



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN
KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Dilek BAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hasan BAĞCI

İkinci Danışman
Dr. Öğr. Üyesi. Neşe Öztürk GÜBEŞ

Burdur, 2019

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN
KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Dilek BAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hasan BAĞCI

İkinci Danışman
Dr. Öğr. Üyesi. Neşe Öztürk GÜBEŞ

Burdur, 2019



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11.07.2019 tarih ve 2019-294/6 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 26.07.2019 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Dilek BAZ'ın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Hasan BAĞCI
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Doç. Dr. Murat ATEŞ

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Gül
GEDİKOĞLU ÖZİLHAN

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

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 taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Dilek BAZ

Tarih

İmza

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri

(Yüksek Lisans Tezi)

Dilek BAZ

ÖZ

Günümüzde yabancı dil bilmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu duruma paralel olarak diğer diller gibi Türkçe de yabancı dil olarak öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelerek çeşitli kurumlarda eğitim alabilmektedirler. Ancak öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı dil öğrenme sürecinde bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Oysaki bu öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dili daha etkin ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmesi için çeşitli dil öğrenme stratejileri mevcuttur. Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca kullandıkları yöntem, teknik ve taktiklerin tamamı olarak tanımlanabilir. Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı gibi aynı zamanda bu süreçteki öğrenilenlerin kalıcı olmasını da sağlar. Bu nedenle öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi ve bu konu hakkında bilgilendirilmesi dil öğrenme süreci için hayati önem arz etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesini ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında çeşitli Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim öğretim gören B1 ve B2 seviyesindeki 269 öğrenci oluşturmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer (2007) tarafından İngilizceden Türkçeye çevirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Spss 21.000 programında t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığının yüksek seviyede olduğu ve öğrenenlerin en fazla üstbilişsel ve sosyal stratejileri, en az da hafıza stratejilerini kullandığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka alt problemi olan Türk televizyon kanallarını izleme değişkeninde de istatistiki olarak anlamlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemleri olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı, ana dillerinin Türkçe öğrenirken katkı sağlama durumu, öğrencilerin Türkiye'de bulunma süresi ve Türkçe öğrenme amacı değişkenlerinin toplam puanlarında istatistiki olarak anlamlılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğrenme Stratejileri, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri, Yabancılar Türkçe Öğretimi

Sayfa Adedi : 148

Danışman : Doç. Dr. Hasan Bağcı

İkinci Danışman : Dr. Öğretim Üyesi Neşe Öztürk Gübeş

Language Learning Strategies Used by the Learners of Turkish as a Foreign Language

(Master Thesis)

Dilek BAZ

ABSTRACT

Nowadays, the importance of knowing a foreign language is increasing day by day. In parallel with this situation, just like other languages, Turkish language has become a foreign language that people wants to learn. Students who want to learn Turkish as a foreign language can come to Turkey and get education in various institutions. However, students face some difficulties in the language learning process from various reasons. Nevertheless, there are various language learning strategies in order for these students to learn the language more effectively and permanently in timeline of learning the language. Language learning strategies can be defined as all of the methods, techniques and tactics used by the learners throughout the learning process. Language learning strategies not only facilitate the learning process of the learners, but also provides the permanency of learning in this process. Therefore, determining the level of learners' use of language learning strategies and informing them about this subject is vital for the language learning process.

In this study which aims to determine the language learning strategies used by the learners of Turkish as a foreign language and to reveal the relationship of these strategies with various variables, "descriptive scanning model" was used. The study group of the research consists of 269 students at B1 and B2 level who are educated at various Turkish Language Teaching Centers in 2018-2019 academic year. In order to determine the language learning strategies used by the students who learn Turkish as a foreign language, a personal information form is used with the Language Learning Strategies Inventory which was translated by English by Cesur and Fer (2007) developed by Oxford (1990). The data obtained from the research were analyzed with the help of t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in Spss 21.000 program. As a result of the analysis, it was determined that the Turkish learners' usage frequency of learning strategies is in a high level. The learners' metacognitive and social strategies are the most used, and memory strategies the least used ones. Another sub-problem of the study has found to be statistically significant in the variable watching Turkish television channels. Another sub-problem of the study, variant of watching Turkish television channels, has found to be statistically significant. Other sub-problems of the research - language learning strategies used by those who learn Turkish as a foreign language - variables such as gender, perception of difficulty in learning Turkish, contribution of their main language while learning Turkish, students' time duration in Turkey, and their purpose of learning Turkish were not statistically significant in total scores.

Keywords: Language Learning Strategies, Language Learning Strategies
Used by Learners of Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to Foreigners

Page Number : 148

Supervisor : Doç. Dr. Hasan Bağcı

Co-supervisor : Dr. Öğretim Üyesi Neşe Öztürk Gübeş



TEŞEKKÜR

Öncelikle bu süreçte tez çalışmamın gerçekleşmesini sağlayan, çalışmamın yürütülmesinde bilgi ve deneyimleri ile katkı sağlayarak her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm danışmanım Doç. Dr. Hasan BAĞCI'ya katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan ve bana yol gösteren ikinci danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ'e tüm desteği için teşekkür ederim.

Bana akademisyenlik yolunda yapılması gerekenler hakkında bilgilendirmeler yapan hocam Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Gül GEDİKOĞLU ÖZİLHAN'a, sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR.....	v
KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Sayıtlılar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Dil Öğretimi.....	8
2.1.2. Dil Öğretim Yaklaşımları.	8
2.1.2.1. Davranışçı Dil Öğretim Yaklaşımı.	9
2.1.2.2. Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşımı.....	10
2.1.2.3. Yapılandırmacı Dil Öğretim Yaklaşımı.....	10
2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri..	12
2.1.3.1. Yabancı Dil Öğretiminin Genel İlkeleri.....	13
2.1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri.	13
2.1.4. Dil Öğretiminde Uluslararası Ölçütler.....	14
2.1.4.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası.	14
2.1.4.2. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri.	14

2.1.5. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.	17
2.1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dört Temel Beceri.	27
2.1.6.1. Dinleme Becerisi..	287
2.1.6.2. Konuşma Becerisi..	28
2.1.6.3. Okuma Becerisi..	28
2.1.6.4. Yazma Becerisi.	29
2.1.7. Öğrenme Stratejileri.	30
2.1.7.1. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.	32
2.1.7.2. Dil öğrenme Stratejileri.	323
2.1.7.2.1. Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sınıflandırmalar.	35
2.1.7.2.1.1. Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.	35
2.1.7.2.1.2. J. Micahael O'Malley, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzares, Lisa Kupper ve Rocco P.Russo'nun Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.	35
2.1.7.2.1.3. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	38
2.1.7.2.1.3.1. Doğrudan Stratejiler	38
2.1.7.2.1.3.2. Dolaylı Stratejiler	39
2.1.7.2.1.4. O'Malley ve Chamot'un. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.	400
2.2. İlgili Araştırmalar	41
2.2.1. Türkiye'de Dil Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yapılan Çalışmalar.	41
2.2.2. Yurt Dışında Dil Öğrenme Stratejileri ile ilgili Yapılan Çalışmalar.	56
BÖLÜM III	62
YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli	62
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE).....	68
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.	69
3.4. Verilerin Toplanması.....	69
3.4.1. Dil Öğrenme Stratejisi Envanterinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.....	70
3.5. Verilerin Analizi.....	82

BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	89
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	95
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	98
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular	99
4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular	101
BÖLÜM V	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	104
5.1. Sonuç ve Tartışma	104
5.2. Öneriler.....	110
KAYNAKLAR	112
EKLER.....	130
EK-1.	131
EK-2.	132
EK-3	137
EK-4.	140
EK-5	141
EK-6	142
EK-7	143
EK-8	144
EK-9	145
EK-10	146
EK-11	147

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Çoklu Karşılaştırma
DÖS	: Dil Öğrenme Stratejileri
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
m	: Madde
N	: Kursiyer Sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
t	: t- Değeri
TÖMER	: Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
X	: Aritmetik Ortalama
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETKM	: Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi

TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Davranışçı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım Görüşleri...	12
Tablo 2	Küresel Ölçek.....	16
Tablo 3	Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarının Türk ve Yabancı Yazarlara Göre Dağılımı.....	23
Tablo 4	Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarının Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımı.....	24
Tablo 5	Yunus Emre Enstitüsünün Merkezleri.....	26
Tablo 6	Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	32
Tablo 7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları...	63
Tablo 8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dili Alfabelerine Göre Dağılımları.....	64
Tablo 9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kur Seviyelerine Göre Dağılımları.....	65
Tablo 10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Merkezlere Göre Dağılımları.....	66
Tablo 11	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımları.....	67
Tablo 12	Veri Setine Ait 50 Maddenin Çarpıklık ve Basıklık Kat Sayı Dağılımları.....	71
Tablo 13	Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar.....	78
Tablo 14	Uyum İndeksleri ve Değerleri.....	79

Tablo 15	Uyum İyiliği İndeksleri ve Değerleri.....	81
Tablo 16	Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Güvenirlik Değerleri.....	82
Tablo 17	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 18	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	86
Tablo 19	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	88
Tablo 20	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileriyle Ana Dilinin Türkçe Öğrenme Aşamasında Katkı Sağlama Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 21	Öğrencilerin Türk Televizyon Kanallarını İzleyip İzlememe Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 22	Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	94
Tablo 23. 1	Ana Dil Alfabetine Göre ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 23. 2	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Ana Dili Alfabe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri.....	97
Tablo 24.	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil	98

	Öğrenme Stratejilerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	
Tablo 25.	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken Zorlandığını Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 26. 1	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken En İyi Olduğunu Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 26. 2	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken En İyi Olduğunu Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri.....	102

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Avrupa Ortak Dil Çerçevesine Göre Dil Düzeyleri.....	15
Şekil 2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılım Grafiği.....	63
Şekil 3 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana dili Alfabelerine Göre Dağılım Grafikleri.....	64
Şekil 4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kur Seviyelerine Göre Dağılım Grafikleri.....	65
Şekil 5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Merkezlere Göre Dağılım.....	66
Şekil 6 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Path Diyagramına İlişkin t Değerleri.....	73
Şekil 7 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Path Diyagramı.....	75
Şekil 8 İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Standartlaştırılmış Faktör Yükleri.....	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma için önem arz eden kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil insanların en temel iletişim aracıdır. Geçmişten günümüze dil ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Dilbilimci Saussure (1985) dilin işaretler ve göstergelerden oluşan bir sistem olduğunu ifade etmiştir. Martinet ise dilin iletişim boyutuna dikkat çekerek “bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlambirimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı” olarak tanımlamıştır (Martinet, 1998, 75). Özdemir (2000) dili, düşünce, duygu ve dileklerimiz karşıımızdakilere anlatmaya yarayan bir işaretler dizgesi olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2007) da dili insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örülü, çok yönlü ve gelişmiş sistem şeklinde tanımlamıştır. Benzer bir tanımlama Aksan (1998, s.11) tarafından şu şekilde yapılmıştır; dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Dile dair önemli tanımlardan bir tanesi de Ergin (1999, s.3) tarafından “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” şeklinde yapılmıştır.

Yapılan tanımlarda dilin daha çok iletişim işlevi üzerinde durulduğu görülmektedir. Öyle ki insanlar dil aracılığıyla diğer toplumlarla iletişim kurabilmekte hatta kurulan

iletişim sayesinde toplumlar gelişebilmektedir. Gelişen teknoloji ve ihtiyaçlar doğrultusunda toplumların birbirleriyle iletişim kurma gerekliliği her geçen gün artmaktadır. Bu durum yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ozil (1991) yabancı dil bilmenin gerekliliğini yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor sözleriyle açıklamıştır.

Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir nitelik olduğu günümüzde buna paralel olarak yabancı dil bilmenin önemi de artmıştır (Ger, 2009). Yabancı dil bilmenin öneminin artmasıyla birlikte insanlar ana dilleri dışında yeni diller öğrenmeye yönelmişlerdir. Türkçe de diğer diller gibi insanların yabancı dil olarak öğrenmek istediği diller arasında yer almaktadır. Bu duruma paralel olarak da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Kızılaslan'a (2010) göre toplumlar arası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dil bilgisel doğruluktan daha çok kültürel yöne odaklanan ve kültürler arası farklılıklara hořėr ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazanması yabancılara Türkçe öğretilmesi alanıyla ilgili yapılan çalışmaların sayısının da artmasına neden olmaktadır. Yapılan alışmalar doğrultusunda öğrenenlerin dil öğrenme sürecini etkileyen birçok faktör araştırılmış ve bireysel farklılıkların dil öğrenme sürecini etkilediği görülmüştür. Bireylerin öğrenmesini etkileyen bu bireysel farklılıklar zek, yetenek türü, öğrenme stili, öğrenme stratejileri, n bilgi düzeyi, kişilik yapısı, ilgileri, güdülenme tür ve düzeyi, cinsiyet, yaş vb. zellikler olarak sıralanmaktadır (Smith, Ragan, 1999, s.55).

Bilişsel ğrenme Kuramları ğrenen kişinin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrenme ile ilgili bütün sorumlulukları üstlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu nedenle son zamanlarda yapılan çalışmalar öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sbaşı, 2000).

Yabancı dil öğrenen öğrencilere dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin önemli olduğunu Oxford (1990) öğrencilerin yeterli iletişimsel yetiye sahip olmaları için sorumluluk alarak öğrenme sürecine yaklaşımları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler öğrenme sürecini tanır, öğretmenler de bu süreci kolaylaştırma yollarını öğrencilere gösterebilirse etkin bir öğrenme gerçekleşebilir, sözleriyle açıklamaktadır.

Dil öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan çalışmaların temeli 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır. Bu dönemde araştırmacılar daha çok başarılı öğrencilerin yabancı dili öğrenirken ne yaptıklarını araştırmışlar ve onların kullandıkları stratejileri tespit etmeye çalışmışlardır (Cesur, 2008). Carton ilk olarak 1966 yılında öğrenme stratejilerini incelemiştir. Daha sonra Rubin (1975) dil öğrenme stratejileri üzerine çalışmıştır. Rubine'e (1975) göre dil öğrenme stratejileri, öğrenenin dil öğrenme sürecinde bilgiyi kazanması için kullandığı her türlü araç ya da tekniklerdir. Ayrıca Rubin çalışmasında dil öğreniminde başarılı olanların kullandıkları stratejileri sınıflandırmıştır.

Aşağıda Rubin'in (1975) sınıflaması verilmiştir;

- Tahmin eden tüme varımsal çıkarsama yapan,
- Jestlerini de işe koşarak iletişim kuran,
- Risk alan,
- Dilsel yapılarda formül ya da modelleri dikkate alan,
- Telaffuz, yazı, dinleme vs. becerilerde alıştırma yapan,
- Kendisinin ya da başkalarının konuşmalarını izleyen,
- Sözcüklerin ya da cümlelerin taşıdığı bağlamı anlamaya çalışan bireylerdir (akt. Alyılmaz ve Şengül, 2017).

Rubin gibi Young (1991) da çalışmasında yabancı dil öğrenmede başarılı öğrencilerin dil öğrenmenin işleyişine ve dil öğrenme sürecine ilişkin stratejiler kullanmaya yönelik inanışlar geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Wang (1996) tarafından yapılan çalışmada da dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla dil öğrenmeye ilişkin daha pozitif inanışlara sahip oldukları ve dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları ortaya konulmuştur. Rubin'nin çalışmalarını Stern (1975), Naiman, Stern ve Todesco (1978), O'Malley (1987), Oxford (1990), ...vb. takip etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için yapılan çalışmalar (Bölükbaş, 2013; Boylu, 2015; Barut, 2015; Ergin, 2018) incelendiğinde ise diğer dillerin (İngilizce, Fransızca vb. gibi) üzerine yapılan çalışmalar gibi yoğun olmadığı görülmektedir. Hâlbuki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini daha verimli hale getirip, kolaylaştırabilmek adına diğer dillerde olduğu gibi bu alanda da yapılan çalışmaların arttırılması gerekmektedir. Rubin (1975), O'Malley (1987), Oxford ve Crokaall (1989), Cohen (1998), Griffiths (2003) ve Grenfell (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanarak dilin daha etkin öğrenilebileceği vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı gibi dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecindeki olumlu katkısı reddedilemez bir konumdur. Dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin üzerinde de tespitinin yapılması, çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin belirlenmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların arttırılması adına bu araştırma gerekli görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Yapılan bu araştırmanın temel problemi, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada temel alt probleme ek olarak aşağıdaki alt problemlere de cevaplar aranmıştır.

1. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?”.
2. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?”.
3. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkeni ile bir ilişkisi var mıdır?”.
4. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dilinin Türkçeyi öğrenme aşamasında katkı sağladığını düşünme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?”.

5. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?”.
6. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkiye’de bulunma süresi arasında bir ilişki var mıdır?”.
7. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dili alfabesi arasında bir ilişki var mıdır?”.
8. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçeyi öğrenme amacı arasında bir ilişki var mıdır?”.
9. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçe öğrenirken en çok zorlandığını düşündüğü beceri arasında bir ilişki var mıdır?”.
10. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri arasında bir ilişki var mıdır?”.

1.3. Araştırmanın Amacı

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan bu araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve öğrenenlerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili alanyazında birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırmalar (Oxford, 1990; Tabanlıoğlu, 2003; Cesur, 2008; Hamamcı, 2012; Eren, 2015) incelendiğinde yoğunluğun İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine olduğu görülmektedir. Ayrıca Fewell (2010), dil öğrenme stratejileri ile ilgili geniş alan yazına ve araştırma geçmişine rağmen ikinci bir dil öğrenen öğrencilere bu konuda yeterince bilgi sağlanamamasından dolayı hâla yetersizliklerin olduğu ve dil öğrenme stratejileri konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ana dili dışında ikinci bir dil ediniminin öneminin her geçen gün arttığı günümüzde Türkçe de çeşitli nedenlerden ötürü İngilizce gibi öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi Avrupa Birliğine üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009). Ancak alan yazın tarandığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Dil öğrenme süreci için oldukça önemli olan bu konu üzerine yeterince çalışma yapılmaması alanyazında çok önemli bir boşluğun olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandığı dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi öğrenenlerin dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği de düşünülmektedir. Literatürdeki yapılan çalışmalar ise bu düşüncüyü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dili iyi öğrenmek arasında doğrudan bir ilişkinin olduğunu belirlenmesi yönüyle destekler niteliktedir (Altan, 2003; Nisbet, Tindall ve Arroyo, 2005; Bekleyen, 2006). Bu bağlamda yapılan çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmasını ortaya koyması yönüyle önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde B1 ve B2 seviyesinde öğrenim gören 269 yabancı uyruklu öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma tercihlerinin, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) bulguları ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın amaçları belirlenen alt problemlere verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma için alınan örneklemin Türkiye’deki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri temsil yeterliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın çalışma grubu, üyesi oldukları grubu temsil edebilecek yeterlikte olduğu varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998, s.11).

Ana Dil: Akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını, kaynağını oluşturan dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir (Topaloğlu, 1989, s.24).

Ana Dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili olduğu çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve kişinin toplumla bağlarını güçlendiren bu yolla kişinin, sanat, felsefe, bilim, öğretim yaptığı üst dildir (Pınarcık, 2005).

Yabancı Dil: Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Yağmur, 2013).

Yabancı Dil Öğrenimi: Kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dâhilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır (İşeri, 1996).

Yabancı Dil Öğretimi: Dil bilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinliktir (İşeri, 1996).

Hedef Dil: Bireylerin ana dili dışında öğrenmek istediği dildir.

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrenenin kendi süreçlerini yönlendirebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemler (Oxford, 1990).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Dil öğretimi. Günümüzde konuşulan kaç farklı dil olduğunu tam olarak bilemesek de ortalama tahminlerin 3000-3500 olduğu söylenmektedir (Dilaçar, 1968). Dünya üzerinde çok farklı dillerin olmasına rağmen dil öğretimi milletlerin kendi dillerini farklı milletlere öğretebilmesi için gerçekleştirilmektedir. Dil öğretiminin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar öğretim yaklaşımları çerçevesinde de farklılık göstermektedir. Yaklaşımlara göre amaçlar değişse bile dilin genel olarak iletişim ve etkileşim işlevi üzerinde durulmaktadır. Güneş (2013) dilin genel amacını günümüzde dil sosyal etkileşim aracı olarak ele alınmakta ve bireylerin günlük yaşamda kullanacakları çeşitli becerileri geliştirme amaçlanır, sözleriyle açıklamaktadır.

Bireylerin yabancı dil bilme nedenleri ve yabancı dil öğreniminin gerçekleştirildiğinde kazanacağı nitelikler göz önüne alındığında her geçen gün dil öğrenme isteği artmakta ve milletler kendi dillerini öğretebilmek için farklı milletlere dil öğretimi gerçekleştirmektedir. Zaman içerisinde araştırmacılar tarafından dil öğretiminin daha etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Aşağıda dil öğretiminde etkili olan yaklaşımlar açıklanmıştır.

2.1.2. Dil öğretim yaklaşımları. Öğrenmenin öneminin her geçen gün artmasıyla birlikte eğitim alanında bireylerin öğrenim sürecinde daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmesini amaçlayan çeşitli öğrenme yaklaşımları uygulanmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlara paralel olarak da yeni bir dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkı sağlamayı amaçlayan dil öğretim yaklaşımları ortaya

çıkıştır. 1900’lü yıllardan başlayarak zaman içerisinde dil öğretim yaklaşımlarında çeşitli değişiklikler yaşanmıştır. “Eskiden dil öğretiminde dil bilgisi, kültür vb. gibi yaklaşımlar uygulanıyordu. O yıllarda dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır düşüncesi yaygındı” (Güneş, 2011, s.123-148). Ancak Davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla birlikte dil öğretimi kurallar çerçevesinde değil, bir davranış gibi uyarıcı-tepki ilişkisi boyutunda görülerek gerçekleştirilmiştir. 1950’li yıllara gelindiğinde ise dilin günlük hayattaki iletişim işlevi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Güneş (2011) son zamanlarda ortaya çıkan dil öğretim yaklaşımlarının dili sosyal bir etkileşim aracı olarak gördüklerini artık dil öğretiminde kuralların değil dil becerilerinin ön planda tutulduğu görev ve projelerin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.2.1. Davranışçı dil öğretim yaklaşımı. Uzun yıllar uygulanan bu yaklaşım uyarıcı ve tepki arasında gelişen çeşitli davranışları temel almaktadır. Davranışçı yaklaşımın temsilcisi Skinnerdir. Yaklaşımın temel amacı öğrencinin davranışlarını değiştirmek ve istenilen davranışları öğrenciye öğretmektir (Güneş, 2013). Yaklaşımına göre öğrenme uyarıcı ve tepki arasında bağ kurma işlemidir. Bu yaklaşım, insanları diğer canlılardan ayırmadan, öğrenme hayatında insanı pasif bir canlı olarak görmektedir. Öğretim sürecinde taklit ve ezberlemeye ağırlık verilir. Öğretici bir plan çerçevesinde öğretim sürecini başlatmakta ve öğrenci öğreticinin, verdiği mesajları alıcı konumundadır. Bu yöntemin bazı ilkeleri şunlardır:

- Dil bir “davranıştır”. Diğer davranışlar gibi öğretilir.
- Dil öğretimi için öğrencilerin tepkilerini çeşitli uyarıcılarla koşullandırmak, bir tepki sistemi geliştirerek alışkanlık oluşturmak gereklidir.
- Dil öğretiminde sözlü uygulamalar öncelikli ve üstündür.
- İzlenen öğretim yöntemi şöyledir: Öğrenci önce dinlemeli, sonra konuşmalı ardından okumalı ve yazmalıdır (Gaonac’h, 1991; Martinez, 1996; akt. Güneş, 2011, s.130).

Davranışçı Yaklaşımın uzun süre etkin bir şekilde kullanılmasına rağmen öğrenciyi diğer canlılardan ayırmaması ve öğrencinin öğrenim sürecinde pasif, öğretenin verdiği bilgiyi almakla yükümlü olması gibi sınırlılıklarından dolayı birçok eleştiriye maruz bırakılmış ve yeni kuramlar ortaya çıkmıştır.

2.1.2.2. Bilişsel dil öğretim yaklaşımı. Davranışçı Yaklaşımın öğrenim sürecinde öğrencileri şartlandırarak, öğrencilerin dil öğretimi sürecinde pasif konumda olması çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Davranışçı Yaklaşımın etkisini kaybetmeye başladığı süreçte Bilişsel Psikoloji araştırmaları ve Avrupa Konseyinin çalışmaları ile Bilişsel Yaklaşım ortaya çıkmıştır (Güneş, 2013). Bilişsel Yaklaşımın temsilcisi Noam Chomsky'dir. Davranışçı yaklaşımda insan beyni boş bir levhaya benzetilirken Bilişsel yaklaşımclar insan beynini bilgisayara benzetmiş ve beynin dil öğrenbilmek için tasarlandığını iddia etmişlerdir. Ayrıca Davranışçı Yaklaşımın aksine bireylerin doğuştan öğrenmeye hazır olduklarını dilin sonradan öğrenilemeyeceğini ancak süreç içerisinde edinilebileceğini savunmuşlardır. Chomsky, çocukların dil edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığını, bu sürecin zihinsel gelişimle ilgili olmadığını, dil öğrenmenin alışkanlık ve şartlanma yoluyla değil, zihinsel ve üretici işlemlerle gerçekleştiğini vurgulamaktadır (akt. Güneş; 2013, s.133).

Bilişsel Yaklaşımcların öğretim ilkelerini Fidan ve Erden (1988, s.192) şu şekilde açıklamıştır;

- Yeni öğrenmeler önceki öğrenmelerin üzerine inşa edilir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır. Anlayarak ve kavrayarak öğrenme ezbere öğrenmeden daha kalıcıdır ve diğer alanlara kolayca transfer edilir.
- Yapılan öğretimde öğrenciye öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmelidir. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur.
- Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir.
- Öğrenilen bilginin düzeni öğrencilerin algılamasını kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrenci, öğrenme yaşantıları arasındaki ilişkiyi kendisi keşfederse öğrenme kalıcı olur.
- Öğrenmede dış koşullar öğrenilecek davranışın özelliğine ve öğrencinin iç koşullarına göre düzenlenmelidir.
- Öğrenciye öğrenme sonunda dönüt verilmesi, öğrencinin öğrenilene karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendiklerini tam olarak öğrenmesine yardım eder.

2.1.2.3. Yapılandırmacı dil öğretim yaklaşımı. Eğitim alanını son yıllarda en çok etkileyen yaklaşımlardan Yapılandırmacı Yaklaşım, insanların nasıl öğrendiğini açıklamayı temel almaktadır. Yaklaşımın temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Brunner'dir. Bu yaklaşıma göre öğrenciler mevcut bilgileriyle öğrenme ortamında öğrendikleri yeni bilgileri birleştirerek yeni öğrenmeler oluşturdıklarını savunurlar. Öğrenme ortamında öğretici rehber konumda kalarak, öğrenci öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmektedir.

