin bulunduğunu saptamışlardır. Shirzad vd. (2021), lise öğrencilerinin epistemik inançları ile dil öğrenme stratejileri arasında negatif bir ilişki olduğunu, epistemik inançlarının ikinci dil motivasyonel benlik sisteminin aracı etkisi ile birlikte dil öğrenme stratejileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Başka bir deyişle, lise öğrencileri epistemik inançlara ne kadar yüksek düzeyde sahip olurlarsa dil öğrenme stratejilerini o kadar düşük düzeyde benimsemekte, ne kadar yüksek düzeyde ikinci dil motivasyonel benlik sistemine sahip olurlarsa dil öğrenme stratejilerini o kadar yüksek düzeyde benimsemektedirler. Barjesteh ve Shirzad (2022), lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin %71'inin epistemik inançları, ikinci dil motivasyonel benlik sistemleri ve öğrenen öz-yeterlikleri tarafından anlamlı yordandığını, epistemik inançlarının dil öğrenme stratejilerini önemli ölçüde azaltabileceğini, lise öğrencilerinin epistemik inançlarının, öğrenen öz-yeterliklerinin, ikinci dil motivasyonel benlik sistemlerinin ve dil öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı değiştiğini bulmuşlardır. Zhu vd. (2008), Çin ve Belçika'daki üniversite birinci sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının öğrenme anlayışlarını yordadığını, bunun da çalışma yaklaşımları ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Metallidou (2012), Yunanistan'daki 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme hızı ve öğrenme yeteneği hakkındaki epistemolojik inançlarının bilişsel ve motivasyonel düzenleme stratejilerinin bildirilen kullanımını anlamlı yordadığını belirlemiştir. Şen vd. (2014), epistemolojik inançlar (öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı) ile öğrenme

stratejileri arasındaki ilişkiye motivasyonun aracılık ettiğini bulmuşlardır. Jiang vd. (2021), bilginin mutlak doğasına ve otoriteye inananların bilişsel ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha sık kullanma eğiliminde olduklarını, bilgi edinme hızına inananların ise bu stratejileri daha az kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Rahmiati ve Emaliana (2019), daha gelişmiş epistemik inançlara sahip İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin epistemik inançları basit olanlara kıyasla çevrimiçi öğrenmede farklı öğrenme stratejilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schommer-Aikins ve Easter (2008), epistemolojik inançların, bilmenin yollarının ve cinsiyetin Asyalı ve Avrupalı Amerikanların çalışma stratejilerindeki kültürel farklılıklara katkıda bulunduğunu, öğrenme hızına, bilgiyi yapılandırmaya, başarılı öğrencilerin özelliklerine ve bağımsız bilmeye ilişkin inançların Asyalı ve Avrupalı Amerikanların çalışma stratejilerindeki kültürel farklılıkları anlamlı yordadığını ortaya koymuşlardır. Kizilgunes vd. (2009), 6. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının başarı motivasyonları ve öğrenme yaklaşımları aracılığıyla başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda bilginin geliştiğine (gelişme) ve otorite (kaynak) tarafından aktarıldığına inanan öğrencilerin öğrenmelerinde kendilerini daha yeterli algıladıklarını ve daha yüksek düzeyde öğrenme ve performans-hedef yönelimlerine sahip olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, öğrenme hedefi ile anlamlı öğrenme arasında pozitif yönde, performans hedefi ve öz-yeterlik ile öğrenme yaklaşımları arasında negatif yönde, öğrenme yaklaşımları ile başarı arasında ise pozitif yönde ilişki saptamışlardır. Dahl vd. (2005), bilginin ağırlara ne kadar kapsamlı bir şekilde entegre edildiğine (basit) ve öğrenme yeteneğinin doğumdan itibaren ne kadar sabit olduğuna (sabit) ilişkin inançların bildirilen strateji kullanımına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu, basit inançların tekrar ve örgütleme stratejilerinin kullanımına, sabit inançların ayrıntılandırma ve eleştirel düşünme stratejilerinin kullanımına, basit ve sabit inançların kombinasyonun üstbilişsel izleme stratejilerinin kullanımına katkısı olduğunu, bilginin ne kadar kesin olduğuna (kesin) ve öğrenmenin ne kadar çabuk gerçekleşmesinin beklenebileceğine (hızlı) ilişkin inançların bildirilen öğrenme stratejisi kullanımına önemli bir şekilde katkıda bulunmadığını belirlemişlerdir.

