

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN DİL ÖĞRENME  
STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ**

**Emrah BOYLU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2015**

## TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Emrah

Soyadı : Boylu

Bölümü : Yabancılara Türkçe Öğretimi

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

İngilizce Adı : Level Of Use Of Language Learning Strategies By Learnerss Of Turkish Language As Foreign Language

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emrah BOYLU

İmza:

**Jüri onay sayfası**

..... tarafından hazırlanan “.....  
.....” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından  
oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi .....  
..... Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** (Prof. Dr. Murat Özbay )

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Başkan:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Tez Savunma Tarihi: ...../...../.....

Bu tezin .....Anabilim Dalı’nda Yüksek  
Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

.....

## TEŞEKKÜR

Dil öğrenimi ve öğretimi zor bir süreçtir. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken öğrenme süreci boyunca, çeşitli sorunlarla karşılaştıkları herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu sorunları en aza indirmek için geçmişten günümüze çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiş fakat bu sorunlar tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Bunun sonucu olarak ise eğitimciler, geleneksel eğitim yerine öğrenci merkezli eğitimin gerekli olduğu kanısına varmışlardır.

Bu gelişmeye paralel olarak “Nasıl öğretiliyim?” sorusunun yerini “Öğrenci daha iyi nasıl öğrenir?” almıştır. Bu gelişme öğretmenin sınıf içerisindeki konumunun değişmesini zorunlu hâle getirmiştir. Artık öğretmen bilgiyi elinde bulunduran otoriter biri değil, öğrencileri yönlendiren, yol gösteren bir kişi olmuştur. Öğrenci ise hazır bilgileri almaktan çıkıp araştıran, sorgulayan, bilgiye nasıl ulaşacağını sürekli irdeleyen ve kendine en kısa zamanda hızlı, etkili bir şekilde nasıl öğrenirim sorusunu soran bilinçli bir öğrenci olmaya doğru yönelmiştir. Bu yargıdan hareketle günümüzde bireylerden kendileri için gerekli olan bilgilere ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri ve bu bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Bireylerin bu özelliklere sahip olmaları ise nasıl öğrenecekleri veya öğrenmeyi nasıl daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirebileceklerini bilmeleriyle mümkündür. Bu çerçeveden bakıldığında özellikle yabancı dil öğrenimi sürecinde karşılaşılan güçlükleri en aza indirmek, dil öğrenimini daha başarılı hâle getirmek ve öğrenenlerin kendi kendine öğrenmelerini, yani bağımsız öğrenciler (independent learners) olmalarını sağlamak için öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit edip strateji öğretimi yapmak gerekmektedir. Bu nedenle öğretim sürecini düzenleyerek öğrenme sürecinin daha verimli ve etkili olmasını sağlamanın dil öğretiminde başarıyı artıracığı düşünülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamayı amaçlayan bu çalışma; giriş, kuramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine kısaca değinildikten sonra problem durumuna, araştırmanın amacına, problem ve alt

problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve bölümünde, yabancılara Türkçe öğretimi tarihi, öğrenme stratejileri, bunların sınıflandırılması, öğrenme stratejilerinin öğretimi, dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konularına değinilmiştir. İlgili araştırmalar bölümünde, dil öğrenme stratejileri alanında Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalar yer almaktadır. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi hakkında bilgiler verilmiştir. Bulgular ve yorum bölümünde katılımcılara ait bilgiler, alt problemlere ilişkin bulgular ve yorum; sonuç ve öneriler bölümünde ise alt problemlerden hareketle araştırmanın sonuçlarına ve bunlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya ait “Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” ekler kısmında yer almaktadır.

Bu çalışma pek çok kişi ve kurumun desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, danışman hocam Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a; veri analizlerini gerçekleştiren hocalarım Prof. Dr. Adnan KAN ve Öğr. Gör. Dr. Çelebi ULUYOL’a; gerek araştırma öncesinde gerekse araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Okt. Haluk GÜNGÖR’e, çalışma sürecinde destek olan, bilgi ve belge paylaşımını esirgemeyen Yunus Emre Enstitüsü ve okutmanlarına; ayrıca her an yanımda olan, desteğini esirgemeyen ailem ve nişanlım Sevil UYSAL’a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

**Emrah BOYLU**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN DİL ÖĞRENME  
STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Emrah Boylu**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**Nisan, 2015**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve yaş, cinsiyet, anadili, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle, kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmaya, 7'si YETKM ve 3'ü TÖMER olmak üzere toplam 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen 395 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere 594 öğrencinin katılımıyla geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgileri ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde T-Testi, ANOVA ve Scheffe testlerinden den yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan toplam 395 öğrencinin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin altı boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında öğrencilerin ortalama puanlarının 3.22 ilâ 3.75 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm kategorilerin ortalaması 2.40'ın üzerinde olduğundan çalışmaya katılan öğrenciler tarafından hiçbir dil öğrenme stratejisinin düşük oranda kullanılmadığı tespit edilmiştir. Stratejilerin kullanılma düzeyleri ise 3.75

ortalama ile üstbiliş stratejiler en fazla, 3.22 ortalama ile duyuşsal stratejilerin ise en az kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Araştırmada erkek öğrencilerin genel olarak bayan öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin dil stratejilerini kullanma durumları ise sadece bellek stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrencilerin öğrenim durumları ile strateji kullanma durumları ve bildikleri yabancı dil sayısı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılamazken, Türkçeyi yurt dışında ve Türkiye'de öğrenme durumları arasında bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Öğrencilerin ana dilleri ile dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında sadece bellek stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Türkçeyi öğrenme süreleriyle sosyal stratejileri kullanma durumları arasında da anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan yabancı ve Türk soylu öğrencilerin strateji kullanma durumları arasında bellek ve telafi stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Türkçeyi Türkiye'de ve yurt dışında öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine bakıldığında, TÖMER'lerde Türkçe öğrenenlerin lehine, bellek ve telafi stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Bilim Kodu :  
Anahtar kelimeler : Dil Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Dil Öğrenme Stratejileri  
Sayfa Adeti : 130  
Danışman : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

**LEVEL OF USE OF LANGUAGE LEARNING STRATGIES BY  
LEARNERS OF TURKISH LANGUAGE AS FOREIGN LANGUAGE  
(MASTER THESIS)**

**Emrah Boylu**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**April, 2015**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the language learning strategies of learners who learner Turkish as a foreign language and to examine the relations between the strategy to be used and the age, gender, mother tongue, education, learning level, number of foreign languages to be spoken except for Turkish, duration of learning Turkish, the institution where it is learnt, ancestry and similar variables.

The research was carried out in 10 different language centers, and 7 of them YETKM and 3 of them TOMER, with 395 subjects learning Turkish language. In the research, the “Inventory of Language Learning Strategies” that was developed by Oxford (1990), was used. The inventory was adopted into Turkish by the researcher and the validity and reliability work was conducted with the participation of 594 students to be used in Turkish teaching to foreigners. The personal information of the students was collected with a “Personal Information Form” that was again prepared by the researcher. The T-Test, ANOVA and Scheffe tests were used to analyze the data.

When the average and standard deviation values of points which they were given from the six dimensions of the scale of the language learning strategies of 395 students in total are looked, the average points of the students vary between 3.22 and 3.75. Since the averages of all categories are higher than 2.40, it is seen that the students do not employ any one of the language learning strategies at a low level. It is also seen that the metacognition strategies with 3.75 average, are used at a higher level and the affective strategies are used, with 3.22 average, at the least level in terms of the employment of the strategies.

It is observed that male students generally use more language learning strategies with compare to female students, in the research. Students in different age categories are only meaningfully differentiated from each other in terms of the use of memory strategies among the language learning strategies. There is no meaningful difference among students in terms of the education and number of foreign languages to be spoken; however, there is a meaningful difference for the use of the cognitive and social strategies for the students who learn Turkish in Turkey and who learn it in another country.

For the relation between the mother tongues of the students and the language learning strategies, there is only meaningful difference in terms of the use of the memory strategies. No meaningful difference was observed for the duration of learning Turkish and using the social strategies. A meaningful difference was found in the use of memory and reparation strategies which were used by students whose ancestors were Turkish and whose were foreigners. When the language learning strategies of Turkish language learners in Turkey and in foreign countries, a meaningful difference in favor of students learning Turkish in TOMER for the use of memory and reparation strategies.

Science Kod :

Key Words :Language Teaching, Teaching Turkish to Foreigners, Language Learning Strategies.

Page Number : 130

Supervisor :Prof. Dr. Murat ÖZBAY

# İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	I
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	II
JÜRİ ONAY SAFYASI .....	III
TEŞEKKÜR .....	IV
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
İÇİNDEKİLER .....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XVII
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Problemi.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar .....	7
1.7. Tanımlar .....	8
2. BÖLÜM.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Kuramsal Temeller .....	9
2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Tarihi .....	9
2.1.2. Öğrenme Stratejileri .....	17
2.1.3. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflandırmalar.....	24
2.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi .....	28

2.1.4.1. Doğrudan Öğretim .....	29
2.1.4.2. Karşılıklı Öğretme .....	30
2.2. Dil Öğrenme Stratejileri .....	31
2.1.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması .....	34
2.2.1.1. Rubin'in (1987) Sınıflandırması .....	34
2.2.1.2. O' Malley ve Chamot'un (1990) Sınıflandırması .....	35
2.2.1.3. Oxford'un (1990) Sınıflandırması .....	37
2.2.1.3.1. Doğrudan Stratejiler .....	37
2.2.1.3.2. Dolaylı Stratejiler .....	39
2.2.1.4. Stern'in Sınıflandırması .....	41
3. BÖLÜM .....	43
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	43
3.1. Türkiye'de Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar .....	43
3.2. Yurt Dışında Dil Öğrenme Stratejileri ile ilgili Araştırmalar .....	54
4. BÖLÜM .....	59
YÖNTEM .....	59
4.1. Araştırmanın Modeli .....	59
4.2. Evren ve Örneklem .....	59
4.3. Verilerin Toplanması .....	67
4.3.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	68
4.4. Verilerin Analizi .....	72
5. BÖLÜM .....	73
BULGULAR ve YORUM .....	73
5.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum .....	73
5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Nelerdir? .....	73
5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Erkek ve Bayan Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık	

Var Mıdır?.....	74
<b>5.1.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Farklı Yaş Grubundaki Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>77</b>
<b>5.1.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Kur Seviyeleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Türkçeyi Yurt Dışında Öğrenme ve Türkiye’de Öğrenme Durumları Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>80</b>
<b>5.1.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>81</b>
<b>5.1.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ana Dilleri ile Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>82</b>
<b>5.1.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Süreleri ile Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.10. Yabancı ve Türk Soylu Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçeyi Öğrendikleri Kurum ile Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Arasında Anlamli Bir Farklılık Var Mıdır? .....</b>	<b>88</b>
<b>6. BÖLÜM.....</b>	<b>90</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>90</b>
<b>6.1. Sonuç .....</b>	<b>90</b>
<b>6.2. Öneriler .....</b>	<b>97</b>
<b>KAYNAKÇA. ....</b>	<b>97</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>108</b>
<b>EK 1: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği.....</b>	<b>108</b>
<b>Ek 2: Kişisel Bilgi Formu .....</b>	<b>112</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yunus Emre Enstitüsü Kùltür Merkezleri .....	15
Tablo 2: Öğrenme Stratejisi ile İlgili Tanımlar .....	18
Tablo 3: Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması .....	24
Tablo 4: Katılımcıların Yaşları ile İlgili Bilgiler .....	60
Tablo 5: Katılımcıların Cinsiyetleri ile İlgili Bilgiler .....	61
Tablo 6: Katılımcıların Ana Dilleri ile İlgili Bilgiler .....	62
Tablo 7: Katılımcıların Öğrenim Durumları ile İlgili Bilgiler .....	63
Tablo 8: Katılımcıların Kur Seviyeleri ile İlgili Bilgiler .....	64
Tablo 9: Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısı ile İlgili Bilgiler .....	65
Tablo 10: Katılımcıların Türkçe Öğrendikleri Kurum ile İlgili Bilgiler .....	66
Tablo 11: Dil Öğrenme Strateji Envanterinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	70
Tablo 12: Dil Öğrenme Strateji Envanterinin Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları ...	71
Tablo 13: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	73
Tablo 14: Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı .....	74
Tablo 15: Yaş Gruplarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	75
Tablo 16: Bellek Stratejileri İçin Yaş Grupları Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar .....	76
Tablo 17: Öğrenim Durumlarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	78
Tablo 18: Kur Seviyelerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	79
Tablo 19: Türkçeyi Öğrendikleri Yere Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı .....	80
Tablo 20: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	81
Tablo 21: Farklı Ana Dile Sahip Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	82
Tablo 22: Farklı Ana Dile Sahip Öğrenciler Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar .....	84

Tablo 23: Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı .....	85
Tablo 24: Sosyal Stratejiler İçin Türkçeyi Öğrenme Süreleri Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar .....	86
Tablo 25: Soya Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı .....	87
Tablo 26: Türkçe Öğrenilen Kuruma Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı .....	88

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğrenme Biçimi Şeması.....	23
Şekil 2: Araştırmaya Katılanların Sayılarına İlişkin Veriler.....	60
Şekil 3: Katılımcıların Yaş Durumları.....	61
Şekil 4: Katılımcıların Cinsiyetleri .....	62
Şekil 5: Katılımcıların Ana Dilleri .....	63
Şekil 6: Katılımcıların Öğrenim Durumları .....	64
Şekil 7: Katılımcıların Kur Seviyesi.....	65
Şekil 8: Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısı .....	66
Şekil 9: Katılımcıların Türkçe Öğrendikleri Kurum .....	67
Şekil 10: Dil Öğrenme Strateji Envanterine İlişkin Path Diyagramı .....	69

## KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	Aktaran
ANOVA	Çoklu karşılaştırma
BÜDAM	Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
DEDAM	Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DİLMER	Dil Öğretim Merkezi
DÖSE	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
HÜDİL	Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi
m	madde
N	kursiyer sayısı
p	anlamlılık düzeyi
r	korelasyon
t	t değeri
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
TYS	Türkçe Yeterlik Sınavı
vb.	ve benzeri
X	aritmetik ortalama
X <sup>2</sup>	ki kare
YETEM	Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
YETKM	Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bir dilin yabancı dil olarak öğretimini ne zaman, nerede ve nasıl başladığını eldeki bilgilere dayandırarak açıklamak güçtür. Fakat kimi dillerin yabancı dil olarak öğretimini ne zaman başladığı ile ilgili çeşitli bilgiler mevcuttur. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divânü Lügât'it-Türk (1072-1074) adlı eserle başladığı görüşü hâkimdir. Bu görüş geçmişten bugüne, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini önemini her zaman ön planda tutmaktadır. Bu minvalde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi de Türkiye'nin ekonomik, siyasi, iktisadi vb. alanlardaki gelişmelerine paralel olarak daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, yurt içinde TÖMER'lerde, yurt dışında ise 25 ülkede bulunan Yunus Emre Enstitüsüne bağlı 31 Türk Kültür Merkezinde öğretilmektedir. Bunun yanı sıra özel teşebbüsün açtığı Türk okullarında, Türkçeye ilginin yoğun olduğu ülkelerdeki özel dil kurslarında, yurt dışındaki üniversitelerde açılan Türkoloji bölümlerinde ve devlet okullarında Türkçe öğretilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki bu gelişmelere paralel olarak bu yönde yapılan bilimsel çalışmalar da hız kazanmaktadır. Fakat bu çalışmalar, değişen talepleri tam olarak karşılayamamaktadır. Türkçenin öğretimini daha kolay ve etkili hâle getirmek için nitelikli eser, materyal oluşturmanın yanında konuyu akademik olarak ele alıp bilimsel araştırma yapmanın da önemi büyüktür. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yeteri kadar bilimsel araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmalar, çeşitli zaman aralıklarında araştırmacılar tarafından tespit edilmekte ve konunun akademik boyutta nasıl ve ne ölçüde ele alındığı ortaya konulmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Bu bağlamda Kahrıman, Dağtaş, Çapoğlu ve Ateşal, (2013,s.80) tarafından yapılan en son araştırmaya göre bu alanda şimdiye kadar toplam 185 kitap, 155

makale, 139 yüksek lisans tezi ve 35 doktora tezi olmak üzere toplam 174 tez, 229 adet seminer, kurultay ve sempozyum bildirisi tespit edilmiştir.

Uzun bir geçmişe sahip olan yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu kadar az çalışma olması ise manidardır. Bunun sebebi olarak ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanının son yıllarda önem kazanması gösterilebilir. Yabancılara öğretim tarihi 1070’li yıllara dayandırılan Türkçenin öğretimi üzerine şimdiye kadar 35 tane doktora 139 tane yüksek lisans tezinin yapılması ise üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu çerçeveden bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi alanına akademik olarak daha fazla önem verilmesi ve bilimsel ölçütler ile araştırma yapılması daha nitelikli kaynakların elde edilmesini sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine az denilebilecek sayıda çalışma yapılması, şüphesiz bu alanda ciddi bir eksikliğin olduğunu (özellikle İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretimi üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında) göstermektedir. Bu eksikliklerden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında henüz kapsamlı bir araştırma yapılmayan “Dil Öğrenme Stratejileri” konusudur. Yabancılara Türkçe öğretiminin giderek yaygınlaştığı ve buna bağlı olarak Türkçeyi öğrenenlerin sayısının hızla arttığı göz önüne alındığında, akla gelebilecek ilk sorulardan biri “Türkçeyi daha hızlı, kolay ve etkili bir şekilde nasıl öğretebiliriz?” olmalıdır.

Dil öğretimi ve öğreniminde, öğreticilerin ve öğrencilerin çeşitli stratejiler yürüterek bu süreci gerçekleştirdiği düşünüldüğünde bu soru dil öğrenme stratejilerine odaklanmayı sağlayacaktır. Oxford (1990)’a göre stratejilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kullanılması, yeni durumlarda öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli ve daha etkili kılacak ve başarıyı artıracaktır. Yine Karakış ve Çelenk (2007)’e göre de öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılması, öğrencilerin daha iyi ve kalıcı öğrenmelerini sağlarken, çalışmaya ayırdıkları zaman azalmakta ve öğrencilere “bağımsız öğrenme” fırsatı kazandırmaktadır. Bu çerçevede Tok (2007) öğrencilere dil stratejileri hakkında bilgi verilmesi ve öğrencilerin kullandıkları stratejilerinin tespit edilerek buna göre öğretim sürecinin düzenlenmesinin dil öğretimini daha başarılı kılacağını ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dil öğrenme stratejilerinden haberdar olunması, bu stratejilerin öğrencilere öğretilmesi ve bu alanda akademik boyutta çalışmaların yapılması

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ve öğrenimini daha etkili, daha kolay, daha hızlı ve daha nitelikli hâle getireceği öngörülmektedir.

### **1.1.Problem Durumu**

Sınırları her ne kadar büyük olsa da gelişen teknolojinin giderek küçülttüğü dünyada, yabancı dil bilmenin önemi de gittikçe artmaktadır. Buna paralel olarak ise yabancı bir dilin kısa sürede, daha kolay ve etkili bir şekilde nasıl öğrenilebileceği, dil öğrenmeyi kolaylaştıran yöntem ve tekniklerin neler olduğu vb. sorular ise her öğrencinin ve öğreticinin cevap aradığı sorulardır. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejileri bu sorulara cevap bulma konusunda dil öğretenlere ve öğrenenlere yol gösterici bir araçtır.

Bilişsel kuramlar ve öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasıyla diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrenci merkezli dil öğretimine ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü dil öğretimi öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini kapsayan bilişsel bir süreci karşılamaktadır (Demir, 2013, s.173). Bu yönde Larsen- Freeman (2000), yabancı bir dil öğrenmek isteyenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerektiğini vurgular. Dil öğrenme stratejileri de öğrencileri dil öğrenme sürecinde aktif kıldığı ve bireye kendi kendine nasıl öğreneceği konusunda yardımcı olduğu için bilişsel öğrenme kuramına uygun bir öğrenimi içerdiği söylenebilir.

Her öğrenenin öğrenmesini etkileyen bazı bireysel unsurlar vardır; fakat genel olarak ön plana çıkanlar yaş, cinsiyet, eğitim, kişinin karakter özellikleri, öğrenilen dile karşı tutum, kaygı, dil seviyesi, güdülenme vb.dir. Dil öğrenmede etkili olan bu unsurlar bireylerde farklılık gösterdiği için her bireyin kendine ait bir öğrenme stratejisi vardır. Bunun sonucu olarak ise bazı öğrenenler kendi öğrenmelerini kolaylaştıran stratejileri kullanırken bazıları ise bu stratejileri kullanmadan veya kullanamadan öğrenmeye çalışır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin öğrenme stratejileri konusunu üzerine daha fazla akademik çalışma yapılması gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar, bilinçli dil öğrencilerinin, dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını, kendi öğrenmelerinin farkında olduklarını ve dil öğrenme stratejilerini kullanmayanlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (El-Dip, 2004; Hişmanoğlu, 2012; Oxford, Cho, Leung, Kim, 2004; Lan ve Oxford, 2003).

Öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken öğrenme süreci boyunca çeşitli sorunlarla karşılaştıkları herkes tarafından bilinen bir gerçek olmakla beraber bu zorlukları en aza indirmek için geçmişten bugüne çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmiş fakat bu sorunlar tamamen ortadan kaldırılamamıştır. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte eğitimciler, geleneksel eğitim yerine öğrenci merkezli eğitimin gerekliliğini anlamışlardır. Bu yargıya paralel olarak;

Tagliante (2006) 70'li yıllarda, iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte insanlar arası iletişim yabancı dil eğitiminin öncelikli hedefi haline gelmiş, dolayısıyla kendi sorumluluğunu tanıyabilen otonom öğrenci modeli eğitim/öğretim sürecinin merkezine yerleşmiştir. Öğrencinin yabancı dilde iletişim kurabilmesi için ise, dil öğrenme amaçlarına ulaşabilmesini sağlayacak, dilsel araçlardan oluşan kişisel birikimini oluşturabilmesi için izlemesi gereken yolları göstermek kaçınılmazdır. Bu yollar, öğrenciye dille ilgili açıklamalar vermekten değil, ona bu yolda ilerlerken kullanması gereken stratejileri keşfetme fırsatı vermekten geçer. Bu keşfetme sürecinde öğretmenin müdahalesi söz konusu olamaz. Öğretmen ancak bu sürecin sonunda, öğrencinin keşiflerini sistemli hâle getirmesinde rol oynar. Böylece öğrenci keşiflerinin önemli ve değerli olduğunun bilincine varır ve bu da onun daha aktif, daha istekli, daha güdülenmiş olmasını sağladığını (Tagliante'den aktaran Aydoğdu, 2009, s.70) belirtmiştir.

Buna bağlı olarak bireylerden kendileri için gerekli olan bilgilere ulaşabilmeleri, bunları kullanabilmeleri ve bunlar ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri beklenmektedir. Bireylerin bu özelliklere sahip olmaları ise nasıl öğreneceklerini veya öğrenmelerini daha hızlı ve etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirebileceklerini bilmeleriyle mümkündür. Bu bağlamda çeşitli dillerin öğretimi üzerine Chamot ve Kupper (1989), tarafından yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için duruma göre birçok farklı dil stratejisi kullandıklarını, dil öğrenmede başarısız olan öğrencilerin ise strateji kullanımlarının yeterli olmadığını ya da duruma uygun stratejiyi seçmekte başarısız olduklarını ortaya koymuştur (Chamot ve Kupper'den aktaran Bekleyen 2006, s.29).

Bu görüşlerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil stratejilerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek araştırmanın odaklandığı temel noktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini tespit etmektir.

## **1.3. Araştırmanın Problemi**

Araştırmanın problemi “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problemlerle cevap aranmıştır.

### **Alt Problemler**

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen erkek ve bayan öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı yaş grubundaki öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile kur seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile Türkçeyi, yurt dışında veya Türkiye’de öğrenme durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile bildikleri yabancı dil sayısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dilleri ile dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreleriyle dil stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Yabancı ve Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kurum ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğretimi alanında özellikle İngilizce, Almanca ve Fransızcanın öğretimi konusunda çok kapsamlı bir literatür oluşmuş durumdadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise kapsamlı bir literatür oluşmamıştır. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda gelişmekte olan literatüre katkı sağlayacak olması bakımından önemli görülmektedir. Yabancı dil öğretimi literatüründe “Dil Öğrenme Stratejileri” çalışmalarının dil öğretimi ve öğrenimindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda bu tür bir çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılacak yeni metot ve yaklaşımların geliştirilmesinde, program oluşturmadan materyal geliştirmeye, öğretmen yetiştirmeden, eğitim politikası üretmeye kadar dil öğretiminin değişik alanlarında yeni ufuklar açabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan ilgili alanyazın taramasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dil öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalar yapma imkânı sunacaktır.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde dil öğrenme stratejilerinin kullanımının, dil öğretimini daha kolay hâle getirdiği ve strateji kullanan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları söylenebilir. Çünkü dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkiye (Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; El-Dip, 2004; Lafford, 2004; Lan, Oxford, 2003; Riazi ve Rahimi, 2003; Tok, 2007; Yalçın, 2006; Wherton, 2000) bakıldığı zaman strateji kullanımı ile dil öğrenme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve dil öğrenimini daha başarılı hâle getirdiği görülmektedir.

Bu bağlamda Gu (2005) başarılı öğrencilerin, kullandıkları stratejileri bilinçli bir şekilde seçtiğini ve bu stratejileri, amaçlarına ulaşmış ve ulaşmadıklarını görmek için kullandıklarını belirterek, başarısız öğrencilerin öğrenme davranışlarını akranlarından gördükleri kadarıyla bilinçsiz ve amaçsız bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştıklarını vurgular. Bu yargılara paralel

olarak Cesur, (2008) öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin, öğrendikleri yabancı dili içselleştirmelerini sağladığını belirtir.

Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi alanında da bu konunun ele alınması ve çeşitli araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmüştür.