Hein (1991) Yapılandırmacı Yaklaşımın ilkelerini şu şekilde açıklamıştır;

- Öğrenme etkin bir süreçtir, öğrenciler duysal girdiyi anlam oluşturmak için kullanır. Bu ilkenin daha geleneksel oluşturulmuş şekli etkin öğrenenin bir şey yapması gerektiği düşüncesinin vurgulanmasıdır. Öğrenme dış dünyada var olan bilgiyi edilgen olarak kabul ediş değildir, öğrenenin dünyayla etkileşime geçmesidir.
- İnsanlar, öğrenirken öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenme, hem anlamın oluşturulmasından, hem de anlamlar dizgesi oluşturmaktan meydana gelir. Oluşturduğumuz her anlam, benzer örneğe uyacak diğer olguları da daha iyi anlamamızı sağlar.
- Anlam oluşturma etkinliği zihinseldir, zihinde gerçekleşir. Fiziksel etkinlik, elle tecrübe etmek öğrenmek için gerekli olabilir- özellikle çocuklar için-, ancak yeterli değildir; elleri olduğu kadar zihinsel becerileri harekete geçirecek etkinlikler sağlamak gerekmektedir. Dewey buna yansımali (reflektif) etkinlik demiştir.
- Öğrenme dili içerir, dil öğrenmeyi etkiler. Araştırmacılar, insanların öğrenirken kendi kendilerine konuştuğunu vurgulamışlardır. Vigotsky'ye göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal bir etkinliktir. Bizim öğrenmemiz çok yakın bir şekilde diğer insanlarla, öğretmenlerimizle, arkadaşlarımızla, ailemizle ve tanıdıklarımızla ilişkilidir. Dewey'in vurguladığı gibi: "Geleneksel eğitim öğrenciyi bütün toplumsal etkileşimden yalıtmaya ve eğitimi öğrenci ile öğrenilmesi amaçlanan materyalin bire bir ilişkisi olarak görmeye yöneliktir. Buna karşılık olarak, gelişimci eğitim, öğrenmenin toplumsal tarafını kabul eder ve konuşmayı, diğerleriyle etkileşimi ve bilginin uygulanmasını öğrenmenin bir parçası olarak kullanır.
- Öğrenme bağlamsaldır. Biz yalıtılmış gerçeklikleri ve kuramları hayatımızdan ayrı, zihnimizin soyut bir yerinde öğrenmiyoruz. Korkularımıza, önyargılarımıza, inandıklarımıza ve bildiklerimize, başka bir anlatımla ön bilgi ve deneyimlerimize göre öğreniyoruz. Öğrenme etkin ve toplumsal bir kavramdır, hayatımızla öğrenmeyi birbirinden ayıramayız.
- Öğrenmek için bilgiye gereksinim vardır. Üzerine inşa edebileceğimiz daha önceden oluşturulmuş bir bilgi olmadan yeni bilgiyi özümsemek olası değildir. Öğrendikçe daha da fazla öğrenebiliriz. Bu yüzden, öğretme ile ilgili her eylem öğrencinin ön bilgisini ve deneyimini temel alma yönünde olmalıdır.
- Öğrenmek için zamana gereksinim vardır. Öğrenme anlık değildir. İyi öğrenmek için düşüncelerimizi tekrar tekrar gözden geçirmeli, denemeli, onlarla oynamalı ve kullanmalıyız.
- Güdüleme, öğrenmede anahtar kavramlardan birisidir. Öğrenmeye yardımcı olmakla kalmaz öğrenmek için temeldir aynı zamanda. Nedenini bilmeden öğrendiğimiz bilgiyi kullanıma geçiremeyebiliriz (akt. Arslan, 2007, s.41-61).

Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri göz önüne alındığında Davranışçı Yaklaşımlarla zıt görüşleri savunduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda Yapılandırmacı Yaklaşım ile Davranışçı yaklaşımın ilkeleri Yapılandırmacı Yaklaşımın görüşlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için verilmiştir;

Tablo 1.

Davranışçı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Yaklaşım Görüşleri

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Bilgi dış kaynaklıdır. Öğretmen tarafından öğrenciye aktarılır.	Bilgi iç kaynaklıdır. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okudukları şeyleri öğrenirler. Öğretmen soyut kavramları etkili şekilde açıklarsa öğrenci bu kavramları öğrenebilir.	Öğrenciler anlamaya çalışarak kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını, okuduklarını ve gördüklerini önceki bilgilerine dayandırarak yorumlarlar. Uygun bir ön bilgi düzeyine sahip olmayan öğrenciler önlerindeki ne tam duyarlar ne de tam görürler
Öğrenci, öğrendiğini tekrar ettiği takdirde başarılı olur.	Öğrenci, öğrendiğini sergileyebildiği takdirde başarılı olur.

Kaynak: Dimitrios (2005)

Yapılandırmacı Yaklaşımına göre öğrencinin yeni öğrenmelere ulaşabilmesi için çabalaması gerekmektedir. Öğrencinin daha etkin öğrenebilmesi için öğrenme süreci, kolaydan zora aşamalı bir şekilde ilerlemelidir. Öğrenci öğrenme sürecinden kendisi sorumludur. Ancak öğrenme ortamında bulunan öğretici öğrenciyi cesaretlendirerek yeni bilgilerin öğrenilmesine teşvik etmelidir.

2.1.3. Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri. Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar kadar hangi ilkelerin temele alınacağı konusu da önemlidir. Öyle ki hangi yaklaşım temele alınırsa alınsın belli ilkeler doğrultusunda ilerlemeyen bir yabancı dil öğretimi süreç içerisinde hedeflenen sonuca ulaşamaz. Bu yüzden yabancı dil öğretim sürecinde ilkeler ilk öğrenilmesi gereken önemli bir husustur.

2.1.3.1. Yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri. Genel ilkelere bakıldığında yapılan araştırmalarda Demirel'in (1993) Yabancılar Türkçe Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler adlı eserindeki ilkeler temel alındığı görülmektedir. Bu açıdan Demirel'in adı geçen eseri bu bölümde temel alınmıştır. Yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri şu şekilde özetlenebilir;

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
- Kullanılan dili öğretmesi,
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
- Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
- Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralayıp sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
- Bir seferde tek bir sorun ile uğraşılması,
- Hedef dili, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
- Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
- Öğrencilere sorumluluk verilmesi; onların bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi ve çalışmaların öğrencilerin farklı yönlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
- Dersi planlarken, derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
- Öğrenci başarısı ölçülürken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması, (Demirel, 1993).

2.1.3.2. Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri. Dil öğretiminin pratikte nasıl yapılacağı temel ilkeler ile yönlendirilmektedir. Temel ilkeler aracılığıyla öğretim süreci daha da etkili geçebilmektedir. Demirel (1993) yabancı dil öğretiminin temel ilkelerini şu şekilde özetlemiştir;

- Bütün dil becerilerini geliştirme,
- Basitten karmaşığa; somuttan soyuta gitme,
- Görsel ve işitsel araçları kullanma,
- Öğrencileri cesaretlendirme ve aktif kılma,
- Bir seferde tek yapıyı sunma,
- Bireysel farklılıkları dikkate alma ilkesi,
- Ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesi,
- Dil öğretimini sınıftan gerçek hayata taşıma,
- Dil öğretiminin planlanması.

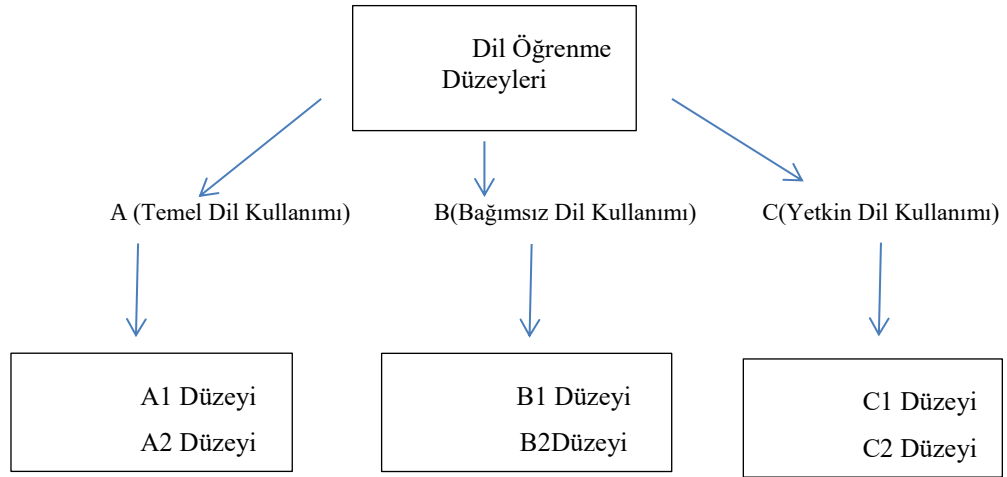
2.1.4. Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. Yabancı dil bilmenin öneminin her geçen gün artmasıyla birlikte dil alanında yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Dil Gelişim Dosyası oluşturulmuştur. Avrupa Dil Dosyası projesi Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin desteklediği bir dil eğitim projesidir. Avrupa Dil Dosyasında bulunan ölçütler, ilkeler Avrupa Ortak Dil Çerçevesine dayanmaktadır. Buradaki amaç dil eğitiminde Avrupa ülkeleri arasında ortaklık oluşturmaktır.

2.1.4.1. Avrupa dil gelişim dosyası. Avrupa Dil Gelişim Dosyası dilsel çeşitliliği teşvik etmek amacıyla oluşturulmuştur. Günümüzde 20'den fazla ülkede geçerliliğe sahip bir belgedir (Şahin, 2013).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası, Genel İlkeler ve Tüzükte aşağıdaki gibi verilmektedir;

- 1.Çok dilliliği ve çok kültürlülüğü destekleyen bir araçtır.
- 2.Öğrenci mülkiyetindedir.
- 3.Dil öğrencisinin yabancı dili resmi eğitimde ya da resmi eğitim dışında edinip edinmediğine bakılmaksızın dilsel ve kültürel edincine ve deneyimlerine değer verir.
- 4.Dil öğrencisinin özerkliğini geliştiren bir araçtır.
- 5.Dil öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik etme ve onu destekleme için eğitim bilimsel işleve hem de dilde yetkinliğini kaydetmesini sağlayan raporlama işlevine sahiptir.
- 6.Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki ortak edinç düzeylerine dayandırılmıştır.
- 7.Öğrencinin kendini değerlendirmeye ve eğitimsel kurumlar ve sınav kurumları tarafından değerlendirilmesine teşvik eder. Bu kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesiyle de birleşebilir.
- 8.Avrupa'yı anlaşılır ve tanıdık kılan ortak özellikler kapsamında bulundurulur.
- 9.Bireysel öğrencinin yaşam boyu öğrenme dersine sahip olduğu Avrupa Dil Dosyası modellerinden biri olabilir. Avrupa Dil Dosyası modelleri öğrencinin yaş, öğrenme amacı öğrenme ortamı ve artalan bilgisine göre gereksinimlerini karşılayabilmelidir (Schneider & Lenz,2001).

2.1.4.2. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre dil düzeyleri. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre dil öğretimi altı düzeye ayrılmıştır. Bu düzeyler şu şekildedir:



Şekil 1. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre dil düzeyleri

Dil öğrenme düzeyleri 3 ana boyutta ve 6 alt boyutta sınıflandırılmıştır. Avrupa Ortak Dil Çerçevesine göre verilen 6 dil düzeyi de yabancılara Türkçe eğitimi sürecinde dört beceri alanındaki kazanımlara göre düzenlenmiştir. Yukarıda ki verilen ölçek Avrupa Dil Ortak Çerçevesine göre Küresel Ölçek olarak adlandırılmaktadır. Küresel Ölçekte yer alan bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.

Küresel Ölçek

Yetkin Dil Kullanıcısı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı ya da sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak doğaçlama ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir. Bilmediği/hatırlayamadığı bir sözcüğü aramaksızın doğaçlama ve akıcı bir şekilde kendini ifade edebilir. Dili günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yükseköğretimde esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı örüntüler aracılığıyla gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlaç ve bağlaşıklık düzenlerini kurabilir.
Bağımsız Dil Kullanıcısı	B2	Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi alanındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette ana dilde konuşucuları ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar anlık ve akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve ayrıntılı bir şekilde kendi bakış açısını ifade edebilir. Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarıyla dile getirebilir.
	B1	Okul, iş, boş zamanlar vb. alışılmış konularda, ölçünlü dil kesin bir şekilde kullanıldığında konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumun üstesinden gelebilir. Alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilen basit bir metin üretebilir. Yaşadığı deneyimleri ve olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşleri ve planlarına ilişkin kısa olarak açıklama yapabilir ve bunu gerekçelendirebilir.
Temel Dil Kullanıcısı	A2	Dolaysız anlatımlarda tümceleri ve sıkça kullanılan ifadeleri anlayabilir(Örneğin; kişisel bilgiler, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler). Basit ve dolaysız bilgi dönüşümü sağlayan sorularla bildik ve olağan konular hakkında rahatlıkla iletişime geçebilir. Basit anlatımları geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumlarına ilişkin bilgi verebilir.
	A1	Somut bir biçimde ihtiyaçlarını dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit tümceleri kurabilir ve bu tür ifadeleri anlayabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (Örneğin; nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları vb.) Eğer konuştuğu kişi(ler) yavaş ve anlaşılır konuşur ve yardımcı olurlar ise onlarla basit bir biçimde iletişime geçebilir.

Kaynak: CEFRL, (2002,s.24). akt. Şahin, (2013, s. 496-499)

2.1.5. Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesi. Tarih boyunca insanlar birbirleriyle iletişim kurabilmek için yeni bir dil öğrenme ve kendi ana dillerini öğretmek istemişlerdir. Demirel'e (2011) göre, uluslararası ilişkilerin gittikçe önem kazandığı dünyada çok sayıda dil olmasına karşın iletişim kurma zorunluluğu sadece ana dille iletişim kurmayı imkânsız kılmakta ve bu yüzden yeni diller öğrenme gerekliliği doğmuştur. Günümüzde de bu durum hala devam etmekte ve insanlar çeşitli amaçlar için yabancı dil öğrenmek istemektedirler. Toplumların varoluş tarihlerinden itibaren sonsuz ihtiyaç sahibi insan, farklı topluluklardan ve kültürlerden faydalanmak veya onları etkilemek için yabancı dil öğrenerek amaçları doğrultusunda o dili kullanmaya başlamıştır (Ergin, 1997). Türkçe de pek çok bölgede konuşucusu olan oldukça kalabalık bir dil olması nedeniyle yabancılar tarafından da öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi aslında çok eski tarihlere uzanmaktadır.

Biçer 'in de (2017) ifade ettiği gibi Hun Döneminde Türkçe birçok millet tarafından öğrenilmiştir. Hun döneminde Türkçenin Çinlilere öğretiminin nasıl yapıldığıyla ilgili kesin bir yazılı kaynak olmamasına rağmen Çinlilerin ünlü Şu adlı kaynaklarından yabancı milletlerin Türkçeyi bildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca Hun döneminde Türkçeden Çinceye birçok kelimenin geçmiş olması Türkçenin Çinliler tarafından öğrenildiğini de göstermektedir.

Köktürk Döneminde de Türkler Orta Asya'da oldukça güçlü bir devlet kurmuşlardır. Köktürk Devleti döneminde güçlü bir devlet olması nedeniyle birçok devletle diplomatik ilişkiler kurulmuştur. Bu ilişkiler esnasında Türkçenin diğer devletler tarafından bilindiği anlaşılmaktadır. Köktürk kağanlarının 6.yüzyılda, Çin imparatorlarına gönderdikleri mektupları Türkçe olarak ve milli diplomasi usullerine göre yazdıkları, hayvan takvimine göre de tarihledikleri anlaşılmıştır (Turan, 2013).

Uygurlar Döneminde Çinli Mani rahiplerin etkisiyle Manihaizm kabul edilmiştir. Manihaizm'i yaymak isteyen rahipler Türklere Mani dinini anlatabilmek için Türkçe öğrenmek durumunda kalmışlardır. Ayrıca Türk bilginler tarafından diğer milletlerin Türkçe öğrenebilmesi için Türkçe sözlükler de hazırlanmıştır (Biçer, 2017). Karahanlılar Döneminde Türklüğün altın çağı yaşanmış ve Karahanlılar birçok bölgede güçlü egemenlikler kurmuşlardır. Türklerin hemen hemen her yerde egemen olmasına paralel olarak da Türkçeye verilen önem artmış ve her millettten insanlar

Türkçe öğrenmek istemişlerdir. Birçok kişinin Türkçe öğrenmeye çalıştığı bu devirde Türkçe öğretmek için çok sayıda kitap da yazılmıştır (Atalay, 2006) . Karahanlılar Döneminde Türk Arap yakınlaşmasının artması ve Türklerin İslamiyeti kabul etmesiyle birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapılması için ilk yazılı eser olan Divanü Lügat-it Türk yazılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Türklerin İslamiyet'i kabulüyle ortaya çıkmıştır (Erdem, 2009). Arapçanın Türkçe üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu dönemde Kaşgarlı Mahmud tarafından Araplara Türkçenin Arapçadan geri kalan bir dil olmadığını göstermek için yazılan Divanü Lügat-it Türk adlı eser yabancılara Türkçe öğretiminde yazılan ilk eserdir. Kaşgarlı Mahmud'un bu eseri Türkçe-Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe- Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2010).

Kaşgarlı Mahmud'un eserde kullandığı yabancı dil öğretim yöntemlerini şu maddelerle açıklamaktadır;

- Medreselerde yapıldığı gibi önce ve her zaman sadece kural verme değil, çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem izlemiştir.
- Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan atasözü, deyim, şiir vb. derlemiştir.
- Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
- Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından önceden anlatılan bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlamıştır.
- İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü kez yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda kendinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir (Akyüz, 2005).

Divanü Lügat-it Türk adlı eserin önemini Hengirmen (1993) Türkçenin XI. yüzyıldaki durumu ve tarihi gelişimini izleyebilmemiz açısından bu yapıt son derece büyük önem taşımaktadır, sözleriyle açıklamaktadır.

Divanü Lügat-it Türk'ün yazarı Kaşgarlı Mahmud'un Cevahirü'n-Nahv adında dil bilgisi kitabı da bu dönem de hazırlanan bir başka yabancılara Türkçe öğretim kitabıdır (Biçer, 2017). Harezmi Döneminde değişik milletlerden insanlar Türk kültürünün etkisiyle Türkçeyi öğrenmiştir. Bu dönemde çeşitli eserler yazılmıştır. Bu

tarz eserlerin yazılmasındaki amaç Türk ülkesini ziyaret eden ve Türklerle ilişkisi olan kişilerin Türkçeyi öğrenmesidir (Ağar, 2004).

Harezmi Döneminde Zemahşeri tarafından Mukaddimetü'l Edeb isimli eser yazılmıştır. Arapça öğretimi esas alınarak hazırlanmış olan bu eser Harezmi Türkçesinin tercümeli pratik bir sözlüğüdür (Korkmaz, 2007). Mukaddimetü'l Edeb'den sonra Harezmi döneminde kullanılan Türkçenin öğretilmesi amacıyla Muhammed bin Kays'ın Celaledin Harzemşah adına yazdığı Tibyân-ı Lügatî't Türkî alâ Lisanü'l-Kanglı (Kanglı Dilinde Türk Dili Lügatî) adlı sözlüktür (Köprülü, 1928). Bu dönemde daha birçok eser yazılmıştır. Ancak mektup ve ferman niteliği taşıyan “yarlık” ve “bitikler” de Türkçe öğretimi tarihi açısından dikkate değerdir. Bu belgeler Türkçenin uluslararası dil olarak kullanımını ve diğer milletlerdeki yaygınlığını göstermektedir (Biçer, 2017).

Özyetgin (1996) “yarlık” ve “bitiklerle” ilgili şu bilgileri vermektedir:

- 1.Toktamış Han Yarlığı: 1393 yılında Uygur harfleri ile yazılmıştır. Lehistan Litvanya kralı Lagayla'ya gönderilmiştir. İlim alemine kazandıran M. Obolensky'dir. 25 satırdan oluşan Yarlık, Varşova Merkez Arşivi'ndedir.
- 2.Temir Kutluk Yarlığı: 1397 yılında Muhammed adlı kişiyi Tarhan yamak için Temir Kutluk Han tarafından verilen yarlık iki alfabe ile yazılmıştır. Orijinal metni, Uygur harfli olup altında Arap harfleri ile olan karşılıkları verilmiştir. Hammer, 55 satırdan oluşan bu yarlığın Almanca çevirisini ve Arap harfleri ile metnini yayımlamıştır. Yarlığın Uygur matbu harfleri ile yazılı nüshası İstanbul'dadır.
- 3.Uluğ Muhammed Han Bitiği: 1428'de Altınordu hanı Uluğ Muhammed Han tarafından II.Murad'a gönderilmiştir. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde kayıtlıdır.
- 4.Mahmud Han Bitiği: 1466'da Altınordu hanı Mahmut Han tarafından Fatih Sultan Mehmet'e gönderilen bitik Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde kayıtlıdır.
- 5.Ahmed Han Bitiği: 1477'de Ahmed Han tarafından Fatih Sultan Mehmet'e gönderilmiştir. Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi'nde kayıtlıdır.

Tarihi süreç içerisinde Kıpçaklar Doğu Karadeniz'e göç eden diğer boylarla birleşerek Batı Türkçesinin kuzey kanadını oluşturmuşlardır. Bu dönemde yazılan Codex Cumanicus adlı eser dikkat çekmektedir. Eser 13. ya da 14. yüzyılda Altın Ordu Devletine bağlı Kırım Yarımadası'nda ticari faaliyetlerde bulunan Ceneviz ya da Venedikliler tarafından Latin alfabesinin Gotik yazısıyla, kaleme alınmıştır. Bilinen tek nüshası, Venedik Saint Marcus Kütüphanesinde muhafaza edilmektedir. İki bölümden oluşan eser Kıpçakların konuşma dili ve ağızlarını yansıtmaktadır. Latince bir girişle başlayan eserde iki sözlük listesi bulunmaktadır. Sözlükler Latince-Farsça ve Kıpçakçadır.

Kıpçak döneminde hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yazılan eserler şunlardır;

- Et-Tuhfetü’z- Zekiyye fi’l- Lügati’t-Türkiyye: Türk diline ilişkin yazılmış gramer ve sözlükler gibi Türkler ile Arapların bir arada yaşayabilmesi, anlaşabilmesi ve çalışabilmesini sağlamak amacıyla yazılmıştır(Al-Türk, 2006).
- Kitâbü’l İdrâk li- Lisâni’l-Etrak: Arap dilci Ebu Hayyan bin Yusuf tarafından yazılmıştır. Araplara Türkçe öğretmek için 14. yüzyılda kaleme alınmıştır.
- El-Kavânînu’l-Küllîye li-Zabti’l Lügati’t-Türkiyye: Yazarı belli olunmayan bu eser 15.yüzyılda yazılmıştır. 500 kelimededen oluşan eser Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmıştır.
- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî: Eserin yazarı çok belli değildir. Eserde iki bölüm yer almaktadır. Eserin 63 sayfası Arapça-Türkçe, 13 sayfa ise Moğalca-Farsça sözlükten oluşmaktadır.
- Ed-Dürretü’l- Müdiyye fi’l- Lügati’t-Türkiyye: 14. veya 15. yy.da Arapça-Türkçe sözlükten oluşmaktadır.
- Bulgatü’l- Müştâk fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak: Arapça- Türkçe sözlük şeklinde hazırlanmıştır. Eser isimler ve filler olarak iki bölüme ayrılmıştır.
- Kitâbü’l- Efâl, Abbas İbni Hamza Es Sabrani tarafından yazılmıştır. Kıpçak Türkçesine ait satır arası bir sözlüktür. Eserde Arapça, Türkçe ve Farsça dillerine yer verilmiştir. Eserde gramer kurallarını içeren bilgilere yer verilmemiştir.
- Eş-Şüzûrû’z-Zehebiyyetü ve’l- Kıta’u’l-Ahmediyyetü fi’l-Lugati’t-Türkiyyeti: 17. yüzyılda Mısır’da yazılmıştır. Muhammed bin Salih tarafından Türkçe öğretimi için yazılmıştır.
- Codex Cumanicus: Kıpçakların konuşma dilini ve ağızlarını yansıtmaktadır. İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14.yy’ da derlenmiştir. İki bölümden oluşan eserin, Alman rahipler tarafından Alman bölümü, İtalyan tüccarlar tarafından da İtalyan bölümü yazılmıştır. Alman bölümü 27 yapraktır. İtalyan bölümü ise 55 yapraktır. Eser Kıpçak Türkçesi, Almanca ve Latince sözcükleri içermektedir. Eserde 143 Türk bilmecesi vardır. Codex Cumanicus, bir taraftan yabancılara Kıpçak Türkçesini öğretmek, diğer taraftan da Kıpçaklar

arasında kendi ana dilleriyle Hristiyanlığı yaymak için pratik bir kitap olarak hazırlanmıştır (Caferoğlu, 1984, s.176). Eser İtalyanın Venedik şehrinde St Marçuş manastırı kütüphanesinde saklanmaktadır.

Kıpçak Döneminde hazırlanan Türkçe öğretim kitaplarının genel özellikleri şöyle özetlenebilir;

- Bu eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade o dönemin yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı bir dil kullanılmıştır.
- Arapçanın dil bilgisi sistematigine uygun olarak hazırlanmıştır.
- Arapça sözcükler yazılırken hareketler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında hareketler kullanılmıştır.
- Arapça sözcükler kırmızı mürekkeple yazılırken, Türkçe sözcükler siyah mürekkeple yazılmıştır.
- Eserlerin sözlük bölümündeki kelimeler konularına göre (tematik) sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğrenimi kolaylaştırılmıştır.
- Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.
- Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmeleri için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
- Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça, Farsça sözcük bulunmaktadır.
- Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi-çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.
- Eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
- İncelemeye konu olan eserlerde üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dil bilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir.
- Daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmışlardır (Biçer, 2012, s.118).

Selçuklular Döneminde de Türkler ve Türkçe hızlı gelişimini sürdürerek diğer milletler tarafından öğrenilmek istenmiştir. Aksi takdirde, Türk hâkimiyeti altında ne bir iş bulmak ne de mevki elde etmek imkanı vardır (Caferoğlu, 1984). 13.yüzyılda Abbasi Hilafetinin çökmesiyle Arapların üzerindeki Türk etkisi artmıştır ve Araplar hem konuşma dili olarak Türkçeyi kullanmışlar hem de yazılı eserlerine yansıtmışlardır.

Anadolu’da kurulan beylikler döneminde Anadolu’da ilk defa Türkçe bilim ve edebiyat alanında eserler yazılmıştır. Yine bu dönemde Karamanoğlu Mehmet Bey’in “Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!” buyruğu dikkat çekmektedir. Karamanoğlu Mehmet Bey’in sözünden de anlaşıldığı üzere Anadolu Selçuklu Devletinin siyasi

birliğin bozulmasına ve beyliklerin kurulmasına rağmen Türkçeye verilen önem hiçbir zaman değişmemiştir.

Çağatay dönemi içerisinde Timur'un milli şuura verdiği önem ve Türkçeyi daha yaygın edebi bir dil haline getirmek için gösterdiği ciddi gayretler sonucu, Türk dili ve edebiyatı yeniden canlanmış, Türk dili müstakil bir dil haline gelmiştir (Kitapçı,1995). Türkçeye verilen önemin yeniden artmasıyla birlikte birçok eser kaleme alınmıştır. Ali Şir Nevai tarafından yazılan Muhakemetul Lugateyn Çağatay dönemi'nde yazılan diğer eserlerden farklı bir yere sahiptir. Nevai Farsçaya karşı Türkçeyi savunan eserinde Türkçenin Farsçadan eksik bir yönünün olmadığını ispatlamaya çalışmıştır. Kitapta Türkçe sözcüklerin anlamları ile Farsça sözcüklerin anlamları karşılaştırılmıştır.

Kitabın içeriğinde şunlar bulunmaktadır;

1. Karşılıkları tek sözcük olarak Farsçada bulunmayan Türkçe sözcükler, bunların anlam ayrımları ve yan anlamları,
- 2.Kafiye bakımından Türkçenin Farsçaya üstünlüğü,
- 3.Farsçada karşılığı bulunmayan Türkçe ekler (-CI,-AI,...),
- 4.Pekiştirme olayının Farsçada bulunmadığı,
- 5.Farsçada olmayıp da Türkçede bulunan iki nesneli eylemler, “işteş”, çatı,-Inca,...-Agör, -mişçasına, -gıdık ekleri,
- 6.Ettirgen çatının Türkçede ek ile, Arapçada sözcük ile anlatıldığı, Farsçada ise bu özelliğin bulunmadığı anlatılmaktadır (Demircan, 1988, s.35).

Osmanlı Devleti'nin, Balkanlar'dan Akdeniz'e doğru yayılması ile birlikte Türkçeyi konuşmak isteyen bireylerinde sayısı artmıştır. Bu artış ve yayılma 10. yüzyıldan bu yana Batı'ya doğru yönelen Türkçeyi bölgede egemen dil haline getirmiştir (Sepetçioğlu, 2010). Türkçenin egemen dil olması ve çok uluslu bir yapıdan oluşan Osmanlı Devleti döneminde Türkçe öğretimi daha da önem kazanmıştır. Bu dönemde Türkçe öğretimi farklı sistemlerle yapılmıştır.