Ayrıca, bu araştırma sonucunda Van, Erciş'teki lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin birlikte sadece üstbilişsel stratejileri anlamlı yordadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken üstbilişsel stratejileri kullanmalarının sadece ne cinsiyetlerine ne de sınıf düzeylerine bağlı olduğu

söylenbilir. Bu sonucun aksine Bećirović vd. (2021), lise öğrencilerinin en fazla kullandıkları stratejinin üstbilişsel stratejiler, en az kullandıkları stratejinin duyuşsal stratejiler olduğunu, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarısını bilişsel stratejilerin pozitif, bellek ve duyuşsal stratejilerin ise negatif yordadığını, strateji kullanımını genel not ortalamasının anlamlı etkilediğini, cinsiyet ve sınıf düzeyinin anlamlı etkilemediğini ortaya koymuşlardır. Kineş (2021), kız lise öğrencilerinin erkek lise öğrencilerine göre dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını, en çok tercih edilen stratejinin sosyal stratejiler, en az tercih edilen stratejinin ise duyuşsal stratejiler olduğunu saptamıştır. Platsidou ve Sipitanou (2014), öğrencilerin yaş aldıkça strateji kullanım sıklığının azaldığını fakat strateji tercihlerinin değişmediğini, telafi stratejilerini daha sık kullandıklarını, strateji kullanım sıklığının cinsiyetlerine göre anlamlı değişmediğini, yaşın cinsiyetle etkileşiminin sosyal stratejilerin kullanımı hariç diğer tüm stratejilerin kullanımını anlamlı etkilediğini, her sınıf düzeyinde kız öğrencilerin sosyal stratejiler hariç diğer tüm stratejileri erkek öğrencilerden daha fazla kullandıklarını, öğrencilerin en çok tercih ettikleri stratejinin üstbilişsel stratejiler, en az tercih ettikleri stratejinin ise bellek stratejileri olduğunu, strateji kullanımı ile algılanan İngilizce dil yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, üst düzey yeterliliğe sahip öğrencilerin stratejileri orta ve düşük düzey yeterliliğe sahip öğrencilerden daha sık kullandıklarını bulmuşlardır. Saefurrohman (2020), cinsiyet, akademik başarı ve dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu fakat yaş, sınıf düzeyi ve dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Fauzan Ansary ve Rahmi (2016), hem erkek hem de kız lise onuncu sınıf öğrencilerinin üstbilişsel stratejileri tercih ettiklerini, öğrencilerin dil öğrenme strateji tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı değişmediğini, lise onuncu sınıf erkek ve kız öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri tercihleri açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Mitits ve Gavriilidou (2014), tek dilli ve çok dilli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel strateji kullanımının cinsiyetlerine göre anlamlı değiştiğini, tek dilli kız öğrencilerin tek dilli erkek öğrencilerden, çok dilli kız öğrencilerin çok dilli erkek öğrencilerden üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını, tek dilli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel strateji kullanımının sınıf düzeylerine göre anlamlı değiştiğini fakat çok dilli ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel strateji kullanımının sınıf düzeylerine göre anlamlı değişmediğini belirlemişlerdir. Sariçoban ve Karadayioğlu (2022), lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını, bilişsel, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımının

cinsiyete göre değişmediğini, bellek stratejilerini kız öğrencilerin, üstbilişsel stratejileri erkek öğrencilerin daha fazla kullandıklarını, strateji kullanımı açısından Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığını, sadece bellek stratejilerini İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Lise öğrencilerinin Almanca öğrenirlerken duyuşsal stratejileri daha fazla kullanmalarını sağlayacak, Almanca öğrenirlerken hissettikleri kaygıyı ya da korkuyu azaltacak öğrenme ortamları oluşturulabilir.
2. Lise öğrencilerinin telafi stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek amacıyla bilginin gelişimine dair inançlarını destekleyecek yaşantılar sağlanabilir.
3. Lise öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanmalarını teşvik etmek amacıyla bilginin gerekçelendirilmesine dair inançlarını destekleyecek yaşantılar sağlanabilir.
4. Lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyleri fark etmeksizin bellek, telafi, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanmalarını teşvik etmek amacıyla epistemolojik inançlarını destekleyecek yaşantılar sağlanabilir.
5. Lise öğrencilerinin bilginin kaynağı ve kesinliğine dair inançları ile Almanca öğrenme stratejileri arasında anlamlı bulunmayan ilişkilerin nedenleri derinlemesine araştırılabilir.
6. Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları ile Almanca öğrenme stratejilerinin Almanca başarılarına etkisi araştırılabilir.
7. Bu araştırmanın verileri, ileride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirleyebilecek öğrenme ortamına (geleneksel/oluşturmacı) ilişkin gözlemlerden elde edilecek verilerle desteklenebilir.
8. Aynı öğrenci örnekleminin epistemolojik inançlarındaki gelişim ve bunun Almanca öğrenme stratejilerine etkisi boylamsal bir araştırma ile ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), 312-329.
- Acat, M. B., Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 67-89.
- Ahsanah, F., & Utomo, D. (2022). The Interrelation of Language Learning Strategies and English Proficiency among Medical Students. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(1), 572-591. doi: 10.24256/ideas.v10i1.2670
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Akkaş Baysal, E. (2019). *Dil Öğrenme Stratejileri Öğretim Programı Tasarısının Hazırlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akpınar Dellal, N. ve Bora Günak, D. (2009a). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143), 20-41.
- Akpınar Dellal, N. ve Bora Günak, D. (2009b). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. *Dil Dergisi*, (145), 64-85.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akyol, T. (2019). *Fen Ve Matematik Proje Yarışmalarına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarının, Bilimsel Düşünme Becerilerinin Ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Alkan, M. ve Emmioğlu-Sarıkaya, E. (2018). Öğretmen Adayları için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlikleri Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 665-691.
- Andrade, M., & Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive, and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Arslan, Ş. F. (2017). *Hekimlerin, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Ve Öğretim Üyelerinin Epistemolojik İnançları Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, A. (2006). *The Vocabulary Learning Strategies Employed by Ninth Graders and Relations with Their Personal Characteristics* (Unpublished Master’s Thesis). Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, İzmir.
- Aydemir, N., Aydemir, M. ve Boz, Y. (2013). Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1305-1316.

- Aydın, M. ve Geçici, M. E. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 213-222.
- Bangir Alpan, G. ve Koç Erdamar, G. (2014). Uygulama Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-257.
- Barjesteh, H., & Shirzad, S. (2022). A Structural Model of Learners' Epistemic Beliefs, Self-Efficacy, Motivational Self-System, and Language Learning Strategies: Does Gender Make a Difference? *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 11(2), 51-73.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development*. Jossey-Bass.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi Eğitimde Öğretimin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 14- 20.
- Bayrak Demir, N. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançları İle Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Bećirović, S., Brdarević-Čeljo, A., & Polz, E. (2021). Exploring the Relationship between Language Learning Strategies, Academic Achievement, Grade Level, and Gender. *Journal of Language and Education*, 7(2), 93-106. doi: 10.17323/jle.2021.10771
- Belecina, R., & Ocampo, Jr., J. (2016). Mathematical Curiosity, Epistemological Beliefs, and Mathematics Performance of Freshman Preservice Teachers. *MIMBAR PENDIDIKAN: Jurnal Indonesia untuk Kajian Pendidikan (Indonesian Journal for Educational Studies)*, 1(1), 123-136. doi: 10.17509/mimbardik.v1i1.1758
- Belenky, M. F., Clinchy, B., Goldberger, N. R., & Tarule J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self Voice and Mind*. New York: Basic Books.
- Biçer, B. (2022). Investigation of Self-Regulated Language Learning Strategies Used by English Language Teaching Students (Unpublished Master's Thesis). FıratUniversity Institute of Educational Sciences, Elazığ.
- Boden, C. J. (2005). *An Exploratory Study of the Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Directed Learning Readiness* (Unpublished Doctoral Dissertation). Kansas State University College of Education, Manhattan, Kansas.
- Bremner, S. (1999). Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education, Inc.
- Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268. doi: 10.1080/13562510120045221
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13, 385-418. doi: 10.1023/A:1011917914756

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cephe, P. T. ve Yeşilbursa, A. A. (2006). Language Learning Strategies of Turkish University EFL Students. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 80-85.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi Ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı Ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chai, C. S., Teo, T., & Lee, C. B. (2009). The Change in Epistemological Beliefs and Beliefs about Teaching and Learning: A Study among Pre-Service Teachers. *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 37(4), 351-362.
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological Beliefs across Cultures: Critique and Analysis of Beliefs Structure Studies. *Educational Psychology*, 24(2), 123-142. doi: 10.1080/0144341032000160100
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., & Li, T.-Y. (1995). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language* (Unpublished Research Report). Minneapolis, MN: National Language Resource Center, Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in Epistemological Beliefs in Elementary Science Students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186-204. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.004
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are Students' Beliefs about Knowledge and Learning Associated with Their Reported Use of Learning Strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75(Pt2): 257-273. doi: 10.1348/000709905X25049.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik İnanışlar Ve Öğretme Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Deniz, J. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 667-683.