### **1.5.Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları aşağıda sunulmuştur;

1. Araştırmada alınan örneklemin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri temsil ettiği,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları dil seviyesini (B1, B2, C1) temsil edebilecek yeterlikte oldukları,
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama aşamasında Dil Öğrenme Stratejileri Envanterindeki (DÖSE) sorulara verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı,
4. Çevresel faktörlerin öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

### **1.6.Sınırlılıklar**

1. Araştırma,Tahran, Kahire, İskenderiye, Tiran, Bükreş, Beyrut, Üsküp Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'nde ve İstanbul Üniversitesi DİLMER, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerle,

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil stratejilerini kullanma tercihleri, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)'den elde edilen bulgular ile,

3. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılıyla,

4. Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerle sınırlıdır.

### **1.7.Tanımlar**

Bu bölümde, tezde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

**Ana Dili:** İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.

**Öğrenme:** Deneyimler, eğitim ve öğretim sonucu davranışlarında meydana gelen kalıcı değişikliklerdir.

**Dil Öğrenme Stratejileri:** Yabancı dil öğrenmede sürecinde öğrenciler tarafından kullanılan davranış ve eylemlerdir.

**Öğrenci:** Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde ve Türkiye’de Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen kişi.

## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Kuramsal Temeller

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi tarihi, strateji öğrenimi ve kullanımıyla yakından ilgili olduğu için öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejileri ve son olarak dil öğrenme stratejilerinin çeşitli sınıflandırmaları ile ilgili kuramsal temellere yer verilmiştir.

##### 2.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Tarihi

İnsanların; seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir (Meskill, 2002, s. 13). İnsan başka milletleri tanıdıkça onların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmiştir. Bu nedenle bir dilin ilk kez yabancı dil olarak ne zaman öğretildiğine ilişkin somut veriler mevcut değildir. Bu ise yazı dilinin insanoğlunun tarih sahnesine çıkışından çok sonra bulunmasına bağlanabilir. Bu nedenle ilk olarak konuşma dilinin öğrenilmesi ve öğretilmesine çalışıldığı için dil öğretiminin başlangıçta doğal yöntemlerle yapıldığı söylenebilir.

Bugün ise dil öğretimi, ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde gerçekleşmekte ve gittikçe önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler milletler arası ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır (Özbay, 2010, s.12). Bu bağlamda Türkçe de dünyada en çok konuşulan dillerden biridir. Dünyada Türkçe konuşanların sayısı yaklaşık olarak iki yüz elli milyondur. Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiryadan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir alanda varlık gösteren Türk dili, bugün de Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar ve Avrasya bozkırlarında kullanılmaya devam etmektedir (Ercilasun, 2011). Bu çerçevede Türkçe yabancılara hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretilmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten başlıca kurumlar; enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri ve

üniversitelerde kurulan TÖMER'lerdir. 2009 yılında kurulan ve şu an dünyanın çeşitli yerlerinde 31 merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü'nün açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alanda önemli bir eksiği tamamlamaya çalışmaktadır (Boylu, 2014, s.336).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan ilk sözlük olma özelliğini taşıyan Divânü Lügât-it-Türk, Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmıştır. Kitapta dil bilgisi kurallarının yanında günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum eserlerden örnekler bulunmektedir.

Kıpçakçayı öğretmek ve Hristiyanlığı benimsetmek amacıyla yazılan *Codex Comanicus* yabancılar için Türkçe öğretme amacı taşıdığı düşünülen bir diğer eserdir. Kıpçak dönemi dil yadigarlarından olan eser, Von Gabain'e göre, 1303-1362 yılları arasında yazılmıştır. Tek nüshası Saint Marcus Manastırı Kütüphanesi'nde yer alan eserin iki bölümünden oluşmaktadır ve üç dillidir (Durmuş, 2013, s.98). Eser, Kıpçak Türklerinin dil malzemesine dayanılarak Alman ve İtalyan misyonerler tarafından derlenmiştir. İçerik olarak Latin alfabesi ile yazılmış olup Kıpçakça-Latince-Farsça sözlük olma özelliği gösteren eser, Geza Kuun'a göre sonradan birbirine yapıştırılmış iki defterden oluşmaktadır (Bozkurt, 2005, s.319-320). Bu kitabın dışında yine Kıpçak dönemine ait bazı eserler şunlardır: *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *Kitâbü'l-Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Bulgatü'l-Müşâtâk fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *El-Kavânîni'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* (Biçer, 2012).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik olarak medreselerde okutulmak üzere hazırlanmış çeşitli Türkçe öğretimi kitapları bulunmaktadır. Bu kitaplardan biri de Cemâlî'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılmış "Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân" adlı kitaptır.

Çağatay döneminde birçok gramer kitabı ve sözlük yazılmıştır. Ancak yazılan bu eserler genel olarak ana dili öğretimine yöneliktir. Sadece Ali Şir Nevaî'nin yazmış olduğu Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eser diğerlerinden farklı bir niteliğe sahiptir. Eser Fars diliyle Türk dilinin gramer özelliklerinin karşılaştırılması şeklinde hazırlanmıştır. Nevaî, eserinde Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Kitapta bazı Türkçe sözcükler Farsça sözcüklerle anlamları açısından karşılaştırılmıştır. Türkçe sözcüklerin Farsçaya göre anlamca daha zengin olduğu ve sözcüklerin birçok anlama geldiği belirtilmiştir.

Özellikle 1950-1965 yılları arasında yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan karşılaştırma lı dil bilim yönteminin 16. yüzyıldaki örneğini oluşturan Muhakemetü'l-Lügateyn'de özetle şunlar anlatılmaktadır:

1. Karşılıkları tek sözcük olarak Farsçada bulunmayan Türkçe sözcükler ve bunların yan anlamları,
2. Kafiye bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğu,
3. Türkçede bulunan bazı eklerin Farsçada karşılığının bulunmadığı,
4. Türkçedeki pekiştirme sıfatlarının Farsçada bulunmadığı,
5. Türkçede bulunan işteş ve ettirgen çatının Farsçada bulunmadığı (Adıgüzel, 2001,s. 29).

Avrupa devletlerinin Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri aracılığıyla yürüttüğu ilişkiler, elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı (Ağıldere, 2010, s. 694). Bunlara ek olarak yine Osmanlı Devleti zamanında Venedikliler, ticari ve siyasi ilişkilerinden dolayı Türkçe öğrenmişlerdir. Ayrıca Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmek amacıyla 1551'de İstanbul'daki Venedik Elçiliği'nde "Dil Oğlanları Okulu" kurulmuştur. Türkçeye duyulan bu merak daha sonra Fransa tarafından devam ettirilmiş, bu iki ülkeyi Avusturya, diğer Avrupa ülkeleri ve daha çok siyasi sebeplerden dolayı Rusya ve Amerika takip etmiştir. Venediklilerin İstanbul'da açtığı dil oğlanları okulunun benzeri yapılanmalar; 1669 yılında Fransa'da, 1754 yılında Avusturya'da, 1776 yılında Polonya'da ve son olarak 1814 yılında İngiltere'de kurulmuştur (Çangal, 2013, s. 12).

"Osmanlı Devleti döneminde Avrupalılar, Türkçeyi öğrenmeye yöneldikleri için bu dönemde yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla çeşitli eserler yazılmıştır "Konuyla ilgili olarak; Ruhi, M. (1893). *Conversazione in lingua turca elkaliona*, İstanbul; Mihri, M. (1884). *Kitabü't-tuhfetü'l-abbasiyetü'l medreset el aliyetü't - tevfikiye*, Mısır; Gürcü, S. (1892). (*Ecnebilere mahsus*) *Elifbâ-yı Osmanî* adlı eserleri vücuda getirmişlerdir" (Biçer, 2011, s. 19).

"Yabancılara Türkçe öğretiminin 1960'lı yıllarda önem kazandığını belirten Barm, bu dönemden itibaren yazılan eserler arasında Kenan Akyüz'ün "Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma" (Ankara Üniversitesi, 1965), Hüseyin Aytaç ve M. Agâh Önen'in

“Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe” (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal’ın “Yabancılara Türkçe Dersleri” (İstanbul, 1979), Kaya Çan’ın “Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1981), Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç’un “Türkçe Öğreniyoruz” (Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan’ın “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum” (İstanbul, 1985) adlı kitaplarını sıralamaktadır (Barın, 2004, s. 23).”

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanarak Ocak 2002’de uygulanmaya başlanan “HİTİT Yabancılar İçin Türkçe” adlı dil öğretim seti ile 2003 yılında Murat Özbay ve Fahri Temizyürek tarafından yazılan ve “Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN” adıyla TİKA yayını olarak basılan dil öğretim setleri de yabancılara Türkçe öğretimine yönelik yayımlar arasında yer almaktadır (Barın, 2004, s. 24). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan temel kitaplardan bazıları şöyle sıralanabilir: Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Gökkuşuğu Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Türkofoni Yayınları); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (H. Zülfikar, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları); Türkçe Öğreniyoruz 1, 2, 3, 4, 5, 6 (M. Hengirmen, N. Koç, Engin Yayınları); Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1, 2, 3 (N. Koç, İnkılâp Kitabevi), Türkçe’ye Doğru 1, 2, 3 (G. Vural, Selt Publishing), Yabancılar İçin Türkçe 1, 2, 3, 4 (ğ. Yılmaz, H. Aslantaş, Sürat Yayınları); Yabancılar İçin Dil Bilgisi (N. Koç, İnkılâp Kitabevi); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (M. Hengirmen, Engin Yayınları); Turkish For Foreigners: Yabancılar İçin Türkçe Cilt: 1, 2; (H. Sebüktekin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçenin Yapısı- I Sesbilimi (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Türkçenin Yapısı Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe/Turkish (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe Dinleyelim (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Güle Güle (Lehrerhandbuch by Margarete I. Ersen-Rasch, H. Seyhan); Yabancılara Türkçe Dersleri (S. Sami Uysal, Beta Basım Yayım Dağıtım); Easy Turkish Course (Fono Yayınları); Elementary Turkish (K. Öztopçu); Practical Course in Turkish (M. Yıldırım); Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (C. Kaya, ODTÜ Yayınları); Türkçe Öğrenelim (Filiz Kitabevi); Lâle Türkçe Ders Kitabı (Dilset Yayınları); Elementary Turkish A Complete Course for Beginners (Santa Monica, California İstanbul Yay); Turkish

Grammar for Foreign Students (Engin Publication); Sevgi Dili Türkçe Ders Kitabı 1,2 ( Dilset Yayınları) Yabancılar için Türkçe A1 Seti (Papatya Yayınları); İlerleyen Türkçem ( Dilmer Yayınları); Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul Üniversitesi Yayınları); Bizim Türkçe 1 (Dilset Yayınları); Türkçe Okuyorum (Dilmer Yayınları) (Açık, 2008: 5-6).

1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Daha sonra hemen hemen her üniverside de Türkçe öğretim merkezi kurulmuştur. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi çağın koşullarına uygun bir şekilde gelişerek devam etmektedir. Türkiye'de Türkçe öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi ve Türk Dili Edebiyatı Bölümleri tarafından yürütülmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili önemli merkezlerin başında şunlar gelmektedir: Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Sakarya Üniversitesi TÖMER, Marmara Üniversitesi TÖMER, Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Giresun Üniversitesi TÖMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, İnönü Üniversitesi TÖMER, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER, Kastamonu Üniversitesi TÖMER, Gediz Üniversitesi TÖMER, Kırklareli Üniversitesi TÖMER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi DÖMER, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, Dumlupınar

Üniversitesi TÖMER, Düzce Üniversitesi TÖMER, Erciyes Üniversitesi ERSEM, Balıkesir Üniversitesi-BAÜ TÖMER, Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER, Uşak Üniversitesi TÖMER, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, Üsküdar Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-NEÜ TÖMER, Mersin Üniversitesi TUAM, Okan Üniversitesi TÖMER kurulmuştur.

Türkiye Türkçesinin öğretildiği ülkeler ise: Amerika Birleşik Devletleri, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avustralya, Azerbaycan, Belçika, Belarus, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Çin Halk Cumhuriyeti, Danimarka, Endonezya, Estonya, Fas, Finlandiya, Fransa, Güney Afrika Cumhuriyeti, Güney Kore, Güney Kıbrıs Rum Kesimi, Gürcistan, Hollanda, Hindistan, Irak, İngiltere, İran, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, Japonya, Karadağ, Kosova, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Letonya, Litvanya, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Mısır, Moğolistan, Moldova, Özbekistan, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya, Sırbistan, Singapur, Tataristan, Tayland, Tayvan, Türkmenistan ve Ürdün'dür.

Bu ülkelerde özel teşebbüslerce açılan merkezlerde başlangıç, orta ve ileri seviyelerde Türkçe dersleri verilmektedir. Devlet eliyle açılan merkezlerde ise bu derslerin yanı sıra Osmanlı Türkçesi, Türk Kültürü, Türk Tasavvufu, Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar, Türk ve Osmanlı Edebiyatı, gibi dersler de okutulmaktadır. Bunlara ek olarak çeşitli zaman aralıklarıyla kültür-edebiyat sohbetleri de düzenlenmektedir (Dolunay, 2007).

2009 yılında kurulan ve şu an dünyanın çeşitli yerlerinde 31 merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alanda önemli bir eksiği tamamlamaya çalışmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan YETKM'ler, Ağustos 2014 itibarıyla yurt dışında 25 ülkede 31 merkezde hizmet vermektedir. Merkezlerin ülkelere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Yunus Emre Enstitüsü Kùltür Merkezleri

1. Türkiye-Merkez	14. Lübnan-Beyrut
2. Arnavutluk- Tiran-İşkodra	15. Macaristan-Budapeşte
3. Belçika- Bürüksel	16. Makedonya-Üsküp
4. Bosna Hersek- Foynitsa-Saraybosna	17. Mısır- Kahire-İskenderiye
5. Gürcistan-Tiflis	18. Polonya-Varşova
6. İngiltere-Londra	19. Romanya-Bükreş-Köstence
7. İran-Tahran	20. Ürdün-Amman
8. Japonya-Tokyo	21. İtalya- Roma
9. Kazakistan-Astana	22. Azerbaycan-Bakü
10. Afganistan-Kâbil	23. Kosova-İpek- Priştine-Prizen
11. Tataristan- Kazan	24. Fas-Rabat
12. İsrail- Kudüs	25. Karadağ- Podgoritsa
13. Güney Afrika-Johannesburg	26. Kuzey Kıbrıs - Lefkoşa

YETEM (2014)

Bu merkezler, Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kùltürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kùltürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğerk ülkelerle kùltür alışverişini

artırıp dostluğunu geliştirmek amaçlarına sahip 5653 sayılı Vakıf kanunu doğrultusunda, Yurt içi ve yurt dışı eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek amacıyla Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurulmuştur. Bu merkezler Türkçenin bir dünya dili olarak yurt dışında öğretilmesi hususunda faaliyetlerde bulunmakta, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak ders araç gereçlerini hazırlamak ve Türkçe üzerinden Türkiye'nin tanıtım etkinliklerine katkıda bulunmak için çalışmalarına hızla devam etmektedir (YETEM, 2014).

Yukarıdaki faaliyetlerin dışında TİKA tarafından yürütülen Türkoloji projesi de 20 Eylül 2011 tarihinde Yunus Emre Enstitüsü'ne devredilmiştir. Protokolün imzalandığı tarihten itibaren proje kapsamında üniversitelerde ve Türkçe kurslarında gerçekleştirilen bütün faaliyetlerin Yunus Emre Enstitüsü tarafından yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Türkoloji projesi çerçevesinde; Afganistan, Arnavutluk, Belarus, Bosna-Hersek, Estonya, Filistin, Gürcistan, Hindistan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moğolistan, Özbekistan, Slovakya, Suriye, Rusya Federasyonu Tataristan Özerk Cumhuriyeti, Ukrayna Kırım Özerk Cumhuriyeti ve Yemen olmak üzere toplam 23 ülkede, üniversitelerin bünyesinde yer alan toplam 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkoloji Bölümü ve Türkçe kurslarına Türkiye'den akademisyenler görevlendirilmekte, yerel akademisyenlere destek verilmekte ve açılan bölümlere malzeme ve donanım desteği sağlanmaktadır. Bu bağlamda Ağustos 2014'te 23 ülkeye toplam 46 öğretim elemanı gönderilmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2014).

Yine Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşması ve yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalara destek olunması amacıyla Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) adı verilen C1 (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirlenen yeterlik tanımı) düzeyinde bir muafiyet sınavı geliştirmiştir. Enstitü bu sınav ile yurt dışında Türkçe öğreten farklı kurumlardaki öğretimi de standart kılmayı amaçlamaktadır. Sınavın uluslararası ölçekte ilk uygulaması 24-25 Mayıs 2013 tarihlerinde Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna-Hersek, Belçika ve Kazakistan olmak üzere 10 ülkede gerçekleştirilmiştir. Sınav sonucunda her bir beceri üzerinden en az % 60 oranında başarı sağlayan adaylara 2 yıl geçerliği olan, üniversite ve iş başvurularında kullanabilecekleri "Türkçe Yeterlik Belgesi" verilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi adına yaşanan bu gelişmelere rağmen pek çok eksiklik bulunmaktadır. Bu eksikliklerin en önemlileri ise; Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik sağlam bir dil politikasının olmaması, Yabancılara Türkçe öğretim programının olmaması, yurt dışında Türkçe öğretime yönelik ders kitaplarının bulunmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yazılan ders kitaplarında ortak bir müfredat olmaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin yetiştirileceği lisans düzeyinde bölümlerin bulunmaması, lisansüstü düzeyde programların yetersiz sayıda olması, Türkçe öğretiminin alan dışı mezunlar tarafından yapılması vb. dir. Bu eksikliklerin giderilebilmesi için ise, öncelikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmaların da nitel ve nicel açıdan ihtiyacı karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik yürütülecek çalışmalar, disiplinler arası çalışmayı gerekli kılmaktadır. Bu hususta devlet bünyesinde bir dil politikası oluşturulması ve alanında uzmanlarca yürütülmesi gereken bu çalışmalara, üniversitelerin de destek vermesi gerekmektedir (Şahin ve Uyar, 2013).

### **2.1.2. Öğrenme Stratejileri**

Bilginin hızla arttığı bir ortamda, öğrenme ihtiyacı da buna bağlı olarak artmaktadır. Bu nedenle özellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin bilgiyi aktarma konusundaki uğraşlarının, tam öğrenme konusunda öğrencilere yetmediği söylenebilir. Bu nedenle bilgiyi işleme kuramının da bir gereği olarak öğrenenin pasif hâlden çıkıp öğrenme sürecine bizzat katılması gerekmektedir. Öyle ki bilişsel öğrenme kuramları, öğrenen kişinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması ve öğrenme sorumluluğunu etkin olarak yüklenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu nedenle son yıllarda bu alandaki çalışmalar, öğrenme stratejileri üzerine yönelmiş ve öğrenenlerin öğrenme sürecinde bu stratejilerin farkında olmalarıyla birlikte bu stratejileri kullanmaları gerekliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrenme stratejilerinin açıkça tanımlanabilen bir kavram olmadığını belirten Gu (2005), çalışmasında bu yargısını öğrenme stratejisi kavramı üzerine yapılan tanımları bir arada vererek açıkça ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğrenme stratejileri çeşitli araştırmacılar tarafından aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

Tablo 2. Öğrenme Stratejisi ile İlgili Tanımlar

<b>Tanım:</b> Etkinliklerin ve planların sistematik bir şekilde uygulanmasıdır (Brown, 1983).
<b>Amaç:</b> Öğrenmeyi geliştirmek.
<b>Tanım:</b> Öğrenme durumunda bireylerin geliştirdiği zihinsel taktiklerin tümüdür (Derry ve Murphy, 1986).
<b>Amaç:</b> Bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak.
<b>Tanım:</b> Bilişsel eylemlerin seçilmesi, birleştirilmesi ve bir araya getirilmesidir (Kirby, 1988).
<b>Amaç:</b> Belirli görevleri yerine getirmek.
<b>Tanım:</b> Öğrenenin bilerek yaptığı davranışlarıdır (Mayer, 1988).
<b>Amaç:</b> Öğrenenin bilgiyi işleme sürecini olumlu yönde etkilemek.
<b>Tanım:</b> Yöntem sonuçlarının bir araya gelmesi ve öğrenme için uygun olanın seçilmesidir (Nisbet ve Shucksmith, 1986)
<b>Amaç:</b> Öğrenme durumunun ihtiyaçlarını karşılamak.
<b>Tanım:</b> Öğrenme sürecindeki genel işlemler veya yöntemlerdir (Rigney 1978).
<b>Amaç:</b> Bilgiyi akılda tutmaya yardımcı olmak ya da geri getirmeyi sağlamak.
<b>Tanım:</b> Yöntemleri sıralamaktır (Schmek 1988).
<b>Amaç:</b> Öğrenmeyi kazanmak.
<b>Tanım:</b> İsteyerek seçilen ve dikkatlice izlenmiş farklı taktiklerin yapılandırılmasıdır (Wade 1990).
<b>Amaç:</b> Öğrenmede etkililik ve belirli amaçları elde etmek.
<b>Tanım:</b> Öğrenenin öğrenme boyunca birbiriyle ilişkilendirdiği istendik davranış ve düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986)
<b>Amaç:</b> Öğrenenin öğrenme sürecinde kodlama yapmasını sağlamak.

Tablo 2'deki öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan tanımlara ve stratejilerin kullanım amaçlarına bakıldığında tanımlar birbirleriyle farklılık gösterse de strateji kullanımındaki amaçların (öğrenmeyi sağlamak, bilgiyi belleğe kodlamak ve geri getirilmesini kolaylaştırmak, öğrenmede aktif olmak vb.) ortak olduğu görülmektedir. Öyle ki öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda da elde edilen bulguların öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde istenen başarıya ulaşmada etkin bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bu çerçevede Mayer (1989), Weinstein, Zimmerman ve Palmer (1988) yaptıkları çeşitli araştırmalarda öğrenme

stratejilerinin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğine dair birçok kanıt ortaya koymuştur. Bu, öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde kullanılması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Weinstein ve Meyer (1986), öğrencilerden öğrenme sürecinde, problem çözmeleri ve eski bilgileri hatırlamaları beklendiği fakat öğrencilere nasıl öğreneceklerini, problemleri nasıl çözeceklerini ve bilgiyi nasıl hatırlayacakları ile ilgili yeteri kadar bilgi verilmediğini ifade eder (Weinstein ve Mayer'den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 545). Bu çerçevede Senemoğlu, öğretimde başarıyı artırmak için öğrenme stratejilerinin öğretiminin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Bunlara ek olarak Tay ve Yangın (2008) öğrencilerin öğrenme işine katılmalarının öğrenme stratejilerini ne kadar bildiklerine ve onları etkili kullanmalarına bağlı olduğunu vurgular.

Literatürde öğrenme stratejileri ile ilgili birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu çerçevede Weinstein ve Mayer (1986, s. 316) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi edinme, belleğe kodlama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler olarak tanımlamışlardır. Arends (1997, s. 242) ise, öğrenme stratejilerini, öğrenciler tarafından kullanılan, öğrenmede olduğu gibi bellek ve bilişbilgisi süreçleri üzerinde etkisi olan davranış ve düşünme süreçleri olarak açıklamıştır. Tay (2013) da öğrenme stratejisini, öğrencilerin çeşitli yollarla kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek bilgiye anlam vermesi ve bilgiyi içselleştirmesi için gerekli olan çabaları ortaya koymak olarak ifade etmiştir. Aydın (2011, s. 201) ise öğrenme stratejilerini bireylerin bilgiyi daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayan tekniklerin her biri olarak tanımlamıştır.

Öğrenme stratejisi ile ilgili yapılan tanımlamalardan hareketle, bu stratejileri kullanan öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi nasıl alacağını, işleyeceğini, nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağını bildiği söylenebilir. Bu çerçevede öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan çok sayıda öğretim ve öğrenme etkinliğinin olduğunu belirten Rosenshine (1987) bunlardan bazılarının;

- Öğretmenin, öğrencinin yeniden düşünmesini, analiz etmesini sağlayacak soru sorması,
- Öğrencinin, kendisine aktarılan bilgiyi yorumlayarak kendine özgü bir biçimde ifadelendirmesinin sağlanması,

- Dersin, tanımlamalarından çok örneklerinin analiz edilmesini, uygulama ve sentez yapılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi,
- Problem çözmeye önem gösterilmesi,
- Problemlerle ilgili ev ödevi ve alıştırmalar verilmesi,
- Ezberlemeden çok anlamlandırmayı gerektiren izleme ve düzey belirleme testleri verilmesi (Rosenshine'den aktaran Senemoğlu, 2012, s.297) olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki, öğrenciyi öğrenme sürecinde merkeze alan etkinliklere onlarca örnek ilave edilebilir. Fakat öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılması da dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi edinme sürecinde aktif oluşu, onun bilgiyi anlamlı bir şekilde kodlamasına yardımcı olacağı gibi öğrenmeyi de daha etkili ve kolay kılacaktır. Bu ifadeye paralel olarak Karadüz (2010) öğrenme ortamlarında sınırlı uyarıcı kullanılması ve geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin edilgen kılınarak yeterli strateji geliştirememeleri, onların sadece not tutan, öğretmeni sesini çıkarmadan dinleyen, soru sormaktan ve itiraz etmekten çekinen bireyler olmalarına neden olduğunu vurgulamıştır.

Özbay (2006, s.163) her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyacına ve stiline sahip olduğunu bu nedenle eğitim etkinliklerinden eşit ölçüde yararlanamayacaklarını ifade etmiştir. Tomal (2008) da bu bağlamda öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına bakarak onları başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmenin yanlış olacağını vurgular. Bu açıdan bakıldığında öğrenme stratejilerini kullanmada önemli olan nokta, öğrencinin kendi öğrenme tarzına uygun olan stratejiyi kullanmasıdır.

Bu doğrultuda Demir (2008, s.130) öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıflardaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğunu belirtmiş ve bu sorunun, her bireyin kendisine özgü bir öğrenme stiline olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla çözülebileceğini belirtmiştir. Eyüp, Stebler, Yurt (2012, s. 24) da öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde en büyük görevin rehber olan öğretmenlere düştüğünü, gerek sınıf öğretmenlerinin gerekse branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde yapacağı etkinliklerle, öğrencilere bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanabileceklerinin öğretilbileceğini vurgular.