Bu sistemler şu şekildedir; Devşirme sistemi ve Enderun mektebinde Türkçe öğretimi, haremde Türkçe öğretimi, manzum sözlüklerle Türkçe öğretimi, Osmanlı reayasına Türkçe öğretimi, yabancı okullar ve azınlık okullarında Türkçe öğretimi, batılı devletlerde Türkçe öğretimi olarak altıya ayrılmıştır (Biçer, 2017).

Osmanlı döneminde çeşitli amaçlarla yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Hengirmen (1993) Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının dağılımına ait bir tablo yapmıştır. Bu tablo aşağıda verilmiştir;

Tablo 3.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarının Türk ve Yabancı Yazarlara Göre Dağılımı

Yüzyıl	Türk yazarlar	Yabancı Yazarlar
11.yüzyıl	1.kitap	-
12.yüzyıl	-	
13. yüzyıl	-	
14. yüzyıl	-	
15. yüzyıl	-	
16. yüzyıl	-	
17. yüzyıl	-	11 kitap
18. yüzyıl	-	11 kitap
19. yüzyıl	6 kitap	34 kitap
20. yüzyıl	149 kitap	172 kitap
Toplam	156	228 kitap

Kaynak: Hengirmen (1993)

Tablo 3'te yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının Türk ve yabancı yazarlara göre dağılımı verilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi ilk kitap Türk yazarlar tarafından 11. yüzyılda yazılmış ve 19.yüzyıla gelene kadar yabancılara Türkçe öğretmek için kitap yazılmamıştır. Yabancı yazarlar tarafından ise ilk önce 17.yüzyılda yazılmıştır ve her yıl artarak devam etmiştir. Ancak Türk yazarların yabancı yazarlardan daha önce kitap yazmış olmasına rağmen yabancı yazarların Türkçe öğrenmek için yazdığı kitap sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Buradan yabancı milletlerin Türkçe

öğrenmeye olan talebinin her geçen gün arttığı ve bu talep doğrultusunda yabancı yazarların kitap yazımını arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4.

Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarının Hazırlandıkları Dillere Göre Dağılımı

Almanca	113 kitap
Arapça	3 kitap
Bulgarca	2 kitap
Farsça	3 kitap
Fince	1 kitap
Fransızca	48 kitap
Hollandaca	7 kitap
İngilizce	69 kitap
İsveççe	1 kitap
İtalyanca	11 kitap
Japonca	2 kitap
Kazakça	1 kitap
Latince	14 kitap
Macarca	4 kitap
Osmanlıca	8 kitap
Romence	3 kitap
Rusça	3 kitap
Türkçe	32 kitap
Yugoslavca	2 kitap
Yunanca	11 kitap
Toplam	338 kitap

Kaynak: Hengirmen (1993)

Tablo 4’te yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının hazırlandıkları dillere göre dağılımı verilmiştir. Hengirmen (1993) tarafından yapılan tablo incelendiğinde en fazla Almanca ve İngilizce dillerinde kitapların yayınlandığı görülmüştür. Bu durum Türklerin Almanlarla sıkı ilişkiler içerisinde olmasına ve İngilizcenin birçok millet tarafından bilinen bir dil olmasına bağlanabilir.

Cumhuriyet Döneminde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine dair ilk faaliyetler yabancı bilim adamlarının Türkiye’ye gelmesi ve Türkçe öğrenmeleri ile başlamıştır. Bilim adamlarının Türkiye’ye gelmesinin ardından 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmıştır (İşcan, 2012). Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimini kurumsallaşmaya başlamıştır. Daha sonra bu süreci Bogaziçi ve Atatürk Üniversitesi takip etmiştir. Ardından birçok üniversite’de TÖMER’ler kurulmaya devam etmiştir. 2000’li yıllara gelindiğinde ise TÖMER’lerin sayısı git gide artış göstermiştir.

Üniversitelerin bünyesinde açılan TÖMER’lerin hizmet alanları aşağıda verilmiştir;

- Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile akraba topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,
- İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- İlgili sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek (Yüce, 2005, s. 86).

Devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri dışında günümüzde Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü; 2009 yılında Yunus Emre Vakfı tarafından kurulan hem Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için hem de ülkemizin tanıtımı için kültür ve sanat faaliyetleri yürüten bir kuruluştur. Dünyaya Türkiye’nin kültür ve sanatını tanıtarak, uygarlığın en yetkin, incelikli ve kendine özgü dilini kullanarak birbirini daha iyi

anlayan, daha barışçıl bir dünya için çalışmayı hedeflemektedir (YEE, 2019). Enstitünün yurt dışında 58 merkezi bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü yaptığı çalışmalarla ülkemizi yurt dışında temsil etmektedir. Aşağıdaki tabloda Yunus Emre Enstitüsünün merkezleri verilmiştir;

Tablo 5.

Yunus Emre Enstitüsünün Merkezleri

ABD - Washington DC,	İspanya - Madrid
Afganistan - Kabil	İtalya - Roma
Almanya - Berlin	Japonya - Tokyo
Almanya - Köln	Karadağ - Podgoritsa
Arnavutluk - İşkodra	Katar - Doha
Arnavutluk - Tiran	Kazakistan - Astana
Avustralya - Melbourne	KKTC - Lefkoşa
Avusturya - Viyana	Kosova - İpek
Azerbaycan - Bakü	Kosova - Priştine
Bahreyn - Manama	Kosova - Prizren
Belçika - Brüksel	Lübnan - Beyrut
Bosna Hersek - Foynitsa	Macaristan - Budapeşte
Bosna Hersek - Mostar	Makedonya - Üsküp
Bosna Hersek - Saraybosna	Malezya - Kuala Lumpur
Cezayir - Cezayir	Meksika - Meksiko
Fas - Rabat	Mısır - Kahire
Fransa - Paris	Moldova - Komrat
Güney Afrika - Johannesburg	Pakistan - Karaçi
Güney Kore - Seul	Pakistan - Lahor
Gürcistan - Tiflis	Polonya - Varşova
Hollanda - Amsterdam	Romanya - Köstence
Hırvatistan - Zagreb	Romanya - Bükreş
İngiltere - Londra	Rusya Federasyonu - Kazan
İran - Tahran	Rusya Federasyonu – Moskova
Senegal - Dakar	Tunus - Tunus
Sırbistan - Belgrad	Ukrayna - Kiev
Sudan - Hartum	Ürdün - Amman
Somali - Mogadişu	

Kaynak: YETKM (2019)

2.1.6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel beceri.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır. Dört beceri alanı, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki temel beceri alanına ayrılmaktadır. Bu beceri alanlarından okuma ve dinleme becerileri anlama, yazma ve konuşma becerileri ise anlatma beceri alanlarından yer almaktadır.

“Dilin iletişim etkinlikleri arasındaki ilişkiler, her etkinliğin birbirini var kılma amacına yöneliktir. Bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır” (Sever, 2004, s.28). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dört temel beceri hayati önem taşımaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin Türkçeyi tam olarak öğrenebilmesi için dört temel beceri alanlarında da kendilerini geliştirmeleri gerekir. Aksi takdirde dil öğrenim sürecinde dört temel beceriyi verimli kullanamayacak ve dil öğrenimi sekteye uğrayacaktır.

Nalıncı (2000) tarafından yapılan araştırmada bireyler günlük hayatlarında, zamanlarının % 45’ini dinlemeye, % 30’unu konuşmaya, % 16’sını okumaya, % 9’unu yazmaya ayırdığı, sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere dört beceri alanına da günlük hayatta sık sık başvurulmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel beceri yeterlilik düzeyinin geliştirilmesine ayrıca önem verilmelidir.

2.1.6.1. Dinleme becerisi. Dinleme becerisiyle ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Cihangir (2004), dinleyicinin bilgiyi duyması, tekrar edebilmesi ve hatırlayabilmesi ayrıca duyulanları kısa bir süre de olsa bellekte tutabilmesi; Sever (2000) işittiğimizi anlamak ve saklamak veya işittiğimizi anlamak için dikkat harcamak; Göğüş (1978) dinlemeyi, işitmekten ayrı ruhsal bir olay, işittiğini anlamak için dikkatini harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme süreci olarak; Temur (2001) dinlemeyi, “dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneği” olarak; Özbay (2011), konuşan veya sesli olarak okuyan kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme; şeklinde çeşitli tanımlar yapılmıştır. Tanımlarda dinleme

becerisini işitmekten ayırarak dinlemede dikkat ve çaba harcamanın gerekli olduğu üzerinde durulmuştur.

Dinleme becerisini, bireyler anne karnından itibaren kazanmaya başlamaktadır. Dinleme becerisi aracılığıyla bireyler konuşma ve diğer becerileri edinmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerde dili ilk olarak dinleme becerisi aracılığıyla işiterek ve anlayarak öğrenebilmektedirler. Bu nedenle Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilerin dili etkin bir şekilde öğrenebilmesi ve dört becerinin geliştirilebilmesi için dinleme becerisi oldukça önem taşımaktadır.

2.1.6.2. Konuşma becerisi. Demirel (1999) Konuşmayı, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır şeklinde tanımlamıştır. Konuşma, bireyin anlatmasına dayalı bir beceri olmasından dolayı anlatma beceri alanındandır. Özbay (2003) Konuşma becerisinin önemini; konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelinde yer alır sözleriyle ifade etmiştir.

Dinleme becerisini kazanan bireyler öğrendiklerini karşısındakine anlatabilmek için konuşma becerisini kazanmak istemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerde konuşma becerisinin iletişim kurmanın temelinde yer alması nedeniyle ilk olarak konuşma becerisi üzerine odaklanmaktadır. Aydın (2014) Erasmus Yoğun Dil Kurslarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada en çok konuşma becerisinin önemli görüldüğünü belirlemiştir.

Demirel (2014), yabancı dil öğretiminin en önemli amaçlarından birini öğrencilerin hedef dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesi ve sözlü iletişim kurabilmesi olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilebilmesi öğrencilerin hem günlük hayatlarında hem de dil öğrenim süreçlerinde kendilerini ifade edebilmeleri için oldukça önemlidir.

2.1.6.3. Okuma becerisi. Diğer becerilerde olduğu gibi literatürde okuma becerisi ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Günay (2007) okuma eylemini, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek, dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir

anlam bulmak yani anlamlandırmak olarak; Kavcar ve diğerleri(1997) okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak; Kırkkılıç ve diğerleri (1999) okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik; Güneş (2009) okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlardan okuma becerisinde okuyucunun aktif olduğu dikkat çekmektedir.

Dört beceri alanından okuma becerisi anlama beceri alanında yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe öğrenenlerin yeni bilgiler öğrenebilmesi ve diğer becerilerin gelişebilmesi için okuma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Öyle ki dil öğrenim sürecinde öğrenenler yeni bilgileri kitaplardan veya çeşitli kaynaklardan okuyarak ve anlayarak öğrenebilmektedir. Bu okuma anlama süreci sonucunda öğrenci hem okuma becerisini geliştirebilmekte hem de kelime hazinesi vb. gibi çeşitli etmenlerin artması sonucunda diğer becerilerinde de bu gelişmeye paralel olarak artış olabilmektedir.

2.1.6.4. Yazma becerisi. Dört beceriden anlatma beceri alanında olan yazma becerisi, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır (Güneş, 2014). Yılmaz (2008, s. 204) ise yazma becerisinin defalarca uygulama ve alıştırma yapılarak kazanılabileceğini, kazanılan yeteneğin çalışmalar yapılarak geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Özbay (2006, s.121) tarafından benzer bir tanım da duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması şeklinde yapılmıştır. Tanımlarda yazma becerisinin kurallar çerçevesinde bireylerin kendilerini ifade edebilme şekli olduğu üzerinde durulmuştur.

Türkçe öğretiminin temel amacı dört temel becerinin geliştirilmesidir. Bu becerilerden herhangi biri aksatılmamalı ve hepsi eşit oranda geliştirilmelidir. Yazma becerisi aracılığıyla bireyler duygu, düşünce ve isteklerini yazılı bir şekilde dile getirebilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu durum Türkçenin ana dili olarak öğretiminde olduğu kadar gereklidir. Öyle ki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin diğer becerilerinin gelişebilmesi ve kendi duygu, istek ve

gereksinimlerini yazılı olarak ifade edebilmesi için gerekli bir beceridir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenme sürecinde yazılı metin üretiminin faydası tartışılmaz bir gerçektir. Bu konuda Hughey, şunları söylemektedir;

- Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur (akt. Hamaratlı, 2015, s.63).

Çakır da (2010, s.167-168) yazma becerisinin bireylerin dil öğrenim sürecindeki katkısını:

- a) “Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b) Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c) Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d) Dil yanlışlarının görülmesine,
- e) Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f) Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g) Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h) Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i) Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j) Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürür”, şeklinde açıklamaktadır.

2.1.7. Öğrenme stratejileri. Öğrenme stratejilerini Özer (1998), bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran teknikler şeklinde tanımlamıştır. Özer tarafından yapılan bu tanımda öğrenme stratejilerinin kullanılmasında bireyselliğin üzerinde durulurken, Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe depolama ve gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşünceler şeklinde

tanımlamıştır. Arrends (1997) ise öğrenme stratejilerinin, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel işlem süreçlerini kapsayan, bireylerin daha etkili öğrenmesini sağlayan davranışsal ya da zihinsel eylemler olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir tanım da Demirel (2007) tarafından, bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekte anlamlandırarak uzun süreli belleğe geçmesini ve öğrenme ile birlikte kalıcılığı sağlayan işlemler olarak yapılmıştır. Öğrenme stratejilerindeki ortak amaç öğrenenlerin öğrenme sürecini hem kolaylaştırmak hem de öğrenmelerini daha etkili ve kalıcı hale getirebilmektir. Öğrenme stratejilerinin amacını Harmanlı (2000), öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır, şeklinde açıklamaktadır.

Wenden ve Rubin (1987) öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde özetlemişlerdir;

- Öğrenme stratejileri, bir öğrencinin belirli bir öğrenme yaklaşımı değildir.
- Öğrenme stratejileri belirli stratejilere atıfta bulunurlar.
- Bazı öğrenme stratejileri gözlemlenebilirken bazıları gözlemlenemez.
- Stratejiler öğrenciler tarafından bir öğrenme problemine istinaden kullanılır. Problem merkezlidir.
- Dil öğrenme stratejileri, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrenmeye katkıda bulunabilir.
- Bu stratejiler bilinçli kullanıldıklarında ya da uzun zaman kullanıldıklarında otomatikleşebilir.
- Öğrenme stratejileri yeniliklere ve değişmeye açık davranışlardır.
- Öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilere çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bu yararları Şimşek (2006) şu şekilde özetlemektedir.
- Kendi akıllarına güvenirler.
- Bir şeyi yapmanın birden çok yolu olduğunu görürler.
- Hatalarını anlar ve düzeltmeye çalışırlar.
- Öğrenme düzeyleri yükselir.
- Sorumluluk duyguları gelişir.
- Kişisel çalışma alışkanlığı geliştirirler.
- Çaba göstermeyi öğrenirler.

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmasının öğrenme durumlarına sağladığı olumlu katkılar, araştırmacıları dil öğrenme stratejileri alanında çalışmalar yapmaya yönlendirmiştir.

2.1.7.1. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması. Alanyazın incelendiğinde öğrenme stratejilerine ilişkin çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda alanyazında en çok kabul görmüş öğrenme stratejileri sınıflandırmaları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Geliştirenler	Sınıflandırma Biçimi
Jones (1986)	Oluşturucu stratejiler Yapılandırıcı stratejiler
Nisbet ve Schucksmith (1986)	Merkezi stratejiler Makro stratejiler Mikro stratejiler
Gagne ve Driscoll (1988)	Dikkat stratejileri Kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler Kodlamayı arttıran stratejiler Geri getirmeyi arttıran stratejiler İzleme stratejileri
Weinstein ve Mayer (1986)	Yineleme stratejileri Anlamlandırma stratejileri Örgütlenme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Duyuşsal stratejiler
Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine -MSLQ- (1991)	Yineleme stratejileri Açıklama stratejileri Örgütlenme stratejileri Eleştirel düşünme stratejileri Anlamayı izleme stratejileri Kaynak yönetimi stratejileri

Kaynak: Nisbet ve Schucksmith; 1986, Gagne ve Driscoll; 1988, Weinstein ve Mayer; 1986, Öztürk; 1995, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachine; 1991, akt.Vural (2012)

Öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalara incelendiğinde araştırmacılar tarafından Weinstein ve Mayer'in (1986) yaptığı sınıflamanın daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflandırma beş kategori şeklinde yapılmıştır. Bu sınıflama şu şekildedir;

Yineleme Stratejileri: Öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer,1998). Doğrudan hatırlanması istenen bilgiler yineleme stratejileri aracılığıyla öğrenilebilir. Yineleme stratejileri karmaşık öğrenmelerden çok temel basit öğrenmelerde etkilidir. Örnek olarak bir kitapta verilen şiirin yinelenmesi verilebilir.

Anlamlandırma Stratejileri: Anlamlandırma stratejileri bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi sağlayan stratejilerdir (Özer,1998).

Örgütlenme Stratejileri: Öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrendiklerini geçmiş bilgileri ile ilişkilendirerek öğrenmesini sağlayan stratejilerdir. Örgütlenme stratejileri öğrencilerin bilgilerinin yeniden yapılandırılmasını sağlar.

Anlamayı İzleme Stratejileri: Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerine, yürütmelerine ve denetlemelerine yardımcı olmaktadır (Özer,1998). Anlamayı izleme stratejilerine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında anlamalarını denetler ve süreçte aktif olarak yer alır.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejilerdir (Subaşı, 2000).

Dışarıdan gelen ve öğrenmeyi engelleme olasılığı bulunan uyarıcılara karşı uyanık ve rahat olma, dikkati odaklama, yoğunlaşmayı sürdürme, kendini güdüleme, dışsal dikkat dağıtıcılar gidermek üzere çalışacak sessiz bir yer seçme, çalışmanın gereksiz yere uzamaması için öncelikli konuları belirleme, başarısız olma korkusunu ya da kaygısını gidermek üzere kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma ve çalışma için ayrılacak zamanları etkili olarak kullanabilmek üzere bir zaman çizelgesi oluşturma gibi stratejilerin arasında sayılmaktadır (Weinstein & Mayer; 1986).

2.1.7.2. Dil öğrenme stratejileri. Yeni bir şeyler öğrenmenin öneminin her geçen gün artmasıyla öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olabilmesi için çeşitli öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Bu duruma paralel olarak yeni bir dil öğrenen bireylerin dil öğrenme sürecinin etkili ve kalıcı olabilmesi için de dil öğrenme stratejileri geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından bu bağlamda dil öğrenme

stratejileriyle ilgili çeşitli araştırmalar başlatılmıştır. Yabancı dil öğrenme stratejileri araştırmaları ilk olarak 1960'lı yıllarda başlamıştır. Davranışçı yaklaşımın etkisini kaybedip, Bilişsel kuramların ortaya çıkması ile birlikte dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalar hız kazanmaya başlamıştır.

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili; Chamot ve Kupper (1989) öğrencilerin kavramak, hafızaya kaydetmek ve hatırlamak için kullandıkları teknikler; Riding ve Rayner (1998) dil öğrenme süreçlerini öğrenenin genel öğrenme süreçlerini yetersiz ve faydasız bulduğunda işe koştığı kendine özel ve sadece ona uygun teknikler; Oxford (1999), öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler; Weinstein, Husman ve Dierking (2000), yeni bilginin ve becerilerin edinilmesi, anlaşılması ya da diğer ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları kapsayan stratejiler; Cohen (2003) öğrenen tarafından bilinçli şekilde seçilen öğrenme süreçleri; Cesur (2011) öğrenenleri öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullandıkları düşünce, davranış, yöntem ve teknikler; Boylu (2015) yabancı dil öğrenenlerin öğrenmelerini daha kolay ve daha hızlı yapmak için öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli işlemler; şeklinde alanyazında tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan hareketle dil öğrenme stratejileri; yabancı dil öğrenenler tarafından dil öğrenme sürecini kolaylaştırabilmek ve daha etkili öğrenebilmek için bilinçli şekilde tercih edilen stratejiler olarak tanımlanabilir.

Oxford (1990, s.3), dil öğrenme stratejilerinin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

- Aynı ortak hedef olan iletişimsel yetinin oluşturulmasına hizmet ederler.
- Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha özerk olmalarına olanak sağlarlar.
- Öğretmenlerin rolünü geliştirirler.
- Probleme yöneliktirler.
- Spesifik öğrenen eylemleridirler.
- Öğrenenin sadece bilişsel değil birçok yönünü kapsarlar.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem dolaylı olarak desteklerler.
- Her zaman gözlemlenebilir deşillerdir.
- Genelde bilinçli eylemlerdir.
- Öğretilebilirler.
- Esnektirler.
- Birçok faktörden etkilenirler.

Dil öğrenme stratejilerinin özellikleriyle ilgili literatürde birçok açıklama yapılmıştır. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

- Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenim sürecini kolaylaştırmaktadırlar.
- Kullanılan stratejiler bireyseldirler.
- Öğrenim sürecinin daha etkili geçmesini sağlamaktadırlar.
- Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlarlar.
- Dil öğrenme stratejileri hedef odaklıdır.
- Dil öğrenme stratejilerine ilişkin bilgisi olmayan öğrenenlere öğretilbilirler.
- Dil öğrenme sürecinde başarısız olan öğrencilerin başarı durumlarını olumlu yönde etkilemektedirler.
- Kullanılan stratejiler öğrenenin cinsiyetine, kültürüne, artalan bilgisine vb. gibi çeşitli durumlara göre değişmektedirler.

2.1.7.2.1. *Dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar.* Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazında daha fazla kabul görmüş Rubin (1987), O'Malley vd. (1985), Oxford (1990) ve O'Malley & Chamot (1990) tarafından yapılan çalışmalardaki sınıflandırmalar ele alınmıştır.

2.1.7.2.1.1. *Rubin'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.* Joan Rubin dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların öncüsü olarak görülmektedir. 1975 yılında ilk olarak dil öğrenme stratejileriyle ilgili yayım yapmış, ardından 1981 yılında dil öğrenme stratejilerinin teori temellerini yayınlamıştır. 1987 yılında daha önce yaptığı çalışmalarına ek olarak dil öğrenme stratejilerini yeniden sınıflamıştır.

Rubin (1987) dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Öğrenme stratejileri, iletişim stratejileri ve sosyal stratejiler olarak da üç alt boyuta ayırmıştır. Doğrudan stratejiler kategorisinde bilişsel stratejilere, dolaylı stratejiler kategorisinde ise iletişimsel stratejilere yer vermiştir.

Rubin'nin (1981) Birinci Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri şu şekilde sınıflandırılmıştır;

- Netleştirmek veya doğrulamak,
- Tahmin etmek veya çıkarımlarda bulunmak,
- Akıl yürüterek sonuca bağlamak,

- Alıştırma yapmak,
- Ezber yapmak,
- Kontrol ve takip etmek,

Netleştirme veya Doğrulama Stratejileri: Öğrenenlerin yabancı dilde öğrenmesi gerektiği gramer vb. gibi kurallarla ilgili bilgilerin kesinleştirilmesi için başvurulacak yollardır.

Tahmin Etmek veya Çıkarımlarda Bulunma Stratejileri: Hedef dildeki yeni bilgilere ilişkin öğrenenlerin kullandığı stratejilerdir.

Akıllı Yürüterek Sonuca Bağlama Stratejileri: Öğrenenlerin hedef dilde öğrendiği yeni bilgilerden ve kurallardan yola çıkarak yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir.

Alıştırma Yapma Stratejileri: Yeni bilgilerin hafızada depolanmasını kolaylaştırmak için tekrar yapmak gerekir. Bu stratejiler Yapılan tekrarlar aracılığıyla dilin öğrenilmesini kolaylaştıran stratejilerdir.

Ezber Yapma Stratejileri: Öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde yeni bilgileri depolayabilmesi için bazı bilgilerin ezberlenmesi için kullanılan stratejilerdir.

Kontrol ve Takip Etme Stratejileri: Hedef dilin öğrenenler tarafından öğrenilme sürecindeki işlemlerin gözden geçirilmesine yarayan stratejilerdir.

Rubin'in (1981) Birinci Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Alıştırma için fırsat oluşturma,
- Üretim oyunları,

Alıştırma İçin Fırsat Oluşturma Stratejileri: Hedef dilde öğrenmelerin kolay ve kalıcı olabilmesi için alıştırma yapılmalıdır. Bu amaçla öğrenenlerin hedef dili ana dili olarak konuşanlarla iletişime geçmesine yarayan stratejilerdir.

Üretim Oyunları: Hedef dili öğrenmek isteyenlerin dil becerilerini geliştirebilmek için çeşitli etkinlik ve faaliyetlerde bulunmasıdır.

Rubin 1987 yılında, 1981 yılında yaptığı sınıflandırmalara ek bazı düzenlemeler yapmıştır. Bu çalışmasında da dil öğrenme stratejilerini iki ana kategoride doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ele almıştır. Doğrudan stratejileri önceki çalışmasında bilişsel stratejiler şeklinde adlandırırken bu çalışmasında doğrudan stratejileri öğrenme stratejileri şeklinde adlandırmayı yeterli bulmuştur. Ona göre dilin doğrudan öğrenilmesini sağlayan stratejiler öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejilerini de bilişsel ve üst bilişsel stratejiler olarak iki alt boyuta ayırmıştır. Bilişsel stratejiler daha çok bilginin alınılması ve işlenmesi ile ilgiliyken üst bilişsel stratejiler öğrenenin kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesine ilişkin stratejilerdir. Dolaylı stratejiler olarak adlandırdığı stratejileri de iletişimsel ve sosyal olarak iki alt boyutta incelemiştir. Bu stratejilerden iletişimsel stratejiler dil

öğrenimine doğrudan katkı sağlamayarak sadece öğrenenlerin iletişime katılım sürecini etkilemektedir. Sosyal stratejiler ise öğrenenlerin öğrenme sürecinde öğrendiklerini kullanmaları için fırsat veren stratejilerdir.

Rubin'in (1987) İkinci Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri sınıflaması şu şekildedir;

- Öğrenme stratejileri,
- Üstbilişsel stratejiler,
- Bilişsel stratejiler,

Rubin'in(1987) İkinci Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri sınıflaması

- İletişimsel stratejiler,
- Sosyal stratejiler,

şeklindedir.

2.1.7.2.1.2. *J.Micahael O'Malley, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzares, Lisa Kupper ve Rocco P.Russo'nun Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması:* O' Malley vd. (1985) dil öğrenme stratejilerini üç boyutta ele almıştır. Bu stratejiler; üst biliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyo-duyuşsal stratejilerdir.

Üst- biliş Stratejileri: Öğrenenlerin kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmesiyle ilgili stratejileri kapsamaktadır. Üst - bilişsel stratejilerde öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmektedir. Öğrenenler bu stratejiler ile öğrenme sürecindeki işleyişi takip edip, ürünü değerlendirebilmektedir.

Bilişsel Stratejiler: Öğrenenlerin direk öğrenmesine ilişkin stratejilerdir. Tekrar, kaynaklama, çeviri, gruplama, not alma, sonuç çıkarma, tekrar birleştirme, sesli temsil, anahtar kelime, belli bir durumda kullanma, açıklama, çıkarım yapma bilişsel stratejilerdir (Cesur, 2008).

Sosyo-duyuşsal Stratejiler: Öğrenenlerin dil öğrenme sürecini çevresinde bulunan sosyal çevresi ile birlikte gerçekleştirerek dil öğretimini kolaylaştırmayı amaçlayan stratejilerdir.

2.1.7.2.1.3. *Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması*: Oxford (1990) tarafından yapılan dil öğrenme stratejileri sınıflandırması doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki ana gruba ayrılmıştır. Doğrudan stratejiler dil öğrenme sürecini direkt olarak etkileyen stratejilerdir. Bu stratejileri de üç alt boyutta ele almıştır. Bunlar; hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi edici stratejilerdir. Dolaylı stratejileri olarak grupladığı stratejiler ise öğrenenlerin öğrenme sürecini direkt olarak etkilemeyen, öğrenenlerin dil öğrenme sürecini kontrol etmesini ve sosyal çevre ile iletişim kurmasını sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler de doğrudan stratejilerde olduğu gibi üç alt boyutta ele almıştır. Bu stratejiler; üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir. Yapılan araştırmada da bu sınıflama temel alınmıştır.