- Deryakulu, D. (2002). Denetim Odağı Ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü Ve Düzeyi İle İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 230-249.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet Ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (18), 57-70.
- Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs about Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Durmuş, S. (2021). *Fen Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Kavramına İlişkin Bilgilerinin Schommer'in Epistemolojik İnanç Modeli İle Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Fauzan Ansyari, M., & Rahmi, H. (2016). A Comparison between Male and Female Students' Language Learning Strategies Preference. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 2(1), 71-87.
- Fazeli, S. H. (2011). The Impact of Personality Traits on the Affective Category of English Language Learning Strategies. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 2(2), 125-138.
- Finster, D. C. (1989). Developmental Instruction: Part 1. Perry's Model of Intellectual Development. *Journal of Chemical Education*, 66(8), 659-661. doi: 10.1021/ed066p659
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Göreci Keskin, Ö. (2019). *Araştırma Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Öğrencinin Fizik Dersindeki Akademik Başarısı Ve Epistemolojik İnançları Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Greene, J. A., Muis, K. R., & Pieschl, S. (2010). The Role of Epistemic Beliefs in Students' Self-Regulated Learning with Computer-Based Learning Environments: Conceptual and Methodological Issues. *Educational Psychologist*, 45(4), 245-257.
- Gültekin Talayhan, Ö. (2021). *İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Ve Belirsizlik Toleransı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383. doi: 10.1023/A:1011965830686

- Hofer, B. K. (2002). Personal Epistemology as a Psychological and Educational Construct. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 3-15). New York: Routledge.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Hu, N. (2022). Investigating Chinese EFL Learners' Writing Strategies and Emotional Aspects. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 440-468.
- Ismail, N. M. (2011). Language Learning Beliefs and Language Learning Strategies as Predictors of English Major Students' Achievement. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 2(3), 293-301.
- İpek, F. (2021). *Yüksek Din Öğrenimi Gören Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Jiang, Y. H., Wang, J., Bonner, P., & Yau, J. (2021). A Cross-Cultural Study of Relationships between Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(2), 369-392.
- Kahraman, E. (2021). *The Most Preferred Language Learning Strategies of Bilingual and Monolingual Students* (Unpublished Master's Thesis). Akdeniz University Institute of Educational Sciences, Antalya.
- Kandemir, S. N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi (Afyonkarahisar Örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karamanoğlu, Ş. Ş. (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of Epistemological Beliefs and Topic-Specific Beliefs on Undergraduates' Cognitive and Strategic Processing of Dual-Positional Text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524-535. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.524
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- Khine, M. S., & Hayes, B. (2010). Investigating Women's Ways of Knowing: An Exploratory Study in the UAE. *Issues in Educational Research*, 20(2), 105-117.
- Kılavuz, Y. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kılıç, D. (2019). *Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kıralp, Y. A., Şahin, F. S. ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim Odağı Farklı Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik (PDR) Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 98-106.
- Kırmızı, B. ve İşigüzel, B. (2016). Almanca Derslerinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 13-24. doi: 10.18069/fusbed.87126
- Kim, S. Y., & Hamdan Alghamdi, A. K. (2021). Saudi Arabian Secondary School Students' Views of the Nature of Science and Epistemological Beliefs: Gendered Differences. *Research in Science & Technological Education*. doi: 10.1080/02635143.2021.1961721
- Kineş, M. (2021). Language Learning Strategies Used in EFL Classes and Role of Gender in High School Context. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(22), 199-213.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18. doi: 10.1207/s15326985ep3901_2
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009). Modeling the Relations among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 243-256. doi: 10.3200/JOER.102.4.243-256
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2689-2698.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511571350
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y. ve Radmard, S. (2018). Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Uygulamalı Uyarlama Ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152. doi: 10.17244/eku.335287
- Küzeci, D. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 13-27.
- Lai, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2022). Learning Strategies in Self-Directed Language Learning Using Mobile Technology in Higher Education: A Systematic Scoping Review. *Education and Information Technologies*, 27, 7749-7780. doi: 10.1007/s10639-022-10945-5
- Lin, T.-J., Deng, F., Chai, C. S., & Tsai, C.-C. (2013). High School Students' Scientific Epistemological Beliefs, Motivation in Learning Science, and Their Relationships: A