Kendi öğrenmesini kendi sağlayan ya da yönlendirebilen öğrencilere “otonom öğrenciler” “bağımsız öğrenciler (independent learners)”, “öz öğretimli öğrenciler (self-instructing learners)” veya “öz düzenleyici öğrenciler (self regulated learners)” gibi çeşitli isimler verilmektedir. Holec’e (1990) göre otonom “bağımsız” öğrenme ile ilgili üç tanım söz konusudur. Bu tanımlardan birincisi olan otonom öğrenme, öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak çalışmasıdır. Bu ifadeden anlaşılan öğrencinin öğrenme sürecinde tamamen özgür olması ve kendine önceden verilen bir öğretim programından özgürce yararlanmasıdır. Buna en iyi örnek ise öğrencilere verilen ev ödevleri ve bilgisayar destekli öğrenmelerdir. Otonom öğrenmenin ikinci tanımında ise öğrenci artık pasif, sadece kendisine sunulan bilgiyi alan değil, araştıran, kendi öğrenme biçimini sorgulayan, kendi öğrenme programına katkıda bulunabilen aktif bir bireydir. Otonom öğrenmeyle ilgili üçüncü tanımda ise otonom öğrenme ve öğrenme kapasitesi arasında bir ilişkinin kurulduğu görülmektedir. Bu nedenle otonom öğrenme, artık öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini betimleyen bir terim olarak değil, öğrenciye özgü bir terim olarak ele alınmaktadır (Holec’den aktaran Aydoğdu, 2009, s.69). Otonom öğrenmenin beş durumda kullanıldığını ifade eden Karamanoğlu (2005, s.20) bunları şöyle sıralar:

- Öğrencilerin tamamen kendileri için çalıştıkları durumlarda,
- Kendi kendine yönlendirilen öğrenmelerde yer alan bir dizi beceride,
- Kurumsal eğitim ile bastırılmış olan içsel bir kapasitede,
- Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğu alıştırılmalarında,
- Öğrenenlerin haklar çerçevesinde, kendi öğrenmelerinin yönlendirilmesini betimlemede.

Otonom öğrenme ile ilgili açıklamalara bakıldığında Holec (1997)’in ilk tanımındaki gibi bir öğrenme gerçekleştiren öğrencinin, otonom öğrenci olduğunu söylemek mümkün olmayabilir. Çünkü otonom öğrenme, öğrencinin öğretmenden tamamen bağımsız çalışması değil, öğrenme sürecinde aktif, bilgiyi arayan, sorgulayan, kendini değerlendiren, öğrenme kapasitesinin farkında olan ve bu özellikleri bilgi edinme sürecinde aktif olarak kullanabilen kişilerin öğrenme modelidir. Bu çerçevede Nodari (1996, s.6) de bağımsız (özerk) öğrencilerin özelliklerini şöyle sıralar:

- Zengin ve iyi organize edilmiş bilgiye sahiptirler.
- Bilgilerini tekrar yapılandırma ve organize etmeyi bilirler.

- Bilgilerini çözüm bulmada esnek ve dönüşümlü olarak kullanmayı bilirler.

Bu konuda Thanasoulas (2000, s.11) de bağımsız öğrenenin yedi özelliğe sahip olduğunu belirtir. Bunlar:

- Otonom öğrencilerin öğrenme stratejilerine karşı sezgileri vardır.
- Öğrenme sürecinde aktiftirler.
- Sorumluluk almaya karşı heveslidirler ve karşı dilde iletişime geçerler.
- Tahmin mekanizmaları güçlüdür.
- İçeriğe ve biçime dikkat etmekle beraber, doğruluğa ve uygunluğa da önem verirler.
- Hedef dili ayrı bir referans sistemi olarak geliştirirler ve işe yaramayan kuralları gözden geçirmeyi severler.
- Hedef dile karşı hoşgörülüdürler ve dile yönelik olarak ayrı yaklaşımları vardır.

Her öğrenenin öğrenim sürecinde öğrenmesini daha da kolaylaştıracak çeşitli stratejiler geliştirdiği söylenebilir. Bu stratejiler zihinsel, devinişsel ve duygusal niteliklidir. Birey öğrenirken, zihninde bazen sınıflandırma ve karşılaştırma yapar, çıkarımlarda bulunur, öğrendiklerini formüleleştirir veya şifreleştirir, ilişkiler kurar, not tutar, çeşitli şekiller çizer ve genellemeler yapar. Bütün bunlar ve daha fazlası öğrencilerin kullandığı bilişsel stratejilerdir ve böylelikle amaç daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlamaktır. Bu çerçevede yukarıdaki öğrenme etkinliklerini yapan bir öğrencinin öğrenme biçimi en basit şekilde aşağıdaki gibi ifade edilebilir:



Şekill. Öğrenme biçimi şeması

Öğrenme stratejilerinin öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bu çerçevede araştırmacılar öğrenme stratejilerinin işlevlerini çeşitli şekillerde ortaya koymuşlardır. Özer (2002, s.19) öğrenme stratejilerinin kişinin kolay ve kalıcı öğrenmesinin yanında başka işlevlerini şöyle sıralar:

- Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmede verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve severek öğrenmesini sağlar.
- Öğrencinin okul dışı ve sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Yılmaz ve Sünbül (2006)' e göre ise öğrenme stratejileri;

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını gerektirir.
- Bilgi ve aktarımdan ziyade öğrencilerde birtakım becerilerin olmasını gerektirir.
- Öğrencinin, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini, okuma, yazma ve tartışma gibi becerilere yöneltilir.
- Öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları bilgi ve fikirleri ifade etmeleri için uygun yollar sağlar.

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda (Aydın, 2011; Çelenk, 2007; Demir, 2008; Durukan, 2013; Dikbaş ve Hasırcı, 2008; Özer, 2002; Öztürk, 2005; Özkal ve Çetingöz, 2006;

Öztürk, 2005; Şahin ve Uyar, 2013; Tay, 2005, 2007, 2014; Tomal, 2008) öğrencinin dil öğrenirken öğrenim etkinliklerine yön verip vermediği, bu stratejilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, tutum, akademik başarı, okul türü, farkındalık ve hatırd tutma düzeyi, okul türü gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkinin olup olmadığı gibi konuların incelendiği görülmektedir.

### 2.1.3. Öğrenme Stratejileri ile İlgili Sınıflandırmalar

Öğrenme stratejileri ile ilgili literatür incelendiğinde stratejilerin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar ise tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.

---

<b>Gagne (1988)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dikkat Stratejileri</li><li>2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Sağlayan Stratejiler</li><li>3. Kodlamayı Güçlendiren Stratejiler</li><li>4. Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler</li><li>5. İzleme- Yönetme Stratejileri</li></ol>
<b>Maley vd. (1985)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Bilişbilgisi Stratejileri</li><li>2. Bilişsel Stratejiler</li><li>3. Sosyo-Duyuşsal Stratejiler ( Maley ve diğerlerinden aktaran Güven, 2004)</li></ol>
<b>Öztürk (1995)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dikkat Stratejisi</li><li>2. Tekrar Stratejisi</li><li>3. Anlamlandırma Stratejisi</li><li>4. Zihne Yerleştirme Stratejisi</li><li>5. Hatırlama Stratejisi</li><li>6. Bilişi Yönetme Stratejisi</li><li>7. Duyuşsal Stratejiler</li></ol>

---

---

### Özer (2002)

1. Yineleme Stratejileri
2. Anlamlandırma Stratejileri
3. Örgütlenme Stratejileri
4. Anlamayı İzleme Stratejileri
5. Duyuşsal Stratejiler

---

### Senemoğlu (2012)

1. Dikkat Stratejileri
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
3. Anlamayı Güçlendiren Stratejiler
4. Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler
5. Güdümeyi Artırıcı Stratejiler
6. Yürütücü Biliş Stratejileri

---

### Erden ve Akman (2006)

1. Tekrar Stratejisi
2. Anlamlandırma Stratejisi
3. Örgütlenme Stratejisi

---

### Weinstein ve Mayer (1986)

1. Yineleme Stratejisi
2. Örgütlenme Stratejisi
3. Anlamlandırma Stratesi
4. Anlamayı İzleme Stratejisi
5. Duyuşsal Stratejiler (Weinstein ve Mayer'den aktaran Güven, 2007)

---

Yukarıdaki öğrenme stratejilerinin çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırılmalarına bakıldığında zaman stratejilerin sınıflandırılmasında ortaklık olmadığı görülmektedir. Türkiye'de öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak Senemoğlu (2012) tarafından yapılan sınıflandırma esas alındığı için bu çalışmada da Senemoğlu tarafından yapılan sınıflandırma esas alınmıştır. Bu sınıflandırma içerisinde yer alan öğrenme stratejilerinin genel özellikleri ise şöyle sıralanabilir:

**1. Dikkat Stratejileri:** Dikkat, çevreden gelen uyarıcıların kısa süreli belleğe geçirilmesini sağlayan en önemli süreçlerden biridir. Bu nedenle öğrenme sürecinin başında yapılacak olan

işlerden biri öğrencilerin dikkatini toplamasını ve artırmasını sağlamaktır. Bu süreçte metin kenarlarına alınan notlar, bilinmeyen kelimelere konulan çeşitli işaretler, anlaşılmayan yerlere konulan soru işaretleri, önemli görülen yerlerin altına veya üstünün çeşitli renklerle çizilmesi, bilgilerin birbiriyle benzerliğini veya farklılığını ortaya koyan şemaların yapılması, çeşitli bilgilerin farklı şifreler konarak kodlanması vb. öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını sağlar ve öğrenilenleri daha hızlı gözden geçirerek tekrar etmesine yardımcı olur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler de genel olarak bilmedikleri kelimelerin altına çizer ve önemli gördükleri hususları kendi ana dilleriyle not alırlar.

**2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler:** Adından da anlaşılacağı üzere bu stratejiler, bilgiyi alma ve depolama konusunda sınırlıdır. Bu nedenle bu sınırlılığı en aza indirmek için “zihinsel tekrar stratejisi” ve “gruplama stratejisi” gibi yardımcı stratejiler kullanılmaktadır. Özellikle temel seviyede Türkçe öğrenenler öğrendikleri yeni kelimeleri zihinsel tekrar ve gruplama stratejilerini kullanmaktadırlar.

**2.1. Zihinsel Tekrar Stratejileri:** Özellikle bilgileri ezberleme için kullanılmaktadır. Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe aktarımı için bu stratejiye başvurulur. Örneğin Türkçe dersinde öğrenilen yapımları bu strateji vasıtasıyla kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılabilir. Öyle ki kısa süreli belleğe yerleşen bilginin unutulmaması için mutlaka bu stratejinin kullanılması gerekmektedir.

**2.2. Gruplama Stratejisi:** Bu strateji ise özellikle karmaşık bilgilerin çeşitli kategorilerde gruplandırılarak öğrenilmesi konusunda öğrenene kolaylık sağlar. Öğrenci edindiği karmaşık bilgileri veya terimleri bu strateji sayesinde çeşitli şekillerde sınıflandırarak öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin hastahane, doktor, hemşire, ilaç, hasta vb. kelimeleri gruplayarak öğrenmektedirler.

**3. Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Güçlendirici Stratejiler:** Bu stratejiler bilgiyi anlamlı ve bir bütün hâlinde öğrenmek amacıyla kullanılan stratejilerdir. Öğrencinin yeni öğrendiği bilgiye anlam verebilmesi ve onu belleğine kolayca yerleştirebilmesi için konuyla ilgili ön bilgilerinin olması gereklidir. Var olan ön bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kurularak anlamlandırılan bilgiler şüphesiz ki daha kalıcı olacaktır. Bu nedenle bu stratejide, karşılaştırma, öğrenilen konuyu yazıya veya şekle dökme, var olan bilgilere yenilerini ekleme veya

ilişkilendirmeler yapma, özetleme, kendi kelimeleri ile yeniden yazma, zihinsel imgeler oluşturma, kavram haritaları oluşturma, anahtar sözcükler kullanma, kendi düşünceleriyle not alma gibi etkinlikler kullanılabilir. Bu etkinlikler bilginin görselleşmesine katkı sağlayacağından daha kolay bir şekilde öğrenilmesine ve hafızada tutulmasına yardımcı olacaktır. Temel seviyedeki öğrenciler, kelime öğrenirken öğrendikleri kelimelerin resimlerini çizme, zihinsel imgeler oluşturma; yüksek seviyedeki öğrenciler ise öğrendikleri bilgiyi kendi kelimeleriyle yeniden yazma, özetleme, kavram haritaları oluşturma vb. etkinliklerden yararlanarak anlamlandırmayı güçlendirici stratejileri kullanmaktadırlar.

**4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Artırıcı Stratejiler:** Stratejiler her ne kadar ayrı ayrı isimlerle sınıflandırılrsa da aynı amaca hizmet ettiklerinden dolayı bir strateji başka bir stratejinin yerine kullanılabilir. Öyle ki anlamlandırmayı artırıcı stratejiler, geri getirmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğrenci öğrendiği herhangi bir bilgiyi hatırlamak için kodlama stratejilerini de kullanmalıdır. Bu minvalde öğrenci öğrendiği bilgiyi anlamlandırırken çeşitli şekil ve grafikler çizer, bilgiyi özetler veya çeşitli notlar alır. Var olan bilgilerin uzun süreli bellekten geri getirilip hatırlanması ise bu bilgilerin ne kadar iyi anlamlandırılıp bellekte depolandığına bağlıdır. Bu nedenle bir bilgi ne kadar iyi bir şekilde anlamlandırılırsa o bilgiyi hatırlamak daha kolay olacaktır.

**5. Güdülenmeyi Artırıcı Stratejiler:** Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine uygun bilişsel stratejileri kullanmalarına rağmen bazen öğrenme hedeflerine ulaşmada güçlük çekmektedirler. Bu güçlüklerin temelinde ise duyuşsal etmenler yatmaktadır. Bu alandaki güçlükleri ortadan kaldırmaya yarayan stratejiler ise “duyuşsal stratejiler” olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda başta güdülenme, güven, stres ve kaygı, dikkatini toplayamama vb. etkenler öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenenlerin öğrenme sürecinde en çok karşılaştıkları sorunlar, kendine güvensizlik, yüksek kaygı, stres, dikkatin dağılması ve ilginin başka yere çekilmesidir. Yukarıda sıralanan etkenlerin kaynağında ise dış (çevresel) etmenler vardır. Bu nedenle başta eğitim kurumları olmak üzere öğrenme ortamları bu çevresel etkenlerden arındırılmalı ve öğrenim için uygun duruma getirilmelidir. Bu etkenlerin farkında olan öğrenciler, kendileri için uygun olan eğitim ortamını hazırlarlar. İşte bu işlem ise güdülenmeyi artırıcı stratejilerin kullanılması ile mümkündür. Ayrıca öğretmen öğrenciye güven duygusu vermeli, kaygı ve stresle başa çıkma

yollarını göstermelidir. Bu da hem öğretmenin hem de öğrencinin duyuşsal stratejileri bilmesi ve kullanması ile mümkün olacaktır.

**6. Yürütücü Biliş Stratejileri:** Yürütücü biliş, bireyin kendi öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenme sürecini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Weinstein ve Mayer, kavramayı izleme olarak ifade ettikleri yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilerin bir eğitim aktivitesi için öğrenme hedeflerini oluşturmalarını, bunları ne derece gerçekleştirdiğini değerlendirmelerini ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejileri yerine göre değiştirmeyi kapsadığını ifade etmektedir (Tay, 2005, s.223). Bu bağlamda yürütücü biliş stratejileri için öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine ve bu süreç içerisinde kendi öğrenmelerine uygun olan stratejiyi seçip kullanmalarına yardımcı olan stratejiler denilebilir. Her öğrencinin ayrı bir öğrenme stiline var olduğunu düşünürsek yürütücü biliş stratejileri, öğrencide öğrenme farkındalığı oluşturur ve öğrenci bilgi edinme sürecinde neyi, nasıl daha iyi ve etkili öğreneceğini bu stratejiler vasıtasıyla bilir. Örneğin yabancı dil öğrenen bir öğrencinin kelime öğrenme sürecinde kelimeleri resimli kartlarla daha iyi öğreneceğinin farkında olması ve bu kelimeleri görsele dönüştürerek zihnine yerleştirmesi, bu öğrencinin kendi öğrenme stiline farkında olduğunu ve yürütücü biliş stratejilerini kullanabildiğini gösterir. Öğrenme sürecinde eğer birey istediği öğrenme başarısına ulaşamadıysa yine bu stratejiler vasıtasıyla öğrenme sürecinde kullanacağı stratejiyi değiştirebilir.

#### 2.1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğretimdeki uğraşların temel amacı, daha az zamanda, daha hızlı, daha kalıcı öğrenme sağlayacak eğitim ve öğretim ortamlarının düzenlenmesidir. Eğitim ve öğretim ortamı ne kadar iyi olursa olsun, öğrenciler nasıl öğreneceklerini bilmedikleri zaman yani yürütücü biliş stratejilerine sahip olmadıklarında, onlara çeşitli bilgileri öğretmek ve otonom öğrenciler olmalarını sağlamak zordur. Bu durum öğrenme stratejilerinin öğretilmesi gereğini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğrenme stratejilerini etkili olarak kullanmanın yolları şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilere, öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbirleriyle olan benzerlikleri ve farklılıkları hakkında bilgi verilmelidir.

2. Öğrencilere bu stratejileri nasıl kullanacakları hakkında yol gösterilmelidir.
3. Öğrenciler, stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir (Senemoğlu, 2012).

Buna ek olarak Özer (2004) de öğrencilerin, öğrenme stratejileriyle ilgili şunları bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir:

**a) Öğrenme stratejileri ve özellikleri**

- Öğrenme stratejileri nelerdir? Bunların benzerlikleri, farklılıkları nelerdir? Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?

**b) Öğrenme stratejilerinin kullanım biçimleri**

- Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır?
- Stratejilerden en iyi şekilde yararlanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?

**c) Öğrenme stratejilerinin kullanım yerleri**

- Her bir öğretim stratejisi ne tür bilgilerin öğrenilmesinde daha etkilidir?
- Hangi öğrenme stratejisinden hangi amaçla yararlanmak daha uygundur?

Senemoğlu (2012) “öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili Collins ve Brown, 1982; Duffy ve Roehler, 1987; Palincsar ve Brown, 1989; tarafından yapılan araştırmalarda iki temel yaklaşımın kullanıldığını belirtmiştir.” Bu yaklaşımlar, doğrudan öğretim (direct instruction) ve karşılıklı öğretim (reciprocal teaching) dir.

**2.1.4.1. Doğrudan Öğretim**

Doğrudan öğretim, öğretmenin öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini kullanıma hazır hâle getirmesini, öğretilcek davranışı açıklamasını ve göstermesini; daha sonra ise öğrencinin bu davranışını göstermesi için ona fırsat vermesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2012, s.565). Bu nedenle öğretmenler bu yaklaşımı öğrencilere herhangi bir konunun öğretiminde uygulayabilirler. Öğretmenler doğrudan öğretimde herhangi bir konunun öğretimi gibi öğrenme stratejilerini bağımsız olarak ele alıp öğretebilirler (Özer, 2004).

Doğrudan öğretimin basamaklarını Senemoğlu (2012) şöyle açıklar:

**Basamak 1:** Öğretmen, dersin hedeflerini açıklar ve öğrenciyi öğrenmeye hazır hâle getirir. Öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekip dersin hedeflerini açıklarken, öğrencilere öğrenme

stratejilerini öğrendikleri takdirde öğrenmelerinin daha etkili ve kolay olacağını somut örneklerle gösterir.

**Basamak 2:** Öğretmen, belirli bir stratejiyi açıklayıp gösterir. Sözel açıklamalar ve göstermeler yoluyla stratejiyi öğretir. Öğrencilere, stratejiyi kullandığımızda öğrenme için zihnimizde ne olup bittiği ve ne gibi bilişsel süreçlerin harekete geçtiği açıklanır.

**Basamak 3:** Öğretmen öğrencilere kendi rehberliğinde alıştırmaları sağlar. Öğretmen anında dönüt almak için kendi kontrolünde, stratejileri iyi kullanan öğrencileri diğer öğrencilere rehberlik ettirir.

**Basamak 4:** Öğretmen öğrencilerin stratejiyi anlayıp anlamadıklarını kontrol eder ve öğrencilere dönüt verir.

**Basamak 5:** Öğretmen, öğrenciler alıştırmaları yaparken onları durdurup strateji kullanırken ne tür problemlerle karşılaştıklarını belirler. Öğrencilerin stratejiyi kullanırken zihinlerinde ne olup bittiği hakkında düşüncelerini sağlayan öğretmen, öğrencilerin yaptıklarıyla ilgili dönüt verir.

**Basamak 6:** Öğretmen öğrencilere bağımsız alıştırmaları ve transfer için fırsat tanır. Öğrencilere, öğretmen alıştırmaları ödevleri verir ve başarı düzeylerini öğrencilerle beraber değerlendirerek, onlara eksikliklerini tamamlamaları ve hatalarını düzeltmeleri için gerekli ipuçları verir.

#### **2.1.4.2. Karşılıklı Öğretme**

Karşılıklı öğretme, öğrenme stratejilerinin öğretiminde özellikle de okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde doğrudan öğretim modeline alternatif olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde model olmasını gerektirmektedir. Bu stratejiler derste konuyla birlikte yeri geldikçe öğretilmektedir. Doğrudan öğretim öğretmen merkezlidir. Bu çerçeveden bakıldığında öğretmen doğrudan öğretimde bilgiyi sunan konumundayken karşılıklı öğretimde model işlevi görür.

Karşılıklı öğrenme yaklaşımı, otonom öğrencilerin özellikle dört temel kavrama stratejisini kazanmalarında etkilidir. Bunlar; özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etmedir.

Bu stratejileri öğretmek için öğretmen aşağıdaki uygulamaları yapar:

- Öğrencilere özetin nasıl yapılacağını gösterir.

- Metinle ilgili nasıl soru sorulacağını, açıklayıp örnek soru sorar.
- Metinde tam olarak anlaşılmayan, açıklığa kavuşturulması gereken noktaları açıklayarak model olur.
- Metnin bundan sonra nasıl devam edebileceğini tahmin eder.

Bu uygulamaları yapan öğretmeni izleyen öğrenciler, öğretmenin rolünü alır ve kendi stratejilerini kullanırlar (Senemoğlu, 2012).

Stratejilerin bilinmesi gerekliliği ile ilgili bilgilerin öğretimi konusunda en büyük görev şüphesiz eğitimcilere düşmektedir. Bu nedenle öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmeden önce öğretmenlere hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir. Özellikle üniversitelerde lisansta okutulan formasyon derslerine “öğrenmeyi öğretme” dersi konulabilir. Eğitimin en önemli materyallerinden biri olan ders kitapları öğrenme stratejileri ile donatılabilir.

Bunlara ek olarak nasıl öğreneceğini bilen bireyler yetiştirmek için öğrenme stratejileri konusunun akademik olarak ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmadıkları ve strateji kullanımıyla akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı, üzerinde durulması gereken konulardır. Bu yönde araştırılması gereken diğer bir konu da öğretmenlerin öğrenme stratejilerinden haberdar olup olmadıkları ve bu stratejileri öğrencilere nasıl öğretecekleridir. Gelişmiş toplumlar güçlerini her zaman eğitim ve öğretimdeki başarılarına borçludurlar. Eğitim ve öğretimde başarı ise ancak öğrenmesini bilen bireyler yetiştirmekle mümkündür. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda “öğrenme stratejileri” konusunun önemi açıkça ortaya çıkacaktır.

## **2.2. Dil Öğrenme Stratejileri**

Yabancı bir dil öğrenmenin, öğrenen açısından zor bir süreç olduğu ve bu süreçte çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı bilinmektedir. Bu nedenle 1970’li yılların başından günümüze kadar yabancı dil öğrenmede öğrenme sürecini etkileyen faktörler araştırılmış ve bu faktörleri en aza indirmek için çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilmiştir. Bunlara paralel olarak da öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel özellikleri göz ardı edilmemiş ve iyi bir dil öğrenenin özelliklerinin neler olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır (bkz., Cohen, 1990; Narton ve Toohey, 2001; Oxford, 1990; Rubin, 1987; Woodrow, 2005) da iyi bir yabancı dil öğrencisinin nasıl olması gerektiği sorusuna cevap veren temel olgulardan birinin, öğrenenin dil öğrenme

stratejilerini tanıyıp kullanması olduğunu ifade etmiştir. Bu yargıyı dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma doğrulamıştır. Bu araştırmalarda dil öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılmalarının, öğrencilerin dil öğrenimlerini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (El-Dip, 2004; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1996; Gu, 2005; Wenden ve Rubin, 1987).