2.1.7.2.1.3.1. *Doğrudan Stratejiler*:

Hafıza Stratejileri: Öğrenenlerin öğrenme sürecinde öğrendiği yeni bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe gönderilerek bilgilerin kalıcı olmasını sağlayan stratejilerdir. Hafıza stratejilerinin altında şu stratejiler bulunmaktadır;

- Zihinsel bağ kurmak
- Gruplandırma: Anlamına göre, kelime çeşidine vb. gibi gruplandırılabilir.
- İlişkilendirmek: Eski bilgileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirmek.
- Anlam haritası oluşturmak: Birbiriyle ilgili bilgileri ilişkilendirmek.
- Yeni kelimeleri cümlede, konuşmada, hikayede, metin içinde kullanmak
- Resim ve ses tatbik etmek.
- Anlam haritası oluşturmak: Bir kavramla ilişkili olan kelimelerle anlam haritası hazırlamak.
- Anahtar kelime kullanmak: Kelimeyi çağrıştıracak ses ve imgeyle beraber öğrenmek.
- Sesleri bellekte temsil etmek: Kelimeyi ses benzerliği olan bir kelime ile eşleştirmek.
- Yeterince tekrar etmek.
- Yapılandırılmış tekrar yapmak: Planlı aralıklarla tekrar yaparak öğrenilenler kalıcı hale getirilebilir.
- Hareket tatbik etmek.
- Kelimeyi, bilgiyi hareketle ya da duygularla eşleştirmek: Mimiklerle bir yapıyı canlandırmak.
- Mekanik teknikler kullanma: Kelime kartları yapmak.

Bilişsel Stratejiler: Öğrenenlerin yeni öğrendiği bilgilerden hareketle yeni anlamlar çıkarabilmek için kullandığı zihinsel stratejilerdir.

- Pratik yapmak.
- Tekrar yapmak.
- Telaffuz tekrarı yapmak.
- Yapı ve kalıpları tanımak ve kullanmak.
- Yeniden birleştirme.
- Doğal olarak pratik yapmak. Hedef dilde diyaloga girmek. İletişim ve gönderme.

- Fikri hemen bulma: Bir metnin ya da konuşmanın ana fikrini hızla gözden geçirerek bulmak.
- İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma: Basılı ya da basılı olmayan her türlü kaynağı kullanarak mesajı anlamak ve cevaplamak.
- Çözümleme ve anlamak.
- Tümdengelim yöntemini kullanma: Kuralları yapıları hedef dilde yeni özel durumlarda kullanmak.
- İfadeleri analiz etmek: Yeni deneyimleri, yapıları parçalarına ayırarak anlamı bulmak.
- Karşılaştırma Yapmak: Ses, kelime ve gramer yapılarını anadildeki yapılarla karşılaştırmak.
- Çeviri yapma: Öğrencinin ana dilini kullanarak yabancı yapı ve kelimeleri anlaması ve üretmesini sağlamak.
- Aktarma yapmak: Ana dildeki kelime, kavram ya da yapıları doğrudan yeni dili anlamak için kullanmak.
- Hedef dilde anlama ve üretme için yapı oluşturmak.
- Not almak: Ana fikri ya da yardımcı fikirleri yazmak.
- Özetlemek: Uzun metinlerin özetini hazırlamak.
- Önemini belirtmek: Önemli bölümlerin altını çizmek, işaretlemek.

Telaflı Edici Stratejiler: Öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurmasını engelleyen olumsuz duygu ve düşüncelerle veya zor durumlarla başa çıkılabildiğini sağlayan stratejilerdir.

- Tahmin etmek.
- Dilsel ipuçlarını kullanmak: Özellikle kelime bilgisi eksik ya da yetersiz kaldığında öğrenenin ana dilini ya da alt yapısını, ön bilgilerini kullanarak kelimenin anlamını tahmin etmek.
- Diğer ipuçlarını kullanmak: Dil ile ilgili ipuçları dışındaki metnin kapsamı, içeriği, durumu gibi ipuçlarını ve genel kültür bilgisini kullanarak anlamını tahmin etmek.
- Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelmek.
- Ana dili kullanmak: Konuşurken ya da yazarken hatırlanamayan kelime ya da ifadenin yerine ana dilinde bulunan kelimeyi söylemek ve kullanmak.
- Yardım almak: Karşısındaki kişiden takıldığı yerde, hatırlayamadığı yapı ve kelime için yardım etmesini istemek.
- Jest ve mimik kullanmak.
- Bir süreliğine ya da tamamen konuşmamak.
- Konuyu seçmek: Hakim olunan konuyu seçmek.
- İletiyi uyarlamak: Karmaşık cümle kurmaktan çekinmek.
- Hedef dilde yeni kelimeler uydurmak.
- Basit kelimeleri kullanmak.
- Eş anlamlı sözcük kullanma. (Oxford,1990,s.41-51).

2.1.7.2.1.3.2.Dolaylı Stratejiler:

Üstbilişsel Stratejiler. Öğrenenlerin öğrenme sürecindeki öğrenmelerini düzenlemelerini ve değerlendirmelerini sağlayan stratejiler.

- Öğrenmeyi temel almak.
- Bilinen bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmak.
- Temel seviyede konuşma becerisinin yerine dinleme becerisine odaklanmak.
- Dikkat etmek: Önceden öğrenilen konuya genel olarak göz atmak ve dikkat dağıtıcı noktaları göz ardı etmek. Öğrenilenlerin belli noktalarına dikkat etmek.
- Öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak.
- Dil öğrenimini öğrenmek: Dilin nasıl öğrenildiği ile ilgili kitaplar, kaynaklar okumak.
- Düzenleme yapmak: Öğrenme ortamını öğrenmeyi gerçekleştirecek en uygun seviyeye getirmek.
- Hedef ve kazanımlar belirlemek.
- Dört beceriye dair hedef belirlemek.

- Dil görevleri için planlama yapmak: Belli bir durum ya da etkinlik için gramer, yapı ve kelime bilgisinin planlanması dört safhadan meydana gelir. Durumun tanımlanması, ihtiyaçların belirlenmesi, kişinin bilgi kaynaklarını kontrol etmesi, durum için gerekli bilginin belirlenmesi.
- Uygulama yapabilmek için fırsat kollamak.
- Öğrenmeyi değerlendirmek.
- Bireyin kendi eğitim sürecini kontrol edebilmesi: Konuşurken ya da yazarken yapılan hataların farkına varmak ve bunları tekrar etmek.
- Bireyin kendi eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Kişinin öğrenme ve ilerlemesini değerlendirmesi, Diğer öğrencilerle kendini karşılaştırması.

Duyuşsal stratejiler: Dil öğrenen öğrencilerin duygusal özelliklerini içeren stratejilerdir.

- Kaygının azaltılması.
- Nefes kontrolü yapmak.
- Müzik dinlemek.
- Rahatlamak için komik film izlemek.
- Öğrenenlerin kendilerini cesaretlendirmesi.
- Dil öğrenmeye ilişkin olumlu yaklaşım.
- Risk almak: Yanlış, hatalı yapı kullanmak ve zor durumda kalma olasılığını göze alarak konuşmak.
- Kendini ödüllendirmek.
- Duygusal durumların kontrol altına alınması.
- Duygu farkındalığına ulaşma: Vücuttan gelen olumlu ya da olumsuz sinyallere dikkat etmek.
- Dil öğrenme süreci boyunca yaşanan duyguların tanınması.
- Günlük tutmak.
- Duyguları diğer öğrenenlerle paylaşmak.

Sosyal Stratejiler: Öğrenenlerin hedef dili konuşan bireylerle iletişime geçmesini içeren stratejilerdir. Hedef dil konuşucuları ile konuşmalara katılmak, mektup yazmak vb. gibi durumlara yönlendirmektedir.

- Sorular sormak ve ricada bulunmak.
- Doğrulanmak ve netleştirilmek: Konuşmacının tekrar etmesini, özetlemesini, açıklamasını, örnek vermesini istemek ya da rica etmek.
- Kullandığı ifadenin doğruluğunu sınamak.
- Hataların düzeltilmesini istemek.
- İş birliği yapmak.
- Akran iş birliği.
- Hedef dil konuşanlarla birlikte çalışmak.
- Konuşma becerisinin ilerletilmesi için kullanılır.
- Empati kurmak.
- Farklı kültürlerle empati yapmak.
- Farklı kültürlerin duygu düşünce ve sistemlerinin farkında olmak (Oxford,1990,s.41-51).

2.1.7.2.1.4. O'Malley ve Chamot'un. Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması: O'Malley ve Chamot. Oxford'un (1990) sınıflamasından farklı olarak bilişsel stratejilere önem vermiştir. Bunun dışında Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflama ile O'Malley ve Chamot'un. yaptığı sınıflama benzerlik göstermektedir (akt. Cesur, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusuna kaynaklık eden hem Türkiye’de hem de yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.2.1. Türkiye’de dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar.

Alanyazın incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça az olduğu görülmüştür (Bölükbaş, 2013; Barut, 2015; Boylu, 2015; Göçer, 2017; Ergin, 2018; Yalçın, 2018; Varışoğlu, 2018).

Bölükbaş (2013) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve sözcük öğretiminde stratejinin etkisini belirlemek amacıyla “The effect of language learning strategies on learning vocabulary in Teaching Turkish as a foreign language” adlı çalışma hazırlanmıştır. Bölükbaş (2013) yaptığı çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini kullanmıştır. Deneysel yöntemle yapılan çalışma 20 kişilik kontrol grubu ve 20 kişilik deney grubu ile toplamda 40 kişilik örnekleme uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin orta seviyede olduğu ve öğrencilerin en çok üst bilişsel stratejileri kullandığı belirlenmiştir.

Barut (2015), Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin tespit etmek ve strateji kullanımlarının, öğrencilerin cinsiyet, dildeki yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem faktörleri doğrultusunda nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla yaptığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmasını Ankara’da bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 130 öğrenciye uygulamıştır. Yapılan çalışma sonucunda Türkçe öğrenmek isteyen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin orta seviyede olduğu ve öğrencilerin en çok telafi edici stratejiler ve sosyal stratejileri kullandığı belirlenmiştir.

Boylu (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı çalışmasını on ayrı Türkçe öğretim merkezindeki 395

öğrenciye uygulamıştır. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve yaş, cinsiyet, ana dili, eğitim durumu, kur düzeyi gibi çeşitli değişkenlerle dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Boylu tarafından yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin çok düşük olmadığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda olduğu gibi öğrencilerin yine üst bilişsel stratejileri en fazla kullandığı, duyuşsal stratejileri ise en az kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmadan erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları da Boylu tarafından yapılan çalışmanın dikkat çekici bir başka noktasıdır.

Bir diğer çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri konusunda durum tespiti yapmak ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda genel bir durumunu belirlemek için Göçer (2017) tarafından yapılmıştır. Nitel yöntem kullanılarak yürütülen araştırmada öğretmen adaylarına sorulan 6 soru ile veriler toplanmıştır. Öğretmenlerden alınan cevaplara göre öğrencilerin en sık bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullandığı, öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurabilme; konu ve kuralları uygulama, analiz etme ve sorgulama; tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri; kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme konularında zayıf oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları ile soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla iş birliği vb. yeterlikleri bakımından iyi durumda oldukları tespit edilmiştir.

Ergin (2018) tarafından “Tek Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Stratejileri” adlı çalışma tek dilli ve çok dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için yapılmıştır. Araştırmaya, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesinde B2 ve C1 seviyesinde öğrenim gören toplam 107 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmada Oxford’un (1990) geliştirdiği ve Cesur ve Fer tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri kullanılmıştır. Ergin (2018) yaptığı çalışma sonucunda diğer çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin yüksek seviyede dil öğrenme stratejilerini kullandıkları, en fazla üst bilişsel stratejileri ve en az duyuşsal stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyet alt probleminde ise tek

dilli ve çok dilli öğrenciler arasından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının dinleme etkinliklerinde kullanılan dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Yalçın (2018) tarafından Türkiye’de çeşitli enstitüler ve dil öğretim merkezleri tarafından kullanılan kitaplar arasından seçilmiş yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabının dinleme etkinlikleri Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırmasının alt boyutlarına göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre incelenen tüm kitaplar karşılaştırıldığında kitaplar arasında toplam strateji sayıları göz önünde bulundurulduğunda en fazla bilişsel stratejilere (f=135) ikinci sırada üst bilişsel stratejilere (f=85) üçüncü sırada bellek stratejilerine (f=32) dördüncü sırada telafi stratejilerine (f=10) ve son olarak sosyal stratejilere (f=7) yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen kitapların hiçbirinde duyuşsal stratejilere rastlanmamıştır.

Varışoğlu (2018) tarafından “Sosyal- Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma, sosyal ve duygusal öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecinde nasıl işe koşulacağını ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımının önemini ortaya koymak için yapılmıştır. Yapılan araştırmanın en önemli sonucu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin ve geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmasıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan bu çalışmalar dışında İngilizce, Almanca vb. gibi yabancı dilleri öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine de çalışmalar yapılmıştır.

Tabanlıoğlu (2003), “Başlangıç Düzeyinde Akademik Amaçlarla İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Tercihleri ve Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını öğrencilerin algısal öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmaya 60 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır.

Tabanlıoğlu (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak temel öğrenme stillerini kullandığı tespit edilmiştir.
- Görsel öğrenme stilleri ve duyuşsal öğrenme stratejileri arasında önemli bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- İşitsel öğrenme stilleri ile zihinsel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler arasında bir ilişki olduğu görülmüştür.
- Kullanılan dil öğrenme stratejilerinde kız ve erkek öğrencilerin tercihlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Karamanoğlu (2005), “Almanca Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımını” adlı çalışmasını çeşitli değişkenlerle dil öğrenme stratejilerinin ilişkisini tespit etmek amacıyla yapmıştır. Çalışmada 126 Alman dili eğitimi bölümü 3. Sınıf öğrencisine Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Alman dili eğitimi öğrencilerinin envanteri anlayabilmesi için ölçek Almancaya uyarlanmıştır. Karamanoğlu yaptığı çalışmada dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni açısından bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bekleyen’nin (2005), yaptığı “Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri” adlı çalışmada Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şu şekilde verilebilir;

- Kadınların erkeklerden daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandığı,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin biliş üstü stratejiler, sosyal stratejiler ve telafi edici stratejileri daha fazla kullandığı belirlenmiştir.

Bekleyen (2006), yaptığı bu çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini kullanmıştır. Araştırmaya 142 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini orta ve yüksek seviyede kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak Bekleyen (2006) İngilizce öğretmen adaylarından kızların erkeklere göre daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandığını saptamıştır.

Yetişkin Türk öğrencilerin en yüksek sıklıkla kullandıkları yabancı dil öğrenim stratejilerini belirlemek için Karatay (2006) tarafından yapılan “Yetişkin Türk Öğrencilerin Dil Öğrenimi Stratejilerindeki Yaklaşımları” adlı çalışma İstanbul’da öğrenim gören ve İngilizce öğrenen 44 öğrenciye uygulanmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen DÖSE, araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde açıklanabilir;

- İngilizceyi daha iyi nasıl öğrenebileceğimi araştırırım,
- Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim,
- İngilizce konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi toplarım, strateji maddelerinin yüksek oranda kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydemir (2007), tarafından yapılan “İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırma 2006-2007 yılında Bursa’da öğrenim gören 9.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kelime Öğrenme Stratejisi Kullanım Testi ve Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki ölçek arasında anlamlılık belirlenmiştir. Aydemir (2007) araştırmasında kelime öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme düzeylerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tok (2007), “Öğretmen Adaylarının Kullandığı Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmasını İnönü Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden oluşan 218 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmada İngilizce öğrenen öğrencilerin ne tür stratejiler kullandıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgiyi kullanma stratejisini en fazla kullandığı,
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini daha yüksek oranda kullandığı belirlenmiştir.

Alptekin (2007), İngilizceyi eğitim öğretim ortamında öğrenen ve Türkçeyi doğal yollarla öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için

Boğaziçi Üniversitesinde öğrenim gören uluslararası 25 öğrencinin öğretim durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda doğrudan stratejilerde öğretim ortamının etkisi olmadan telafi edici stratejilerin yüksek oranda kullanıldığı, dolaylı stratejilerde ise öğretim ortamına göre kullanılan stratejinin de değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce öğrenirken üstbilişsel stratejileri, doğal ortamda Türkçe öğrenirken ise sosyal stratejileri yüksek oranda kullandığı belirlenmiştir.

Almanca öğretmeni adaylarının kullandıkları stratejileri çeşitli (cinsiyet, sınıf vb. gibi) değişkenlere göre inceleyen Oflaz (2008) Ondokuz Mayıs Üniversitesinde eğitim gören 288 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu verilere ulaşılmıştır;

- Almanca öğretmeni adaylarından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandığı,
- Öğretmen adaylarının mezun olduğu bölüm değişkenine göre de devlet ve süper lise mezunu olanların üstbilişsel, sosyal ve telafi edici stratejileri daha yüksek oranda kullandığı,
- Araştırmaya katılan öğrencilerden hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin bellek ve bilişsel stratejiler dışında diğer stratejileri yüksek seviyede kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cesur ve Fer (2007), tarafından yapılan “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Nedir?” adlı araştırmada da Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Türkçeye çevrilmiş halinin dil eşdeğerliğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda DÖSE’nin Türkçeye çevrilmiş halinin güvenilirlik ve geçerliliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Evcim (2008), tarafından yapılan araştırmada üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma deneysel modelde 23 kişiden oluşan deney grubu ve 23 kişiden oluşan kontrol grubu ile yürütülmüştür. Envanter olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen Demirel (2007) tarafından da Türkçede geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan DÖSE kullanılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu son uygulamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır.
- Kelime Başarı Testi Açısından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
- Kelime Başarı Testi Açısından deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Cesur (2008), araştırmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Üniversite hazırlık sınıfında okuyan 376 öğrencinin katıldığı araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırmada dil öğrenme stratejileri değişkenin tüm alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.
- Model analizi çalışması sonucuna göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri değişkenlerinden sadece bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi edici stratejileri ve işitsel öğrenme stiline yabancı dil akademik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Başka bir araştırma da Erciyes Üniversitesinde eğitim gören öğrenciler ve görev yapan okutmanların kullandıkları yabancı dil öğrenim ve öğretim stratejilerini belirlemek için Sarıçoban ve Sarıcaoğlu (2008) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçek temel alınarak araştırmacı tarafından tekrar geliştirilen 80 maddelik yeni bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm strateji kullanımları için öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu, araştırmaya katılan öğrenciler ile öğretmenlerin en fazla üstbilişsel ve telafi edici stratejileri kullandığı belirlenmiştir.

Şerebatır (2008) tarafından 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en sık kullandığı stratejileri belirlemek ve bu stratejileri çeşitli değişkenler açısından incelemek için “İlköğretim 6 ve 7.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Öğrenme Stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin hemen hemen hepsini Kullandığı ve en çok sosyal stratejileri, en az ise yürütücü biliş stratejilerini kullandığı belirlenmiştir.

Akıllar ve Uslu (2011), tarafından yapılan çalışmada Almanca öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri belirlenmek istenmiştir. Araştırmacı İngilizceden sonra Almancayı öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve farklı değişkenlerle olan ilişkisini açıklamak için veri toplama aracı oluşturmuş ve araştırma sonucunda şu verilere ulaşılmıştır;

- Dil öğrenme stratejileri ile önceden kullanılan dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandıkları stratejileri Almanca öğrenirken de kullandığı saptanmıştır.
- Hazırlık sınıfı öğrencilerinin sosyo-duyuşsal stratejilerde, 1 ve 2.sınıf öğrencilerin bütün stratejilerde yüksek, 3 ve 4.sınıf öğrencilerinin ise tüm gruplar arasında en az strateji kullandığı belirlenmiştir.

Razı (2012), “Turkish Efl Learnes’ language learning strategy employment at universty level” adlı çalışmasında İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 189 öğrencinin telafi edici stratejileri ve üstbilişsel stratejileri en fazla kullandığı, en az ise duyuşsal ve sosyal stratejileri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayırır, Arıoğlu, Ünal (2012) yaptıkları araştırmada Hacettepe Üniversitesinde İngilizce, Fransızca ve Almanca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı stratejileri belirlemek istemiştir. 343 öğrencinin katıldığı araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir;

- Araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı,
- Hazırlık sınıfında yabancı dil ile ilgili bölüm okuyanların diğer bölümleri okuyanlara göre daha yüksek oranda dil öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili başka bir çalışma da Hamamcı (2012) tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerine yapılmıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Herhangi bir değişken belirlenmeyen araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin ileri seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Hişmanoğlu (2012), tarafından “An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learnes” adlı çalışma İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan 38 öğrencinin telaffuzu öğrenebilmek için kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden akademik başarı düzeyi yüksek olanların, daha düşük olanlara göre stratejileri daha çok kullandığı saptanmıştır.

Çelikkaya’nın (2012), araştırmasında Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğretiminde kullandığı stratejileri belirlemek için 2011-2012 eğitim öğretim yılında Anadolu üniversitesinde Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 178 öğrenciyle araştırma yürütülmüştür. Araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırmaya katılan kız öğrencilerin bilişsel ve hafıza stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandığı,
- 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin hafıza stratejilerini, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin hafıza ve bilişsel stratejileri kullanım oranlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Demirel (2012), tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmada Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören 702 öğrencinin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Diğer çalışmalarda olduğu gibi Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri araştırmada kullanılmıştır. Araştırmadan üniversite öğrencilerinin orta seviyede dil öğrenme stratejilerini kullandıkları, en fazla telafi edici stratejileri, en az hafıza stratejilerini, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandığı, araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri yükseldikçe, akademik başarılarının da yükseldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelik (2013), tarafından “Third language learning strategies of elt learners studying either German or French” adlı araştırma Almanca ya da Fransızca dillerini üçüncü dil olarak öğrenen İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Almanca öğrenen 76 öğrenci ve Fransızca öğrenen 35 öğrenciye uygulanmış ve iki öğrenci grubunun kullandığı stratejilerin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Almanca ve Fransızca öğrenen öğrencilerin benzer stratejiler kullandığı, telafi edici stratejilerin en fazla, duyuşsal stratejilerin ise en az kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables” adlı çalışma Özmen ve Güleröğlu (2013) tarafından eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için yapılmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 213 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta seviyede kullandığı ve en yüksek oranda bellek stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan diğer bir sonuçta benzer araştırmalarda olduğu gibi kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğudur.

Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Gömleksiz (2013) tarafından “Türkçe Öğretmeni Adaylarının İngilizce Dil Öğrenme Stratejilerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce öğrenirken kullandığı öğrenme stratejilerinde sıkıntı yaşadıkları ve cinsiyet ile yaşanan sıkıntı arasında istatistiki olarak bir anlamlılığın olmadığı belirlenmiştir.

Bayezit (2013), tarafından yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce kitaplarında kullanılan stratejilerin belirlenmesi için “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” adlı araştırma yapılmıştır. Bu amaçla Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitaplarının strateji kullanımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda Yeni Hitit 1 kitabında üstbilişsel stratejiler az kullanılırken Total English Elementary ders kitabında ise sık kullanıldığı saptanmıştır.

Kılıç ve Padem (2014), tarafından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için “Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırma yapılmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılarak öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet ve LYS puanlarıyla arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda LYS puanlarıyla dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, aynı şekilde cinsiyet değişkeni ile dil öğrenme stratejileri arasında da anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme stratejileri envanterini kullanan bir başka çalışmada İzci ve Sucu (2014) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada şu sonuçlara da ulaşılmıştır;

- Araştırmaya katılan öğrenciler üstbilişsel stratejileri en yüksek oranda, bilişsel stratejileri ise en az oranda kullanmaktadır.
- Kız öğrenciler, erkek öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır.
- Özel okullarda eğitim gören öğrenciler dil öğrenme stratejilerini, devlet okullarında eğitim görenlerden daha fazla kullanmaktadır.
- Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha çok kullanmaktadır.

Vardar ve Arsal (2014), tarafından “Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma deneysel yöntem ile yürütülürken, araştırmada İngilizce Hazır Bulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi ve İngilizce Tutum ölçeği olmak üzere üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanımıyla İngilizce başarılarının arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilirken İngilizceye yönelik tutumlarının her iki grupta da anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Altunay (2014), tarafından “ Language learning strategies used by distance learns of English: A Study with a group of Turkish distance Learnes of EFL” adlı araştırma İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandığı stratejileri belirlemek için yapılmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Anadolu Üniversitesinde uzaktan eğitim gören ve 63 A2 seviyesindeki Fen Bilimleri öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel stratejileri yüksek oranda kullandığı saptanmıştır.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili bir başka çalışma da Baş (2014) tarafından 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlilik, güvenirlik çalışmasının yapıldığı Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan lise öğrencilerinin en sık bellek stratejilerini kullandığı ve İngilizce akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için Balcı ve Ügüten (2017) araştırmasını Necmettin Erbakan Üniversitesinde Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerine yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandığı ve en sık da telafi edici stratejilerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2017), araştırmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri, motivasyon seviyeleri (bütünleyici, araçsal ve toplam motivasyon) ve İngilizce öğrenme başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Düzce Üniversitesi hazırlık sınıflarında öğrenim gören 499 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir.
- Cinsiyet değişkenine göre sadece hafıza stratejilerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark oluşurken, telafi edici stratejilerde erkek öğrenciler lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

- Genel olarak turizm öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve motivasyon seviyeleri ile İngilizce öğrenme başarıları arasında istatistiksel açıdan pozitif bir bağ olduğu belirlenmiştir.
- Başarısı yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları ve daha yüksek motivasyon seviyesine sahip oldukları, başarısız grupta olan öğrencilerin ise en az motivasyona sahip olup stratejileri en az kullandıkları belirlenmiştir.
- Ayrıca öğrencilerin motivasyon ve başarıları arasındaki ilişkinin dil öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkiden daha zayıf olmasına rağmen, dil öğrenme stratejileri ve motivasyon seviyeleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Mutlu (2018), tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışları ile dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu değişkenlerin ilişkisini inceleyebilmek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 190 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada Horwitz'in (1988) "Dil Öğrenme İnanışları Ölçeği" (BALLI), Oxford'un (1990) "Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (SILL) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Anketi" aracılığıyla 3 ayrı ölçekten veriler toplanmıştır.

Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir;

- Öğretmen adaylarının dil öğrenme inanışlarına ait puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini ortalamanın üstünde kullandıkları belirlenmiştir.
- Dil öğrenme inanışları cinsiyete göre farklılık göstermiyorken, dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.
- Dil öğrenme inanışlarının ve dil öğrenme stratejilerinin bazı boyutlarında sınıf düzeyine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- İngilizce eğitimi süresinin dil öğrenme inanışlarını ve dil öğrenme stratejilerini etkilemediği görülmüştür.

- Dil öğrenme inanışlarının bazı boyutlarında ikinci yabancı dile göre farklılık gözlenmiştir. Ancak dil öğrenme stratejileri ikinci yabancı dile göre farklılık göstermemiştir.
- Dil öğrenme inanışlarının dil öğrenme stratejileri ile ilişkisine bakıldığında ise BALLI'nin ve SILL'in faktörleri arasında zayıf ve çok zayıf ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Baysal (2018), tarafından yapılan araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Göksun Meslek Yüksekokulundaki 552 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce tutumlarının ortalama değer aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri arasında orta düzeyde doğrusal ve zıt yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Gözüm (2018), araştırmasını farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik algıları ve İngilizce akademik başarılarının incelenmesi için 5 farklı lisede öğrenim gören 884 öğrenciye yapmıştır. Araştırmada Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve İngilizce Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler MANOVA yapılarak çözümlenmiş ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri, İngilizce öz yeterlik algıları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da İngilizce öz yeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklığının da yüksek olduğudur.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim, lise ve üniversite öğrencileri gibi çeşitli örneklemelerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda İngilizce, Fransızca, Almanca vb. gibi dillerin öğrenilme sürecindeki stratejiler incelenmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalar göz önüne alındığında dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan stratejiler üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı da görülmektedir.