- Comparative Study within the Chinese Culture. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 37-47. doi: 10.1016/j.ijedudev.2012.01.007
- Magno, C. (2011). Exploring the Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Determination. *The International Journal of Research and Review*, 7(1), 1-23.
- Mandıralı, F. H. (2022). *Learning Strategies of Fourth Grade Students in a Primary School in Kocaeli (Pandemic Time)* (Unpublished Master's Thesis). Bursa Uludağ University Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.
- May, D. B., & Etkina, E. (2002). College Physics Students' Epistemological Self-Reflection and Its Relationship to Conceptual Learning. *American Journal of Physics*, 70(12), 1249-1258.
- Mellat, N., & Lavasani, M.G. (2011). The Role of Epistemological Beliefs, Motivational Constructs and Information Processing Strategies in Regulation of Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1761-1769.
- Metallidou, P. (2012). Epistemological Beliefs as Predictors of Self-Regulated Learning Strategies in Middle School Students. *School Psychology International*, 34(3), 283-298.
- Mitits, L., & Gavriilidou, Z. (2014). Effects of Gender, Age, Proficiency Level and Motivation Differences on Monolingual and Multilingual Students' Language Learning Strategies. *Studies in Greek Linguistics*, 34, 301-315.
- Mori, Y. (1999). Epistemological Beliefs and Language Learning Beliefs: What do Language Learners Believe about Their Learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415. doi: 10.1111/0023-8333.00094
- Nazar, A., & Alamelu, C. (2020). Language Learning Strategies Adopted by Tribal Learners. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 7289-7297.
- Noroozi, O. (2023). The Role of Students' Epistemic Beliefs for Their Argumentation Performance in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 501-512. doi: 10.1080/14703297.2022.2092188
- Nurharjanto, A. A., & Widyanoro, A. (2017). The Effect of Language Learning Strategy and Technology Toward Students' Writing Skills. *Jurnal Kependidikan Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 4(2), 213-225. doi: 10.21831/jk.v4i2.34103
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35(1), 21-46. doi: 10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x
- Oğuzhan, E. (2017). *İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin Entelektüel Gelişimlerinin Dil Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ondap, H. V. G., & Hornejas, J. S. (2022). Scientific Epistemological Beliefs and Engagement of Students. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 183-195. doi: 10.51798/sijis.v3i1.224

- Onursal, İ. (2019). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yaş Etkeni Üzerine Bir Değerlendirme. *Dil Dergisi*, 170(1), 40-53.
- Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies: An Update*. ERIC Digest. Retrieved July 16, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf>
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404-419. doi: 10.2307/326876
- Özdemir, İ. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Yapılandırmacı Yaklaşım Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özeren, E. (2020). *Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Uyguladıkları Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkan, Ş. (2008). *Modeling Elementary Students' Science Achievement: The Interrelationships among Epistemological Beliefs, Learning Approaches, and Self-Regulated Learning Strategies* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Öztuna Kaplan, A. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanışlarının Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulamasındaki Yansımaları: Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4th ed.). Australia: Crows Nest, Allen & Unwin.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report*. Washington, DC: Office of Education (DHEW), Bureau of Research. Retrieved July 16, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED024315.pdf>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Platsidou, M., & Sipitanou, A. (2014). Exploring Relationships with Grade Level, Gender and Language Proficiency in the Foreign Language Learning Strategy Use of Children and Early Adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(1), 1-14. doi: 10.5861/ijrsll.2014.778

- Rahmiati, I. I., & Emaliana, I. (2019). EFL Students' Online Learning: Epistemic Beliefs Determine Learning Strategies. *EDUCAFL: Education of English as a Foreign Language Journal*, 2(2), 87-97.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. L. Wenden & J. Rubin, (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring Text Comprehension: Individual Differences in Epistemological Standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248-258.
- Saefurrohman, S. (2020, December 19-20). Age, Gender, Level, and Grade Effect on Foreign Language Learning Strategy. *Proceedings of the 6th Asia-Pacific Education And Science Conference, AECon 2020*. doi: 10.4108/eai.19-12-2020.2309189
- Sarıçoban, A., & Karadayioğlu, A. (2022). The Levels of Language Learning Strategies Employed by Turkish High School Students. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 22(1), 99-113.
- Satmaz, A. (2019). 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimlerindeki Başarılarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarına Ve Cinsiyetine Göre İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Saunders, G. L. (1998). *Relationships among Epistemological Beliefs, Implementation of Instruction and Approaches to Learning in College Chemistry* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Oklahoma, Graduate College, Norman, Oklahoma.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, Strategy Use, and Pedagogical Preferences in Foreign Language Learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report #23, pp. 313-359). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the Purely Cognitive: Belief Systems, Social Cognitions, and Metacognitions as Driving Forces in Intellectual Performance. *Cognitive Science*, 7(4), 329-363. doi: 10.1207/s15516709cog0704_3
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504. doi: 10.1037/0022-0663.82.3.498
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411. doi: 10.1037/0022-0663.85.3.406
- Schommer, M. (1994). Synthesizing Epistemological Belief Research: Tentative Understandings and Provocative Confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319. doi: 10.1007/BF02213418
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29. doi: 10.1207/s15326985ep3901_3

- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2008). Epistemological Beliefs' Contributions to Study Strategies of Asian Americans and European Americans. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 920-929.
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking about Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20. doi: 10.1080/00223980209604134
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and Validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 261-275). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning Theories: An Educational Perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Shirzad, S., Barjesteh, H., Dehqan, M., & Zare, M. (2021). The Interplay among EFL Students' Epistemic Beliefs, Language Learning Strategies, and L2 Motivational Self System: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 8(1), 167-193.
- Shirzad, S., Barjesteh, H., Dehqan, M., & Zare, M. (2022). Epistemic Beliefs and Learners' Self-Efficacy as Predictors of Language Learning Strategies: Toward Testing a Model. *Frontiers in Psychology*, 13: 867560. doi: 10.3389/fpsyg.2022.867560
- Soleimani, N. (2020). ELT Teachers' Epistemological Beliefs and Dominant Teaching Style: A Mixed Method Research. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5: 12. doi: 10.1186/s40862-020-00094-y
- Su, S. (2022). *Lise Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançları, Matematik Öz Yeterlik Alguları Ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Suliyannah, Suprpto, N., Mubarak, H., Adam, A. S., & Sunarti, T. (2019). Epistemological Belief of Physics Students in Finishing Thesis: The Preparation of Being Participatory Action Research. *Journal of Physics: Conference Series*, 1351: 012061. doi: 10.1088/1742-6596/1351/1/012061
- Şen, Ş., Yılmaz, A., & Yurdugül, H. (2014). An Evaluation of the Pattern between Students' Motivation, Learning Strategies and Their Epistemological Beliefs: The Mediator Role of Motivation. *Science Education International*, 24(3), 312-331.
- Şıvgın, C. (2019). *Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Eleştirel Düşünme Becerileri Ve Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 158-164.

- Tieocharoen, W., & Rimkeeratikul, S. (2019). Learning Strategies and Teaching Methods in Thai and Vietnamese Universities. *Arab World English Journal*, 10(3), 99-112. doi: /10.24093/awej/vol10no3.7
- Turgut, H. (2007). Herkes İçin Bilimsel Okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.
- Türk Dil Kurumu. (b.t). *Epistemoloji*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 16.07.2023).
- Türk Dil Kurumu. (b.t). *Strateji*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 16.07.2023).
- Ursavaş, Ö. F. (2015). Öğretmenlerin Hazcı ve Faydacı Motivasyonlarının Tablet PC Kullanımına Yönelik Davranışsal Niyetleri Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 25-43.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Whitmire, E. (2004). The Relationship between Undergraduates' Epistemological Beliefs, Reflective Judgment, and Their Information-Seeking Behavior. *Information Processing and Management*, 40(1), 97-111. doi: 10.1016/S0306-4573(02)00099-7
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 161-175. doi: 10.29000/rumelide.417491
- Yang, N. D. (1999). The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27, 515-535.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenice, N., Alpak Tunç, G. ve Yavaşoğlu, N. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 132-152. doi: 10.21764/maeuefd.334536
- Yıldız, S. B. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zhu, C., Valcke, M., & Schellens, T. (2008). The Relationship between Epistemological Beliefs, Learning Conceptions, and Approaches to Study: A Cross-Cultural Structural Model? *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 411-423.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Van, Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	74
Ek 2: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan Alınan Onay Yazısı	75
Ek 3: Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Kullanım İzni	76
Ek 4: Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Kullanım İzni.....	77
Ek 5: Epistemolojik İnançlar Ölçeği	78
Ek 6: Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri.....	79
Ek 7: P-P Grafikleri	81
Ek 8: Orijinallik Raporu	82