Dil öğrenme stratejileri (DÖS) çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Oxford (1990) DÖS'ü, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenme sürecinde dil becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli teknikler, Cook (1996) ise öğrencilerin yabancı dil öğrenirken veya kullanırken aldıkları, öğrenmeyi etkileyen kararlar olarak tanımlamıştır. Wenden ve Rubin (1987)'e göre DÖS yabancı dil öğrenen öğrencilerin bilgiyi daha kolay bir şekilde elde etmek, biriktirmek, depolamak ve kullanmak için yaptığı işlemlerin tamamıdır. Cohen (1998), DÖS'leri, öğrenen tarafından bilinçli bir şekilde seçilen öğrenme süreçleri olarak ifade etmiştir. Cesur (2008) ise DÖS'ü, öğrenenlerin öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullandıkları davranış ve düşünceler olarak belirtmiştir. Bu tanımlardan hareketle DÖS'ler, yabancı dil öğrenenlerin öğrenmelerini daha kolay ve daha hızlı yapmak için öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli işlemler olarak tanımlanabilir.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şöyle sıralar:

1. Öğrenenlerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarını sağlarlar.
2. Dil öğreticilerin görevlerini genişletirler.
3. Karşılaşılan problemin çözümüne yardımcı olurlar.
4. Sadece bilişsel değildirler ve birçok özellik taşırlar.
5. Öğretilebilirler.
6. Esnekler. Farklı durumlarda farklı amaçlar için birbirlerinin yerine kullanılabilirler.
7. Birçok faktörden etkilenirler.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların çoğu "iyi" dil öğrenenleri tanımlamaya yöneliktir. Öyle ki yabancı dil öğrenenlerin, öğrenme stillerini ve stratejilerini kullanma durumlarından hareketle "iyi" dil öğrenenisi olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır (bkz., Rubin, 1975; Rubin ve Thompson, 1994; Stern, 1975; Zare, 2012). Bu çerçevede iyi dil öğrencilerinin sahip olduğu özellikleri Rubin, Stern ve Thompson şöyle sıralar:

1. Kendi dil öğrenme yöntemlerini bulur ve öğrenme sorumluluğu alırlar.
2. Dil hakkında edindikleri bilgileri düzenlerler.
3. Yaratıcıdır, teoride öğrendiklerini uygulamaya çalışırlar.
4. Öğrendiklerini sınıf içerisinde ve dışarısında kullanmak için ortam yaratırlar.
5. Hedef dille ilgili akıllarında beliren karışıklıkları normal kabul edip, duydukları her kelimeyi anlamasalar bile konuşmaya ve dinlemeye devam ederler.
6. Öğrendikleri bilgileri hafızalarında tutma ve geri getirmeye yardımcı olacak yöntemleri kullanırlar.
7. Hatalarından öğrenirler, dolayısıyla yaptıkları hataları lehlerine çevirirler.
8. Ana dillerini nasıl edindiklerini düşünerek bu dil öğrenme yöntemlerini ikinci dili öğrenmede de kullanırlar.
9. Algılamayı kolaylaştırmak için hangi bağlam dahilinde dilin kullanıldığına dikkat ederek kavramsal ip uçlarını kullanırlar.
10. Tahmin mekanizmaları güçlüdür.
11. Gruplama gibi kelimeleri bir araya getirme yöntemlerini kullanarak daha fazla kelime ve kelime grubu öğrenebilirler.
12. Hedef dilde pratik yapma fırsatı elde etmek için sohbetler başlatırlar.
13. Eksik kaldıkları, tılandıkları noktalarda eksikliklerini kapatmak adına yöntemler geliştirirler.
14. Dilin farklı şekillerde kullanımını öğrenip ortam, zaman ve kişilere göre dili farklı biçimlerde kullanabilirler (Zare, 2012).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Öyle ki öğrencilerin dil öğrenme sürecinde başarılı olabilmeleri için, kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede öğrenme stratejileri de öğrencilere bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerini sağladığı için dil öğretiminde üzerinde durulması gereken bir konudur.

### 2.2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejileri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Fakat literatürde Rubin (1987), O'Malley (1985), Oxford (1990) ve Stern (1992) tarafından yapılan sınıflandırmalar kabul görmüştür. Araştırmacılar tarafından yapılan bu sınıflandırmalar incelendiğinde aralarında büyük farklılıklar olmadığı görülecektir. Aşağıda literatürde kabul görmüş olan dil öğrenme stratejilerinin genel sınıflandırılması verilmiştir:

#### 2.2.1.1. Rubin (1987)'in Sınıflandırması

Yabancı dil öğrenme sürecinde kullanılan bu stratejileri Rubin (1987, s.23-27) öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve toplumsal stratejiler olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu stratejiler yabancı dil öğrenimine doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağlamaktadırlar.

**Öğrenme Stratejileri:** Öğrenenin doğrudan dil sistemini kurmasına yardım eden stratejiler olarak tanımlayan Rubin (1987) bunları “bilişsel ve üstbilişsel stratejiler” olarak ikiye ayırmıştır. Bunlar öğrenme sürecine doğrudan etki ederler. Öyle ki bu stratejiler öğrenme sürecinde öğrencinin zaman zaman açıklama ve doğrulama istemesiyle, kendini ve öğrenme sürecini gözlemlemesiyle, ezberleyerek, tahminlerde bulunarak, tümevarım ve tümdengelim ile uygulama yaparak doğrudan katkı sağlarlar (Can, 2012, s.4).

**İletişim Stratejileri:** Bunlar Rubin (1987) tarafından dil öğrenmeyi dolaylı etkileyen stratejiler olarak tanımlanır. Konuşmacıların dinleyiciler karşısında karşılaştığı problemler esnasında kullanılırlar. Bu stratejiler öğrenme sürecinde iletişimi kolaylaştırırlar. Bunlar sayesinde kişi mesajını iletme imkanı bulur. Yine kişi bu stratejiler sayesinde konuşmalara katılır ve kendini ifade eder. İletişim stratejileri her ne kadar da dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileseler bile yabancı dil öğrenenlerin öğrendiği dili dışarıda pratiğe dökmesini sağlayan ve öğrenciler tarafından toplum içinde kullanılabilen stratejilerdir.

**Sosyal Stratejiler:** Bu stratejiler Rubin (1987) tarafından dil öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen stratejiler olarak tanımlanır. Bunlar öğrencilerin öğrendiği dili dışarıda, toplum içerisinde kullanmalarına olanak sağlar. Sosyal stratejiler öğrenme stratejileri kadar dil öğrenme sürecine

etki etmese de bireyin öğrendiği dili çeşitli ortamlarda kullanabilmesine olanak sağlaması bakımından önemlidir.

DÖS çalışmaları konusunda öncü isimlerden biri olan Rubin stratejileri her ne kadar doğrudan ve dolaylı olarak ayırsa da bu stratejiler duruma ve zamana göre birbirlerinin yerine kullanılabilir. Dil öğretimine direkt olarak etki eden öğrenme stratejileri bilişsel ve üst bilişsel stratejiler olarak ikiye ayrılmıştır. Bu stratejilerin kullanımı, sosyal ve iletişim stratejilerinin aksine üst düzey becerilerin işe koşulmasını gerektirir. Sosyal ve iletişim stratejileri ise isimlerinden de anlaşılacağı üzere dil öğrenen kişinin, öğrendiği dili çeşitli ortamlarda pratiğe dökmesine yardımcı olur. Bu iki strateji dil öğrenme sürecinin iletişimsel boyutuyla ilişkilidir.

#### ***2.2.1.2.O'Malley ve Chamot (1990)'un Sınıflandırması***

O'Malley ve Chamot (1990) ise yabancı dil öğrenme stratejilerini Bilişsel Stratejiler, Üstbilişsel Stratejiler ve Sosyo-Duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırmaktadır.

**Üstbilişsel Stratejiler:** Bu stratejiler öğrenmeyi bilme ve düzenleme ile ilgili olan süreci düzenleme stratejileridir. Bunları (Can 2012; Griffiths, 2004; Tok, 2007) şöyle sıralamıştır:

- Beklenen öğrenme etkinliklerinde düşünce ve prensipleri düzenlemede etkin olan *ileri düzeyde düzenleyici*,
- Önceden öğrenme etkinliklerine katılmaya karar verme anlamına gelen *dikkati yönlendirme*,
- Önceden belli dil etkinliklerine katılmayı isteme demek olan *seçici dikkat*,
- Birinin öğrenmesine yardımcı olacak olanakları anlama ve mevcut durumu düzenlemek için kullanılan *kendi kendini yönetme*,
- Yabancı dil etkinliklerini yerine getirmek için gerekli olan dil öğelerini *planlama*,
- Birinin konuşmasını çeşitli açılardan düzeltmek için *kendi kendini gözleme*,
- Öncelikle dinleyerek öğrenmeyi geliştirmek için bilinçli olarak *konuşmayı erteleme*,
- Dil öğrenme düzeyini kontrol etmek için *kendi kendini değerlendirme* (Can, 2012,s.4).

**Bilişsel Stratejiler:** Bu stratejiler daha çok belli öğrenme görevleriyle sınırlı öğrenme materyalinin doğrudan yönlendirilmesiyle ilgilidir. Bunlar;

- Bir dil modelini taklit yapmak anlamındaki *tekrar etmek*,
- Dilin araç-gereçlerini kullanmak demek olan *kaynak gösterme*,
- Anlamak için birinci dili temel kaynak olarak kullanmak ve ikinci dili oluşturmaya çalışmak manasındaki *çeviri*,
- Öğrenme için gerekli araç-gereçleri yeniden sınıflandırma için *gruplandırma*,
- Yazılı veya sözel olarak sunulan önemli fikirleri ve noktaları yazma/*not alma*,
- Dili anlama/kullanma için kuralları bilinçli bir şekilde uygulama yani *sonuç çıkarma*,
- Yeni bir yöntemle, bilinen öğeleri birleştirerek anlamlı cümleler oluşturma *tekrar birleştirme*,
- Yeni bilgiyi görsel kavramlarla ilişkilendirmek demek olan *görseller kullanma*,
- Bir sözcük, bir cümle için benzer sesler çıkarabilme yani *duyduğunu söyleyebilme*,
- Yeni sözcüğe benzeyen ya da benzer sese sahip birinci dildeki sözcükleri belirleyerek ikinci dildeki sözcükleri hatırlama demek olan *anahtar sözcükleri bulma*,
- Bir sözcüğü anlamlı bir dil cümlesine yerleştirebilme anlamındaki *sözcüğü cümlede kullanabilme*,
- Zihinde yeni bilgiyi diğer düşüncelerle *ilişkilendirme*,
- Yeni bir dil öğrenme faaliyetini kolaylaştırmak için daha önce istenilen dil bilgisini kavramlarını kullanma yani *aktarma*,
- Yeni sözcüklerin ve kavramların anlamlarını tahmin etmek için var olan bilgiyi kullanma demek olan *anlam çıkarma* (Can, 2011; Griffiths, 2004; Tok, 2007) olarak sıralanabilir.

**Sosyo-Duyuşsal stratejiler:** Bu stratejiler sosyal yardım etkinlikleri ve diğer kişilerle uzlaşmayla ilgilidir. İkili çalışma, grup çalışması, sormacalar, proje çalışmaları, açıklama, izin alma, soru sorma başlıca sosyo-duyuşsal stratejilerdendir. Sosyo- Duyuşsal stratejiler öğrenenin toplumsallaşmasıyla ilgili kullandığı stratejilerdir (Can, 2012; Cesur, 2008).

Bilişüstü stratejiler, öğrenme süreci üzerinde düşünmeyi, öğrenme için plan yapmayı ve öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini değerlendirmeyi içerirken bilişsel stratejiler, öğrenilecek materyalle etkileşime geçmeyi, materyali kullanmayı ve öğrenme görevine özgü bir teknik uygulamayı gerektirir. Sosyo-duyuşsal stratejiler, öğrenmeye yardımcı olması için başka biri ile

etkileşim içine girmeyi ve öğrenme görevine yardımcı olması için duyuşsal yönetimi kullanmayı gerektirir.

O'Malley ve Chamot, Rubin'den farklı olarak dil öğrenme stratejilerini bilişsel üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırmıştır. Fakat bu stratejilerin isimleri her ne kadar farklı olsa da işlev bakımından Rubin'in stratejileri ile aynıdır. Öyle ki sosyo-duyuşsal stratejiler Rubin'in iletişim ve sosyal stratejileri ile aynı amaca hizmet ederken bilişsel ve üstbilişsel stratejiler de yine öğrenme stratejileri ile aynı işlevi görmektedir.

### ***2.2.1.3. Oxford (1990)'un Sınıflandırması***

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini “doğrudan” ve “dolaylı” olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Edinilmesi amaçlanan dilin kendisinin doğrudan analiz edilmesi doğrudan dil öğrenme yöntemlerinin kullanıldığını gösterir. Doğrudan stratejiler kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır; *Bellek* (Memory) Stratejileri, *Bilişsel* (Cognitive) Stratejiler ve *Telafi* (Compensation) Stratejileri. Dolaylı stratejiler ise dilin genel yönetimiyle ilgilenmektedir. Bu stratejiler de kendi içinde; *Üst bilişsel* Stratejiler, *Duyuşsal* Stratejiler ve *Sosyal* Stratejiler olarak üçe ayrılmaktadır. Görüldüğü üzere, Oxford'un (1990) sınıflandırması oldukça kapsamlıdır. Ayrıca Oxford, sadece stratejiler değil bu stratejilerin kullanılması için atılması gereken adımları veya taktikleri de belirlemiştir. Oxford (1990) tarafından hazırlanan “Dil Öğrenme Stratejileri” ölçeğinin literatürde bu kadar kabul görmesi buna bağlanabilir.

#### ***2.2.1.3.1. Doğrudan Stratejiler***

Bu stratejiler dili depolamayı ve bilgiyi kullanılır hâle getirmeyi sağladığı için dil öğrenenlere oldukça yarar sağlarlar. Doğrudan stratejiler öğrencilerin sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullandıkları stratejilerdir.

#### **1. Bellek (Memory) Stratejileri**

Bellek Stratejileri; zihinsel bağlantılar yaratmak, bunlara görüntü ve sesler eklemek, bilgiyi iyice gözden geçirmek ve eylemden yararlanma stratejilerini kapsar. Öğrenciler dil öğrenme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında bu stratejileri kullanırlar. Bu stratejiler özellikle temel seviyede kelime öğrenimi sürecinde kullanılmaktadır. Öğrenilmek istenen kelime kendisiyle ilgili görselle eşleştirilip hafızaya atılır. Aynı zamanda öğrenilmek istenen herhangi bir şey sadece görseller ile değil ses veya hareket ile de eşleştirilip kullanılmak üzere

bellekte depolanabilir. Bunlar dil öğreniminin ilk safhasında öğrencilerin sıkça başvurduğu stratejilerdir. Öğrencinin dil seviyesi arttıkça bu stratejileri kullanım durumları da giderek otomatikleşmektedir.

## **2. Bilişsel (Cognitive) Stratejiler**

Bu stratejiler dil öğrencilerinin çok sık kullandıkları stratejilerden biridir. Öğrenilmesi amaçlanan hedef dil, seslerin, yazımın tekrarı, yapıların analizi ve sonuç çıkarma yoluyla şekillendirilmeye çalışılır. Bu stratejinin 4 ayağı vardır. Bunlar; uygulama yapmak, iletiler alıp gönderme, analiz edip sorgulama, girdi ve çıktı için yapılar oluşturmaktır.

**Uygulama** : Uygulama yeni seslerin tekrar edilmesi, sık sık yazılması ve dil kalıplarının kullanılması demektir.

**İletiler alıp gönderme**: Dil öğrencisinin metindeki mesajı alıp iletmesi demektir. Metni anlama aşamasında metinde yer alan bütün kelimelerin bilinmesi gerekmez, yapılması gereken, metni tarama ve alınacak olan bilgiyi seçmedir.

**Analiz edip sorgulama**: Bu, özellikle yetişkin öğrencilerin en sık kullandığı stratejidir. Bu strateji hedef dildeki yapıların anlamını ve nasıl kullanıldıklarını bilmek amacıyla kullanılır.

**Yeni yapılar oluşturma**: Bu strateji yeni ifadeler yaratmak için kullanılır. Burada öğrenci öğrendiği bir kelimedenden yola çıkarak başka kelimeleri öğrenir. Burada öğrenci ses ve yapı benzerliklerinden yararlanır.

## **3. Telafi Stratejileri**

Bu stratejiler hedef dildeki kavramların anlamının bilinmediği ya da dil bilgisi yapısında bilgi eksikliği olması durumunda kullanılır. Bu stratejiler bir bakıma tahmin stratejileridir. Dil öğrencisi hedef dilde anlamını bilmediği bir kelime ya da anlam veremediği bir ifadeyle karşılaştığı zaman kendi deneyimlerinden de faydalanarak dildeki yapıyı tahmin etmeye çalışır. Telafi stratejileri de öğrencilerin dil eksikliklerini gidermek için kullandıkları akıllı tahminler yapmak, konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelmek şeklinde sınıflandırılmıştır.

Dil bilgisi kurallarının tam olarak bilinmediği fakat cümle kurulması gereken zamanlarda da konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme stratejisi kullanılır. Örneğin öğrenci kuracağı cümle içinde geçen bir fiilin o zamanda nasıl çekimlendiğini bilmediği zaman bile

karşısındakine istediği mesajı verebilmek için farklı yapılar deneyerek mesajını alıcıya iletmeye çalışır.

Telafi stratejileriyle ilgili verilen bu örnek hedef dilde anlatılmak istenenin ne olduğunu, sahip olunan bilgileri ve deneyimleri kullanarak tamamen veya kısmen tahmin edebilme üzerinedir. Bu işlem ise tahmin etme stratejisi ile ilgilidir. Bir metinde sıkça geçen doktor, hemşire, hastane, ilaç gibi kelimelerin anlamını bilen bir öğrenci metindeki bütün kelimeleri bilmesi bile metnin konusunu tahmin edebilecektir.

#### *2.2.1.3.2. Dolaylı Stratejiler*

Bu stratejiler dil öğrenenlerin öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olur. Dolaylı ve doğrudan dil öğrenme stratejileri birbirlerinden bağımsız değildirler. Dolaylı öğrenme stratejileri de doğrudan öğrenme stratejileri gibi hedef dilin öğrenilmesine yardımcı olur ve dil öğrenme sürecinin yönetilmesini sağlar.

### **1. Üstbilişsel Stratejiler**

Bilişsel stratejilerden farklı olan bu stratejiler kişinin öğrendikleri arasında koordinasyon kurmasını sağlar. Bu da öğrenme sürecinin daha verimli olmasına katkıda bulunur. Dil öğrenen kişinin zihni yeni kelimeler, kurallar ve yazı sistemleri nedeniyle karışmaya başlayınca biliş ötesi stratejiler devreye girer ve başarılı bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesine yardımcı olur.

Biliş ötesi stratejiler kategorisinde üç basamak vardır. Bunlar; öğrenmeyi merkezileştirme, planlayıp düzenleme ve değerlendirme şeklinde sınıflandırılmışlardır. Öğrenmeyi merkezileştirmedeki amaç, kişinin tüm dikkatini dil aktiviteleri ve becerilerine yoğunlaştırmasını sağlamaktır. Sürecin düzenlenmesi-planlanması ise kişinin gayret ve enerjisini en verimli şekilde kullanıp bu süreçte en yüksek verimi elde edebilmesine imkân tanır. Dil öğrenme sürecin değerlendirilmesi ise öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlerin tespit edilip karşılaşılabilecek güçlüklerin en aza indirilmesine yardımcı olur. Yapılan araştırmaya göre öğrenciler, biliş ötesi stratejileri bilişsel stratejilere kıyasla daha az kullanırlar.

## **2. Duyuşsal Stratejiler**

Duygu, tavır-davranış, motivasyon ve değerler öğrenmeyi oldukça etkileyen duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler grubuna dahil edilebilecek üç öğrenme stratejisi vardır. Bunlar; kaygı seviyesini düşürmek, kendini cesaretlendirmek ve duygusal harareti düşürmektir.

Öğrenme farkındalığı olan bilinçli dil öğrencileri, duygu ve düşüncelerini kontrol edebilir ve olumsuz hislerin öğrenmeyi güçleştirdiğinin ve engellediğinin farkında olmuşlar. Beyin stresten arınmış olmalıdır ki öğrenmeye imkân tanınabilsin. Beyni öğrenmeye hazır hâle getirebilmek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilere iletişim ortamı sağlamak, sorumluluk vermek ve etkili öğrenme yöntemlerinden bahsetmek, rahat öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin kullandığı stratejilerdendir.

Kaygının öğrenmede olumlu ve olumsuz etkisinden söz etmek mümkündür. Dil öğrenenlerin makul denilebilecek ölçüde strese sahip olmaları öğrenme potansiyellerini artırıp öğrenmeyi kolaylaştırırken aşırı stres öğrenme üzerinde tam tersi etkiye sahiptir ve öğrenmeyi güçleştirir. Kaygı kendini endişe, öfke, korku ve şüphe halinde de göstermektedir. Kaygıyı azaltmak için kullanılan stratejilerden biri, dil öğrenmek için çalışmaya başlamadan önce müzik dinlemektir.

## **3. Sosyal Stratejiler**

Dil sosyal ortamda doğan, gelişen ve insanlar arasında iletişim esnasında kullanılan bir öge olduğu için sosyal stratejiler dil öğrenmek için oldukça önemlidir. Dil öğrenmede sosyal stratejiler grubuna dahil edilecek üç stratejiden bahsedilebilir. Bunlar: soru sorma, iş birliği yapma ve empati kurmadır. Bu üç strateji arasında dil öğrenmede ve anlamları idrak etmede öğrenenlere en faydalı olacak strateji soru sormadır. Soru sorma öğrenmeye ilgili olduğunun ve çabanın göstergesidir. Ayrıca iletişim kurulan kişinin cevap vermesini gerektirdiği için yani iletişimi gerekli kıldığı için de dil öğrenmede oldukça etkilidir.

Diğer strateji olan iş birliği, rekabet ortamını yok eden ve birlik ruhunu ortaya çıkaran bir stratejidir. Araştırmaların ortaya çıkardığı sonuca göre iş birliğiyle öğrenme, saygı ve özgüveni artırmakta başarıya ulaşmayı hızlandırmaktadır. Fakat eğitim kurumları tarafından yıllardır yaratılmaya çalışılan rekabetçiliğin doğal sonucu olarak öğrenciler iş birliği yapmaya yanaşmamaktadır. Rekabet başarıya giden yolda zaman zaman daha iyi bir motivasyon sağlasa

da stres ve başarısızlığa uğrama korkusuna sebep olmaktadır. Bunu önlemenin yolu öğrencilerin rekabetten vazgeçip iş birliği yapmaya yönelmeleridir.

Empati başkasının düşüncelerini anlamak için kendini onun yerine koymak manasına gelir ve öğrenmede oldukça etkilidir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak onları kendi kültürleri içinde değerlendirmek için sosyal teknikler kullanılabilir. Dil öğrencilerin, öğrenmeyi hedefledikleri dille ilgili ortak bir şeyler yapmaları iş birliği stratejisine örnektir. Bir diğer örnek de günlük telefon konuşmalarını öğrenmeyi hedefledikleri dilde yapmaları da dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi sağlar (Samida, 2011).

Dil öğrenme stratejileri literatüründe en çok kabul gören sınıflandıma Oxford'un yaptığı sınıflandırmadır. Stratejiler “doğrudan” ve “dolaylı” olarak ikiye ayrılmıştır. Rubin ve O'Malley'den farklı olarak Oxford, üstbilişsel stratejileri öğrenmeyi etkileyen “dolaylı stratejiler” kategorisine almıştır. Oxford diğer araştırmacılardan farklı olarak stratejileri dört dil becerisi ile ilişkilendirmiştir. Bu nedenle Oxford'un yaptığı sınıflandırma insanı “bütün” olarak ele alan bir yaklaşıma dayanır. Çünkü Oxford insanı, sadece bilişsel ve bilişüstü bilgi işleme makinesi olarak değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bedensel kaynaklarını kullanan bir canlı olarak görmektedir.

#### ***2.2.1.4. Stern (1992)'in Sınıflandırması***

Literatürde kabul görmüş olan sınıflamadan biri de Stern (1992)'in yaptığı sınıflamadır. Bu sınıflamadaki stratejiler ise yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel stratejiler, iletişimsel-deneyimsel stratejiler, kişiler arası ilişki stratejileri ve duyuşsal stratejiler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

**Yönetme ve Planlama Stratejileri:** Öğrenenin öğrenmesini yönlendirme isteği ile ilgilidir. Bu stratejilerin kullanımında öğretmen rehberlik eden kişi konumundadır. Öğretmenin rehberliğinde öğrenci kendi öğrenme programını yönetir ve öğrenme sürecini düzenler.

**Bilişsel Stratejiler:** Bunlar özellikle dil öğrenme sürecinde ve bu süreçte karşılaşılan problemleri çözmeye kullanılmaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrenme sürecinde kullanılan öğrenme materyallerinin analizini, transformasyonunu, sentezini kapsamaktadır.

**İletişimsel-Deneyimsel Stratejiler:** Bu stratejiler yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dilde konuşurken kullanılmaktadır. Bunlar konuşmanın kesilmemesi amacıyla tekrar veya açıklama

için sorma, başka sözcüklerle ifade etme, jest ve mimiklerle anlatma gibi gerekli olan stratejilerdir.

**Kişiler Arası Stratejiler:** Bunlar öğrencilerin ana dil konuşucularıyla ve kendisi gibi aynı yabancı dili öğrenenlerle iletişime geçmek için kullanılır. Bu stratejilerle öğrenciler kendi gelişimlerini başkalarıyla kendilerini karşılaştırarak izleyebilirler. Aynı zamanda bu stratejiler ile öğrenciler hedef dili öğrenirler.

**Duyuşsal Stratejiler:** Bu stratejiler, öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmenin duyuşsal zorluklarına karşı kullanılmaktadır. Bu zorluklar öğrencinin yabancı dil sınıflarında yabancılaşma hissetmesi, öğrendiği yabancı dili, ana dili olarak konuşanlara karşı olumsuz duygu ve düşünce içinde olması, dil öğrenme sürecinde kendi öğrenme gelişimi ile ilgili hayal kırıklığı yaşaması, hedef dile ve dilin kültürüne karşı ön yargı geliştirmesi vb dir. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin bu tür olumsuz duyguların farkına varmasından sonra devreye girer ve öğrenciyi bu olumsuzluklardan kurtarıp daha başarılı bir dil öğrenme sürecine sokar (Stern, 1992, s.21-28).

Literatürde dil öğrenme stratejileri ile ilgili sınıflandırmalarda çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Fakat sınıflandırmalarda her ne kadar birliktelik olmasa da bu stratejiler birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadırlar. Bu çerçevede Stern tarafından yapılan sınıflandırmada yönetme ve planlama stratejileri ile bilişsel stratejiler öğrenmeyi doğrudan etkilerken, iletişimsel, kişiler arası ve duyuşsal stratejiler öğrenmeyi dolaylı olarak etkilemektedir. Yapılan bütün sınıflandırmalara bakıldığında stratejilerin öğrenme sürecini “doğrudan” ve “dolaylı” olarak etkileme durumlarına göre kategorilere ayrıldığını görmekteyiz. Genel olarak öğrenme sürecini doğrudan etkileyen stratejiler üst düzey becerilerin kullanımını gerektirmektedir. Bütün sınıflandırmalarda, öğrenme sürecini dolaylı olarak etkileyen stratejiler öğrenmenin iletişimsel boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

## 3. BÖLÜM

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmaya kaynak teşkil eden ve araştırmının konusuyla ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Türkiye’de Dil Öğrenme Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Aşağıda dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu bölümde ilgili alanın taranması ile ulaşılan araştırmalar, araştırma problemleri, çalışma grupları, uygulamaları, ölçme araçları ve bulguları ile birlikte özetlenmiştir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirleyen Bölükbaş (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu bölümdeki diğer çalışmalar, özellikle İngilizce ve diğer dillerin yabancı dil olarak öğrenimi alanında kullanılan dil öğrenme stratejilerini araştıran çalışmalardır.