2.2.2. Yurt dışında dil öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar.

Park (1995), “Language Learning Strategies and Beliefs about Language Learning of University Students Learning English in Korea” adlı araştırmasını Kore’de İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla 332 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, TOEFL testi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin bilişsel ve sosyal dil öğrenme stratejilerini yüksek seviyede kullandığı belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için Bremmer (1999) tarafından “Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating The Relationship in Hong Kong” adlı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada Oxford’un (1990) geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılarak 149 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin dil yeterliliği yükseldikçe dil öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığının da yükseldiği tespit edilmiştir.

Wherton (2000) tarafından yapılan “Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Learners in Singapore. Language Learning” adlı araştırmada iki dilli yabancı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. 678 kişilik Almanca ve Fransızca dersi alan örneklem üzerinde çalışılmış ve araştırmadan ileri düzey dil yeterliliğine sahip öğrencilerin daha çok dil öğrenme stratejilerini kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bir sonuçta diğer çalışmalardan farklı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha sık dil öğrenme stratejilerini kullandığıdır.

Bruen (2001) “Strategies for success: Profiling The Effective Learner of German” adlı araştırmasında üniversitede öğrenim gören farklı dil öğrenme yeterlik düzeylerine sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini nasıl kullandıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ileri düzey dil öğrenme yeterliliğine sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri diğer stratejilere göre daha çok kullandığı da araştırmadan elde edilen bir başka sonuçtur.

Riazi ve Rahimi (2003), tarafından yapılan “Iranian efl learners’ pattern of language learning strategy use” adlı araştırmada İran’da bulunan üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Diğer araştırmalarda olduğu gibi Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenme sürecinde en fazla üst bilişsel stratejileri, en az da bellek stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Ian ve Oxford (2003) tarafından “Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan” adlı araştırma 6.sınıfta İngilizce öğrenen 379 öğrenci ile yürütülmüştür. Dil öğrenme stratejileriyle çeşitli değişkenler (dil yeterlik, cinsiyet ve motivasyon farklılıkları) arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımlarının orta düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha sık dil öğrenme stratejilerini kullandığı ayrıca İngilizceden hoşlandığını belirten öğrencilerin de dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

El- Dip (2004) “Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level and Culture in a Hybrid Context” adlı araştırmasında Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesini hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda 504 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı, dil başarısı düşük öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejileri kullanmaya daha çok başvurduğu tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejilerinde çeşitli (din, etnik köken) değişkenlerin etkilerini belirlemek için “Religion Ethnicity and Language Learning Strategies” adlı araştırma Liyanage, Birch ve Grimbeek (2004) tarafından yürütülmüştür. 1027 kişilik örnekleme dört ayrı etnik gruptan ve dört ayrı dinden öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda dil öğrenme stratejilerini, dini inancın ve etnik kökenin etkilediği belirlenmiştir.

Nisbet, Tindall ve Arrova (2005), tarafından “Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students” adlı araştırma Çinli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet ve İngilizce yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. 164 öğrenci üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine cinsiyet ve İngilizce yeterlilik düzeylerinin bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Khalil (2005), tarafından yapılan “Assessment of Language Learning Strategies Used by Palestinian Efl Learners” adlı araştırma Filistinde bulunan lise ve üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirleyebilmek amacıyla 194 lise ile 184 üniversite öğrencisine yapılmıştır. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda dil öğrenme stratejilerini cinsiyet ve dil yeterliliğinin etkilemediği saptanmıştır.

Hong- Nam ve Leavell (2007), tarafından yapılan “A Comparative Study of Language Learning Strategy Use in An Efl Context: Monolingual Korean and Bilingual Korean- Chinese Universty Students” adlı araştırmada tek dilli (Korece) ve iki dilli (Korece ve Çince) üniversite öğrencilerinin kullandığı dil öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tek dilli ve iki dilli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandığı dil öğrenme stratejileri iki grup şeklinde ayırarak sosyal ve eğitimsel açılardan karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda tek dilli öğrencilerin en fazla telafi edici stratejileri, en az duyuşsal stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir başka önemli sonuç da iki dilli öğrencilerin en fazla üstbilişsel stratejileri, en az da bellek stratejilerini kullandığının tespit edilmesidir.

Japon öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımlarını incelemek için Mori (2007) tarafından “Language Learning Strategies for Learners of Japanese: Focusing in Ethnicity Variable” adlı araştırma farklı etnik gruplara ait 151 Japon öğrenci ile yürütölmüştür. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda Japon öğrencilerin farklı etnik gruplara dâhil olması ile dil öğrenme stratejilerini kullanma arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Wu (2008), “Language Learning Strategy Use of Chinese Esl Learners of Hong Kong Findings from a Qualitative Study” adlı araştırmasında Çince öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çince öğrenen öğrenciler üzerine yapılan araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel ve duyuşsal stratejileri sık sık kullandığı, ayrıca öğrencilerin farklı amaçlar için farklı stratejiler kullandığı belirlenmiştir.

İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi için “A Study on Language Learning Strategies Among The İnstructed EFL Learners” adlı araştırma Jing (2010) tarafından yapılmıştır. Deneysel ve nitel yöntemlerle yürütölmüş olan araştırmada öğrencilerin biliş bilgisi, ezber ve bilişsel stratejileri sık kullandığı belirlenmiştir.

Yang (2010) tarafından yapılan “Language Learning Strategies of English as a Foreign Language University Students in Korea” adlı araştırmada İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejilerindeki farkları ve dil öğrenme sürecinde cinsiyetin rolünü araştırmıştır. Kore Üniversitesindeki 288 öğrencinin katıldığı araştırmada diğer çalışmalarda olduğu gibi Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta seviyede dil öğrenme stratejilerini kullandığı, telafi edici stratejilerin en yüksek, bellek stratejilerinin en düşük kullanıldığı belirlenmiştir.

Naeeni, Maarof, Salehi (2011), tarafından “Malaysian ESL Learners’ Use of Language Learning Strategies” adlı araştırma Kebansgan Malezya Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Bölümünde okuyan Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için yapılmıştır. 30 öğrencinin katıldığı araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak araştırmaya katılan öğrencilerin farklı öğrenim süreleri ile dil öğrenme stratejileri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

Mohammad (2014), tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için Jawarharlal Nehru Üniversitesinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri” adlı çalışma yapılmıştır. 120 öğrencinin katıldığı araştırmada katılımcıların en fazla bilişsel stratejileri, en az bellek stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Belirlenen değişkenlerde (yaş, cinsiyet) ise anlamlı bir fark oluşmadığı belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlemek amacıyla Varışoğlu (2017) “Türkçe Öğrenen Litvanyalı Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri” adlı araştırmayı yapmıştır. 2013-2014 öğretim yılında Vilnius’ da öğrenim göre Litvanyalı öğrencilere yapılan araştırmada dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin orta ve yüksek düzeyde dil öğrenme stratejilerine sahip olduğu,

- Öğrencilerin en sık telafi edici stratejileri, en az duyuşsal stratejileri kullandığı,
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejilerine sahip olduğu,
- Dil öğrenme stratejilerinin yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki göstermediği,
- Türkiye de bulunma değişkeni ile dil öğrenme stratejilerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı,
- Öğrencilerin kendilerini en yetkin gördükleri dil becerileri değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin tüm alt boyutlarında ve genel dil öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi ve bu stratejilerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada "betimleyici tarama modeli" kullanılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012, s.77). Bu tür çalışmalarda daha çok olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranmaktadır (Çepni, 2007).

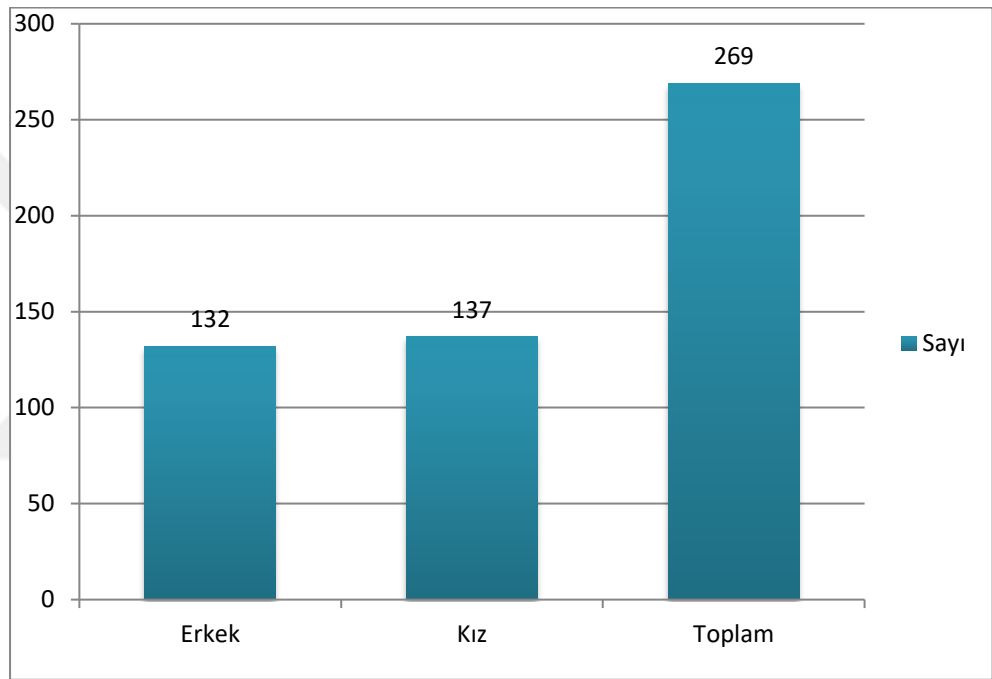
3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılında Yabancılar Türkçe Öğretimi Merkezlerinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim öğretim gören B1 ve B2 seviyesindeki 269 öğrenci oluşturmaktadır. Özellikle B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin seçilme nedeni, öğrencilerin ölçekteki soruları anlayabilecek seviyede olmalarıdır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler aşağıda tablo ve grafikler aracılığıyla verilmiştir:

Tablo 7.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	132	49.07
Kız	137	50.93
Toplam	269	100



Şekil 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılım grafiği

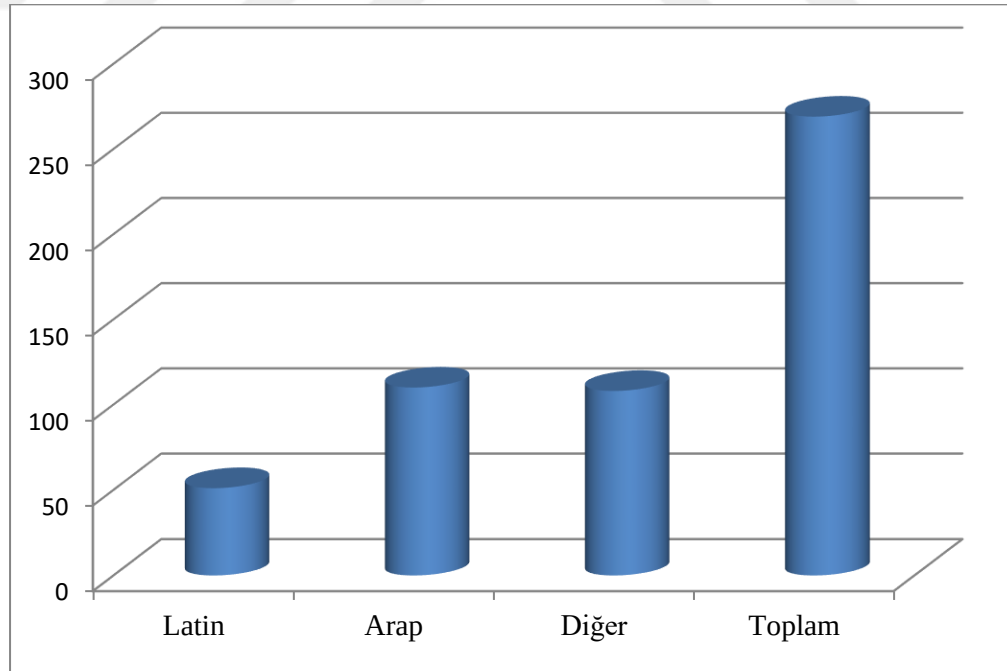
Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgilerinin yer aldığı Tablo 6 ve Şekil 2'ye bakıldığında öğrencilerin 132'sinin erkek 137'sinin de kız olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle araştırmaya katılan erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında sayısal olarak önemli bir farkın olmadığı söylenebilir.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dili Alfabelerine Göre Dağılımları

Ana Dil	f	%
Latin	51	18.96
Arap	110	40.89
Diğer	108	40.15
Toplam	269	100

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları ana dili alfabeleri Latin, Arap ve Diğer şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar incelenirken bazı alfabelerin (Kril, Çin vb.) istatistiki olarak yeterli sayıya ulaşamamasından dolayı “Diğer” şeklinde bir gruplama yapılmıştır. Yukarıda verilen tablo incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili alfabelerinin 110’unun Arap, 51’nin Latin alfabesi ve 108’nin de Diğer alfabeleri kullandıkları görülmektedir.



Şekil 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili alfabelerine göre dağılım grafikleri

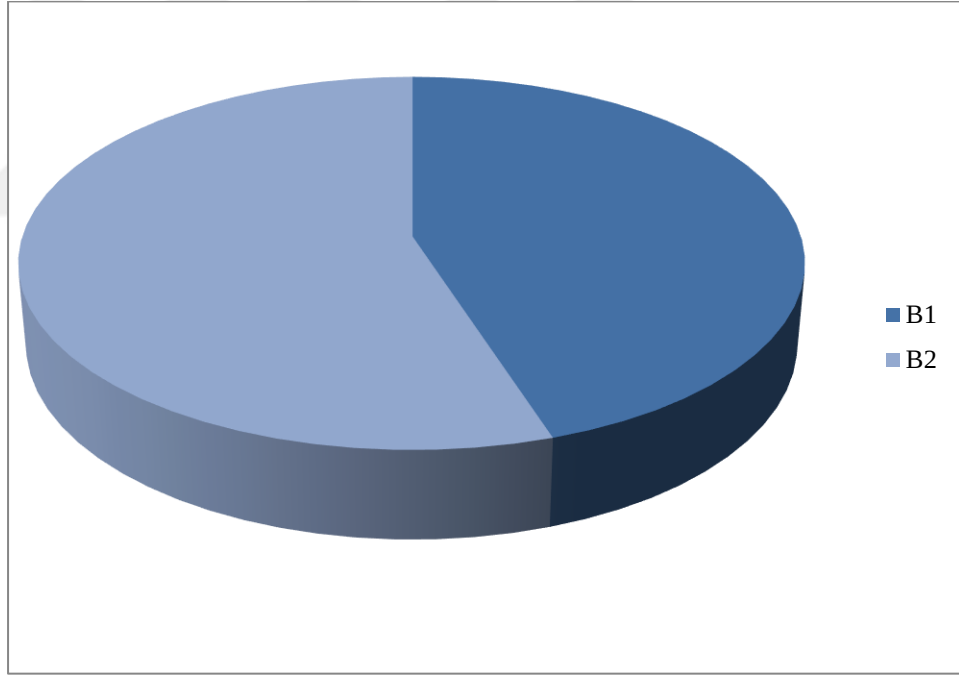
Şekil 3’te araştırmaya katılan öğrencilerin anadillerine ilişkin bilgi yer almaktadır. Bu bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin en çok Arap alfabesini

daha sonra diğer grubunda yer alan alfabeleri, sayısal olarak en az da Latin alfabesini kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerden en çok ana dili alfabesi olarak Arap alfabesinin kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 9.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kur Seviyelerine Göre Dağılımları

Kur Seviyeleri	f	%
B1	121	44.99
B2	148	55.01
Toplam	269	100



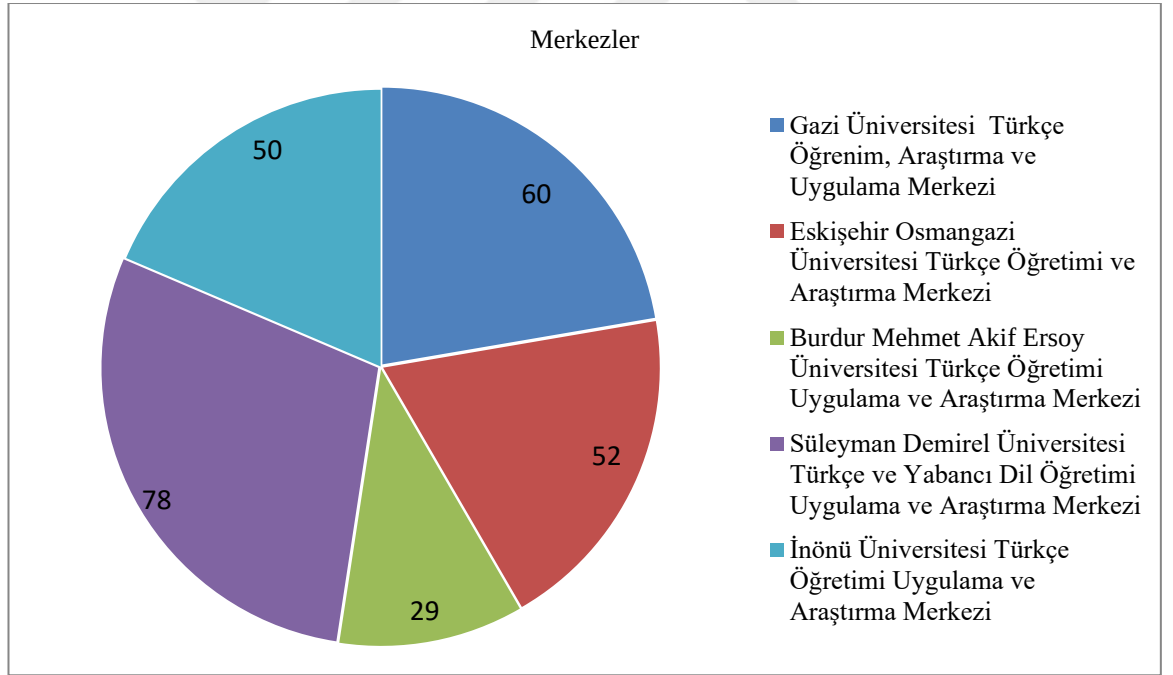
Şekil 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin kur seviyelerine göre dağılım grafikleri

Tablo 9 ve şekil 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %44,99’nu oluşturan 121 öğrenci B1 seviyesinde öğrenim görürken %55,01’ni oluşturan 148 öğrenci de B2 seviyesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 10.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrendikleri Merkezlere Göre Dağılımları

Merkez	F	%
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	29	10.80
Süleyman Demirel Üniversitesi	78	28.99
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	52	19.33
Gazi Üniversitesi	60	22.30
İnönü Üniversitesi	50	18.58
Toplam	269	100



Şekil 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin türkçe öğrendikleri merkezlere göre dağılım grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrendikleri merkezlere göre dağılımlarını gösteren Tablo 10 ve Şekil 5'e bakıldığında öğrenciler Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

(28.99),Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (22.30), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (19.33), İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (18.58), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Merkezi (10.80) öğretim görmektedir.

Tablo 11.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımları

Amaç	f	%
Lisans	139	51.67
Lisansüstü	108	40.14
Diğer	22	8.19
Toplam	269	100

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına göre dağılımları lisans, lisansüstü ve diğer olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar incelenirken bazı amaçların (iş, sağlık vb.) istatistiki olarak yeterli sayıya ulaşamamasından dolayı Diğer şeklinde bir gruplama yapılmıştır. Yukarıda verilen tablo incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin 139’unun lisans, 108’nin lisansüstü ve 22’sinin de diğer amaçlarla Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek için “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Dil öğrenme stratejileri envanteri (DÖSE). Elli maddelik DÖSE Oxford (1990, s.293) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin iki temel boyut ve altı alt boyutu bulunmaktadır. Envanterin tümünden alınan puan yoktur, çünkü bir temel boyut, altında yer alan alt ölçeklerde bulunan ve bireyin kullandığı bir dil öğrenme stratejisini diğer boyutlardan bağımsız olarak ölçmektedir. Puanların analizi de alt ölçek bazında yapılmaktadır; bu doğrultuda alt ölçek puanı, alt ölçeğe ait sürekli puanların toplanması ve bu toplamın o alt ölçekteki madde sayısına bölünmesinden elde edilmektedir. Bir alt ölçekten alınabilecek puan ise 1 ile 5 arasında değişmektedir. Her bir birey, en yüksek puan aldığı öğrenme stratejisine atanmaktadır (Cesur, 2008). Ancak bu araştırma esnasında İkinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi yapılarak ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların toplanabilirliği kanıtlanmıştır.

Envanter birçok araştırmada (bkz. Ehrman ve Oxford, 1990; Wherton, 2000; McDonough, 2001; Kara, 2001; Yang, 2003; Aydın, 2003; Ian ve Oxford, 2003; Tabanlıoğlu, 2003; ElDip, 2004; Gan, Humpreys ve Hamp-Lyons, 2004; Hancıoğlu, 2004; Lafford, 2004; Oxford, Cho, Leung ve Kim, 2004; Karamanoglu, 2005;) kullanılmıştır. Envanterin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği Cesur ve Fer (2007) ile Demirel (2009) tarafından yapılmıştır. Cesur (2008) Envanterin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını yaptıktan sonra doktora tezinde kullanmıştır. Daha sonra Boylu'da (2015) Dil Öğrenme Stratejisi Envanterini bir alan uzmanından yardım alarak tekrar İngilizce'den Türkçe'ye çevirmiş ve bu Envanteri Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında kullanılacak hale dönüştürmüştür. Ancak Envanterin orijinal halinin bozulmamasına dikkat edilerek tekrar geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer tarafından da (2007) İngilizceden Türkçeye çevrilerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Cesur ve Fer (2007) tarafından çevirinin yapılmış olması ve envanterin İngilizce formuyla Türkçe formu arasında Dil Eşdeğerliğinin test edilmiş olmasından dolayı tekrar çeviri yapılmamıştır. Ayrıca hangi seviye grubuna uygulanacağını belirleyebilmek için Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde bulunan 10 öğrenciye en düşük olan A1

seviyesinden başlamak üzere uygulama yapılmış ve yapılan uygulama sonucunda B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ölçeği anlamakta güçlük çekmediği ve rahatlıkla soruları cevaplayabildiği görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin araştırmada B1 ve B2 seviyesi öğrencilerine yapılması uygun görülmüştür. Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye çevrilen envantere, beş Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşünden faydalanılmış, alan uzmanlarının dönütleri doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin envanteri daha rahat anlayabilmesi için dil bilgisel bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin tekrar geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılarak, raporlandırılmıştır.

3.3.2. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından ölçeğin uygulandığı öğrencilerle ilgili bilgiler almak ve dil öğrenme stratejilerinin bazı değişkenlerle ilişkisini belirleyebilmek için 10 maddelik Kişisel Bilgi Formu hazırlanmış ve ölçekle birlikte uygulaması yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri ile kişisel bilgi formu öğrencilere birlikte uygulanmıştır. Uygulama, merkezlerdeki seviye farklılıklarından dolayı ikinci dönem öğretim yılının 4.hafta ve 12.hafta aralığında bitirilmiştir. Uygulamaların tamamı araştırmacı tarafından yapılarak öğrencilere envanter ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin envanteri gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak şekilde cevaplandırabilmeleri sağlanmıştır. Uygulama süresi olarak öğrencilere 30 dakika verilmiştir.

3.4.1. Dil öğrenme stratejisi envanterinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Envanterin yapı geçerliğini belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin çok değişkenli istatistiksel işlemlerinin yapılabilmesi için gerekli olan bir takım varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda veri seti incelenirken uygulanan adımlar aşağıda sırayla anlatılmıştır.

Kayıp Veriler: Veri seti incelendiğinde herhangi bir kayıp veri olmadığı görülmüştür.

Uç Değerler: Veri setinde tek değişkenli uç değer olup olmadığı her bir maddeye ilişkin z değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Veriler incelendiğinde sadece bir verinin (125 numaralı veri) uç değer olduğu tespit edilmiştir.

Normal Dağılım: Literatürde yapısal eşitlik modellemesi yapılan araştırmalarda veri setinin normal dağılımı sağlanması çarpıklık katsayısı için önerilen kesme noktası ± 2 iken basıklık katsayısı için önerilen kesme noktası ± 7 'dir (Finney ve Distefeno, 2006). Kline (2011) çarpıklık katsayısının mutlak değerinin 3'ün üzerinde olmasının dağılımının aşırı çarpık ve basıklık katsayısının mutlak değerinin 8'in üzerinde olmasının dağılımın aşırı basık olarak nitelendirilebileceğini belirtmiştir. Tablo 1'de veri setinde yer alan 50 maddeye ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde veri setinin normal dağılım gösterdiği ve doğrulayıcı faktör analizi için gerekli olan normallik varsayımını sağladığı söylenebilir.

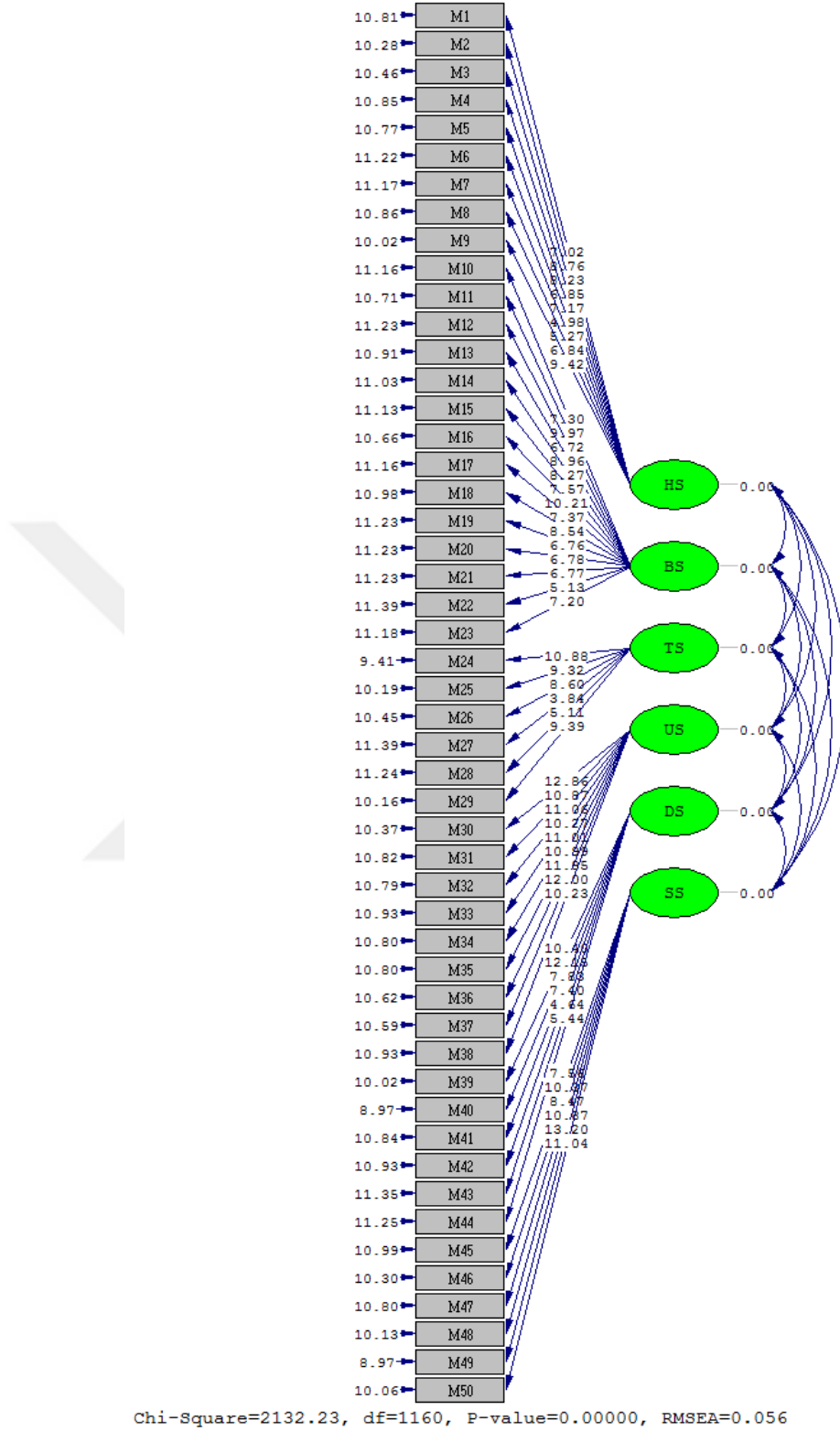
Tablo 12.