Ek 1: Van, Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı



**Ek 2: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan
Alınan Onay Yazısı**



Ek 3: Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Kullanım İzni



Ek 4: Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Kullanım İzni



Ek 5: Epistemolojik İnançlar Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Tüm insanlar, bilim insanlarının söylediklerine inanmak zorundadır.	①	②	③	④	⑤
2. Bilimde, bütün soruların tek bir doğru yanıtı vardır.	①	②	③	④	⑤
3. Bilimsel deneylerdeki fikirler, olayların nasıl meydana geldiğini merak edip düşünerek ortaya çıkar.	①	②	③	④	⑤
4. Günümüzde bazı bilimsel düşünceler, bilim insanlarının daha önce düşündüklerinden farklıdır.	①	②	③	④	⑤
5. Bir deneye başlamadan önce, deneyle ilgili bir fikrinizin olmasında yarar vardır.	①	②	③	④	⑤
6. Bilimsel kitaplarda yazanlara inanmak zorundasınız.	①	②	③	④	⑤
7. Bilimsel çalışma yapmanın en önemli kısmı, doğru yanıtı ulaşmaktır.	①	②	③	④	⑤
8. Bilimsel kitaplardaki bilgiler bazen değişir.	①	②	③	④	⑤
9. Bilimsel çalışmalarda düşüncelerin test edilebilmesi için birden fazla yol olabilir.	①	②	③	④	⑤
10. Fen bilgisi dersinde, öğretmenin söylediği her şey doğrudur.	①	②	③	④	⑤
11. Bilimdeki düşünceler, konu ile ilgili kendi kendinize sorduğunuz sorulardan ve deneysel çalışmalarınızdan ortaya çıkabilir.	①	②	③	④	⑤
12. Bilim insanları bilim hakkında hemen her şeyi bilir, yani bilinecek daha fazla bir şey kalmamıştır.	①	②	③	④	⑤
13. Bilim insanlarının bile yanıtlayamayacağı bazı sorular vardır.	①	②	③	④	⑤
14. Olayların nasıl meydana geldiği hakkında yeni fikirler bulmak için deneyler yapmak, bilimsel çalışmanın önemli bir parçasıdır.	①	②	③	④	⑤
15. Bilimsel kitaplardan okuduklarınızın doğru olduğundan emin olabilirsiniz.	①	②	③	④	⑤
16. Bilimsel bilgi her zaman doğrudur.	①	②	③	④	⑤
17. Bilimsel düşünceler bazen değişebilir.	①	②	③	④	⑤
18. Sonuçlardan emin olmak için, deneylerin birden fazla tekrarlanmasında fayda vardır.	①	②	③	④	⑤
19. Sadece bilim insanları, bilimde neyin doğru olduğunu kesin olarak bilirler.	①	②	③	④	⑤
20. Bilim insanının bir deneyden aldığı sonuç, o deneyin tek yanıtıdır.	①	②	③	④	⑤
21. Yeni buluşlar, bilim insanlarının doğru olarak düşündüklerini değiştirir.	①	②	③	④	⑤
22. Bilimdeki parlak fikirler sadece bilim insanlarından değil, herhangi birinden de gelebilir.	①	②	③	④	⑤
23. Bilim insanları bilimde neyin doğru olduğu konusunda her zaman hem fikirdirler.	①	②	③	④	⑤
24. İyi çıkarımlar, birçok farklı deneyin sonucundan elde edilen kanıtlara dayanır.	①	②	③	④	⑤
25. Bilim insanları, bilimde neyin doğru olduğu ile ilgili düşüncelerini bazen değiştirirler.	①	②	③	④	⑤
26. Bir şeyin doğru olup olmadığını anlamak için deney yapmak iyi yoldur.	①	②	③	④	⑤

Ek 6: Almanca Öğrenme Stratejileri Envanteri

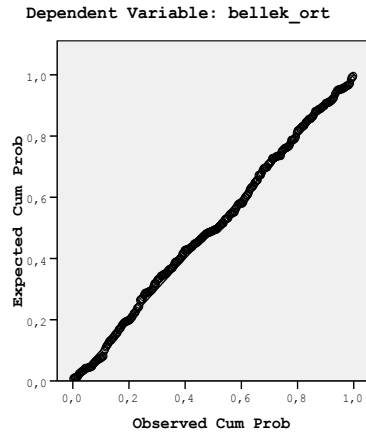
	1= Hiçbir zaman doğru değil	2= Nadiren doğru	3= Bazen doğru	4= Sık sık doğru	5= Her zaman doğru
1. Almancada bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki / bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri beden dili kullanarak, zihnimde canlandırırım / kurgularım.	1	2	3	4	5
8. Almanca derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5
10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili Almanca olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Anadilimde bulunmayan Almancadaki “ß / ä / q / pf / w / j” gibi sesleri çıkararak, kelimeleri doğru telaffuz etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Almanca sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. Tv.’de Almanca programlar ya da Almanca filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. Almanca okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. Almanca mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. Almanca bir metne ilk başta bir göz atıktan sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim Almanca kelimelerin benzerlerini Türkçe’de ararım.	1	2	3	4	5
20. Almancada tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Almanca bir kelimenin bildiğim kök ve eklerini ayırarak, anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin (parçanın) özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5
24. Bilmediğim Almanca kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. Almanca konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5
30. Almanca bilgimi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan, daha doğru Almanca kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. Almanca konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
33. “Almancayı daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtlarını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. Almanca konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. Almanca okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. Almancada becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. Almancamı ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
39. Almancamı kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Almanca konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. Almancada başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5