Razı (2012) araştırmasında, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenim stratejilerini incelemiştir. Çalışmaya 189 öğrenci katılmış ve çalışmada ölçme aracı olarak Oxford’un dil öğrenme stratejisi envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların cinsiyet, sınıf ve İngilizce öğrenim sürelerinin strateji kullanımlarına olan etkisi incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların daha çok telafi ve biliş üstü stratejileri tercih ettiklerini gösterirken, duyuşsal ve sosyal stratejilerin daha az kullanıldığını ortaya koymuştur. Özellikle hazırlık ve 3. sınıf öğrencilerinin kullandıkları stratejiler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat araştırmada cinsiyet, yaş ve dil öğrenim süreçleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören Almanca öğretmeni adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan Oflaz (2008), bu doğrultuda cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü gibi değişkenler ile öğrenciler tarafından kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 288 öğrenci katılmış ve ölçme aracı olarak da Oxford’un dil

öğrenme stratejisi envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin strateji kullanım oranları açısından erkeklerden üstün oldukları, mezun olunan okul türüne göre ise devlet lisesi ve süper lise mezunu Almanca öğretmeni adaylarının üstbilişsel, sosyal ve telafi stratejilerini üst düzeyde kullandıkları, buna karşın Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının ise tam tersine en az öğrenme stratejisi kullanan öğretmen adayları oldukları belirlenmiştir.

Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre ise hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin bellek ve bilişsel stratejileri dışında bütün stratejileri yüksek oranlarda kullandıkları tespit edilmiştir. Buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini çok az kullandıkları görülmüştür.

İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini araştıran Bekleyen (2006) çalışmasında, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve farklı sınıflarda okuma gibi değişkenlere göre kullanılan stratejilerin değişip değişmediği incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Oxford'un geliştirdiği dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ya 142 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının en çok bilişüstü ve telafi stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Hiçbir stratejinin kullanım ortalamasının 2.4'ün altında olmaması nedeniyle bütün dil öğrenme stratejilerinin öğretmen adayları tarafından orta ve yüksek düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre de bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandığı belirlenmiş fakat mezun olunan lise türüne göre strateji kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklı sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çerçevede sınıf düzeyi arttıkça dil öğrenme stratejilerinin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ayırır, Arioğul, Ünal (2012) araştırmalarında, Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıflarında İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen öğrencilerin strateji kullanma durumlarını araştırmıştır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenlere göre öğrencilerin kullandıkları stratejilerin değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford'un geliştirdiği dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırma ya 343 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenim görülen bölüm ile ilgili

değişkende ise yabancı dillerle ilgili bölümlerde öğrenim görenlerin diğer bölümlerde öğrenim görenlere göre daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Düzce Üniversitesi İngilizce hazırlık biriminde öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri Hamamcı (2012) tarafından tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford'un geliştirdiği ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilen dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda İngilizce hazırlık birimi öğrencilerin üst düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada (cinsiyet, yaş) vb. herhangi bir değişken kullanılmamıştır.

Çelik (2013), İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin, üçüncü dil olarak Almanca ya da Fransızca öğrenirken en çok ve en az sıklıkla kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Araştırmaya Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi 3. sınıfta öğrenim gören 111 öğrenci katılmıştır. İkinci yabancı dil dersi seçmeli olduğu için 76 kişi Almanca ve 35 kişi de Fransızca'yı üçüncü dil olarak öğrenmeyi seçmiştir. Çalışmada strateji kullanımını ortaya çıkarmak için, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ve birçok tez ve araştırmada kullanılmış olan Oxford'un (1990) İngilizce öğrenen ve diğer dilleri konuşanlar için geliştirdiği dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır.

Grupların ortalama sonuçları karşılaştırılarak, iki grubun strateji kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, iki gruptan katılımcıların paralel stratejiler kullandıklarını; telafi stratejilerinin en çok, duyuşsal stratejilerinin ise en az sıklıkla kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Fransızca öğrenen öğrenciler tarafından kullanılan hafıza stratejileri dışında katılımcıların başarıları ve strateji kullanımları arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır. Üstelik Almanca öğrenen öğrencilerin duyuşsal strateji kullanımları ve akademik başarıları arasında negatif bir ilişki görülmüştür.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin sözcük öğrenimine etkisini inceleyen Bölükbaş (2013) araştırmasında Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme stratejisi envanteri kullanılmıştır. Çalışma 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre

öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, Türkçe öğrenirken en fazla üstbilişsel, en az ise duyuşsal stratejilere başvurdukları ve öğrencilerin strateji kullanma durumları ile sözcük bilgisi başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Özmen ve Gülleroğlu (2013) araştırmalarında, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, lise türü ve İngilizce dersi akademik başarıları değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmış ve araştırmaya 210 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde; stratejilerin düzeyleri göz önüne alındığında, bellek stratejilerini en yüksek düzeyde ve sıklıkta kullanmaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca farklı lise türlerinden mezun olan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçları, daha başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıklarını göstermektedir.

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini inceleyen Gömlüksiz (2013) araştırmasında, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenme sürecinde bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerinde yetersizlikler yaşadıkları ve bu yöndeki görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Hişmanoğlu (2012), Lefke Avrupa Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki öğrencilerin İngilizce telaffuzu öğrenmek ya da geliştirmek için kullandıkları strateji türlerini incelemeyi ve başarılı öğrencilerin telaffuz stratejileri ile başarısız öğrencilerin telaffuz stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 10 erkek, 28 kız olmak üzere toplam 38 öğrenci katılmıştır. Veriler Telaffuz Stratejileri anketi ile toplanmıştır.. Öğrencilerin başarı durumlarını ölçmek için ise araştırmacı tarafından Dinleme ve Sesletim II adlı dersten öğrencilere verilen final puanları kullanılmıştır.

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ileri düzeydeki öğrencilerin bütün stratejileri (hafıza, bilişsel, telafi, bilişötesi, duyuşsal ve sosyal stratejiler) belli bir oranda kullandıkları belirlenmiştir. Fakat 2.85 ortalama ile en çok bilişötesi stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Başarılı ve başarısız öğrencilerin strateji kullanma durumlarına yönelik yapılan işlemlerde ise başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre telaffuz stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Dört farklı üniversitede Alman Dili Eğitimi üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyete, Almancayı öğrenme yerine ve yabancı dil öğrenme stratejileri ile karşılaşma durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediği ise Karamanoğlu (2005) tarafından incelenmiştir. Çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejisi ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacı tarafından Almancaya uyarlanmış ve araştırmaya 126 öğrenci katılmıştır. Araştırmada yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığında cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Almancayı yurt dışında öğrenen öğrenciler lehine, bilişsel strateji kullanımında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda bir eğitim almadığını veya bu konuda bilgisi olmadığını ifade eden öğrencilerle, strateji derslerinde bazen söz edildiğini belirten öğrencilerin anket sorularına verdiği cevapların karşılaştırılmasında strateji eğitimi derslerinde alan öğrenciler lehine, duyuşsal stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Aydemir (2007) de İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma 2006-2007 eğitim ve öğretim yılının ikinci yarısında Bursa'da bir ortaöğretim kurumunun 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak kelime öğrenme stratejisi anketi ve kelime öğrenme stratejisi testi kullanılmıştır. Araştırmaya 17 kontrol ve 17 deney grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci katılmıştır. Araştırma deney grubu üzerinde gerçekleştirilmiş ve altı hafta boyunca bu gruba kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda kelime stratejileri öğretimi yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi almayan gruptan istatistiksel olarak daha başarılı oldukları görülmüştür.

Üniversite hazırlık öğrencilerinin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkisini araştıran Evcim (2008) çalışmasında Oxford(1990)

tarafından geliştirilen ve Demirel'in (2009) Türkçeye uyarladığı dil öğrenme strateji envanterini kullanılmıştır. Araştırmaya 23 deney 23 kontrol grubu olmak üzere toplam 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ise şöyledir:

1. Deney grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Deney grubu ve kontrol grubu son uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.
3. Kelime başarısı testi açısından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında manidar bir farklılık bulunmuştur.
4. Kelime başarısı testi açısından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Cesur (2008) çalışmasında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü incelemiştir. Araştırma İstanbul'da, dört vakıf ve dört devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 376 üniversite hazırlık öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Oxford'un(1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri envanterinin araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkeninin tüm alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Buna ek olarak araştırmacı tarafından yapılan model analizi çalışmasına göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkeninden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısının anlamlı ve yordayıcı olduğu bulunmuştur. Geçerli modelde yabancı dil akademik başarısını yordamada en etkili stratejinin bilişsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bunu sırayla telafi ve bellek stratejileri takip etmiştir.

Yetişkin Türk öğrencilerin en yüksek sıklıkta kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejilerini inceleyen Karatay (2006) araştırmasında Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejisi ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya İstanbul'da bir dil okulunda İngilizce öğrenen toplam 44 öğrenci katılmıştır. Araştırmada herhangi bir değişken kullanılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre 33 numaralı strateji maddesi (İngilizceyi daha iyi nasıl öğreneceğimi araştırırım.), 45 numaralı strateji maddesi (Herhangibir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişinin söylediklerini tekrar etmesini isterim.) ve 32 numaralı strateji maddesi (İngilizce konuşan birini

duyduğumda dikkatimi ona veririm.) en yüksek sıklıkta kullanılan yabancı dil öğrenme stratejileri olarak tespit edilmiştir.

Kılıç ve Padem (2014) araştırmalarında, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımını cinsiyet ve LYS puan türü değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme stratejisi envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya Düzce Üniversitesi hazırlık biriminde öğrenim gören toplam 461 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin genel stratejileri kullanım durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmazken, bellek stratejilerinin kullanımında kız öğrenciler lehine, telafi stratejilerinin kullanımında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. LYS puan türü ve öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri arasında da yine anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tok (2007) çalışmasında, İngilizce öğrenen öğrencilerin yeni bilgileri nasıl bir süreçten geçirdiklerini ve bilgiyi anlamak, öğrenmek ve hatırlamak için ne tür stratejiler kullandıklarını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, bölüm değişkenleriyle öğrencilerin yabancı dil öğrenmede kullandıkları stratejiler arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim fakültesi ilköğretim alan öğretmenliği bölümü matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce öğretmenliği öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya 218 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin stratejilerin bir kısmını fazla bir kısmını ise az kullandıkları tespit edilmiştir. Bilgiyi kullanma stratejisinin yüksek oranda kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma cinsiyet ve bölümler arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bayan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde erkek öğrencilerden fazla yabancı dil stratejilerini (bilgiyi kullanma stratejisi ve sosyo/duyuşsal strateji) kullandıkları gözlenmiştir. Strateji kullanımında bölüm değişkeninin etkisini belirlemek için yapılan işlemlerin sonucunda disiplinler arasında bilgiyi kullanma stratejisinde anlamlı bir fark olduğu; bilişsel ve sosyo duyuşsal stratejilerin kullanımında ise bölümler arasında önemli bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenlere göre inceleyen Bekleyen (2005), Oxford (1990) tarafından hazırlanan dil öğrenme

stratejisi envanterini kullanmıştır. Araştırmaya Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda okumakta olan 73 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişüstü, telafi ve sosyal stratejileri daha fazla kullandığı, dil öğrenme stratejilerinin kullanımını açısından bayan ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, konuşma, yazma ve dil bilgisi derslerinde strateji kullanımını ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Araştırmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken hangi öğrenme stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını inceleyen İzci ve Sucu (2014), öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma profillerini tespit etmek amacıyla, Oxford (1990) tarafından tasarlanan dil öğrenme stratejisi anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmada öğrencilerin en çok üst bilişsel stratejileri en az ise bilişsel stratejileri kullandıkları, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilen diğer bir sonuçtur. Bu fark ise kız öğrenciler lehinedir. Özel okula devam eden öğrencilerin stratejileri kullanma düzeyleri devlet okuluna devam eden öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Akıllılar ve Uslu (2011) çalışmalarında, Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin, Almanca öğrenimleri sürecinde hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını incelemiştir. Almancayı İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenen bu öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim görülen sınıf değişkenlerine bağlı olarak kullandıkları dil stratejileri, özellikle de İngilizce önbilgilerinden nasıl yararlandıkları ele alınmıştır. Konuya ilişkin olarak öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tesbiti amacıyla likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. 22 önermeden oluşan veri toplama aracı, 199 kişiye uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin Almanca öğrenirken, birinci yabancı dil İngilizce öğrenimlerinde uyguladıkları stratejilerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Dil öğrenim stratejileri bağlamında, cinsiyet değişkenine göre stratejilerin kullanım sıklığında anlamlı bir fark bulunamamış olup, her iki cinsiyetin üst düzeyde kullandığı stratejilerin sosyo-duyuşsal stratejiler olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul türüne göre, Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı olan liselerden mezun öğrencilerin sosyo-duyuşsal stratejileri üst düzeyde kullandıkları, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ise tüm okul türlerinden mezun olan

öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre, hazırlık sınıfı öğrencilerinin sadece sosyo-duyuşsal stratejilerde yüksek, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin bütün stratejilerde yüksek; buna karşın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin en az strateji kullanım oranlarına sahip oldukları görülmüştür.

Öz-düzenleme stratejilerine göre işlenen İngilizce dersinin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisini inceleyen Vardar ve Arsal (2014) Araştırmalarında deneysel yöntemin öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılan bağımsız değişken ise araştırmacılar tarafından öz-düzenleme stratejileri temel alınarak hazırlanan etkinliklerdir. Uygulama, 2008–2009 öğretim yılı, bahar yarıyılında, Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon (23) ve Elektrik Eğitimi (24) bölümlerinin birinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada, üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar “İngilizce Hazırbulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum Ölçeği”dir. Sekiz hafta boyunca öz-düzenleme stratejilerine göre işlenmiş İngilizce dersi sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Uygulama sonrasında İngilizce öğretiminde öz-düzenleme stratejileri kullanımına bağlı olarak öğrenci başarısının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık deney ve kontrol grupları arasında İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Biri doğal yolla diğeri ise eğitime dayalı olarak iki yabancı dili aynı anda öğrenenlerde dil öğrenim stratejileri seçimi ve kullanım frekansına özgü farklar olup olmadığını ise Alptekin (2007) tarafından araştırılmıştır. Çalışma Boğaziçi Üniversitesi’ndeki uluslararası öğrencilerin İngilizceyi sınıf ortamında, Türkçeyi ise sokak ortamında öğrenme durumlarını irdelemektedir. Araştırmada Oxford (1990) tarafından hazırlanan dil öğrenme stratejisi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 25 (uluslararası) öğrenci katılmıştır. Bulgular, öğrenim bağlamı farketmeksizin öğrencilerin doğrudan bir strateji türü olan telafi stratejilerini tercih ettiklerini, ancak dolaylı strateji türlerinde bağlamla ilişkili anlamlı değişkenler olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre eğitime dayalı İngilizce öğretiminde daha çok bilişötesi stratejiler kullanılırken, doğal ortamda Türkçe öğreniminde sosyal stratejiler kullanılmaktadır.

Sarıçoban ve Sarıcaoğlu (2008) araştırmalarında, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ve görev yapan okutmanların hangi yabancı dil öğrenim ve öğretim stratejilerini kullandıklarını incelemişlerdir. Bu bağlamda iki grup arasında kullanılan stratejiler açısından fark olup olmadığı, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile yaşları, cinsiyetleri ve bölümleri arasındaki ilişki, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile başarı puanları arasındaki ilişki ve yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile derslerine giren yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları dil öğretme stratejileri arasındaki ilişkinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejisi ölçeği örnek alınarak geliştirilen 80 maddelik bir ölçek kullanılmış ve araştırmaya 263 öğrenci ile 32 dil eğitmeni katılmıştır. Tüm strateji kullanımları için öğrenciler ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Telafi stratejileri ile başarı arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlı çıkarken, duyuşsal stratejiler ile başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş, geri kalan dört strateji ile başarı arasında önemsenecek bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, çalışmaya katılan öğrenciler ile öğretmenlerinin en çok tercih edip kullandıkları stratejiler bilişüstü ve telafi stratejileri olarak tespit edilmiştir.

Tabanlıoğlu (2003) çalışmasında, öğrencilerin algısal öğrenme stillerini ve dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, algısal öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri tercihleri bakımından kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında önemli farklar olup olmadığını ve algısal öğrenme stilleri ve dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla 60 öğrenciden iki tane anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Bu anketlerden birincisi öğrencilerin öğrenme stillerini diğerine ise öğrenme stratejilerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejisi envanteri olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okurken hangi bilişsel ve biliş ötesi stratejileri kullandıklarını görmek amacıyla sesli düşünme oturumları düzenlenmiştir. Birinci anketin verileri incelendiğinde, öğrencilerin asıl öğrenme stillerinin işitsel öğrenme ve bireysel öğrenme olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenme tercihi bakımından kızlar ve erkekler arasında fark bulunmuştur. İkinci anketin sonuçları incelendiğinde en çok tercih edilen strateji kategorisinin zihinsel stratejiler olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca kızlar ve erkekler arasında strateji

tercihleri bakımından fark olmadığını göstermiştir. Öğrenme stillerinin ve dil öğrenme stratejilerinin arasındaki ilişki incelendiğinde aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Görsel öğrenme stilleri ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.
- İşitsel öğrenme stilleri ve zihin, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Bireysel öğrenme stillerinin ve tamamlama (dengeleme) stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Hiçbir öğrenme stilinin biliş ötesi stratejileri ile arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak sesli düşünme oturumları sonuçları öğrencilerin pekçok değişik bilişsel ve bilişötesi stratejiler kullandıklarını göstermiştir.

Çelikkaya (2012) araştırmasında, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ikinci dil olarak Almanca öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini bu bölümde 2011-2012 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 1,2,3 ve 4. sınıftaki toplam 178 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın değişkenleri ise cinsiyet ve sınıf düzeyi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kız öğrenciler hafıza stratejilerini ve bilişsel stratejileri erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. Sınıf değişkenine göre ise 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının sadece hafıza stratejilerini; 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının ise hafıza stratejilerine bilişsel stratejilerini de ekleyerek kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı 1. ve 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sadece bir stratejiyi kullanıyor olmaları onların beceri eksikliğinden değil de stratejileri bilmemelerinden kaynaklanabileceğini ifade etmektedir.

### 3.2. Dil Öğrenme Stratejileriyle İlgili Olarak Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ian ve Oxford (2003) araştırmalarında, Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmaya 6. sınıfta İngilizce dersi alan toplam 379 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterlik düzeyleri, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. İngilizceden hoşlanma durumu ile dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi arasında da yine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Jing (2010) çalışmasında, deneysel araştırma ve nitel analizlere dayanılarak, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini incelemiştir. Özellikle biliş bilgisi, ezber ve bilişsel stratejilerin dil yeterliğindeki en kuvvetli olumlu etkiye sahip stratejiler olduğu sonucuna varılmıştır (Jing'den aktaran Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014, s.48)

Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini El-Dip (2004) araştırmıştır. Araştırmaya 4 farklı üniversiteden 504 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle olan ilişkisi olarak belirlenmiştir. Araştırmada, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada yine dil seviyesi düşük öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandıkları görülmüştür. Araştırmacı, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha sık kullanmalarının yaşanan kültürel ortamdan kaynaklandığını ve bunun strateji kullanımını etkilediğini belirtmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme stresini ve kaygısını azaltmak amacıyla duyuşsal stratejileri daha sık kullandıklarını vurgulamıştır.

Lafford (2004) araştırmasında, İspanyolca öğrenme ortamının (yurt içi- yurt dışında okuyan) İspanyolca öğrenenler tarafından kullanılan iletişim stratejilerinin sayısına ve çeşitlerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Türkiye'den yirmi, yurt dışından ise yirmi altı olmak üzere toplam kırk altı öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda yurt dışında okuyan öğrencilerin sınıf içerisinde, yurt içinde olanlardan daha az iletişim stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Sınıf dışında ise yurt dışında okuyan öğrenciler, yurt içinde okuyan öğrencilere göre dil öğrenme

stratejilerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmacı bunun dil öğrenme ortamından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Naeeni, Maarof ve Salehi (2011) araştırmalarında, Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmışlardır. Araştırmada değişken olarak cinsiyet ve çalışma yılı farklılığının dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmaya Kebangsaan Malezya Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Bölümünde okuyan lisans öğrencileri katılmıştır. Araştırmada Oxford(1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejisi envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları çalışma yılıyla öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, cinsiyetin ise strateji kullanımını etkilemediğini ortaya koymuştur.

Wherton (2000) ise iki dilli yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Singapur'da Japonca ve Fransızca dersi alan toplam 678 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, cinsiyet, motivasyon ve dil yeterliği değişkenlerinin öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırmada cinsiyetle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı düzeyi arasındaki ilişki erkeklerin lehine anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak motivasyon ile öğrenilen dil arasında ilişki olduğu ve dil yeterliği yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı görülmüştür.

İran'da üniversite okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini inceleyen Riazi ve Rahimi (2003) veri toplama aracı olarak da Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmaya 220 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda İranlı üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta sıklıkta kullandıkları tespit edilmiştir. En sık kullanılan dil öğrenme stratejisinin üstbilişsel stratejiler olduğu; bunu bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin izlediği görülmüştür. En az ise bellek ve sosyal stratejilerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Wu (2008) ise araştırmasında, bir meslek enstitüsünde öğrenim gören Çinli ESL öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımını incelemiştir. Araştırmaya 6 kız 4 erkek olmak üzere toplam 10 Çinli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri sıklıkla kullandığını ortaya koymuştur. Üstbilişsel ve bilişsel stratejiler, duyuşsal ve sosyal stratejilere göre daha fazla kullanılmaktadır. Ayrıca araştırmanın

katılımcılarının, farklı görevler için farklı dil öğrenme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Hong Kong eğitim sisteminin, bazı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmalarını sağladığı tespit edilmiştir.

Hong- Nam ve Leavell (2007) araştırmalarında, coğrafi ve sosyo-eğitim olarak iki farklı grubun dil öğrenme davranışları ve düşünce süreçlerini karşılaştırarak incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejisi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Korece konuşan 428 üniversite öğrencisi ile hem Korece hem Çince konuşan 420 iki dilli üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 848 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda sadece ana dilini konuşan öğrencilerin (Korece konuşanlar) en çok telafi stratejilerini, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. İki dilli öğrencilerin ise (Korece-Çince konuşanlar) en çok üstbilişsel stratejileri, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri eğitimi ve dil öğrenme üzerindeki etkisini Huang (2003) incelemiştir. Araştırmaya 47 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencileri araştırmacı deney ve kontrol grubu olarak ayırmıştır. Deney grubuna strateji eğitimi ile yabancı dil eğitimi verilirken kontrol grubu normal dil öğrenimine devam etmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında dil öğrenme başarıları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Deney grubunun dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ve buna bağlı olarak artan dil yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmacı, dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin ve dil öğrenmeye olan etkilerini araştıran az sayıda araştırma olduğu ifade etmiş ve dil öğrenme stratejileri öğretiminin dil öğrenmeyi daha da kolaylaştıracağını belirtmiştir.

Khalil (2005) araştırmasında, Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 194 lise ve 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil yeterliği ve cinsiyetlerinin onların dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini etkileyip etkilemediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda dil yeterliği ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkilediği ifade edilmiştir.

Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında, Çinli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile İngilizce yeterlikleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin dil yeterliklerini ölçmek için ise TOEFL sınavı kullanılmıştır. Araştırmaya üniversitede öğrenim gören 163 3. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonunda araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini kullanmanın cinsiyet ve dil yeterliği değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit etmişlerdir. Bu araştırma bu alanda yapılan birçok araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Yukarıda sıraladığımız bazı araştırmalarda dil yeterliği ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dil öğrenenin etnik kimliğinin dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisini ise Mori (2007) tarafından incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Japonya'da öğrenim gören farklı etnik gruplardan 151 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin etnik kimliğinin dil öğrenme stratejilerini kullanma üzerinde herhangi bir olumlu ya da olumsuz etki yapmadığı saptanmıştır. Ayrıca tüm etnik grupların en fazla sosyal en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Liyanage, Birch ve Grimbeek (2004) araştırmalarında, dil öğrenenlerin etnik özellikleri ve dini inançları dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya dört farklı etnik gruptan ve dört farklı dinden öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda dini inancın ve etnik özelliklerin dil öğrenme stratejilerinin kullanılması üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Dini inanç ve etnik kimliğin dil öğrenme stratejileri türlerinden olan üstbişsel, sosyal ve duyuşsal stratejiler üzerinde daha fazla etkili olduğu görölmüştür. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Mori (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Yapılan araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimindeki önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu araştırmalara genel olarak bakıldığında öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken hangi stratejileri kullanıp kullanmadıklarının tespit edilmeye çalışıldığı görölmektedir. Araştırmalarda, genel olarak kız öğrencilerin dil stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Buna ek olarak araştırmacılar, öğrencilerin

strateji kullanma durumlarının dikkate alınarak strateji öğretimi yapılması gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bu çerçevede strateji öğretimi, araştırmacıların odaklanması gereken bir konudur. Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisi dikkate alınarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da akademik boyutta çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünölmektedir.

## 4. BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, anketlerin uygulanması, verilerin toplanması ve analiz bilgileri almaktadır.