Veri Setine Ait 50 Maddenin Çarpıklık ve Basıklık Kat Sayı Dağılımları

Madde No	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı	Madde No	Çarpıklık katsayısı	Basıklık katsayısı
M1	-,294	-,368	M26	-,178	-,443
M2	-,158	-,699	M27	-,135	-,613
M3	-,036	-,719	M28	-,249	-,279
M4	-,067	-,500	M29	-,389	-,412
M5	-,194	-,623	M30	-,464	-,587
M6	,115	-1,143	M31	-,674	-,052
M7	-,145	-,644	M32	-,612	-,569
M8	-,139	-,805	M33	-,325	-,557
M9	-,313	-,570	M34	-,314	-,697
M10	-,399	-,602	M35	-,436	-,349
M11	-,495	-,540	M36	-,362	-,451
M12	-,456	-,798	M37	-,693	-,060
M13	-,432	-,277	M38	-,482	-,565
M14	-,185	-,658	M39	-,281	-,558
M15	-,420	-1,043	M40	-,299	-,314
M16	-,450	-,569	M41	-,378	-,770
M17	-,263	-,703	M42	-,218	-,512
M18	-,285	-,621	M43	,010	-,981
M19	-,436	-,638	M44	-,132	-,674
M20	,052	-,312	M45	-,467	-,322
M21	-,303	-,624	M46	-,348	-,666
M22	-,125	-,685	M47	-,174	-,818
M23	-,011	-,413	M48	-,490	-,449
M24	-,391	-,577	M49	-,609	-,288
M25	-,374	-,677	M50	-,337	-,551

Çoklu Bağlantı: İki ayrı değişken tam olarak aynı şeyi ölçtüğünde çoklu bağlantı problemi oluşur. Veri setinde çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle maddeler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve korelasyon değerlerinin 0.80 ölçütünün altında olduğu görülmüştür. Ayrıca Ek-1’de verilen veri setindeki her bir madde için hesaplanan varyans şişkinlik faktörü (variance inflation factor-VIF) değerlerinin 10’dan küçük ve Tolerance değerlerinin 0.10’dan büyük olması, veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2007).

Yapılan incelemeler sonucunda veri setinin çok değişkenli istatistiklerin uygulanması için sahip olması gereken varsayımları sağladığı ve normal dağılım gösterdiğine karar verilerek en çok olabilirlik kestirim yöntemi (maximum likelihood) kullanılarak Lisrel 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2006) programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu kurulan modele ilişkin elde edilen t değerlerini gösteren path diyagramı Şekil 6’da sunulmuştur.



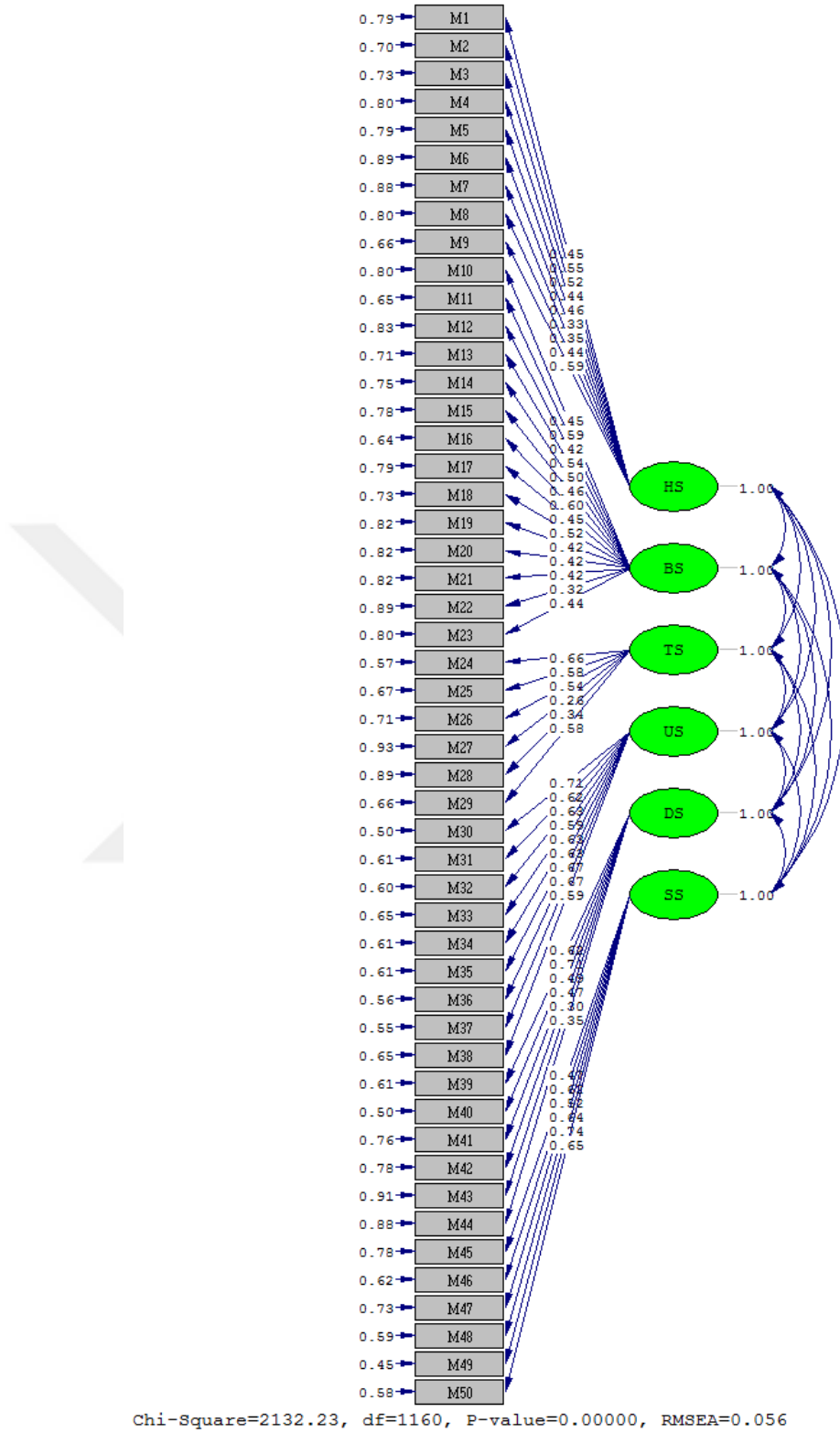
Şekil 6. Dil öğrenme stratejileri envanteri path diyagramına ilişkin t değerleri

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Path Diyagramına ilişkin ilk incelenmesi gereken t değerlerinin anlamlılık düzeyidir. İnceleme sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerlerine sahip maddelerin ölçekten çıkarılması gerekir.

Şekil 6’da t değerleri oklar üzerinde verilmiştir. Maddelere ilişkin t değerlerinin 1.96’yı aşması .05 düzeyinde; 2.56’yı aşması .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda Şekil 6’da görüldüğü üzere tüm maddelerin .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı faktör analizi sonucu maddelere ilişkin elde edilen faktör yüklerinin ve hata varyanslarının incelenmesi gerekir. Analiz sonucunda elde edilen ölçme modeline ilişkin faktör yükleri ve hata varyans değerleri Şekil 5’te verilen diyagramda görülmektedir.

Doğrulamalı faktör analizinde standartlaştırılmış faktör yükleri, gösterge (madde) ile faktör arasındaki korelasyon ile kestirilir ve standartlaştırılmış faktör yüklerinin karesi o madde için faktör tarafından açıklanan varyans oranını vermektedir (Kline, 2011). Hata varyansları ise faktör yükleri ile ters orantılıdır. Bir diğer deyişle maddenin açıklanan varyans oranı arttıkça maddenin sahip olduğu hata varyans oranı azalır (Brown, 2006). Şekil 7’de ölçme modelinde her bir alt faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ile hata varyansı değerleri görülmektedir.



Şekil 7. Dil öğrenme stratejileri envanteri path diyagramı

Şekil 7’de verilen “Hafıza Stratejileri” alt boyutundaki dokuz maddeye (m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9) ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde

faktör yüklerinin 0.33 ile 0.59 arasında değiştiği, minimum faktör yükünün M6 numaralı maddeye (0.33) maksimum faktör yükünün ise M9 numaralı maddeye (0.59) ait olduğu görülmektedir. “Hafıza Stratejileri” alt boyutu, M6 numaralı maddeye ait varyansın %11’ini ($0.33^2=0.11$) açıklarken M9 numaralı maddeye ait varyansın %35’ini ($0.59^2=0.35$) açıklamaktadır.

İkinci alt boyut olan “Bilişsel Stratejiler” boyutundaki on dört maddeye (m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23) ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin 0.32 ile 0.60 arasında değiştiği, minimum faktör yükünün M22 numaralı maddeye (0.32) maksimum faktör yükünün ise M16 numaralı maddeye (0.60) ait olduğu görülmektedir. “Bilişsel Stratejiler” alt boyutu, M22 numaralı maddeye ait varyansın %10’nu ($0.32^2=0.10$) açıklarken M16 numaralı maddeye ait varyansın %4’nü ($0.60^2=0.4$) açıklamaktadır.

Ölçeğin bir diğer alt boyutu olan “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutu toplam altı (m24, m25, m26, m27, m28, m29) maddeden oluşmaktadır. Şekil 2’de verilen bilgilere dayalı olarak “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutunda minimum faktör yüküne (0.26) ile M27 numaralı madde olmuştur. “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutu M27 numaralı maddenin varyansının %7 ($0.26^2=0.07$) gibi küçük bir kısmını açıklamaktadır. Ayrıca bu maddeye ilişkin hata varyansı değerinin (0.93) 0.90’nın üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak maddeye ilişkin Şekil 1’de verilen t değeri incelendiğinde t değerinin ($t_{M27}=3.84$, $p<0.05$) istatistiksel olarak anlamlı olmasına dayalı olarak maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Diğer yandan, M24 numaralı madde (0.66) ile “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutunda maksimum faktör yüküne sahip madde olurken bu maddedeki varyansın %44’ü ($0.66^2=0.44$) “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutu tarafından açıklanmaktadır.

Dördüncü alt boyut olan “Üstbilişsel Stratejiler” boyutundaki dokuz maddeye (m30, m31, m32, m33, m34, m35, m36, m37, m38) ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin 0.55 ile 0.71 arasında değiştiği, minimum faktör yükünün M33 numaralı maddeye (0.55) maksimum faktör yükünün ise M30 numaralı maddeye (0.71) ait olduğu görülmektedir. “Üstbilişsel Stratejiler” alt boyutu, M33 numaralı maddeye ait varyansın %30’nu ($0.55^2=0.30$) açıklarken M30 numaralı maddeye ait varyansın %50’sini ($0.71^2=0.50$) açıklamaktadır.

Beşinci alt boyut olan “Duyuşsal Strateiler” boyutundaki 6 maddeye (m39, m40, m41, m42, m43, m44) ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin 0.30 ile 0.71 arasında değiştiği, minimum faktör yükünün M43 numaralı maddeye (0.30) maksimum faktör yükünün ise M40 numaralı maddeye(0.71) ait olduğu görülmektedir. “Duyuşsal Stratejiler” alt boyutu, M43 numaralı maddeye ait varyansın %9’nu ($0.30^2=0.09$) açıklarken M40 numaralı maddeye ait varyansın %50’sini ($0.71^2=0.50$) açıklamaktadır.

Altıncı boyut olan “ Sosyal Strateiler” boyutundaki altı maddeye (m45, m46, m47, m48, m49, m50) ait standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde faktör yüklerinin 0.47 ile 0.74 arasında değiştiği, minimum faktör yükünün M45 numaralı maddeye (0.47) maksimum faktör yükünün ise M49 numaralı maddeye(0.74) ait olduğu görülmektedir. “Sosyal Stratejiler” alt boyutu, M47 numaralı maddeye ait varyansın %22’sini ($0.47^2=0.22$) açıklarken M49 numaralı maddeye ait varyansın %55’ini ($0.74^2=0.55$) açıklamaktadır.

Alt boyutlar arasındaki korelasyonlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Alt Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

	Hafıza Stratejileri	Bilişsel Stratejiler	Telafi Edici Stratejiler	Üstbilişsel stratejiler	Duyuşsal Stratejiler	Sosyal Stratejiler
Hafıza Stratejileri	1.00					
Bilişsel Stratejiler	0.75 (0.05)	1.00				
Telafi Edici Stratejiler	0.58 (0.07)	0.79 (0.05)	1.00			
Üstbilişsel Stratejiler	0.66 (0.05)	0.87 (0.03)	0.81 (0.04)	1.00		
Duyuşsal Stratejiler	0.78 (0.05)	0.75 (0.05)	0.70 (0.06)	0.84 (0.04)	1.00	
Sosyal Stratejiler	0.62 (0.06)	0.74 (0.04)	0.76 (0.05)	0.79 (0.04)	0.74 (0.05)	1.00

Tablo 13'te verilen bilgilere göre ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler 0.58 ile 0.84 arasında değişkenlik göstermektedir. Korelasyon değerinin 0.70-1.00 olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta ve 0.00-0.30 arasında olması düşük olarak yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Dolayısıyla bulgulara dayalı olarak “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”nin alt boyutları arasında orta ve yüksek düzey ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modele ilişkin uyum indeksleri incelenmesi gereken diğer istatistiklerdir. Literatürde model-veri uyumunun

değerlendirilmesinde farklı uyum indekslerinin rapor edildiği görülmektedir. Hu ve Bentler (1999) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Tucker Lewis Index (TLI) ile Non Normed Fit Index (NNFI) (TLI ile NNFI aynı indekstir ve Lisrel çıktıları NNFI adında vermektedir.) istatistiklerinin rapor edilmesini önermiştir. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında model ki-kare istatistiği ile birlikte Comparative Fit Index (CFI), Non Normed Fit Index (NNFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ve Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) uyum indeksleri kapsamında model veri uyumu değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

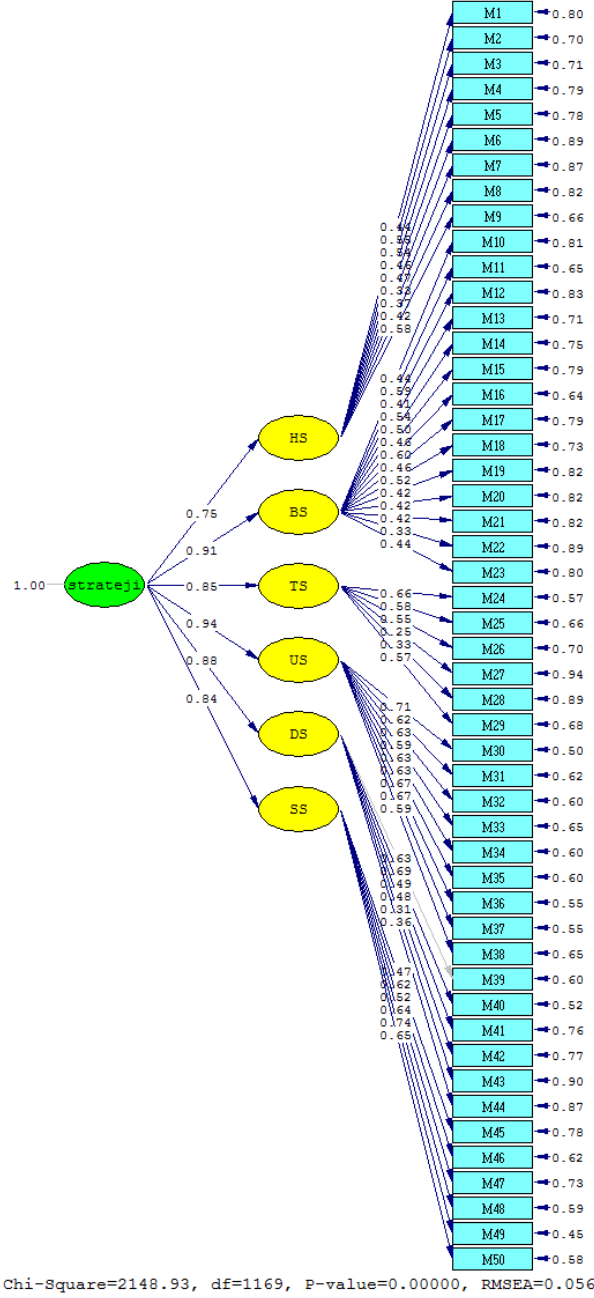
Uyum İndeksleri ve Değerleri

Ki-kare	sd	Ki-kare/sd	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
2132.23*	1160	1.84	0.94	0.93	0.056**	0.063

* $p < 0.05$; **RMSEA için %90 olasılıklı güven aralığı (0.052-0.060)

Tablo 14'te görülen ilk uyum indeksi modele ait *ki-karedir*. Ki-kare iyilik uyumu indeksidir, gözlenen kovaryans matrisi ile model ile oluşturulan kovaryans matrisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını test eder. Ancak ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilendiği (Brown, 2006) için ki-kare istatistiği serbestlik derecesine bölünerek değerlendirilir. Tablo 14'te de görüleceği gibi ki-karenin serbestlik derecesine bölümü 1.91'dir ve bu değerin 2'nin altında olması iyi uyumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Şimşek, 2007). CFI ve NNFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0.90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Tablo 14 incelendiğinde CFI, NNFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması iyi uyumun göstergesidir. Son olarak RMSEA ve SRMR değerleri incelendiğinde 0.08'in altında olması iyi uyumun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Tüm bu bulgular dahilinde ölçeğin altı boyutlu faktör yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Alt ölçekten elde edilen puanların toplanabilirliğini incelemek üzere ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen path diyagramı aşağıda görülmektedir.



Şekil 8. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizine ait standartlaştırılmış faktör yükleri

Şekil 8’de verilen bilgilere dayalı olarak ölçeğin “Dil Öğrenme Stratejileri” boyutunda 0.75, “Bilişsel Stratejiler” alt boyutunda 0.91, “Telafi Edici Stratejiler” alt boyutunda 0.86, “Üst Bilişsel Strateiler “ alt boyutunda 0.94, “Duyuşsal

Stratejiler” alt boyutunda 0.88, “Sosyal Stratejiler” alt boyutunda ise 0.84 faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Yukarıda verilen İkinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizine ilişkin diyagramda “Duyuşsal Stratejiler” alt boyutuna ait olan M43 numaralı maddenin (0.36) minimum faktör yüküne sahip olurken “Sosyal Stratejiler” alt boyutuna ait olan M49 (0.74) numaralı maddenin ise maksimum faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir.

İkinci düzey doğrulatoryıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

İkinci Düzey Doğrulatoryıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

Ki-kare	sd	Ki-kare/sd	CFI	NNFI	RMSEA	SRMR
2148.93*	1169	1.84	0.94	0.93	0.056	0.065

*p<0.05; **RMSEA için %90 olasılıklı güven aralığı (0.052-0.060)

Tablo 15 incelendiğinde CFI ve NNFI değerlerinin 0.90’nın üzerinde olması ve RMSEA ile SRMR değerlerinin 0.08’in altında olması iyi uyumun göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk,2010). Bu çerçevede 50 maddelik Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin uyum iyiliği indekslerine göre altı temel alt boyutun tek bir faktör altında toplandığı dolayısıyla ölçekten toplam puan alınabileceği söylenebilir.

Tablo 16.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Güvenirlilik Değerleri

Boyutlar	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Kat Sayısı
Hafıza Stratejileri	.70
Bilişsel Stratejiler	.79
Telafi Edici Stratejiler	.65
Üstbilişsel Stratejiler	.86
Duyuşsal Stratejiler	.66
Sosyal Stratejiler	.77
Toplam Stratejiler	.93

Tablo 16’ da dil öğrenme stratejileri envanterinin güvenilirlik değerleri tablosu verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerlerinin 0.65 ile 0.86 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “.93” ” olarak bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak ölçeğin bütününe iç tutarlılık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.5. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada veriler SPSS 21.00 ve Lisrell programları aracılığıyla çözümlenmiştir. Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin beşli likert tipinde olmasından dolayı veriler programa olumsuz önermelerden olumlu önermeye artacak şekilde kodlanmıştır.

Kişisel bilgi formundaki bulunan 10 madde de SPSS 21.00 programına tanımlanmıştır.

Verilerin tanımlanmasının ardından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı,

ana dilinin Türkçe öğrenme aşamasında katkı sağlama durumu Türk televizyon kanallarını izleme, Türkiye’ de bulunma süresi değişkenlerinde farklılık gösterip göstermediği t-testi yapılarak incelenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabesi, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkçe öğrenirken zorlandığını düşündüğü beceri, Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri değişkenlerinde farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri hangi düzeydedir?” olarak ifade edilen birinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 17.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Stratejiler	Aritmetik Ortalama	SS
Sosyal Stratejiler	3.62	.75
Üstbilişsel Stratejiler	3.61	.77
Bilişsel Stratejiler	3.39	.60
Telafi Edici Stratejiler	3.39	.66
Duyuşsal Stratejiler	3.23	.71
Hafıza Stratejileri	3.20	.63
Toplam Stratejiler	3.40	.54

Tablo 17’ de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Verilen değerler incelendiğinde Sosyal Stratejiler $X=3.62$; Üstbilişsel Stratejiler $X=3.61$; Bilişsel Stratejiler $X=3.39$; Telafi Edici Stratejiler $X=3.39$; Duyuşsal Stratejiler $X=3.23$; Hafıza Stratejileri $X=3.20$; Toplam Stratejilerin ise $X=3.40$ olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en yüksek oranda $X= 3.62$ aritmetik ortalama ile “Sosyal Stratejileri” daha sonrada $X=3.61$ aritmetik ortalama ile “Üstbilişsel Stratejileri” ve en az $X=3.20$ aritmetik ortalamayla da “Hafıza Stratejilerini” kullandıkları tespit edilmiştir. Tablo 17’de verilen aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında aritmetik ortalamaların $X=3.20$ ile 3.62 arasında değiştiği görülmektedir. Dil öğrenme stratejileri envanterinin alt boyutlarından alınan ortalama puanın 3.00 ile 3.99 arası “sık sık”, 2.00 ile 2.99 arası “bazen” kullanma sıklığını göstermektedir (Cesur, 2008). Bu verilerden hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme strateji puanlarının 3.00 ’ın üzerinde olmasından dolayı sık sık dil öğrenme stratejilerinden yararlandıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen ikinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 18.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Hafıza Stratejileri	kız	137	3.25	.05	267	1.49	.137
	erkek	132	3.14	.05			
Bilişsel Stratejiler	kız	137	3.47	.05	267	2.14	.033*
	erkek	132	3.31	.05			
Telafl Edici Stratejiler	kız	137	3.43	.05	267	1.19	.235
	erkek	132	3.34	.05			
Üstbilişsel Stratejiler	kız	137	3.65	.06	267	.762	.447
	erkek	132	3.58	.07			
Duyuşsal Stratejiler	kız	137	3.17	.06	267	-1.28	.199
	erkek	132	3.29	.06			
Sosyal Stratejiler	kız	137	3.65	.06	267	.567	.571
	erkek	132	3.60	.06			
Toplam	kız	137	3.44	.04	267	1.23	.217
	erkek	132	3.36	.04			

Not. * $p < 0.05$; N: kişi sayısı; $\bar{X}$:ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 18’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde sadece “Bilişsel Stratejiler” boyutunda anlamlı bir fark gösterdiği ortaya çıkmıştır [$t_{(267)} = 2.14$, $p < .05$]. Bu bulguya dayanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kızların ($\bar{X} = 3.47$) dil

öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Bilişsel Stratejiler alt boyutunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkeklere ($\bar{X}=3.31$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin diğer alt boyutları olan Hafıza Stratejileri [$t_{(267)}= 1.49, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)}= 1.19, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)}=.762, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)}= -1.28, p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$t_{(267)}= .567, p>.05$] boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında da anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(267)}= 1.23, p>.05$].

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkeni ile bir ilişkisi var mıdır?” olarak ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 19.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T-testi Sonuçları

Boyut	Zor	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Hafıza Stratejileri	evet	106	3.16	.63	267	-.758	.449
	hayır	163	3.22	.63			
Bilişsel Stratejiler	Evet	106	3.40	.63	267	.173	.863
	Hayır	163	3.38	.59			
Telafl Edici Stratejiler	Evet	106	3.45	.69	267	1.238	.217
	Hayır	163	3.34	.65			
Üstbilişsel Stratejiler	Evet	106	3.62	.78	267	.038	.970
	Hayır	163	3.61	.77			
Duyuşsal Stratejiler	Evet	106	3.21	.71	267	-.432	.666
	Hayır	163	3.24	.72			
Sosyal Stratejiler	Evet	106	3.59	.78	267	-.577	.564
	Hayır	163	3.65	.73			
Toplam	Evet	106	3.40	.56	267	-.078	.938
	Hayır	163	3.41	.53			

Tablo 19’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkenine göre karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkeni açısından ölçeğin Hafıza Stratejileri [$t_{(267)} = -.758$, $p > .05$], Bilişsel Stratejiler [$t_{(267)} = .173$, $p > .05$], Telafl Edici Stratejiler [$t_{(267)} = 1.238$, $p > .05$], Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)} = 0.38$, $p > .05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)} = -.432$, $p > .05$],

Sosyal Stratejiler [$t_{(267)} = -.577$, $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında da anlamlı farklılık oluşturmamıştır [$t_{(267)} = -.078$, $p > .05$].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dilinin Türkçeyi öğrenme aşamasında katkı sağladığını düşünme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 20.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileriyle Ana Dilinin Türkçe Öğrenme Aşamasında Katkı Sağlama Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Katkı	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Hafıza Stratejileri	Evet	189	3.19	.64	267	-.421	.674
	Hayır	80	3.22	.62			
Bilişsel Stratejiler	Evet	189	3.40	.58	267	.572	.568
	Hayır	80	3.36	.65			
Telafl Edici Stratejiler	Evet	189	3.35	.64	267	-1.353	.177
	Hayır	80	3.47	.70			
Üstbilişsel Stratejiler	Evet	189	3.64	.76	267	.980	.328
	Hayır	80	3.54	.80			
Duyuşsal Stratejiler	Evet	189	3.24	.74	267	.476	.634
	Hayır	80	3.20	.65			
Sosyal Stratejiler	Evet	189	3.64	.75	267	.467	.641
	Hayır	80	3.59	.76			
Toplam	Evet	189	3.41	.53	267	.294	.769
	Hayır	80	3.39	.56			

Not. N: kişı sayısı; $\bar{X}$:ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 20’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dilinin Türkçe öğrenme aşamasında katkı sağlama durumu değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dilinin Türkçe öğrenme aşamasında katkı sağlama durumu değişkeni açısından ölçeğin Hafıza Stratejileri [$t_{(267)} = -.421$, $p > .05$], Bilişsel

Stratejiler [$t_{(267)} = .572, p > .05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)} = -1.353, p > .05$], Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)} = .980, p > .05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)} = .476, p > .05$], Sosyal Stratejiler [$t_{(267)} = .467, p > .05$] boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ana dilinin Türkçe öğrenme aşamasında katkı sağlama durumu değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplamında da anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(267)} = .294, p > .05$].