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

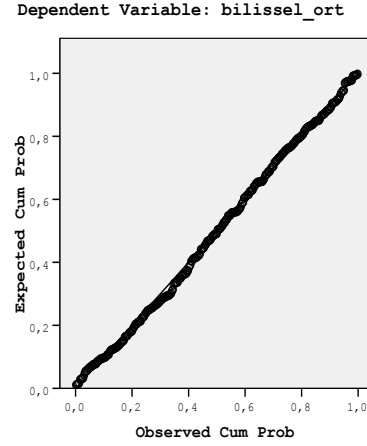


Ek 7: P-P Grafikleri

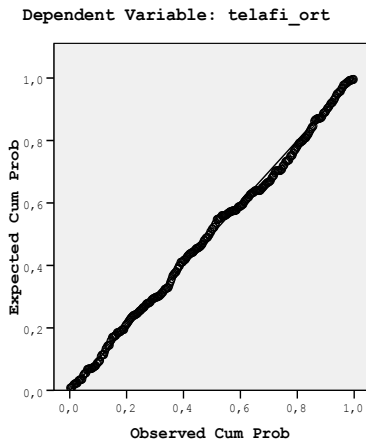
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



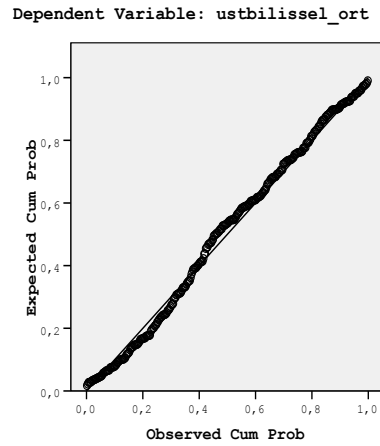
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



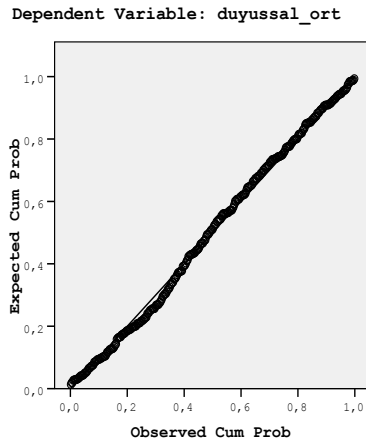
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



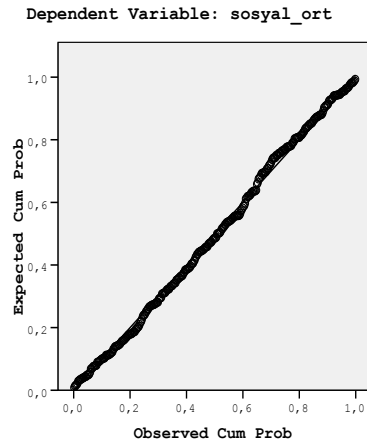
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Ek 8: Orijinallik Raporu

Ulviye Yer_LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (ERCIŞ İLÇESİ ÖRNEKLEMİ)

ORIGINALITY REPORT

27%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	acikerisim.aku.edu.tr Internet	1285 words — 7%
2	acikbilim.yok.gov.tr Internet	1173 words — 6%
3	acikerisim.erbakan.edu.tr Internet	254 words — 1%
4	sosbil.aku.edu.tr Internet	127 words — 1%
5	dergipark.org.tr Internet	100 words — 1%
6	docplayer.biz.tr Internet	88 words — < 1%
7	dspace.balikesir.edu.tr Internet	77 words — < 1%
8	abakus.inonu.edu.tr:8080 Internet	71 words — < 1%
9	www.scribd.com Internet	62 words — < 1%