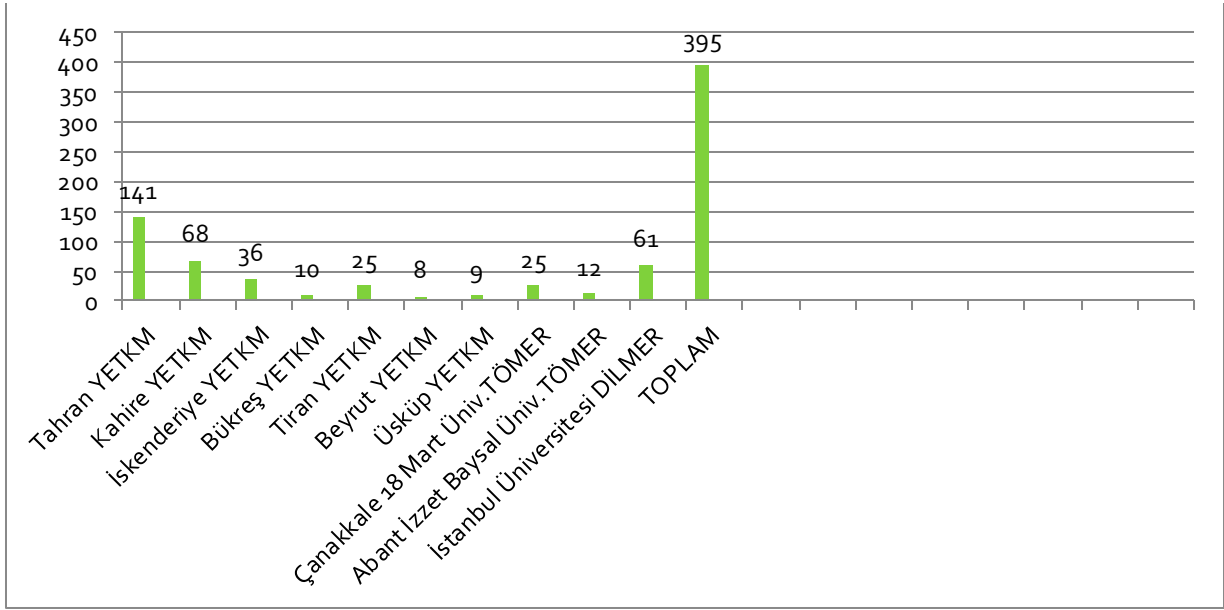
#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelindedir. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012, s.77).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’deki üniversitelerin bünyesinde kurulan TÖMER’lerde ve yurt dışında Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerdir. Örneklem ise Tahran, Kahire, İskenderiye, Bükreş, Beyrut, Tiran, Üsküp Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER, Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 395 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

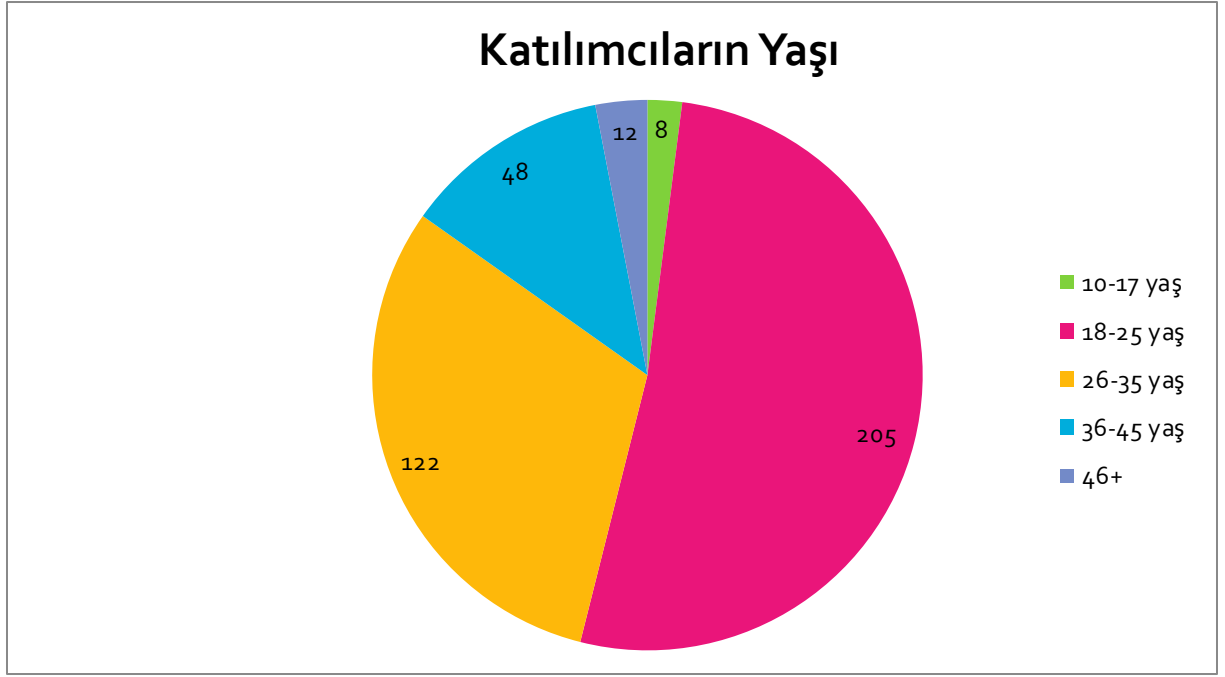
Şekil 2: Araştırmaya Katılanların Sayılarına İlişkin Veriler



Tablo 4. Katılımcıların Yaşları ile İlgili Bilgiler

Yaş aralığı	f	%
10-17 yaş	8	2,0
18-25 yaş	205	51,9
26-35 yaş	122	30,9
36-45 yaş	48	12,2
46 ve üzeri yaş	12	3,0
Toplam	395	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgilere bakıldığında 8 öğrenci 10-17, 12 öğrenci ise 46 ve üzeri yaşta.

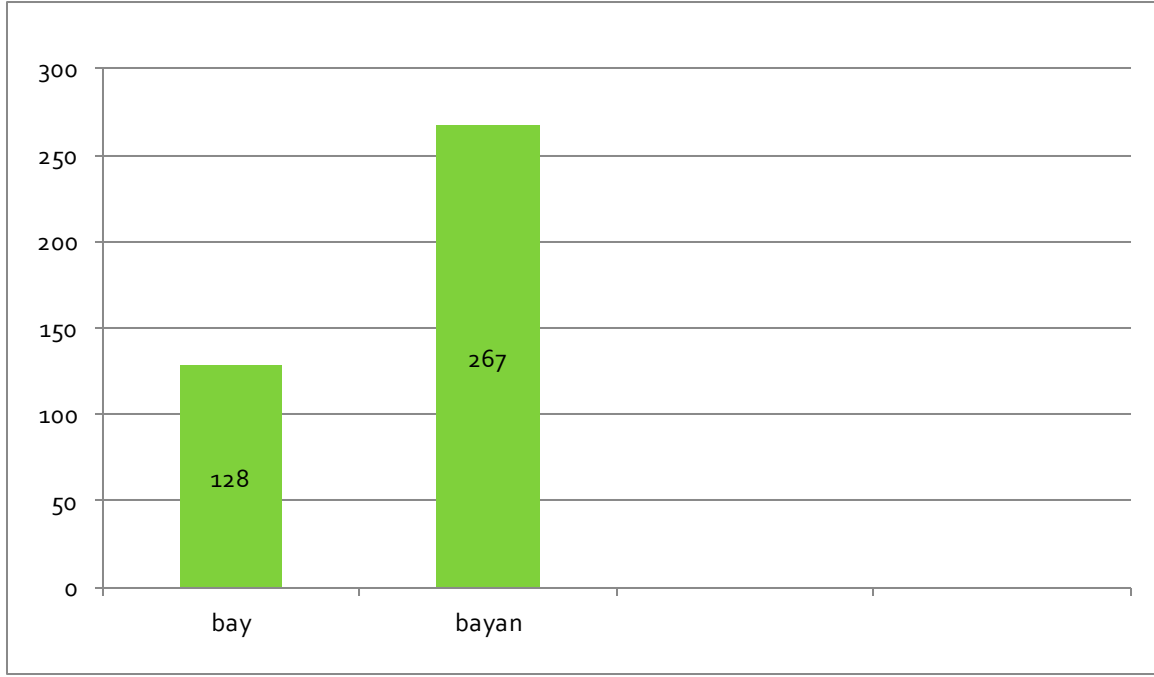


Şekil 3. Katılımcıların yaş durumları

Şekil 3'e bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun 18-25 ve 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu çerçevede 10-17 yaş aralığında ve 46+ üzeri yaşlarda dil öğrenen öğrencilerin sayısının azaldığı dikkat çekmektedir. Öğrencilere ait bu bilgilerden hareketle özellikle genç öğrencilerin Türkçe öğrendiği söylenebilir.

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetleri ile İlgili Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Bay	128	32.4
Bayan	267	67.6
Toplam	395	100,0

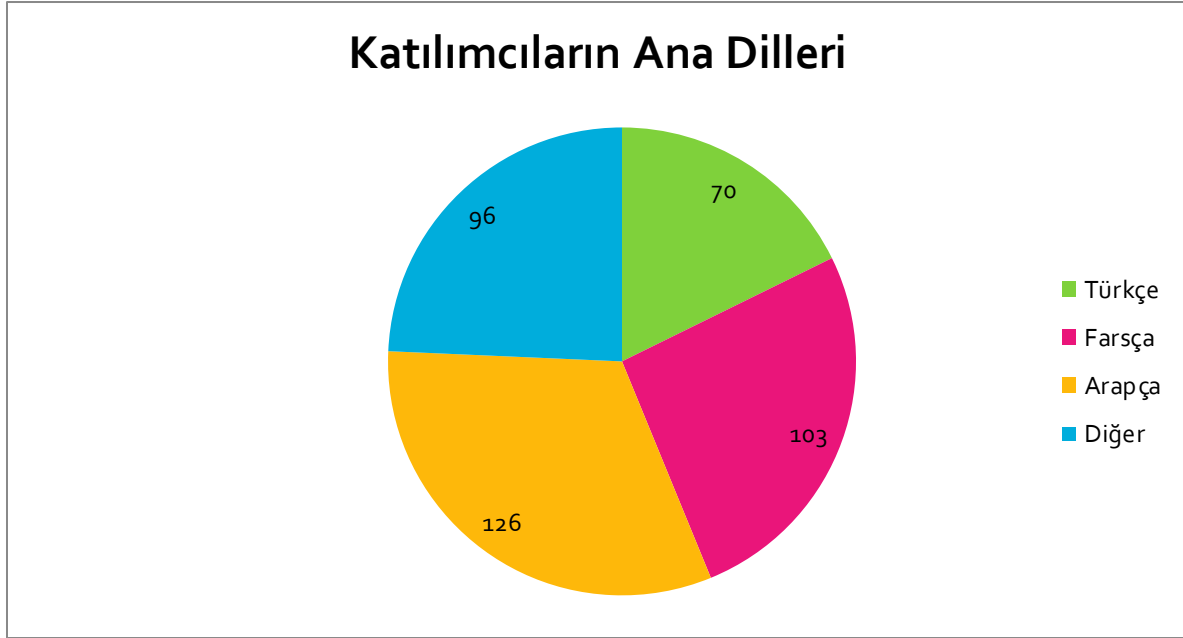


Şekil 4. Katılımcıların cinsiyetleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgilerine bakıldığında bayanların erkeklere oranla daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu çerçevede araştırmaya 267 bayan, 128 bay öğrenci katılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Ana Dilleri ile İlgili Bilgiler

Ana Dil	f	%
Türkî (Türkçe)	70	17.72
Farsça	103	26.07
Arapça	126	31.89
Diğer	96	24.30
Toplam	395	100



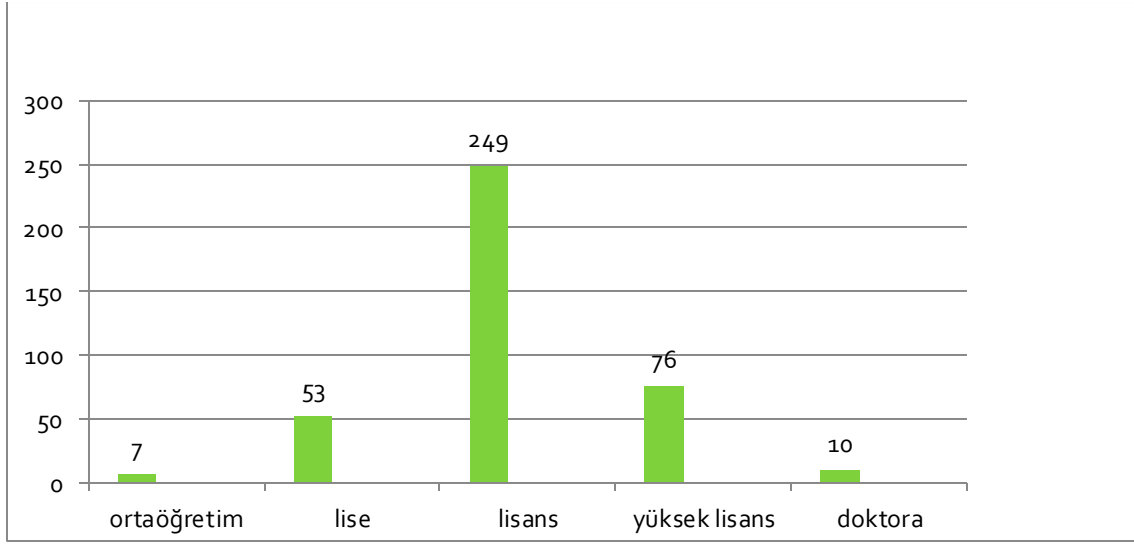
Şekil 5. Katılımcıların Ana Dilleri

Araştırmaya katılanların 128 bay ve 267 bayandır. Bu öğrencilerin 70'i Türk soylu, 103'ü Fars, 126'sı Arap ve 96'sı ise "diğer" milletlerdendir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dilleri profiline bakıldığında özellikle Türk soylu, Fars ve Arap öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye daha çok eğilimli olduğu görülmektedir. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri arasında en fazla öğrencisi bulunan merkezler Tahran YETKM ve Kahire YETKM'dir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin Türk soylu, Fars ve Arap olarak yoğunlukta olması buna bağlanabilir.

Tablo 7. Katılımcıların Öğrenim Durumları ile İlgili Bilgiler

Öğrenim durumu	f	%
Ortaöğretim	7	1.77
Lise	53	13.41
Lisans	249	63.03
Yüksek lisans	76	19.24

Doktora	10	2.53
Toplam	395	100,0



Şekil 6. Katılımcıların öğrenim durumları

Katılımcıların öğrenim durumlarına bakıldığında lisans programlarında okuyan öğrencilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu ortaöğretim ve doktora olanların ise çok az sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Kur Seviyeleri ile İlgili Bulgular

Kur seviyesi	f	%
B1	222	56.20
B2	69	17.46
C1	104	26.32
Toplam	395	100,0

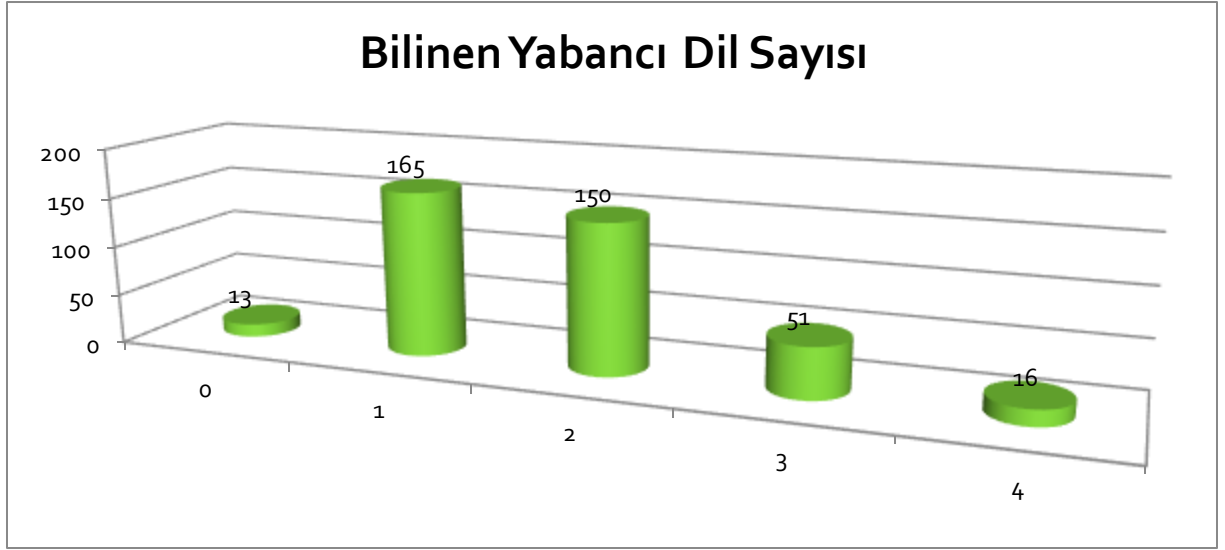


Şekil 7. Katılımcıların kur seviyesi

Katılımcıların kur seviyelerine bakıldığında, B1 seviyesinde 222, B2 seviyesinde 69 ve C1 seviyesinde 104 öğrencinin olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısı ile İlgili Bilgiler

Dil sayısı	f	%
0	13	3.29
1	165	41.77
2	150	37.97
3	51	12.91
4	16	4.05
<b>Toplam</b>	<b>395</b>	<b>100,0</b>



Şekil 8. Katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısı

Katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısına bakıldığında, özellikle bir ve iki dil bilen öğrencilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Türkçe Öğrendikleri Kurum ile İlgili Bilgiler

KURUM	f	%
TÖMER	97	24.55
YETKM	298	75.45
Toplam	395	100,0



Şekil 9. Katılımcıların Türkçe öğrendikleri kurum

Katılımcıların Türkçe öğrendikleri kuruma bakıldığında, öğrencilerin 298'i yurt dışındaki YETKM'lerde, 97'sinin ise Türkiye'deki TÖMER'lerde Türkçe öğrendiği görülmektedir.

#### 4.2.Verilerin Toplanması

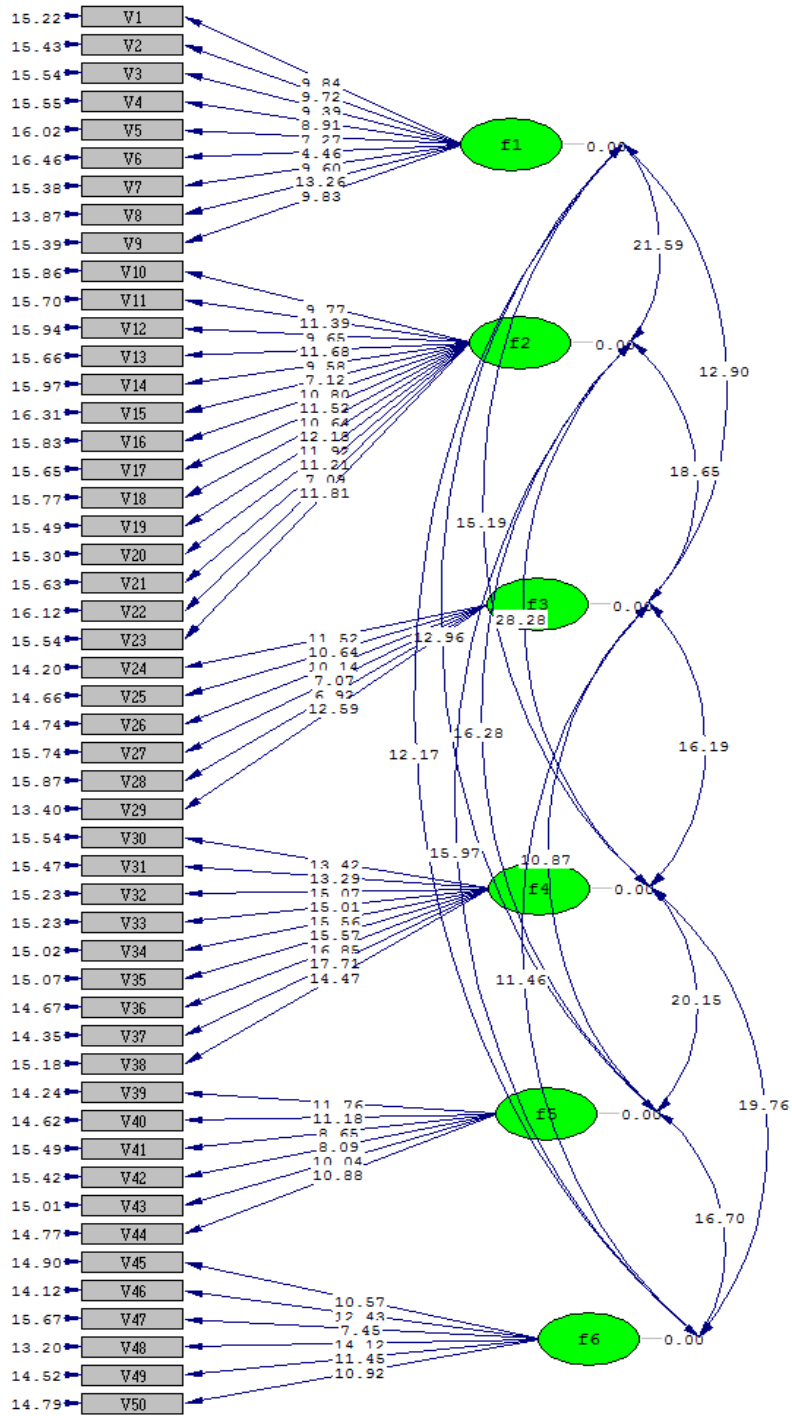
Literatür incelendiğinde dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri”nin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçek yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için hazırlanmıştır ve şimdiye kadar Arapça, Fransızca, Çince, Türkçe, Farsça, Almanca, Japonca, Rusça, İspanyolca gibi çeşitli dillere çevrilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği Demirel (2009) ile Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılmıştır. Aynı ölçek, alanında uzman biri tarafından İngilizceden Türkçeye tekrar çevrilmiş ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında uygulanmak üzere araştırmacı tarafından uygun hâle getirilmiştir (EK1). Ölçek uygulanmadan önce Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerden rastgele seçilen 10'ar kişilik gruplara okutulmuş ve öğrencilerden anlamadıkları yerleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler ölçeği okuduktan sonra anlamadıkları bazı kelimeleri işaretlemişlerdir. İşaretlenen kelimeler araştırmacı tarafından tespit edilmiş ve öğrencilerin daha rahat anlayabilecekleri kelimelerle değiştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler B ve C seviyesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle ölçek öğrenciler tarafından rahat bir şekilde cevaplanabildiği için ölçeğin orijinal formunun bozulmamasına dikkat edilmiş ve bazı maddeler üzerinde kısmi düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra 564 öğrencinin katılımı ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılmak üzere uygun hâle getirilen ölçek yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla, Türkçe öğrenen 395 öğrenciye uygulanmıştır.

Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim, yaş, cinsiyet, Türkçeyi nerede öğrendikleri, kur seviyeleri, eğitim durumları, kaç dil bildikleri, ana dilleri, ülkeleri, uyrukları, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçe öğrenme amaçları gibi kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanarak ölçekle birlikte uygulanmıştır (EK2).

#### **4.3.1.Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanterinin 6 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Analizi gerçekleştirmek amacıyla Türkçe öğrenen 564 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Yapılan DFA’da elde edilen faktör dağılımları ve t değerleri Şekil 10’da verilmiştir.



Chi-Square=2519.93, df=1160, P-value:0.000, RMSEA=0.046

Şekil 10. Dil Öğrenme Strateji Envanterine İlişkin Path Diyagramı

Bu aşamada ilk kontrol edilmesi gereken, değişkenlerin t değerlerinin anlamlılık düzeyidir. Yapılan analizlerde anlamlı olmayan t değerlerinin analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Şekil 10'da görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde; 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çerçevede Şekil 9'da da görüldüğü gibi tüm maddelerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

İncelenmesi gereken bir değer de p'dir. Bu değer beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın ( $\chi^2$  değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. Doğal olarak p değerinin anlamlı olması arzu edilen bir durumdur (Çokluk ve Ark., 2010). Şekil 10'da görüldüğü üzere p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca DFA ile elde edilen uyum ve hata indeksleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11. Dil Öğrenme Strateji Envanterinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

$\chi^2$	sd	p	$\chi^2$ /sd	RMSEA	GFI	AGFI	RMR	SRMR	NFI	NNFI	CFI	IFI
2519.3	1160	.00	2.171	.046	.95	.92	.044	.040	.96	.98	.98	.98

DFA'da incelenmesi gereken önemli değerlerden biri de  $\chi^2$  uyum istatistiğidir. Bu, serbestlik derecesi ile oranlanarak alınır. Bu çerçevede  $\chi^2$ /sd  $\leq 2$  mükemmel,  $\chi^2$ /sd  $\leq 3$  ise kabul edilebilir bir uyumu gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablo 11 incelendiğinde geliştirilen ölçekte bu değer 2.171 olduğu görülmektedir. Bu, modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğinin bir işaretidir.

Uyum istatistiklerinden örneklem büyüklüğüne daha duyarsız, hatalar arası ilişkiye duyarlı olan RMSEA değerinin .05'ten küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu bağlamda yapılan analizler sonucunda ölçekten elde edilen RMSEA değeri (.046) incelendiğinde mükemmel uyum indeksinin olduğu görülmektedir.