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen beşinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Türk Televizyon Kanallarını İzleyip İzlememe Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	TV kanalı	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Hafıza Stratejileri	evet	221	3.22	.63	267	1.219	.224
	hayır	48	3.09	.66			
Bilişsel Stratejiler	evet	221	3.45	.61	267	3.368	.001*
	hayır	48	3.13	.50			
Telafl Edici Stratejiler	evet	221	3.41	.68	267	1.049	.295
	hayır	48	3.29	.56			
Üstbilişsel Stratejiler	evet	221	3.67	.78	267	2.637	.009*
	hayır	48	3.35	.66			
Duyuşsal Stratejiler	evet	221	3.26	.72	267	1.534	.126
	hayır	48	3.09	.66			
Sosyal Stratejiler	evet	221	3.65	.75	267	1.449	.148
	hayır	48	3.48	.72			
Toplam	evet	221	3.44	.55	267	2.617	.009*
	hayır	48	3.22	.47			

Not. *p< 0.05; N: kişi sayısı; $\bar{X}$:ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 21’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucuna göre ölçeğin alt boyutları incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni açısından Bilişsel Stratejiler [$t_{(267)}= 3.368$, $p<.05$] ve

Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)}= 2.637, p<.05$] boyutlarında anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak Bilişsel Stratejiler alt boyutunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini ifade edenlerin ($\bar{X}=3.45$), dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Türk televizyon kanallarını izlemediğini ifade edenlere ($\bar{X}=3.13$) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Yine ölçeğin Üstbilişsel Stratejiler alt boyutunda da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini ifade edenlerin ($\bar{X}=3.67$), dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyeleri Türk televizyon kanallarını izlemediğini ifade edenlere ($\bar{X}=3.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarına bakıldığında ise Hafıza Stratejileri [$t_{(267)}= 1.219, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)}= 1.04, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)}= 1.53, p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$t_{(267)}= 1.44, p>.05$] boyutlarında Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanına bakıldığında ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni açısından anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür [$t_{(267)}= 2.617, p<.05$]. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini belirtenlerin ($\bar{X}=3.44$), Türk televizyon kanallarını izlemediğini belirtenlere ($\bar{X}=3.22$) göre dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerden Türk televizyon kanallarını izlediğini belirtenlerin, Türk televizyon kanallarını izlemediğini belirtenlere göre dil öğrenme stratejilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkiye’de bulunma süresi arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen altıncı alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 22.

Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Hafıza Stratejileri	1 yıl	220	3.20	.66	267	.294	.769
	1 yıldan fazla	49	3.17	.49			
Bilişsel Stratejiler	1 yıl	220	3.38	.62	267	-.787	.432
	1 yıldan fazla	49	3.45	.55			
Telafi Edici Stratejiler	1 yıl	220	3.38	.68	267	-.285	.776
	1 yıldan fazla	49	3.41	.60			
Üstbilişsel Stratejiler	1 yıl	220	3.58	.78	267	-1.278	.202
	1 yıldan fazla	49	3.74	.69			
Duyuşsal Stratejiler	1 yıl	220	3.20	.74	267	-1.178	.240
	1 yıldan fazla	49	3.34	.59			
Sosyal Stratejiler	1 yıl	220	3.62	.78	267	-.213	.832
	1 yıldan fazla	49	3.64	.61			
Toplam	1 yıl	220	3.39	.56	267	-.772	.441
	1 yıldan fazla	49	3.46	.45			

Not. N: kişi sayısı; $\bar{X}$:ortalama; Ss: standart sapma; sd: serbestlik derecesi;

Tablo 22’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından ölçeğin Hafıza Stratejileri [$t_{(267)} = .294, >p.05$], Bilişsel Stratejiler [$t_{(267)} = -.787, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$t_{(267)} = -.285, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$t_{(267)} = -1.278, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$t_{(267)} = -1.178,$

$p > .05$], Sosyal Stratejiler [$t_{(267)} = -.213$, $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından ölçeğin bütününden elde edilen toplamında da anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür [$t_{(267)} = -.772$, $p > .05$].

Elde edilen bu bulgulardan hareketle Türkiye’de bulunma süresinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarını etkilemediği söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ana dili alfabesi arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen yedinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 23.1.

Ana Dil Alfabesine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Anlamlı Fark
Hafıza Stratejileri	Gruplararası	2.646	2	1.323	3.308	.038*	A>L/ D>L
	Gruplariçi	106.383	266	.400	.		
	Toplam	109.029	268				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	.495	2	.247	.552	.577	
	Gruplariçi	119.298	266	.448			
	Toplam	119.793	268				
Telafi Edici Stratejiler	Gruplararası	1.179	2	.590	.984	.375	
	Gruplariçi	159.464	266	.599			
	Toplam	160.643	268				
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplararası	.272	2	.136	.365	.694	
	Gruplariçi	99.142	266	.373			
	Toplam	99.414	268				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	2.472	2	1.236	2.418	.091	
	Gruplariçi	135.995	266	.511			
	Toplam	138.468	268				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	3.451	2	1.726	3.078	.048*	A>L/ D>L
	Gruplariçi	149.137	266	.561			
	Toplam	152.588	268	.			
Toplam	Gruplararası	.812	2	.406	1.364	.257	
	Gruplariçi	79.130	266	.297			
	Toplam	79.942	268				

*p<0.05

Tablo 23.1 'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin Bilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .552, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$F_{(2-266)} = .984, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .365, p>.05$] ve Duyuşsal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 2.418, p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken, ölçeğin Hafıza Stratejileri [$F_{(2-266)} = 3.308, p>.05$] ve Sosyal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 3.078, p>.05$] boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği

belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Tablo 23.2.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Ana Dili Alfabe Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

		N	$\bar{X}$	SS
Hafıza Stratejileri	Latin alfabesi	51	3.37	.62
	Arap alfabesi	110	3.22	.59
	Diğer	108	3.09	.67
	Toplam	269	3.20	.63
Sosyal Stratejiler	Latin alfabesi	51	3.81	.75
	Arap alfabesi	110	3.50	.72
	Diğer	108	3.66	.77
	Toplam	269	3.62	.75

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; Hafıza Stratejileri alt boyutunda ana dili alfabelerini Latin alfabesi olarak belirtenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.37), ana dili alfabelerini Arap alfabesi ($\bar{X}$ =3.22) ve Diğer ($\bar{X}$ =3.09) olarak belirtenlere göre Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan Sosyal Stratejiler boyutunda da ana dili alfabelerini Latin alfabesi olarak belirtenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.81), ana dili alfabelerini Arap alfabesi ve Diğer ($\bar{X}$ =3.66) olarak belirtenlere ($\bar{X}$ =3.50) göre Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin toplamında ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2-266)} = 1.36, p>.05$]. Bu bulgular ışığında ana

dili alfabesi olarak Latin alfabesi kullandığını belirtenlerin Türkçeyi öğrenirken dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçeyi öğrenme amacı arasında bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilen sekizinci alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 24.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P
Hafıza Stratejileri	Gruplararası	1,897	2	,948	2,355	,097
	Gruplariçi	107,132	266	,403		
	Toplam	109,029	268			
Bilişsel Strateiler	Gruplararası	,969	2	,485	1,085	,339
	Gruplariçi	118,823	266	,447		
	Toplam	119,793	268			
Telafi Edici Stratejiler	Gruplararası	,399	2	,200	,331	,718
	Gruplariçi	160,244	266	,602		
	Toplam	160,643	268			
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplararası	,348	2	,174	,467	,627
	Gruplariçi	99,066	266	,372		
	Toplam	99,414	268			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	,343	2	,171	,330	,719
	Gruplariçi	138,125	266	,519		
	Toplam	138,468	268			
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	,834	2	,417	,731	,483
	Gruplariçi	151,754	266	,571		
	Toplam	152,588	268			
Toplam	Gruplararası	,049	2	,025	,082	,921
	Gruplariçi	79,893	266	,300		
	Toplam	79,942	268			

Tablo 24’te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarını oluşturan Hafıza Stratejileri [$F_{(2-266)} = 2.355, p>.05$], Bilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = 1.085, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$F_{(2-266)} = .331, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .467, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$F_{(2-266)} = .330, p>.05$], Sosyal Stratejiler [$F_{(2-266)} = .731, p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Elde edilen verilerin sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre ölçeğin toplamında da anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2-266)} = .082, p>.05$].

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçe öğrenirken en çok zorlandığını düşündüğü beceri arasında bir ilişki var mıdır” olarak ifade edilen dokuzuncu alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 25.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken Zorlandığını Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P
Hafıza Stratejileri	Gruplararası	1,489	4	,372	,914	,456
	Gruplariçi	107,540	264	,407		
	Toplam	109,029	4			
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	1,075	264	,269	,598	,665
	Gruplariçi	118,718	4	,450		
	Toplam	119,793	264			
Telafi Edici Stratejiler	Gruplararası	2,274	4	,569	,948	,437
	Gruplariçi	158,369	264	,600		
	Toplam	160,643	4			
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplararası	1,276	264	,319	,858	,490
	Gruplariçi	98,138	4	,372		
	Toplam	99,414	264			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	1,535	4	,384	,740	,566
	Gruplariçi	136,933	264	,519		
	Toplam	138,468	4			
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	1,085	264	,271	,473	,756
	Gruplariçi	151,503	4	,574		
	Toplam	152,588	264			
Toplam	Gruplararası	,545	4	,136	,453	,770
	Gruplariçi	79,397	264	,301		
	Toplam	79,942	4			

Tablo 25'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenirken zorlandığını düşündüğü beceri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarını oluşturan Hafıza Stratejileri [$F_{(2-266)} = .914, p>.05$], Bilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .598, p>.05$], Telafi Edici Stratejiler [$F_{(2-266)} = .948, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = .858, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$F_{(2-266)} = .740, p>.05$], Sosyal Stratejiler [$F_{(2-266)} = .473, p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri Türkçe öğrenirken zorlandığını düşündüğü beceri değişkenine göre ölçeğin toplamında ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2-266)} = .453, p > .05$].

4.10. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri arasında bir ilişki var mıdır” olarak ifade edilen onuncu alt problemle ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 26.1.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken En İyi Olduğunu Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut		KT	df	KO	F	P	Fark (tukey)
Hafıza Stratejileri	Gruplararası	1,231	4	,308	,754	,556	
	Gruplariçi	107,797	264	,408			
	Toplam	109,029	4				
Bilişsel Strateiler	Gruplararası	1,970	264	,492	1,334	,258	
	Gruplariçi	97,444	4	,369			
	Toplam	99,414	264				
Telafi Edici Stratejiler	Gruplararası	4,274	4	1,068	2,442	,047*	y>o
	Gruplariçi	115,519	264	,438			
	Toplam	119,793	4				
Üstbilişsel Stratejiler	Gruplararası	3,178	264	,795	1,332	,258	
	Gruplariçi	157,465	4	,596			
	Toplam	160,643	264				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	3,892	4	,973	1,909	,109	
	Gruplariçi	134,576	264	,510			
	Toplam	138,468	4				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	3,007	264	,752	1,332	,260	
	Gruplariçi	149,581	4	,567			
	Toplam	152,588	264				
Toplam	Gruplararası	1,288	4	,322	1,081	,366	
	Gruplariçi	78,654	264	,298			
	Toplam	79,942	4				

Tablo 26.1’ de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Yapılan Analiz sonucunda ölçeğin alt boyutlarını oluşturan Hafıza Stratejileri [$F_{(2-266)} = .754, p>.05$], Bilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = 1.334, p>.05$], Üstbilişsel Stratejiler [$F_{(2-266)} = 1.332, p>.05$], Duyuşsal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 1.909, p>.05$], Sosyal Stratejiler [$F_{(2-266)} = 1.332, p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken ölçeğin Telafi Edici Stratejiler [$F_{(2-266)} = .047, p<.05$] boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır

Tablo 26.2

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Türkçe Öğrenirken En İyi Olduğunu Düşündüğü Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçlarının Betimsel Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
Okuma	47	3.22	.61
Yazma	59	3.55	.70
Konuşma	80	3.40	.59
Telafi Edici Stratejiler			
Dinleme	41	3.47	.69
Dil Bilgisi	42	3.23	.73
Toplam	269	3.39	.66

Analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri değişkenine göre ölçeğin Telafi Edici Stratejileri boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(2.442)} = 0.47, p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; Telafi Edici Stratejiler

alt boyutunda yazma becerisinde iyi olduğunu belirtenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =3.55),okuma becerisinde iyi olduğunu belirtenlere ($\bar{X}$ =3.22) göre Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin diğer boyutlarında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri en iyi oldukları beceri değişkenine göre ölçeğin toplamında ise anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2-266)} = 1.081, p>.05$].



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme stratejilerini sık sık düzeyinde kullandıkları belirlenmiştir. Wenden (1991) bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Wenden'in sözlerine dayanarak araştırmaya katılan ve dil öğrenme stratejilerini sık sık ve ileri düzeyde kullanan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmayan öğrencilerden Türkçe öğrenirken daha başarılı olacağı söylenebilir.

Araştırmadan ortaya çıkan bu sonuç Ergin (2018) tarafından daha önce yapılan benzer çalışmanın sonucunun da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri ortalamalarının yüksek seviyede belirlenmesi yönüyle benzerlik gösterirken, Cesur (2008), Bölükbaş (2013), Barut (2015), Boylu (2015), tarafından yapılan benzer çalışmaların sonuçlarının orta seviyede tespit edilmesi yönüyle de farklılık göstermektedir.

Yine bu araştırma sonucu Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılarak Baş (2014) ve Mutlu (2018) tarafından Türkçe dışında farklı dilleri (İngilizce, Fransızca, Çince vb.) yabancı dil olarak öğrenenler ile çalışılmış araştırmaların sonuçlarında da bu araştırmada olduğu gibi öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma ortalama puanlarının yüksek seviyede belirlenmesi yönüyle benzerlik göstermektedir. Fakat Yang (2010), Demirel (2012), Balcı ve Ügüten (2017), Çetinkaya (2017), Baysal (2018) tarafından farklı hedef kitlelere yapılan çalışmaların sonuçlarının dil öğrenme stratejilerini kullanma

ortalama puanlarının orta seviyede çıkması yönüyle araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sosyal stratejiler ile üstbilişsel stratejileri en yüksek seviyede kullandığı ve hafıza stratejilerini ise en düşük seviyede kullandıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal stratejiler ile ilgili sonuçlar alanyazında yapılan birçok çalışmanın sonuçlarıyla (Nakatani, 2006; Thu, 2009; Wong, 2011; Kılıç ve Padem, 2014) paralellik göstermektedir. Üstbilişsel stratejiler ile ilgili sonuçlar da Bölükbaş (2013) ile Boylu ve Özbay (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşürken Alptekin (2007), Deneme (2008), Razi (2012), Barut (2015), Varışoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda alt boyutlardaki ortalama değerlerin telafi edici stratejilerde en yüksek seviyede tespit edilmesi yönüyle farklılık göstermektedir.

Hafıza stratejileriyle ilgili ulaşılan sonuçlar Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmada da hafıza stratejilerinin en az kullanılan strateji olması yönüyle paralellik gösterirken, alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçları (Alptekin, 2000; Deneme, 2008; Yılmaz, 2010; Hamamcı, 2012; Razi, 2012; Bölükbaş, 2013; Barut, 2015; Boylu ve Özbay, 2015; Varışoğlu, 2017) en az kullanılan stratejiyi duyuşsal stratejiler olarak belirlemesi yönüyle örtüşmemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalardan bu çalışmanın farklılık göstermesi öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma sıklığının değiştiğini ve artık öğrencilerin dil öğrenme sürecinde inanç, tutum ve algılarını kontrol edebilecek stratejileri kullanma eğilimlerinin arttığını işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçta Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin toplam boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığıdır. Araştırmanın toplam boyutundan elde edilen sonuca göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarını cinsiyet değişkeninin etkilemediği belirlenmiştir. Sadece ölçeğin bilişsel stratejiler boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek dil öğrenme stratejileri kullanma puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Karamanoğlu (2005) daha önce yaptığı araştırmasında Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini Alman Dili eğitimi öğrencilerine uygulamış ve dil öğrenme stratejileriyle cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki

olmadığını belirlemesi yönüyle iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Yapılan bu araştırma alanyazında yapılan diğer çalışma sonuçlarının (Bekleyen, 2005; Tok, 2007; Cesur, 2008; Aslan, 2009; Kayaoğlu, 2011; Baş, 2012; Barut, 2015) kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarının istatistiki olarak anlamlı çıkmasından dolayı farklılık göstermektedir. Yapılan çalışmada bilişsel stratejiler alt boyutuyla ilgili elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarda da (Oxford & Nyikos, 1989; Sheorey, 1999; Lee, 2003; Bekleyen, 2005) bilişsel stratejiler alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini kullanma puanlarının daha yüksek seviyede belirlenmesi sonucuyla da örtüşmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkeniyle ölçeğin toplam ve alt boyutlarının tamamında anlamlılık oluşturmaması araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Ian ve Oxford (2003) tarafından farklı çalışma gruplarına yapılan benzer bir araştırmada İngilizce öğrenmekten hoşlandığını belirten öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları yönünde bir sonuca ulaşılması bu araştırmanın sonuçlarından farklılık gösteren dikkat çekici bir sonuçtur. Yine Varışoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçeye karşı oluşan tüm duygusal değerlerin öğrenme başarısıyla doğrudan bir ilişkisi bulunmaktadır sonucuyla farklılık göstermektedir. Ancak Vardar ve Aarsal (2014) tarafından farklı örneklemeler üzerine yapılan araştırmada ise İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarıyla dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemesi yönüyle bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanarak, duygu, tutum, algı ve inançlarını kontrol edebildiklerini ve öğrenilen dile karşı oluşan olumsuz durumların dil öğrenme stratejilerini kullanmaya engel olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejileriyle ana dillerinin Türkçe öğrenirken katkı sağlama durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını ulaşılmıştır. Bu sonuç bir önceki alt problemin sonucu olan öğrenenlerin yabancı dil öğrenimi sürecinde

duyuşsal stratejileri kullandıklarını da işaret etmektedir. Öyle ki duyuşsal stratejileri kullanan öğrenenler dil öğrenme sürecinde oluşan olumlu ya da olumsuz inanç ve tutumlarının dil öğrenme sürecini olumsuz etkilememesi adına duyuşsal stratejilerin kullanımına yönelmekte ve böylece ana dillerinin dil öğrenirken katkı sağlama veya katkı sağlamama arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili bir fark oluşturmadığı düşünülmektedir. Bu sonuç Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde duyuşsal stratejilerin kullanımının önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türk televizyon kanallarını izleme değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin toplam boyutu ile ölçeğin alt boyutlarından bilişsel ve üstbilişsel stratejiler boyutlarında istatistiki olarak anlamlılık oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını takip etmesinin dil öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ölçeğin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler alt boyutlarında da istatistiki olarak bir anlamlılık görülmektedir. Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (akt. Eren, 2015, s.25). Araştırmanın alt boyutlarından ortaya çıkan sonuçlar Dickinson'nun sözlerini destekler niteliktedir. Demirezen (1990, s.293) dil öğretiminde televizyon kanallarının izlenmesi gerekliliğini ve izlenmesinin önemini “Televizyon, video vb. gibi etmenlerin yabancı dil öğretimine katkısı yadsınamayacak bir gerçektir. Ayrıca sınıf ortamında öğretmenlerin bu etmenlere öğrencileri yönlendirmesinin dil öğretiminin kalitesini kısa bir sürede arttıracaktır” sözleriyle ifade etmektedir. Araştırmanın sonucu ve televizyon kanallarının dil öğrenimine katkısı, dil öğrenme stratejilerini olumlu yönde etkilemesi, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme ortamlarında öğrencileri Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını izletmeye yönlendirmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bir başka sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle Türkiye’de bulunma süresi arasında istatistiki olarak bir anlamlılığın oluşmamasıdır. Varışoğlu (2017)

tarafından Litvanyalı öğrenciler üzerine yapılan çalışmada da Türkiye de bulunma süresi ile dil öğrenme stratejilerinin arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilememesi yönüyle benzer sonuçlara ulaşılırken Naeeni, Maarof, Salehi (2011) tarafından Malezyalı öğrencilerin İngilizce öğrenirken kullandığı dil öğrenme stratejileri ile öğrenim süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmesi yönüyle yapılan iki araştırma birbiriyle benzerlik göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında öğrencilerin Türkiye de bulunma sürelerinin strateji kullanımını etkilemediği öğrencilerin gerekli olduğu durumlarda stratejileri kullandıkları söylenebilir. Öyle ki araştırmanın birinci alt probleminin sonucunda da öğrencilerin sık sık dil öğrenme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka önemli sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ana dili alfabe değişkenine göre ölçeğin toplamında anlamlı farklılık göstermezken, ölçeğin hafıza stratejileri ve sosyal stratejiler alt boyutlarında ise anlamlı farklılık gösterdiğinin tespit edilmesidir. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin hafıza stratejileri ile sosyal stratejiler alt boyutlarında ana dili alfabeleri Latin alfabesi olanların Arap alfabesi ve diğer alfabe olanlara göre dil öğrenme stratejilerini Türkçe öğrenirken daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ana dili alfabesi Latin alfabesi olanların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken dil öğrenme stratejilerini kullanmalarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Yine benzer örneklemelere aynı envanter kullanılarak Boylu (2015) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stratejileri ile ana dilleri arasında toplam boyutta anlamlı bir ilişki olmadığı sadece hafıza stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer örneklemelere uygulanan araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ana dilleriyle dil öğrenme stratejileri arasında bir fark oluşmayıp ana dili alfabe değişkeni ile farklılık oluşması dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerini ana dili alfabelerinin etkilediği ve ana dili alfabeleri farklı olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha çok zorlandığı bu duruma paralel olarak da dil öğrenme stratejilerini kullanmaya ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre istatistiki olarak ölçeğin toplam ve diğer alt

boyutların hepsinde bir anlamlılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat dikkat çekici bir nokta ölçeğin toplam puan ortalamasında Türkçe öğrenme amaçlarını lisansüstü eğitim yapmak olarak belirtenlerin daha yüksek puan aldığıdır. Öğrencilerin aldıkları puanlardan hareketle lisansüstü eğitimi almak için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı söylenebilir. Wu (2008) Çince öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada farklı amaçlar için öğrencilerin farklı stratejiler kullandığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmada dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin amaçları arasında bir anlamlılık oluşmaması yönüyle iki çalışma bir birinden farklılık göstermektedir.

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile Türkçe öğrenirken zorlandığını düşündüğü beceri değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İnceleme sonucunda ölçeğin toplam ve diğer alt boyutların tamamında öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandığı beceri ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında istatistiki olarak bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yine bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenirken en iyi olduğunu düşündüğü beceri değişkeni açısından ölçeğin toplam boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından sadece telafi edici stratejiler boyutunda istatistiki olarak anlamlı farklılık oluşmuştur. Elde edilen bu sonuçlar ışığında telafi edici stratejiler alt boyutunda yazma becerisinde iyi olduğunu belirtenlerin okuma becerisinde iyi olduğunu belirtenlere göre dil öğrenme stratejilerini kullanma seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bekleyen (2005) ve Varışoğlu (2017) da yapıları çalışmalarında dil becerilerindeki başarı durumunun Türkçeyi öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerinde olumlu veya olumsuz olarak etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan araştırmanın sonucu bu yönüyle daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan yazma etkinliklerinin dil öğrenme stratejilerinin gelişmesine ve benimsetilmesine diğer becerilere oranla daha çok katkı sunduğunu işaret etmektedir. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme ortamlarında dört beceriden yazma becerisinin

üzerinde önemle durulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki yazma becerisinin diğer becerilere göre kalıcı olması yönüyle bir avantajı da bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

Yapılan bu araştırmaya dayanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılabilmesi için şu öneriler verilebilir;

- Öğrenim süreci içerisinde dil öğrenme stratejilerini kullanabilme becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel olarak daha iyi ikinci bir dili öğrenebilme becerisinin geliştirilmesi için bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanımı üzerine önemle durulmalıdır.
- Kız öğrenciler gibi erkek öğrencilerin de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenme sürecinde bilişsel stratejileri daha sık kullanması gerekmektedir. Bu nedenle erkek öğrenciler de bilişsel stratejilerin kullanımına teşvik edilmelidir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ders öğretmenleri tarafından Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını daha sık aralıklarla takip etmeye yönlendirilmelidir.
- Ana dili Latin alfabesi dışında olan öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde özel sınıflarda derslere alınmalı ve bu öğrencilere Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olacak öğrenme stratejilerine yönelik daha fazla etkinlikler verilerek dil öğrenme süreci kolaylaştırılmalıdır.
- Ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin hedef dili daha kolay öğrenebilmesi için düzenlenen etkinlikler dil öğrenme stratejilerini benimsetici ve kavratıcı nitelikte verilmelidir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle ilgili daha fazla çalışmalar yapılarak öğrencilerin dil öğrenme sürecinde zorlandıkları değişkenler belirlenmelidir.
- Yapılan bu araştırma B1 ve B2 düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Farklı çalışmaların C1 ve C2 düzeyindeki öğrencilere de

uygulanarak kıyaslamaların yapılmasının alan yazına yararı olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, M. S. (2010). *Yabancılar Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu*. Ankara: Bilig yayınları,16, 25-43.
- Ağar. M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,1, 1-10.
- Akıllar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Akyüz, Y. (2005).*Türk eğitim tarihi* (9. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (2003). Language learning strategies and foreign language achievement. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 129, 25-31.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğrenimde strateji seçimi: *Doğal ve Eğitsel Dil Edinimi*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 31 (1), 4-11.
- Altunay, D. (2014). Language learning strategies used by distance learners of english: a study with a group of turkish distance learne of efl. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 291-305.
- Al-Turk, G. (2006). *Et- tuhfetü 'z- zekiyye fil-lûgati 't-türkiyye üzerine bir dil incelemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri* Ankara: Kesit Yayınları.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: The McGraw-Hill Companies Inc.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.

- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning english*. Unpublished Master's Thesis, Ankara: The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- Atalay, B. (2006). *Divanü lûgat-it-türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, T. (2003). *Language learning strategies used by turkish high schoolstudentslearning english* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayırır, O. İ., Arıoğlu, 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.
- Bakır, S. (2014). *Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve atatürk üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi(DİLMER)*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi(TAED). 1,435-456.
- Balcı, Ö. ve Üğüten, D. S. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri*. Journal of Turkish Language and Literature, 3(2), 41-54.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, G. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 49-71.

- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37,166-180.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=1833>.
- Baysal, S. (2018). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- 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. *Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Dil Dergisi*, (132), 28-37.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *TEKE (Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim) Dergisi*, 1(4),107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in hong kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis: for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bruen, J. (2001). Strategies for succes: profiling the effective learner of german. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi ı-u. (3.Bassım)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-74.
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cesur, M. O. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 83-93.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22,13-24.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styeles, strategies and tasks mee? ıral. *İnternational Review of Applied Linguistics in Language Teaching*,41(4), 279-292.

- Common European Framework Of Reference For Languages: *Learning, Teaching, Assessment. Structured overview of all CEFR scales.* (2002). <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/All%20scales%20CEFR.DOC>.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- 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 öğretmen adaylarının sözcük öğretiminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, G. (2017). *The relationship among language learning strategies, motivation and academic achievement of universty preparatory school students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, M. (2009). The validity and reliability study of turkish version of strategy inventory for language learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-714.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 141-153.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirezen, M. (1990). Video kullanımının yabancı dil öğrenimine getirdikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 293.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dimitrios, T. (2005). *Constructive Learning*. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/constructivist.html>.
- Ehrman, M. E. & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 54(3), 311-327.
- El-Dip, M. A. 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.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Eren, İ. (2015). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenen özerkliği geliştirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ergin, A. E. (2018). *Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak türkçe öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergin, M. (1997). *Üniversiteler Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilbigisi*. Bayrak Basım, İstanbul, 3.

- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıf öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: an investigation of japanese efl university students. *TESOL Journal*, 2. 159-174.
- Fidan, N. ve Erden, G. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. Başkent Yayınevi, Ankara.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd Edition)*. London: Sage Publication.
- Finney, S. J. & Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. in g. r. hancock & r. o. muller. structural equation modeling: a second course. greenwich, connecticut: *Information Age Publishing*. 269-314.
- Gan, Z., Gillian H. & Liz H. L., (2004). Understanding successful and unsuccessful efl students in chinese universities. *The Modern Language Journal*. 88 (4), 229-244.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. (2017). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 122-139.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Gömlüksiz, N. M. (2013). *Türkçe öğretmeni adaylarının ingilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi (fırat üniversitesi örneği)*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı, (11), 573-598.
- Gözüm, E. (2018). *Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz yeterlik inancı ve ingilizce akademik başarıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Grenfell, M. & Macaro, E., (A.D. Cohen., E. Macaro). (2007). *Claims and critiques. language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). *Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi.15,128-145.
- Güneş, F. (2013). Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları. M. Durmuş., A. Okur (Ed.), *Yabancılar türkçe öğretimi el kitabı* (s.38). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yaklaşımlar, Etkinlik* (s.337-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Hair, F. J., Anderson, E. R., Tatham, R. & Black, C.W., (1995). *Multivariate data analysis with readings*, Prentice – Hall International Inc.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 157-167.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).T.C. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at adana anatolian teacher training high school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Harmanlı, Z. (2000) *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- Harmer, J. (1998). *The practice of English language learning*. Londra: Longman Yayınevi.
- Hein, E. & G.,CECA(İnternational Committee of museum Educators), Conference, Jerusalem Israel, 15-22 October 1991(www.exploratorium.edu).
[http://www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php,\(13.03.2005\)](http://www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php,(13.03.2005)), [Padagogik-Online-Seminare](http://www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php,(13.03.2005)).
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10. 5-9.
- Hiçyılmaz, A. (2006). *Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen orta öğretim 9. sınıf öğrencileriyle, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learners. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43),246-257.
- Hong- Nam, K. & Leavell, A. (2007). *A comparative study of language learning strategy use in an efl context: monolingual korean and bilingual korean-chinese universty students*. *asia pacific education review*, 8(1), 71-78.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- 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.
- İşcan, A. (Kılınç, A., Şahin, A.). (2012). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (ydtö)*. Ankara: Pegem Akademi.

- İşeri, K. (1996). *Analyse sémiotique d'un conte de maupassant: 'la ficelle'* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İzci, E. ve Sucu, Ö. H. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri (Nevşehir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 3.
- Jing, L. (2010). A study on language learning strategies among the instructed efl learners. *Us- China Foreign Language*, 8(3),36-39.
- Jöreskog. K. G. ve Sörbom. D. (2004). *Lisrel 8.71 for Windows [Computer Software]*. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kara, M. (2001). *Learning strategies used in the development of two different aspects of foreign language proficiency: 'calp' in english and 'bıcs' in turkish* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karamanoglu, Ş. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, M. (2006). *Turkish adult language learners' preferences in language learning strategies (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kavcar, C., Sever, S. ve Oğuzkan, F. (1997). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Engin Yayınları, 41.
- Kayaoğlu, M. N. (2011). *Language learning strategies: Theory, Practice and Issues*. Germany: VDM, Verlag Dr. Müller.
- Khalil, A. (2005). Assesment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.

- Khamkhien, 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. ve Padem, S. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 13(2), 660-673.
- Kırkkılıç, A., Külekçi, N., Gündüz, O. vd. (1999). *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi*. Erzurum: Bankalar matbaacılık. 98.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, 185, 81-89.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya: Nadir Kitap.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Edt.). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri-şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1928). Harzemşahlar devrinde bir Türk lisancısı: Mehmed Bin Kays ve eseri. *Türkiyat Mecmuası*, 2, 441-444.
- 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.
- Lee, K. O. (2003) The relationship of school year, sex and proficiency on the use of language learning strategies in learning english of korean junior high school students. *Asian EFL Journal*. 14.
- Liyanage, I., Birch, G. & Grimbeek, P. (2004). Religion ethnicity and language learning strategies. *Paper Presented at the Annual International Conference on Cognition Language, and Special Education Research*, 3-5.

- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*, Çev. Berke Vardar. Multilingual, İstanbul.
- Mcdonough, S. (2001). *Promoting self regulation. Foreign Language Learners*. 74(6): 323-326.
- Mohammad. Q. (2014). *Jawaharlal Nehru üniversitesinde yabancı dil olarak türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Mori, S. (2007). Language learning strategies for learners of japanese: focusing in ethnicity variable. *Online Submission*, 18-24.
- Mutlu, A. (2018). *Dil öğrenme inanışları ve dil öğrenme stratejileri: İngilizce öğretmen adayları üzerine bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği)*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- 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) IACST Press, Singapore.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90,151-168.
- Nalıncı, N. A. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Nisbet, D. L., Tindall, E.R., & Arroyo, A.A. (2005). Language learning strategies and english proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- O'Malley, J. (1987). *The effects of training in the use of learning strategies on acquiring english as a second language*.

- O'Malley, J.M., Chamot, A. U., Stewner- Manzanares, G., Kupper, L., Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate esl students. *Language Learning*, 35(1),21-46.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge:Cambridge University. Press.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Oxford, R.& D.Crookal. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings and instructional issues. *Modern Language Teaching*,41. 271-279.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what everyone use*. Boston Heinle and Heinle.
- Oxford, R.L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M. ve Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 23(3), 197-216.
- Oxford, R. L. (1999). Style wars' as a source of anxiety in language classrooms. D.J. Young (Ed.). *Affect in foreign language and second language learning*, (s.216-237). Boston:Mac Graw- Hill.
- Oxford, R., Yunkyoung C., Santoi L. & Hae-Jin K., (2004). *Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: an exploratory study*. IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 42(1), 1-47.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültürümüz Olgular ve Sorunlar İçinde*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma*, Bilgi Yayın Evi, Ankara.

- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, H. Ayhan (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özmen, D. T. ve Güleröğlu , 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.
- Özyetgin, M. (1996). *Altınordu, Kırım ve Kazan sahasına ait yarlık ve bitkilerin dil ve üslup incelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Park, G. P. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning english in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at Austin, TX.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi(Konya Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Riazi, A. (2007). *Language learning strategy use: perceptions of female arab english majors*. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton Publishers.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, (9), 41-51.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. a. wenden, j.rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas- Royal*, 2(2), 162-175.

- Saussure, F. (1985). *Genel dil bilim dersleri*, Çev. Berke Vardar, Birey ve Toplum Yayınları.
- Schneider, G. & Lenz, P. (2001) *European language portfolio:guide for developers*.http://www.coe.int/T/DG/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling* (1st Edition). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheorey, R. (1999). An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System* 28(2), 173-190.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley Sons.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, (31), 304-318.
- Subaşı, G. (2000). *Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri*. *Milli Eğitim*. 146, 1-4.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Şahin, A. (2013). Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. M. Durmuş, A. Okur(Ed.),*Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s.496-499). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şerebatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7.sınıf öğrencilerinin ingilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, A. (2006). Bilişsel stratejilerin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Tabanlıoğlu, S. (2003). *The relationship between learning styles and language learning strategies of pre-intermediate eap students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi. konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu 1-8*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thu, T. H. (2009). *Learning strategies used by successful language learners*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507398.pdf>.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Turan, O. (2013). *Türk cihan hakimiyeti mefkuresi tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Vardar, A. & Arsal, Z.(2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce başarılarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,2(3), 35-52.
- Varışoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed]*, 533-546.
- Varışoğlu, M. C.(2018). Sosyal duygusal dil öğrenme dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1),379-396.
- Vural, L. (2012). *Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının strateji kullanımlarına etkisi* (doktora tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wang, S. (1996). *A study of chinese english majors' beliefs about language learning and their learning strategies* (Unpublished Doctoral Dissertation). Abstracts International, 57(12), 5021A.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies. handbook of research on teaching*, M. C. Wittrock (Ed.).. New York: Macmillan Company.

- Weinstein, C. E., Humson, J.& Dierking, D.R.(2000). *Self- regulation inversions with a focus on learning strategies in m. boekaerts, p.r. pintrich & m. zeidner*(Ed.). Handbook of Regulation (pp.727-747). San Diegos Academic Pres.
- Wenden, A. &Rubin,J.,(1987). *Learner strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1987). *How to be a successful language learner: insights and prescriptions from l2 learners, learner strategies in language learning* (Ed.: A. Wenden ve J. Rubin), Londra: Prentice Hall, 103-114.
- Wherton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreignlanguage learners in singapore. *Langue Learning*. 50(2), 203-243.
- Wong, S. L. M. (2011). *Language Learning Strategy Use: A study of Pre-Service Teachers in Malaysia*, 1-21. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED521415.pdf>.
- 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.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş., A. Okur (Ed), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of englishpreparatory class students studying at gazi university* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yang, N. D. (2003). Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for efl college students. *IRAL, International Review Of Applied Linguistics In Language Teaching*. 41(4), 293-325.

- Yılmaz, C. (2010). *The relationship between language learning strategies, gender proficiency and self-efficacy beliefs: a study of elt learners in Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 682-687.
- Yılmaz, Y. (2008). Yazma öğretimi C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Young, D. J. (1991). *Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?. The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.
- Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi (YETKM) (2019). *Kültür Merkezlerimiz* <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> sayfasından erişilmiştir.
- Yunus Emre Enstitüsü Merkezi (YEE) (2019). *Kurumsal* <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> sayfasından erişilmiştir.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81- 88.



EK-1.**Maddelere ilişkin hesaplanan Tolerance ve VIF değerleri****Coefficients^a**

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1 (Constant)	49,446	38,406		1,287	,199		
m1	-2,061	6,151	-,030	-,335	,738	,527	1,899
m2	7,585	6,284	,108	1,207	,229	,515	1,942
m3	2,448	5,599	,038	,437	,662	,553	1,808
m4	2,343	5,743	,033	,408	,684	,612	1,635
m5	4,397	5,929	,065	,742	,459	,530	1,888
m6	3,649	4,896	,063	,745	,457	,578	1,731
m7	-3,522	5,289	-,052	-,666	,506	,663	1,508
m8	-5,600	5,712	-,080	-,980	,328	,618	1,619
m9	-2,341	5,771	-,034	-,406	,685	,579	1,726
m10	-4,645	5,526	-,072	-,841	,401	,567	1,763
m11	5,872	6,029	,087	,974	,331	,520	1,923
m12	1,936	5,583	,032	,347	,729	,475	2,105
m13	-,727	6,343	-,010	-,115	,909	,539	1,857
m14	2,919	5,699	,042	,512	,609	,623	1,605
m15	2,642	4,694	,045	,563	,574	,639	1,566
m16	5,507	6,031	,081	,913	,362	,518	1,930
m17	-2,201	5,728	-,033	-,384	,701	,554	1,804
m18	5,518	6,154	,077	,897	,371	,551	1,816
m19	2,706	5,169	,041	,524	,601	,659	1,519
m20	-3,962	6,687	-,051	-,593	,554	,558	1,792
m21	1,437	6,029	,021	,238	,812	,536	1,866
m22	-1,554	5,190	-,023	-,299	,765	,674	1,484
m23	,833	5,849	,012	,142	,887	,606	1,651
m24	-4,365	6,611	-,063	-,660	,510	,455	2,199
m25	-,947	5,849	-,014	-,162	,872	,543	1,841
m26	-1,433	6,523	-,019	-,220	,826	,532	1,881
m27	3,984	5,569	,057	,715	,475	,637	1,571
m28	4,598	5,640	,064	,815	,416	,677	1,478
m29	-2,264	6,353	-,031	-,356	,722	,553	1,808
m30	,592	6,898	,009	,086	,932	,397	2,517
m31	-2,708	6,868	-,036	-,394	,694	,497	2,012
m32	-5,308	6,952	-,080	-,764	,446	,370	2,702
m33	-1,450	6,591	-,020	-,220	,826	,493	2,027
m34	,389	6,099	,006	,064	,949	,487	2,053
m35	5,157	6,214	,073	,830	,408	,529	1,892
m36	-,640	6,889	-,009	-,093	,926	,422	2,370
m37	-,725	7,084	-,010	-,102	,919	,413	2,423
m38	,754	5,927	,011	,127	,899	,517	1,934
m39	1,530	6,077	,023	,252	,801	,510	1,960
m40	3,153	7,157	,043	,441	,660	,432	2,315
m41	-3,768	5,047	-,062	-,747	,456	,605	1,653
m42	,791	6,287	,011	,126	,900	,572	1,748
m43	-,966	5,135	-,016	-,188	,851	,593	1,688
m44	-1,825	5,244	-,028	-,348	,728	,654	1,530
m45	7,132	6,450	,104	1,106	,270	,467	2,142
m46	,305	7,231	,004	,042	,966	,456	2,192
m47	-5,905	6,045	-,084	-,977	,330	,550	1,817
m48	8,025	6,261	,118	1,282	,201	,482	2,076
m49	-2,177	7,497	-,030	-,290	,772	,375	2,669
m50	,527	6,442	,007	,082	,935	,508	1,967

a. Dependent Variable: ogrenci_no

EK-2.

Uzman Görüşünden Gelen Dönütler Doğrultusunda Düzenlenen Ölçek Formu

Sayın Alan Uzmanı,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim, Doç. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri” konulu tez çalışmasını yürütmekteyim. Tezin uygulama bölümünde B1, B2 ve C1 seviyelerindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere uygulanacak olan ölçek ilk önce Oxford (1990) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiş ve daha sonra Türkçeye 2007 yılında Cesur tarafından çevrilmiştir. Cesur tarafından çevrilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenimi sırasında kullandığı stratejileri belirleyebilmek için Yabancılar Türkçe Öğretimi alanına uyarlanmıştır. Aşağıdaki tabloda uygulama sırasında kullanılacak ölçek yer almaktadır. Sizden, verilen stratejileri okumanızı ve bunları, Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin cevaplayacağını göz önünde bulundurarak;

- a) Öğrenci tarafından maddelerin anlaşılabilirliği,
- b) Verilen stratejilerin konuya ve alana uygunluğu

Ölçütlerine göre değerlendirmenizi ve değerlendirmenizin sonucunda uygun düşmeyen maddeleri ve ya görüş ve düşüncelerinizi bize bildirmenizi rica ediyoruz.

Araştırmaya desteğinizden dolayı teşekkür ederiz.

Dilek BAZ

Yüksek Lisans

Öğrencisi

1. Ülkeniz:

2.Cinsiyet:

a) () Kız

b) () Erkek

3.Ana diliniz (Ana dili alfabesi) :

4. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

- a) () Lisans Eğitimi b) ()Yüksek Lisans(Master)Eğitim c)()Doktora Eğitimi
d) () İş
e) () Diğer:**(Belirtiniz.)**

5. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

- a) () Evet b) () Hayır

6. Türkçe öğrenirken en çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir?.

- a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme

7. Türkçede en iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir?.

- a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme

8. Ana dilinizin Türkçeyi öğrenme aşamasında size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

- Evet () Hayır ()

9. Sekizinci soruya cevabınız “Evet” ise ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

- Zayıf () Orta () İyi ()

10. Türkçe televizyon kanallarını izliyor musunuz?

- a) () Evet b) () Hayır

11. Dokuzuncu soruya cevabınız “Evet” ise en çok izlediğiniz programlar hangisi veya hangileridir?

- a) () Haber b) () Spor c) () Magazin d) () Film- Dizi

Diğer..... **(Belirtiniz.)**

12. Kaç yıldır Türkçe öğrenmektesiniz.....

	MADDELER	Hiç Bir Zaman Doğru Değil	Nadiren Doğru	Bazen Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
HAFIZA STRATEJİLERİ						
1	Türkçe de bildiğim kelimelerle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.					
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümle içinde kullanırım.					
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimelerin Türkçe söylenişi ile aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
4	Yeni bir kelimenin kullanılabileceği bir sahne ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.					
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.					
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri unutmamak için küçük kartlara yazarım.					
7	Yeni kelimeleri vücut dili (jest, mimik, hareket vb.) kullanarak zihnimde canlandırım.					
8	Türkçe dersinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.					
9	Yeni kelime veya kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.					
BİLİŞSEL STRATEJİLER						
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak veya söyleyerek tekrarlarım.					
11	Ana dili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.					
12	Ana dilimde bulunmayan Türkçedeki “ü,ö,ş,ğ,ç vb.” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.					
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.					
14	Türkçe sohbetleri ben başlatırım.					
15	Televizyonda Türkçe programlar veya Türkçe filmler izlerim.					
16	Türkçe metin okumaktan hoşlanırım.					

39	Türkçe kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlarda rahatlamaya çalışırım.					
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Türkçe konuşmaya gayret ederim.					
41	Türkçeyle ilgili becerilerde başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.					
42	Türkçe çalışırken ya da Türkçeyi kullanırken gergin ve kaygılı isem bunun farkına varırım.					
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere (günlük vb.) yazarım.					
44	Türkçe çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.					
SOSYAL STRATEJİLER						
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.					
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.					
47	Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.					
48	İhtiyaç duyduğumda Türkçe konuşan kişilerden yardım isterim.					
49	Derste sorularımı Türkçe sormaya gayret ederim.					
50	Türk kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					

EK-3

Dil Öğrenme Strateji Envanteri Oxford (1990)

	MADDELER	Hiç Bir Zaman Doğru değil	Nadiren Doğru	Bazen Doğru	Sık Sık Doğru	Her Zaman Doğru
HAFIZA STRATEJİLERİ						
1	Türkçe’de bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.					
2	Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.					
3	Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimelerin Türkçe söylenişi ile aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.					
4	Yeni bir kelimenin kullanılabileceği bir sahne ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.					
5	Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.					
6	Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.					
7	Yeni kelimeleri vücut dili (jest, mimik, hareket vb.) kullanarak zihnimde canlandırırım.					
8	Türkçe dersinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.					
9	Yeni kelime veya kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.					
BİLİŞSEL STRATEJİLER						
10	Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım.					
11	Anadili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.					
12	Anadilimde bulunmayan Türkçe’deki “ş, ğ, ç vb.” gibi sesleri çıkararak, telaffuz alıştırmaları yaparım.					
13	Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.					
14	Türkçe sohbetlerini ben başlatırım.					
15	Televizyonda Türkçe programlar ya da Türkçe filmler izlerim.					
	Türkçe okumaktan hoşlanırım.					

16						
17	Türkçe mesaj, mektup, rapor vb. yazarım.					
18	Türkçe bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.					
19	Yeni öğrendiğim Türkçe kelimelerin anadilimdeki benzerlerini ararım.					
20	Türkçe’de tekrarlanan kalıplar bulmak için uğraşırım.					
21	Türkçe bir kelimenin anlamını bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.					
22	Kelimesi kelimesine (bire bir) çeviri yapmamaya çalışırım.					
23	Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.					
TELAFİ EDİCİ STRATEJİLER						
24	Bilmediğim Türkçe kelimelerin anlamını bulmak için tahmin ederek bulmaya çalışırım.					
25	Türkçe konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle o kelimeyi anlatmaya çalışırım.					
26	Uygun ve doğru kelimeyi bilemediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum.					
27	Okurken bilmediğim her kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.					
28	Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.					
29	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.					
ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLER						
30	Türkçe’mi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.					
31	Yaptığım yanlışların farkına varır ve daha doğru Türkçe kullanmak için bunlardan faydalanırım.					
32	Türkçe konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.					
33	” Türkçe’yi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.					
34	Türkçe çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.					
35	Türkçe konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.					
36	Türkçe okumak için elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.					
37	Türkçe becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.					
38	Türkçe’mi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.					
DUYUŞSAL STRATEJİLER						
	Türkçe’mi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.					

39						
40	Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Türkçe konuşmaya gayret ederim.					
41	Türkçe’de başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.					
42	Türkçe çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem bunun farkına varırım.					
43	Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere (günlük vb.) yazarım.					
44	Türkçe çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.					
SOSYAL STRATEJİLER						
45	Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.					
46	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.					
47	Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.					
48	İhtiyaç duyduğumda Türkçe konuşan kişilerden yardım isterim.					
49	Derste sorularımı Türkçe sormaya gayret ederim.					
50	Türkçe konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.					

EK-4.**Kişisel Bilgi Formu**

1. Ülkeniz:

2.Cinsiyet:

a) () Kız b) () Erkek

3.Ana diliniz (Ana dili alfabesi) :

4. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

a) () Lisans Eğitimi b) ()Yüksek Lisans(Master)Eğitim c)()Doktora Eğitimi

d) () İş

e) () Diğer:(Belirtiniz.)

5. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

a) () Evet b) () Hayır

6. Türkçe öğrenirken en çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) ()Dinleme

7. Türkçede en iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) ()Dinleme

8. Ana dilinizin Türkçeyi öğrenme aşamasında size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

9. 8. Soruya cevabınız “Evet” ise ne düzeyde katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

Zayıf () Orta () İyi ()

10. Türk televizyon kanallarını izliyor musunuz?

a) () Evet b) () Hayır

12. Kaç yıldır Türkçe öğrenmektesiniz.....

EK-5**Eskişehir Osmangazi Üniversitesinden Gelen Uygulama İzni**

**T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ**

27/02/2019

Sayın Dilek BAZ

25.02.2019 tarihli dilekçenize istinaden, Merkezimizde “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri”ni 14.03.2019 Perşembe günü uygulamanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ferruh AĞCA
Müdür

Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Meşelik Yerleşkesi Yabancı Diller Bölümü Binası
1. Kat B2 Blok 26480 Odunpazarı / Eskişehir

Tel : 0 222 227 79 88
Fax : 0 222 229 31 24

EK-6**İnönü Üniversitesinden Gelen Uygulama İzni**

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : 72050044/ 300- 01

Konu : Dilek BAZ (Tez Çalışması)

Tarih:27.02.2019

İLGİLİ MAKAMA

25.02.2019 tarihli dilekçenize istinaden, 11/03/2019 pazartesi günü Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkez Müdürlüğümüzde “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Uygulanması” adlı çalışmanızı yapabilirsiniz.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Bahtiyar BAHŞI
Müdür a.
TÖMER Müdür Yardımcısı

EK-7

Süleyman Demirel Üniversitesinden Gelen Uygulama İzni



SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (SDÜTÖMER)

Sayı: 79595375-804.01.416
Konu: Bilgilendirme Dilek BAZ (Dilekçe)

27.02.2019

İLGİLİ MAKAMA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği, Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek BAZ'ın, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezimiz'e (SDÜTÖMER) vermiş olduğu dilekçeye istinaden, merkezimizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere dil öğrenme stratejileri envanterini uygulaması bağlamında araştırma yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Selami TURAN
Merkez Müdürü

EK-8

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinden Gelen Uygulama İzni



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 76168250-302.14.01-E.2662
Konu : Tez Çalışması

12/03/2019

SAYIN DİLEK BAZ

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Ana Bilim Türkçe Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencimiz 2018-2019 güz dönemi içerisinde tez çalışması için Merkezimizde Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenim gören öğrencilerine Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri uygulaması uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Merkez Müdürü

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZADIR
12.03.2019

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/5D4EK0C>

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Veli UZUN

Evrak Pin Kodu: 38291



EK-9**Gazi Üniversitesinden Gelen Uygulama İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/03/2019-E.9218



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 33972245-302.14.03-
Konu : İzleme

Sn. Dilek BAZ

İlgi : 14.03.2019 tarihli dilekçeniz.

"Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kullandığı Dil Öğrenme Stratejileri" konulu yüksek lisans programı tez çalışmanızla ilgili olarak Merkezimizde derslere katılmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü

14/03/2019 Merkez Sekreteri

Tevfik DOĞAN



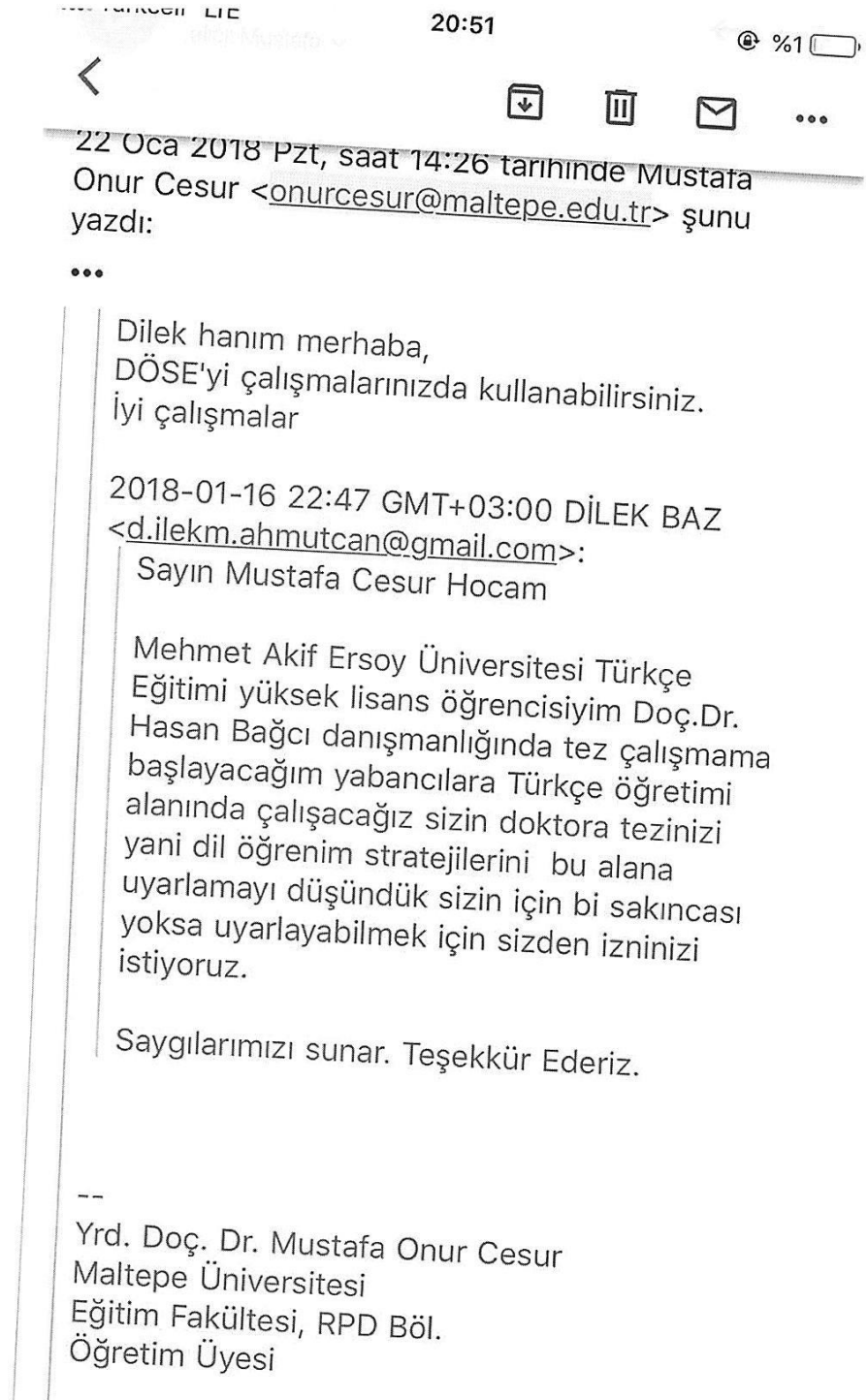
Evrak Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Emniyet Mahallesi Abant Sokak TOKİ Blokları F Blok Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 83 60 Faks:..

Pin: 53702
Bilgi için :Tevfik Doğan
Merkez Sekreteri
Telefon No:03122297800

Bu belge 5070 Sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-10

DÖSE'nin Araştırmada Kullanılabilirlik İzni



EK-11

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Raporu



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 03.04.2019 Çarşamba
Toplantı No:2019/4
Karar No: GO 2019/81

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Dilek BAZ'ın sorumlu araştırmacı olduğu, *"Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

(Başkan Vekili)
Prof. Dr. Ahmet ONAY
(İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Ramazan ADANIR
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Canan DEMİR BARUTCU
(Sağlık Bil. Fak. Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Murat BAYEZİT
(Sağlık Bil. Fak. Öğretim Üyesi)

(Başkan)
Prof. Dr. Yakup YILDIRIM
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Emrah ATAM
(Bed. Eğitimi ve Spor YO Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Özlem TAGAY
(Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi)

(İzinli)
Dr. Öğr. Üyesi Dilara AKÇORA YILDIZ
(Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Mümin POLAT
(Sağlık Bil. Fak. Öğretim Üyesi)

Doç. Dr. Mustafa LAMBA
(İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Altan YILMAZ
(Mühendislik Mimarlık Fakültesi Öğretim Üyesi)

(Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Gaye GÖKALP YILMAZ
(Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Gürkan DİLEK
(Veteriner Fakültesi Öğretim Üyesi)

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 15100-BURDUR
Telefon : 0-248-213 12 76 / Faks: 0-248-213 12 74