Tablo 11'deki diğer uyum indeksleri incelendiğinde GFI=.95 ve AGFI=.92 olarak hesaplanmıştır. GFI ve AGFI indekslerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma, .90 ve

üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Bu açıdan bakıldığında GFI'nın mükemmel bir uyuma, AGFI'nın da iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Standardize edilmiş RMR ve RMR değerlerinin .05'in altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Brown, 2006). Tablo 11 incelendiğinde RMR=.044 ve SRMR=.040 olarak bulunduğu anlaşılacaktır. Bu çerçevede RMR ve SRMR'nin mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Son olarak NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nın .96, NNFI, CFI ve IFI'nın da .98 olduğu görülmektedir. NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Sümer, 2000). Bu durumda NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin mükemmel uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede, Dil Öğrenme Strateji Envanterinin 50 maddeden oluşan 6 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Geçerliği ortaya konulan Dil Öğrenme Strateji Envanteri'nin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach-Alfa iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Her bir faktöre ait hesaplanan Cronbach-Alfa katsayıları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Dil Öğrenme Strateji Envanterinin Alt Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

<b>Faktörler</b>	<b>Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (<math>\alpha</math>)</b>
Bellek stratejileri	.835
Bilişsel stratejiler	.747
Telafi stratejileri	.762
Üstbilis stratejileri	.801
Duyuşsal stratejiler	.756
Sosyal stratejiler	.791

Tablo incelendiğinde her bir alt faktöre ait güvenilirlik katsayısının, kritik değer olan .70 'ten yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının da .805 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla ilk uygulamadan 4 hafta sonra ölçek, Türkçe öğrenen 71 aday üzerinde tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin her iki uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .876 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçla ölçeğin, uygulamadan uygulamaya tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

#### **4.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan veriler önce bilgisayara aktarılmış sonra analiz çalışmaları yapılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS (Statistic Package For Social Science) program kullanılmıştır. Verilen cevapların frekans dağılımları, yüzdeler, ortalama ve standart sapma hesapları yapılmış daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği saptanmıştır. Bu saptamaları yapmak amacıyla T- Testi, ANOVA, Post-Hoc Schffe Testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

## 5. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmaya katılan öğrencilerden toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

#### 5.1.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

##### 5.1.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Nelerdir?

Araştırmaya katılan 395 öğrencinin dil öğrenme stratejileri ölçeğinin altı boyutundan aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Stratejiler	Ortalama	SS
Bellek stratejileri	3.33	.55
Bilişsel stratejiler	3.58	.51
Telafi stratejileri	3.50	.52
Üstbilis stratejileri	3.75	.44
Duyuşsal stratejiler	3.22	.54
Sosyal stratejiler	3.63	.61
Tüm Stratejiler	3.50	.58

Tablo 13'e bakıldığında üstbilis stratejiler ( $X=3.75$ ), sosyal stratejiler ( $X=3.63$ ), bilişsel stratejiler ( $X=3.58$ ) ve telafi stratejilerinin ( $X=3.50$ ) öğrenciler tarafından yüksek oranda

( $X > 3.50$ ) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin ise duyuşsal ( $X = 3.22$ ) ve bellek stratejileri ( $X = 3.33$ ) olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ortalama puanlarının 3.22 ilâ 3.75 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm kategorilerin ortalaması 2.40'm üzerinde olduğundan çalışmaya katılan öğrenciler tarafından hiçbir dil öğrenme stratejisinin düşük oranda kullanılmadığı söylenebilir. Bu durum ise öğrencilerin Türkçeyi 2 veya 3. yabancı dil olarak öğrenmelerine bağlanabilir. Öyle ki Türkçe öğrenen öğrenciler yabancı bir dil öğrenme ve dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda deneyimlidirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil stratejilerinin kullanımı bilinen yabancı dil sayısına göre doğru oranda artmaktadır. Tablo 20'ye bakıldığında bellek, bilişsel ve üstbiliş stratejilerin 4 yabancı dil bilen öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldıkları görülmektedir.

#### **5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Erkek ve Bayan Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?**

Araştırmaya katılan bay ve bayan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları Tablo 14'te sunulmaktadır. Araştırma bulgularına göre, genel olarak bay öğrencilerin ( $X = 3.59$ ) bayan öğrencilere göre ( $X = 3.48$ ) dil öğrenme stratejilerini daha sıklıkla kullanmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 14. Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

Stratejiler	Bayan (n=264)		Bay (n=131)		t	p
	Ort	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.31	.65	3.42	.60	1.47	.141
Bilişsel stratejiler	3.61	.66	3.65	.64	.56	.573
Telafi stratejileri	3.53	.72	3.56	.67	.40	.681
Üstbiliş stratejileri	3.83	.71	3.90	.64	.91	.363
Duyuşsal stratejiler	3.28	.75	3.40	.77	1.49	.135
Sosyal stratejiler	3.74	.69	3.82	.68	1.08	.280
Tüm Stratejiler	3.48	.63	3.59	.53	1.59	.112

Tablo 14 incelendiğinde bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerin tamamında bay öğrencilerin ortalama puanlarının bayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak stratejilerin tamamında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuçlar Wherton (2000) ve Khamkhen (2010) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Fakat bu alanda yapılan diğer araştırmalarda; (Ayrır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Oflaz, 2008; İzci ve Sucu, 2008; Tok, 2007) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

### 5.1.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Farklı Yaş Grubundaki Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile 10-17, 18-25, 26-35, 36-45 ve 46 ve üzeri yaş grupları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan anlamlı farklılıkları yaş gruplarına göre ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla Scheffè testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15. Yaş Gruplarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Stratejiler	10-17 yaş		18-25 yaş		26-35 yaş		36-45 yaş		46+ yaş		F	p
	Ort	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.50	.60	3.45	.61	3.19	.15	3.30	.19	3.43	.16	3.26	.012*
Bilişsel stratejiler	3.68	.60	3.68	.65	3.51	.59	3.65	.50	3.80	.54	1.69	.151
Telafi stratejileri	3.45	.54	3.60	.66	3.47	.69	3.53	.60	3.58	.68	.79	.531

Üstbiliş stratejileri	3.67	.75	3.86	.65	3.78	.30	3.97	.31	4.34	.31	2.26	.062
Duyuşsal stratejiler	3.47	.71	3.40	.70	3.17	.10	3.32	.12	3.24	.11	1.90	.109
Sosyal stratejiler	3.75	.65	3.82	.60	3.69	.29	3.70	.25	4.11	.25	1.46	.211

\* p < .05

Tablo 15'te de görüldüğü üzere, sadece bellek stratejileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer stratejilerle yaş grupları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 16. Bellek Stratejileri İçin Yaş Grupları Arasındaki Farkın Sebebini Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar

Strateji	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Bellek stratejileri	10-17 yaş	18-25 yaş	0,05	0,23	1,00
		26-35 yaş	0,31	0,24	0,79
		36-45 yaş	0,20	0,25	0,96
		46 ve üzeri yaş	0,07	0,30	1,00
	18-25 yaş	10-17 yaş	-0,05	0,23	1,00
		26-35 yaş	,25957*	0,07	0,02*
		36-45 yaş	0,15	0,10	0,72
		46 ve üzeri yaş	0,02	0,19	1,00
26-35 yaş	10-17 yaş	-0,31	0,24	0,79	
	18-25 yaş	-,25957*	0,07	0,02*	

	36-45 yaş	-0,11	0,11	0,92
	46 ve üzeri yaş	-0,24	0,20	0,84
36-45 yaş	10-17 yaş	-0,20	0,25	0,96
	18-25 yaş	-0,15	0,10	0,72
	26-35 yaş	0,11	0,11	0,92
	46 ve üzeri yaş	-0,13	0,21	0,98
46 ve üzeri yaş	10-17 yaş	-0,07	0,30	1,00
	18-25 yaş	-0,02	0,19	1,00
	26-35 yaş	0,24	0,20	0,84
	36-45 yaş	0,13	0,21	0,98

\*  $p < .05$

Bellek stratejileri için yaş grupları arasındaki farkın sebebini belirlemek üzere uygulanan Post-Hoc Scheffé testine ilişkin sonuçlara bakıldığında 18-25 yaş ve 26-35 yaş grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin bellek stratejileri ortalama puanı ( $X=3.44$ ), 26-35 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalama puanından ( $X=3.19$ ) daha yüksektir.

#### **5.1.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Eğitim Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?**

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile eğitim durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan farklı eğitim durumuna sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17. Öğrenim Durumlarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Stratejiler	Ortaokul		Lise		Lisans		Yüksek lisans		Doktora		F	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.73	.60	3.20	.11	3.36	.18	3.35	.17	3.54	.15	1.47	.208
Bilişsel stratejiler	3.66	.61	3.65	.55	3.54	.52	3.55	.55	3.71	.51	.405	.805
Telafi stratejileri	3.33	.64	3.50	.65	3.57	.61	3.55	.67	3.50	.66	.326	.860
Üstbiliş stratejileri	3.69	.63	3.79	.31	3.88	.33	3.86	.30	3.67	.32	.486	.746
Duyuşsal stratejiler	3.28	.78	3.22	.13	3.33	.11	3.41	.10	3.20	.12	.509	.729
Sosyal stratejiler	3.42	.61	3.80	.27	3.77	.29	3.81	.26	3.83	.29	.539	.707

Tablo 17’de sunulan araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenim durumu ile dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bellek stratejileri için ortaokul mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.73$ ) en yüksek iken, lise mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.20$ ) ise en azdır. Bilişsel stratejiler için doktora mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.71$ ) en yüksek iken, lise mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.54$ ) ise en düşüktür. Telafi stratejileri için lisans mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.57$ ) en yüksek iken, ortaokul mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.33$ ) ise en azdır. Üstbiliş stratejileri için lisans mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.88$ ) en yüksek iken, doktora mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.67$ ) ise en azdır. Duyuşsal stratejiler için yüksek lisans mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.41$ ) en yüksek iken, doktora mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.20$ ) ise en azdır. Sosyal

stratejiler için doktora mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.83$ ) en yüksek iken, ortaokul mezunlarının ortalama puanı ( $X=3.42$ ) ise en düşüktür.

### 5.1.5.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Kur Seviyeleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile kur düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan farklı kur seviyesindeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili araştırma bulguları Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18. Kur Seviyelerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Stratejiler	B1		B2		C1		F	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.39	.61	3.27	.10	3.29	.10	1.527	.207
Bilişsel stratejiler	3.65	.63	3.58	.56	3.59	.51	.861	.461
Telafi stratejileri	3.58	.68	3.53	.69	3.46	.63	1.087	.354
Üstbiliş stratejileri	3.88	.60	3.84	.37	3.79	.35	.527	.664
Duyuşsal stratejiler	3.32	.71	3.33	.16	3.30	.12	.094	.963
Sosyal stratejiler	3.74	.62	3.85	.20	3.78	.20	.455	.714

Tablo 18’de sunulan araştırma bulgularına göre öğrencilerin kur seviyeleri ile dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bellek stratejileri için B1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.39$ ) en yüksek iken, B2 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.27$ ) ise en düşüktür. Bilişsel stratejiler için B1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.65$ ) en yüksek iken, B2 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.58$ ) ise en azdır. Telafi stratejileri için B1 seviyesindekilerin ortalama puanı

( $X=3.58$ ) en yüksek iken, C1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.33$ ) ise en düşüktür. Üstbilş stratejileri için B1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.88$ ) en yüksek iken, C1 kur seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.67$ ) ise en azdır. Duyuşsal stratejiler için B2 kur seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.33$ ) en yüksek iken, C1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.33$ ) ise en azdır. Sosyal stratejiler için B2 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.85$ ) en yüksek iken, B1 seviyesindekilerin ortalama puanı ( $X=3.74$ ) ise en düşüktür. Öğrencilerin kur seviyeleri ile dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir fakat bütün kurlarda bilişsel stratejilerin en fazla kullanılan stratejiler olduğu göze çarpmaktadır. Bu ise yabancı bir dil öğrenmenin zor bir süreç olmasına ve bu süreçte daha hızlı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için bilişsel stratejiler gibi üst düzey stratejilerin işe koşulması gerektiğine bağlanılabilir.

#### **5.1.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin, Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Türkçeyi Yurt Dışında Öğrenme ve Türkiye’de Öğrenme Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri yere göre dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19. Türkçeyi Öğrendikleri Yere Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

Stratejiler	Türkiye		Yurtdışı		t	p
	Ort	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.64	.64	3.61	.61	.366	.715
Bilişsel stratejiler	3.51	.60	3.29	.62	2.882	.004*
Telafi stratejileri	3.55	.71	3.54	.69	.018	.986
Üstbilş stratejileri	3.81	.74	3.87	.69	.704	.482
Duyuşsal stratejiler	3.45	.77	3.28	.76	1.866	.063
Sosyal stratejiler	3.95	.66	3.72	.67	2.821	0.05*

Tüm Stratejiler	3.58	.60	3.50	.51	1.057	.291
-----------------	------	-----	------	-----	-------	------

\* p<.05

Araştırma bulgularına göre Türkçeyi öğrendikleri yer ile bilişsel ve sosyal stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bilişsel stratejilerde Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin ortalaması (X=3.51), Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerin ortalamasından (X=3.29) daha yüksektir. Sosyal stratejilerde ise Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin ortalaması (X=3.95), Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerin ortalamasından (X=3.72) daha yüksektir. Diğer stratejilerde öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri yer ile dil stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

### **5.1.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Bildikleri Yabancı Dil Sayısı Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?**

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile bildikleri yabancı dil sayısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan farklı yabancı dilleri bilen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmaları ile ilgili araştırma bulguları Tablo 20’de sunulmaktadır:

Tablo 20. Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin

Kullanımı	0 yab. dil		1 yab. dil		2 yab. dil		3 yab. dil		4 yab. dil		F	p
	Ort	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.18	.61	3.27	.60	3.36	.11	3.57	.18	3.56	.17	2.783	.067*
Bilişsel stratejiler	3.60	.62	3.57	.63	3.66	.55	3.62	.57	3.81	.59	.789	.533

Telafi stratejileri	3.47	.55	3.45	.65	3.61	.69	3.64	.67	3.63	.61	1.332	.258
Üstbiliş stratejileri	4.01	.79	3.75	.67	3.92	.30	3.96	.32	3.99	.39	1.841	.120
Duyuşsal stratejiler	3.47	.70	3.27	.79	3.38	.11	3.26	.13	3.30	.18	.589	.671
Sosyal stratejiler	3.73	.60	3.68	.69	3.85	.28	3.86	.26	3.81	.27	1.236	.295

Tablo 20 incelendiğinde, dil stratejileri ile öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bellek stratejilerinin kullanımında 4 yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=3.56$ ) en yüksek iken, hiç yabancı dil bilmeyenlerin ortalama puanı ( $X=3.18$ ) ise en düşüktür. Bilişsel stratejiler için 4 yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=3.81$ ) en yüksek iken, hiç yabancı dil bilmeyenlerin ortalama puanı ( $X=3.60$ ) ise en azdır. Telafi stratejileri için 4 yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=3.63$ ) en yüksek iken, 1 yabancı dil bilenlerin ortalama puanı ( $X=3.45$ ) ise en azdır.

Üstbiliş stratejileri için hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=4.01$ ) en yüksek iken, 1 yabancı dil bilenlerin ortalama puanı ( $X=3.75$ ) ise azdır. Duyuşsal stratejiler için hiç yabancı dil bilmeyen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=3.47$ ) en yüksek iken, 3 yabancı dil bilenlerin ortalama puanı ( $X=3.26$ ) ise en düşüktür. Sosyal stratejiler için ise 3 yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanları ( $X=3.86$ ) en yüksek iken, bir yabancı dil bilenlerin ortalama puanı ( $X=3.68$ ) ise en azdır. Bu bilgiler ışığında dil öğrenme stratejilerini kullanma ile bilinen yabancı dil sayısı arasında doğru bir orantının olduğu söylenebilir. Öyle ki bu çalışmada da öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeylerinin düşük olmasını Türkçeyi iki ve üçüncü yabancı dil olarak öğrenmelerine bağlanmıştır.

### 5.1.8.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Ana Dilleri ile Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ana dilleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizler için Türk dilli olanlar (Türkmence, Azerice, Özbekçe, Uygurca ) aynı grup altında değerlendirilmiş ve “diğer” başlığı altında ise (Arnavutça, Ermenice, Portekizce, İngilizce, Boşnakça, Fransızca) bir gruplama yapılmıştır. Analizler için Türk dili, Farsça, Arapça ve “diğer” olmak üzere 4 ana dil grubu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan farklı ana dile sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Farklı Ana Dile Sahip Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Stratejiler	Türk dili		Farsça		Arapça		Diğer		F	p
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.13	.61	3.11	.10	3.45	.10	3.59	.15	9.985	.000*
Bilişsel stratejiler	3.92	.65	3.53	.54	3.57	.56	3.61	.53	1.578	.179
Telafi stratejileri	3.88	.66	3.40	.61	3.47	.62	3.63	.61	2.406	.051
Üstbilmiş stratejileri	3.86	.68	3.82	.34	3.88	.35	3.84	.30	.133	.970
Duyuşsal stratejiler	3.21	.79	3.20	.12	3.39	.12	3.41	.11	1.596	.175
Sosyal stratejiler	3.78	.60	3.66	.21	3.74	.20	3.90	.25	2.042	.088

\* p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin ana dilleri ile sadece bellek stratejilerinin kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçları tablo 22’de gösterilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili ile diğer dil stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ise bulunmamıştır.

Tablo 22. Farklı Ana Dile Sahip Öğrenciler Arasındaki Farkın Kaynağını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar

Strateji	Ana Dil (I)	Ana Dil (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p	
Bellek stratejileri	Türk dili	Farsça	,01086	,09913	1,000	
		Arapça	-,32807*	,09343	,016*	
		“diğer”	-,46706*	,09891	,000*	
	Farsça	Türk dili	-,01086	,09913	1,000	
		Arapça	-,33893*	,08508	,004*	
		“diğer”	-,47792*	,09108	,000*	
	Arapça	Türk dili	Farsça	,32807*	,09343	,016*
			Farsça	,33893*	,08508	,004*
			“diğer”	-,13900	,08483	,612
		“Diğer”	Türk dili	,46706*	,09891	,000*
			Farsça	,47792*	,09108	,000*
			Arapça	,13900	,08483	,612

\*  $p < .05$

Tablo 22’de sunulan Scheffe testi sonucuna göre, ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ( $X=3.13$ ) Arapça ( $X=3.45$ ) ve “diğer” diller olan öğrenciler arasında ( $X=3.59$ ) anlamlı bir farklılık vardır. Ana dili “diğer” olan öğrencilerin ortalama puanları daha yüksektir.

Tablo 21 ve 22’ye bakıldığında ana dili “diğer” olanların en fazla sosyal stratejileri kullanmakta oldukları görülmektedir. Bu, ana dili “diğer” grubunda yer alanların Türkçeyi Türkiye’de

öğrenmelerine bağlanabilir. Öyle ki ana dili Farsça ve Arapça olanların sosyal stratejileri kullanma ortalamalarının düşük olmasının nedeni bu öğrencilerin Türkçeyi Mısır'da (ana dili Arapça olanlar) ve İran'da (ana dili Farsça olanlar) öğrenmeleridir. Bu sonuç, Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin bu stratejileri kullanma fırsatına sahip olmalarına bağlanabilir.

### 5.1.9.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin, Türkçeyi Öğrenme Süreleriyle Dil Stratejilerini Kullanma Durumları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile Türkçeyi öğrenme süreleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri süreler ile dil öğrenme stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiye ait araştırma bulguları tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo 23. Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Sürelerine Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin

Stratejiler	Kullanımı											
	1-4 ay		4-8 ay		8-12 ay		1 yıl		2 yıl +		F	p
	Ort	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek stratejileri	3.10	.63	3.43	.61	3.40	.10	3.26	.15	3.36	.18	1.748	.139
Bilişsel stratejiler	3.45	.61	3.77	.65	3.62	.55	3.51	.54	3.62	.50	2.138	.076
Telafi stratejileri	3.33	.54	3.68	.69	3.64	.65	3.44	.64	3.51	.64	2.082	.082
Üstbilgi stratejileri	3.74	.70	3.96	.61	3.86	.35	3.67	.31	3.89	.35	1.796	.129
Duyuşsal stratejiler	3.19	.78	3.42	.78	3.37	.14	3.35	.17	3.25	.16	.955	.432

Sosyal stratejiler	3.52	.65	4.00	.67	3.78	.23	3.61	.29	3.76	.27	3.918	.004*
--------------------	------	-----	------	-----	------	-----	------	-----	------	-----	-------	-------

\* p<.05

Tablo 23 incelendiğinde, sadece sosyal stratejiler ile Türkçeyi öğrenme süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte, diğer stratejilerle Türkçeyi öğrenme süreleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffè testi sonuçları ise tablo 24’te sunulmaktadır. Scheffè testi sonucuna göre Türkçe öğrenme süresi 1-4 ay olan öğrencilerin ortalama puanları (X=3.52), Türkçe öğrenme süreleri 4-8 ay olan öğrencilerin ortalama puanından (X=3.61) daha düşüktür. Türkçe öğrenme süresi 4-8 ay olan öğrencilerin sosyal strateji ortalama puanları (X=3.61) ise öğrenme süresi 1 yıl olan öğrencilerden (X=3.71) daha azdır. Türkçe öğrenme süreleri arttıkça sosyal strateji dil puanlarının da yükseldiği görülmektedir.

Tablo 24. Sosyal Stratejiler İçin Türkçeyi Öğrenme Süreleri Arasındaki Farkın Kaynağını

Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Scheffe Testine İlişkin Sonuçlar

Strateji	Süre (I)	Süre (J)	Ortalama farkı (I-J)	Sh	p
Sosyal stratejiler	1-4 ay	4-8 ay	-,47619*	,15055	,042*
		8-12 ay	-,26235	,15965	,610
		1 yıl	-,09178	,15559	,986
		2 yıl ve üz.	-,23929	,14005	,572
	4-8 ay	1-4 ay	,47619*	,15055	,042*
		8-12 ay	,21384	,12165	,544
		1 yıl	,38441*	,11627	,029*
		2 yıl ve üz.	,23690	,09447	,181
	8-12 ay	1-4 ay	,26235	,15965	,610

	4-8 ay	-,21384	,12165	,544
	1 yıl	,17057	,12784	,776
	8-12 ay	,02306	,10839	1,000
1 yıl	1-4 ay	,09178	,15559	,986
	4-8 ay	-,38441*	,11627	,029*
	8-12 ay	-,17057	,12784	,776
	2 yıl ve üz.	-,14751	,10232	,721
2 yıl ve üz.	1-4 ay	,23929	,14005	,572
	4-8 ay	-,23690	,09447	,181
	8-12 ay	-,02306	,10839	1,000
	1 yıl	,14751	,10232	,721

\* p < .05

### 2.1.10. Yabancı ve Türk Soylu Öğrencilerin Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan yabancı ve Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları tablo 25'te sunulmaktadır:

Tablo 25. Soya Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

Stratejiler	Yabancı (n=324)		Türk soylu (n=71)			
	Ort	SS	Ort.	SS	t	p
Bellek stratejileri	3.39	.61	3.14	.61	2.873	.004*
Bilişsel stratejiler	3.64	.65	3.52	.61	1.459	.145
Telafi stratejileri	3.58	.73	3.38	.65	2.087	.038*
Üstbiliş stratejileri	3.86	.73	3.85	.61	.097	.922

Duyuşsal stratejiler	3.35	.74	3.20	.73	1.460	.145
Sosyal stratejiler	3.77	.66	3.79	.65	.209	.834
Tüm Stratejiler	3.53	.68	3.47	.58	.849	.397

\* p<.05

Araştırma bulgularına göre yabancılar ile Türk soylu öğrencilerin bellek stratejileri ve telafi stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bellek stratejileri ortalama puanları için yabancı öğrencilerin puanları (X=3.39) Türk soylu öğrencilerin ortalama puanlarından (X=3.14) daha yüksektir. Telafi stratejileri ortalama puanları için yabancı öğrencilerin puanları (x=3.58) Türk soylu öğrencilerin ortalama puanlarından (X=3.38) daha yüksektir.

#### 5.1.11.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçeyi Öğrendikleri Kurum ile Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri yer ile dil öğrenme stratejilerini kullanma ile ilgili araştırma bulguları tablo 26'da sunulmaktadır.

Tablo 26. Türkçe Öğrenilen Kuruma Göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

Stratejiler	TÖMER (n=97)		YETKM (n=298)			
	Ort	SS	Ort.	SS	t	p
Bellek stratejileri	3.51	.62	3.29	.63	2.882	.004*
Bilişsel stratejiler	3.65	.60	3.61	.62	.366	.715
Telafi stratejileri	3.55	.70	3.54	.69	.018	.986
Üstbilş stratejileri	3.82	.71	3.87	.60	.704	.482
Duyuşsal stratejiler	3.45	.79	3.28	.70	1.866	.063
Sosyal stratejiler	3.95	.62	3.72	.61	2.821	.006
Tüm Stratejiler	3.58	.64	3.50	.56	1.057	.291

\* p<.05

Araştırma bulguları, Türkçe öğrenilen yer ile öğrencilerin bellek stratejileri ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bellek stratejileri ortalama puanları için TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin puanları ( $X=3.51$ ) YETKM’lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarından ( $X=3.29$ ) daha yüksektir.

## 6. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bunlara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin dil stratejilerini kullanım oranı Oxford (1990) tarafından belirtilen genel ortalamanın üzerindedir. Oxford'un strateji kullanımındaki oranları şöyledir: 2.40 ve altındaki ortalama düşük, 2.50 ve 3.40 arasındaki ortalama orta, 3.50 ve üzerindeki ortalama ise yüksek seviyede strateji kullanımını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin ortalama puanlarının 3.22 ilâ 3.75 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çerçevede öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım oranları 2.40'ın üzerinde olduğundan hiçbir dil öğrenme stratejisinin düşük oranda kullanılmadığı söylenebilir. Bu durum ise araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi üçüncü yabancı bir dil olarak öğrenmelerine bağlanabilir.

Araştırmada 3.75 ortalama ile üstbilis stratejiler en fazla 3.22 ortalama ile duyuşsal stratejiler en az kullanılan stratejiler olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç Bölükbaş (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan bu iki çalışmada da öğrencilerin en fazla ve en az kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin birbiriyle benzerlik göstermesi dikkat edilmesi gereken bir husustur. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en fazla üstbilis, en az ise duyuşsal stratejileri tercih ettikleri söylenebilir. Bu stratejilerin az kullanılması ise öğrencilerin Türkçe öğreme sürecinde ortaya çıkan dil öğrenme kaygısı ile başa çıkmanın yollarını bilememelerine bağlanabilir. Duyuşsal strateji alt boyutunda yer alan 39. 40. 41. 42. 43 ve 44'üncü maddelerin içeriklerine bakıldığında dil öğrenme sürecinde öğrenmeyi dolaylı etkiledikleri için öğrenciler tarafından daha az kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmada erkek öğrencilerin genel olarak bayan öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Wherton (2000) ve Khamkhien (2010) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Fakat bu alanda yapılan diğer araştırmalarda; (Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Oflaz, 2008; İzci ve Sucu, 2008; Tok, 2007) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da (El-Dip, 2004; Ian ve Oxford,2003) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin, dil stratejilerini kullanma durumlarının yaşlarına göre değişip değişmediği incelendiğinde bellek stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılık 18-25 yaş ve 26-35 yaş grubundaki öğrenciler arasında olduğu saptanmıştır. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun sebebi ise diğer yaş gruplarındaki katılımcı öğrenci sayısının azlığına bağlanabilir.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenim durumlarına göre değişip değişmediği incelendiğinde, strateji kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Fakat burada dikkat çeken bir nokta öğrenim durumu farklı olmasına rağmen bütün öğrencilerin üstbilis stratejileri en yüksek düzeyde, duyuşsal stratejileri ise en düşük düzeyde kullanmalarıdır. Bu, yabancı bir dil öğrenmenin zor bir süreç olmasına ve bu süreçte daha hızlı ve etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için bilişsel stratejiler gibi üst düzey stratejilerin işe koşulması gerektiğine bağlanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat B1 düzeyindeki öğrenciler üstbilis stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında yine Türkçe öğrenenlerin en fazla üstbilis stratejileri kullandıkları dikkat çekmektedir. En az kullanılan stratejilere bakıldığında ise B1 düzeyindeki öğrencilerin duyuşsal stratejileri, B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin ise bellek stratejilerini kullandığı görölmektedir.

Öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile Türkçeyi yurt dışında öğrenme ve Türkiye’de öğrenme durumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelendiğinde, öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri yer ile bilişsel ve sosyal stratejiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bilişsel stratejilerde Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin ortalaması Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerin ortalamasından daha yüksektir. Bu sonuç Karamanoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Araştırmacı çalışmasında, Almancayı yurt dışında öğrenenler lehine bilişsel stratejilerin kullanımında anlamlı bir fark bulmuştur. Sosyal stratejilerde de yine Türkçeyi Türkiye’de öğrenenlerin ortalaması ( $X=3.95$ ), Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerin ortalamasından ( $X=3.72$ ) daha yüksektir. Bu, araştırma sonuçlarında çıkması gereken bir sonuçtu. Çünkü Türkçeyi Türkiye’de öğrenen öğrenciler doğal olarak sosyal hayatla içiçedir ve daha fazla sosyal stratejileri kullanma imkânına sahiptirler.

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile bildikleri yabancı dil sayısı arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasında istatistiksel olarak bir farklılık görülmemektedir. Fakat bellek stratejilerinin kullanım durumuna bakıldığında 4 yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanları en yüksek iken hiç dil bilmeyenlerin ortalama puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Yine bilişsel stratejiler için 4 yabancı dil bilenlerin ortalama puanları en yüksek iken hiç dil bilmeyenlerin ortalama puanları en azdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil stratejilerinin kullanımı bilinen yabancı dil sayısına göre doğru oranda artmaktadır. Tablo 20’ye bakıldığında bellek, bilişsel ve üstbiliş stratejilerin 4 yabancı dil bilen öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ana dilleri arasındaki ilişki incelendiğinde sadece bellek stratejileri ve ana dilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılık ise ana dili Türkmençe, Azerice, Özbekçe, Uygurca vd. olan öğrencilerle ( $X=3.13$ ); ana dili Arapça ( $X=3.45$ ) ve “diğer” diller ( $X=3.59$ ) olan öğrenciler arasındadır.

Tablo 21 ve 22’ye bakıldığında ana dili “diğer” olanların en fazla sosyal stratejileri kullanmakta oldukları görülmektedir. Bu, ana dili “diğer” grubunda yer alanların Türkçeyi Türkiye’de öğrenmelerine bağlanabilir. Öyle ki ana dili Farsça ve Arapça olanların sosyal stratejileri kullanma ortalamalarının düşük olmasının nedeni bu öğrencilerin Türkçeyi Mısır’da (anadili

Arapça olanlar) ve İran'da (ana dili Farsça olanlar) öğrenmeleridir. Bu sonuç, Türkiye'de Türkçe öğrenenlerin bu stratejileri kullanma fırsatına sahip olmalarına bağlanabilir.

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile Türkçeyi öğrenme süreleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece sosyal stratejiler ve Türkçeyi öğrenme süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğrenme süresi 1-4 ay olan öğrencilerin ortalama puanları, Türkçe öğrenme süreleri 4-8 ay olan öğrencilerin ortalama puanından daha düşüktür. Türkçe öğrenme süresi 4-8 ay olan öğrencilerin sosyal strateji ortalama puanları ise öğrenme süresi 1 yıl olan öğrencilerden daha azdır. Türkçe öğrenme süreleri arttıkça sosyal strateji dil puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu sonuçlara paralel olarak dil öğrenmeye yeni başlayan bir kişinin o dili öğrenmeden o dille ilgili sosyal stratejileri kullanamayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yabancı ve Türk soylu öğrencilerin dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları bellek stratejileri ve telafi stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bellek stratejileri ortalama puanları için yabancı öğrencilerin puanları, Türk soylu öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Telafi stratejileri ortalama puanları için yabancı öğrencilerin puanları, Türk soylu öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Bu durum yabancı öğrencilerin Türkçeyi Türk soylu öğrencilere göre daha zor öğrenmelerine bağlanabilir. Bu nedenle yabancı öğrencilerin özellikle bellek ve telafi stratejilerini daha sık kullandıkları söylenebilir. Öyle ki Türkçe öğrenen bir yabancı muhakkak yeni öğrendiği bir şeyi belleğinde tutabilmek için daha fazla çaba harcayacaktır. Aynı şekilde yine telafi stratejilerini de sürekli kullanması gerekeceğinden yabancı öğrencilerin Türk soylu öğrencilere göre bu stratejileri daha fazla kullanması normaldir. Bu yargıya paralel olarak Tablo 26'da tüm stratejilerin kullanım ortalamalarına bakıldığında, yabancı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini Türk soylulardan daha fazla kullandığı görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kurum ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin bellek stratejileri kullanma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bellek stratejileri ortalama puanları için TÖMER'lerde öğrenim gören öğrencilerin puanları YETKM'lerde Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Diğer dil stratejileri açısından Türkçe öğrenilen yerin

istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılığının olmadığı görülmüştür. Bu farklılığın ise TÖMER’lerde Türkçe öğrenenlerin yoğun programlarla (haftada 5 gün) YETKM’lerde Türkçe öğrenenlerin ise normal programla (haftada iki gün) Türkçe öğrenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yine bunlara ek olarak Türkiye’de Türkçe öğrenenler Türkçeyi akademik amaçla (üniversite okumak vb) öğrendikleri için bellek stratejilerini kullanımlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

## **6.2. Öneriler**

Bu çalışmanın sonuçları, dil öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki eğitimciler dil öğrenme sürecinde öğrencileri strateji kullanmaya yönlendirmeli ve dil stratejilerinin kullanımının dil öğrenme başarısını artıracığına dikkat çekilmelidir. Bu bağlamda öğretmen, dil öğrenim sürecine öğrencileri dahil etmeli ve onlara strateji kullanımı konusunda model olmalıdır. Bunları yapabilecek bir öğretmenin ise hiç şüphesiz dil öğrenme stratejilerinden haberdar olması ve bu stratejilerin nasıl öğretilebileceğini bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dil öğreticilerine düzenli aralıklarla strateji kullanımı ve öğretimine yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Dil öğreticileri, öğrencilerinin öğrenme tarzlarını bilmeli ve öğretim sürecini bu doğrultuda düzenlemelidir. Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme tarzı olduğu gerçeğinden yola çıkarak dil öğreticilerinin, öğrencilerin neyi, nasıl ve hangi şekilde öğrendiğinin farkına varması şüphesiz dil öğretimini daha başarılı kılacaktır. Bunların dışında öğretmen öğrencilere imkânlar doğrultusunda bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazanabilecekleri çeşitli ders içi etkinlikler düzenlemelidir. Bu da öğretmenin her öğrenci için ayrı bir öğrenme stratejisi geliştirmesi anlamına gelir. Örneğin, temel seviyede bazı öğrenciler kelimeleri, görsel işitsel yöntemlerle daha kolay öğrenirken, bazı öğrenciler ezberleyerek ya da çeşitli kodlamalar yaparak daha kolay öğrenmektedirler. Bunun farkına varan öğretmenin, öğrencilerin öğrenme tarzlarına göre dersi planlaması veya öğrencilere ek ödevler vermesi gerekmektedir.

Dil öğrenme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri de ders kitaplarıdır. Hazırlanan ders kitaplarında, dil öğrenme stratejilerine, alıştırma etkinliklerinde muhakkak yer verilmelidir. Öyle ki birçok araştırmacı strateji eğitiminin öğretim

proğramlarında örtük olarak değil açık olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Can, 2012, s.13). Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretilmesi üzerine hazırlanan ders kitaplarında da dil öğrenme stratejilerinin örtük veya açık bir şekilde uygun etkinlik ve uygulamalarla verilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçları TÖMER'lerde Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini YETKM'lerde Türkçe öğrenenlere göre daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu da YETKM'lerin yurt dışında TÖMER'lerin ise yurt içinde Türkçe öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun sebebi ise TÖMER'lerde Türkçe öğretilmesi akademik amaç doğrultusunda yoğun programla (haftada 5 gün) YETKM'lerde ise genel olarak sosyal ihtiyaçlara yönelik normal programla (haftada 2 gün) yapılmasına bağlanabilir. TÖMER'lerde Türkçe öğrenenler aynı zamanda üniversite okumak için yoğun bir programda Türkçeyi Türkiye'de hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmek istediklerinden daha fazla dil öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar. Bu nedenle yurt dışında Türkçe öğrenenlerin dil stratejilerini daha fazla kullanabilmesi için ders kitapları hazırlanırken dil stratejisi öğretilmesi konusuna dikkat edilmelidir.

Yine araştırma sonuçları Türk soylu öğrencilerin yabancı öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha az kullandıklarını ortaya koymuştur. Türkçeyi yabancı öğrenciler daha zor öğrendikleri için dil öğrenme stratejilerini de daha fazla kullanmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında yine yabancılara ve Türk soylulara Türkçe öğretilmesi için hazırlanacak ders kitaplarında bu tür ayrıntılara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla strateji kullandıkları saptanmıştır. Bu nedenle dil öğreticileri hangi sınıflarda, bayanların veya erkeklerin dil öğrenme stratejilerini daha az kullandıklarını tespit ederek onları strateji kullanmaya teşvik etmeleri gerekmektedir.

Araştırmada dikkat çeken ayrı bir bulgu ise dil öğrenme süresi ile dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının doğru orantılı olmasıdır. Bu nedenle strateji öğretilmesine temel seviyeden itibaren başlanmalıdır.

Strateji öğretiminin öğrencilerde zamanla beceriye dönüşmesi gerektiği bilinmeli, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar öğretmenler tarafından kontrol edilmelidir. Dil öğretilmesi ve öğrenimi zor bir süreç olduğundan öğrencilerin bu süreçte özellikle öğrenmelerini kolaylaştıracak olan bilişsel, üstbilişsel ve bellek stratejilerini kullanmalarını sağlanmalıdır.

Türkiye’de TÖMER’lerde Türkçe öğrenenlerin yurt dışında YETKM’lerde Türkçe öğrenenlere göre sosyal stratejileri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Türkiye’de Türkçe öğrenenler doğal olarak ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda yaşadıkları için bu stratejileri kullanmalarını gerekmektedir. Fakat yurt dışında Türkçe öğrenenlerin böyle bir imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yurt dışında görev yapan öğretmenler öğrencilerin sosyal stratejileri kullanacakları imkânlar yaratmaları gerekmektedir. Bu da konuşma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yapmayla ve bu etkinliklere öğrencileri dahil etmekle olabilir.

Türkiye’de Türkçe öğrenenler dili kullanma şansına daha fazla sahip oldukları için Türkçeyi, yurt dışında öğrenenlere göre daha hızlı öğrenebilmektedirler. Bu çerçeveden bakıldığında öğretmenler yurt dışında Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmalarını gerektiğini bilmeli ve dil öğrenme sürecini bu doğrultuda planlamalıdır.

Araştırmada, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin ana dili İngilizce, Fransızca, Arnavutça, Boşnakça, Portekizce vb. olan öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak ise ana dileri Arapça ve Farsça olan öğrencilerin ülkelerindeki yabancı dil öğrenme ve öğretme sisteminin diğer ülkelere göre daha geride olmasıdır. Öyle ki Avrupa ülkelerinin dil öğretim sistemlerinin Orta Doğu ülkelerinden daha ileri düzeyde olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir.

Sonuç olarak dil öğretiminde başarılı olmanın en önemli ilkelerinden biri eğitim uygulamalarının yanında, şüphesiz öğrenciyi tanımak ve öğrenci merkezli eğitim yapmaktır. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenme stratejileri, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil eden, öğrencide öğrenme farkındalığı oluşturan, öğrencinin öğrenmesini değerlendirmesini sağlayan, kendi öğrenmesine uygun yöntem ve tekniği seçebilen bir öğrenci olmasına yardım eder. Bu nedenle dil öğrenme stratejileri ile ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu tür çalışmaların yapılması, kuşkusuz gün geçtikçe gelişerek ilerleyen yabancılara Türkçe öğretimi literatürüne katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme Metodu. *Bilig*, (16), 25-43.
- Ağildere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa’ında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages* (5/3), 693-704.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (40), 24-37.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğrenimde strateji seçimi: Doğal ve eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 31 (1), 4-11.
- Altan, Z. M. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Eğitim ve Bilim*, 28 (129), 25-31.
- Arrends, R. (1997). Classroom instruction and management. NY: McGraw- Hill.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, (6), 199-212.
- Aydın, T. (2003). *Language Learning Strategies Used By Turkish High School Students Learning English*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl?. *Journal of International Social Research*, 2(8).
- Ayrıır, O. İ, Arıoğul, S. ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(42), 60-71.

- Babadoğan, C. (1996). *Modern Öğretim Stratejilerinin Öğretim – Öğrenim Süreçlerine Yansıması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, (17), 53-56.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*,(1).
- Bayraktar, N. (2003). Geçmişten günümüze yabancılara türkçe öğretimi kitapları. *TÖMER Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(2),113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, (132),28-37.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4),107-133.
- Bölükbaş, F. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerinin Sözcük Öğrenimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(3), 55-68.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2),335-349
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. İstanbul: Kapı.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Can, T. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-16.
- 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. & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-74.
- Chamot, A.U., & Kupper. L. (1989) Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, (22), 13-24.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cook, V. (1996) *Second language learning and language teaching*. Bristol: Arnold.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik K. Ş. (2013). Third language learning strategies of elt learners studying either german or french. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92-104.
- Çelikkaya Ş. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 28, s. 71-76.
- Çerçi, A. (2005), "Türkçe öğretiminde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi" Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4),129-148.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 167-198.

- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, (56), 1-39.
- Dolunay, S. K. (2007). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, cilt 2 s. 286-292.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, K. Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 69-76.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- El-Dip, Mervat Abou B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1), 85-95.
- Ercilasun, Ahmet B. (2011). "Türk dilinin bugünkü durumu ve yayılma alanları", *yükseköğretim öğrencileri için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Matbaası,
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejiler yoluyla kelime bilgisinin artırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eyüp, B. Stebler Z. M & Yurt, U.S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (1), 22-30.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-İnternational Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Gömlüksiz, N.M. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının ingilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, (11), 573-598.

- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' *Perceptions*. *ELT Journal*, 61(2), 91-99.
- Gürsoy, E. (2004). *Çocukların yabancı dil öğrenme stratejilerini belirleme ve çocuklar için hazırlanmış bir yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri hazırlama üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (1), 314-323.
- Hişmanoğlu, M. (2000) Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6,8.
- Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learners. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 246-257.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'Apprendre à Apprendre. *Mélanges Pédagogiques*, 75-87.
- Hong-Nam, K, & Leavell, A. (2007). *A comparative study of language learning strategy use in an efl context: monolingual korean and bilingual korean-chinese university students*. *Asia Pacific Education Review*, 8(1),71-78.
- Huang, S.( 2003). Training of foreign language learning strategies: effects on learning process. *Asia Pacific Education Review*. 3 (1), 24-59.
- Ian, R, Oxford, R. 2003. Language learning strategy profiles of elementary school students in taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 41(4), 331-372.
- İzci, E. & Sucu, Ö. H. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri (Nevşehir İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(14), 3. Erişim Tarihi: 06 Jun. 2014.
- Jing, L. (2010) A study on language learning strategies among the instructed EFL learners, US-China Foreign Language, 8(3).

- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kahriman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E., & Ateşal, Z. (2013). Yabancılara türkçe öğretimi kaynakçası. *Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 39-55).
- Karakış, Ö & Çelenk, S. (2007). Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri "A.İ.B.Ü. örneği." *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-46
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karamanoğlu, S. (2005). *Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23.baskı). Ankara: Nobel.
- Karatay, M.(2006). *Turkish Adult Language Learners' Preferences in Language Learning Strategies*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kete, R. & Sucuoğlu, H. (2011). Learning strategies used by biology and science teacher candidates (DUE Sample). *İlköğretim Online*. 10(1), 230-243. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Khamkhen, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by thai and vietnamese efl learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85
- Kılıç, A & Padem, S. (2014) Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13, (2).
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles* New York: Plenum Press.

- Kuyumcu Vardar, A. & Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of spanish as a second language learners. *Studies In Second Language*. 26 (1), 201-225.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2nd ed.) Oxford: Oxford Univ. Press.
- Liyanage, I, Gary, B, Peter, G. (2004). *Religion ethnicity and language learning strategies*. Paper presented at the Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research (2nd, Australia, Dec 3-5, 2004).
- Mayer, R. E. (1988). *Learning strategies: an overview*. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* ( 11-22). New York: Academic Press.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: media, technologies, and language acquisition*. Houston: Athelstan.
- Mori, S. (2007). Language learning strategies for learners of japeese: focusing in ethnicity variable. *Online Submission*, 18-24.
- Naeeni, K.S.; Maarof, N & Salehi, H. (2011). Malaysian ESL Learners' Use of Language Learning Strategies ,*International Conference on Humanities, Society and Culture IPEDR (20) IACSIT Press, Singapore*.
- Nisbet, D, Evie V. Tindall & Arroya A. A. (2005). Language learning strategies and english proficiency of chinese university students. *Foreign Language Annals*. 38(1), 100-107.
- Nisbet, J. D. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London ; Boston: Routledge & K. Paul.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001) Changing perspectives in on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, (42), 1-47.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Ö. (2004). *Lise Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, (1), 17-32.
- Özkal, N., & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (46), 259-275.
- Özmen, D. T., & Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining Language Learning Strategies Used by The Students at Faculty of Educational Sciences Based on Some Variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 30-40.
- Öztürk, B. (1995), "Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Razı, S. (2012). Turkish EFL learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 94-119.
- Riazi, A, Rahimi M. (2003). Iranian efl learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2 (1), 103-129.
- Rigney, J. W. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. In H. F. O'Neil, Jr.(Ed.), *Learning strategies* (ss. 165-205). New York: Academic Press.
- Rubin, J. & Thompson I. (1994). *How to be a more successful language learner* (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle.

- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, (9), 41-51.
- Şahin, H. ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 164-177.
- Saricoban, A., & Saricaoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-Royal*,2(2), 162-175.
- Schmeck, R. R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R.Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). New York: Plenum Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (22. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stern, H. H. (1975). *What Can We Learn From the Good Language Learner?* Canadian Modern Language Review, (31), 304-318.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The Relationship Between Learning Styles And Language Learning Strategies Of Pre-intermediate EAP Students*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tagliante, C. (2006). *La Classe de Langue*. Paris:CLE International.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 209-225
- Tay, B. (2007). Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde akademik başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 87-101.

- Tay, B. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1499-1515.
- Thanasoulas, D. (2000). "What is learner autonomy and how can it be fostered?" *Internet TESL Journal*, 6, 1-11.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Memet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-127.
- Tuncer, C. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanım*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncer, K. B. ve Güven, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 1-20.
- Vural, L. (2011). Öğretmen adaylarının çalışmalarında yaşadıkları öğrenme sorunları ve kullandıkları öğrenme stratejileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 46-65.
- Wade, S. E., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous studystrategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C.
- Wenden, A.L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice-Hall International.
- Wenden, C. & J. Rubin. (1987). *Learner's strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wherton, G. 2000. Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners In Singapore. *Languge Learning*, 50(2), 203-243.
- Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 90-98.

- Wu, Man-Fat. M. (2008). Language Learning Strategy Use of Chinese ESL Learners of Hong Kong - Findings from a Qualitative Study, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 68–83.
- Yalçın, M. 2006. *Differences In The Perceptions On Language Learning Strategies Of Preparatory Class Students Studying At Gazi University*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı & Boylu. (2013, 14-16 Kasım) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Üzere Yapılan Doktora Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme” Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Balkanlarda Türkçe” sempozyumunda sunuldu. Tiran-Arnautluk,
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 113-135. Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M., 2006. Öğretimde planlama ve değerlendirme. (3. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi. (2013). *Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)*. Ankara. Web:<http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkce-yeterlik-sinavi> adresinden 6 Temmuz 2014'te alınmıştır.
- Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) (2014). *Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri*. Web:<http://www.yee.org.tr/turkiye/tr/anasayfa> adresinden 6 Temmuz 2014'te alınmıştır.
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among efl/esl learners: a review of literature. *International Journal Of Humanities And Social Science*, (2), 162-169.
- Zengin, B & Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.

## EKLER

### EK 1.

DİL ÖĞRENME STRATEJİ ENVANTERİ					
OXFORD (1990)					
Bu dil öğrenme strateji envanteri yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envantere Türkçe öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu derecelendirmeye bakarak (1,2,3,4,5) maddelerinden yalnızca birini işaretleyiniz. Maddelerde “doğru” ya da “yanlış” yoktur. Bu nedenle maddeler üzerinde fazla düşünmeyiniz. Maddeleri dikkatlice işaretleyip bir sonraki maddeye geçiniz. Envanteri cevaplamak yaklaşık 20- 25 dakikadır.	1.Hiçbir zaman yapmıyorum	2.Çok az yapıyorum	3.Bazen yapıyorum	4.Sık sık yapıyorum	5. Her zaman yapıyorum

### BÖLÜM A:BELLEK STRATEJİLERİ

1.Türkçe bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Öğrendiğim yeni kelimeleri hatırlamak için onları bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3.Öğrendiğim yeni kelimeleri aklımda tutmak için o kelime ile bir resim ya da şekil arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
4.Yeni bir kelimeyi, 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.Öğrendiğim yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vucut dili kullanarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. Türkçe derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Öğrendiğim yeni kelime ve kelime gruplarını, onlarla ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta vb) aklıma getirerek hatırlarım.	1	2	3	4	5

### BÖLÜM B:BİLİŞSEL STRATEJİLER

10. Öğrendiğim yeni kelimeleri birkaç kez yazarak ya söyleyerek tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Ana dilimde bulunmayan, Türkçedeki (ö,ı,i,ç,ş,ü,ğ) seslerini çıkararak telaffuz alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Türkçe sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. Televizyonda Türkçe programlar ya da Türkçe filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. Türkçe okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. Türkçe mesaj veya mektup yazarım.	1	2	3	4	5
18. Türkçe bir metne ilk başta göz atarım, daha sonra metni dikkatli bir şekilde okurum.	1	2	3	4	5
19. Öğrendiğim yeni kelimelerin benzerlerini ararım.	1	2	3	4	5
20. Türkçedeki kalıp sözleri bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Türkçe bir kelimeyi anlamak için kelimeyi, kök ve eklerine ayırırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri <b>yapmamaya</b> çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

### BÖLÜM C:TELAFİ STRATEJİLERİ

24. Bilmediğim Türkçe kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. Türkçe konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde onu el ve kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilemediğim durumlarda kafamdan yeni kelimeler uydururum.	1	2	3	4	5
27. Okurken bilmediğim kelimeler için sözlüğe bakmadan okumaya devam ederim.	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 anlam taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

#### BÖLÜM D: ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ

30. Türkçemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru Türkçe kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. Türkçe konuşan birini duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. “Türkçeyi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun cevabını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. Türkçe çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. Türkçe konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Türkçe okumak için elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. Türkçede dil becerilerimi (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) nasıl geliştireceğim konusunda planlarım var.	1	2	3	4	5
38. Türkçemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5

#### BÖLÜM E: DUYUŞSAL STRATEJİLER

39. Türkçemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum zamanlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Türkçe konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
41. Türkçe öğrenirken başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. Türkçe 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. Türkçe çalışırken neler hissettiğimi başkalarına (arkadaş, aile vb) anlatırım.	1	2	3	4	5

#### BÖLÜM F: SOSYAL STRATEJİLER

45. Karşımdaki kişiyi anlamadığımda ondan daha yavaş konuşmasını ve söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda Türkçe konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste, soruları Türkçe sormaya çalışırım.	1	2	3	4	5
50. Türkçe konuşanların kültürünü öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

## EK 2.

*Değerli Öğrenciler, elinizdeki bu ankette yer alan soruları lütfen dikkatli bir şekilde okuduktan sonra cevaplayınız. Katılımınız için teşekkürler.*

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

**1. Yaşınız:** 10-17 ( ) 18-25 ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46 + ( )

**2. Cinsiyetiniz:** ( ) Erkek ( ) Kız

**3. Ülkeniz:** .....

**4. Ana Diliniz:** .....

**5. Öğrenim Durumunuz:** İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( )  
Doktora ( )

**6. Kur Düzeyiniz:** B1 ( ) B2 ( ) C1 ( )

**7. Türkçe dışında bildiğiniz yabancı diller ve isimleri:**

1 ( ) .....

2 ( ) .....

3 ( ) .....

4+ ( ) .....

**8. Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?**

1-4 ay( )

4 -8 ay ( )

8-12 ay ( )

1 yıl ( )

2 yıl+ ( )

**9. Türkçe öğrenme amacınız nedir?**

Yurtdışında öğrenim görmek ( )

İş bulmak ( )

Yeni arkadaşlar edinmek ( )

Seyahat etmek ( )

Sevdiğim için ( )

Diğer ( )

