

T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**TEK DİLLİ VE ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe Esra ERGİN

**ÇANAKKALE
Ağustos, 2018**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Tek Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme
Stratejileri

Ayşe Esra ERGİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

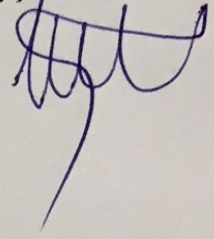
Çanakkale
Ağustos, 2018

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Tek Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Stratejileri**” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01.08.2018

Ayşe Esra ERGİN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

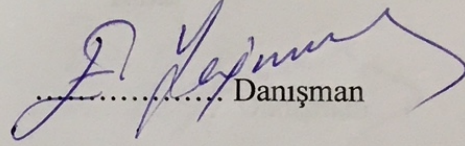
Ayşe Esra ERGİN tarafından hazırlanan çalışma, 01.08.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10203942

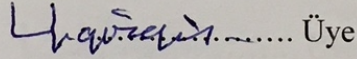
Akademik Unvan Adı SOYADI

İmza

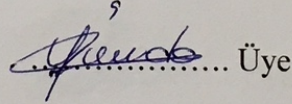
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

 Danışman

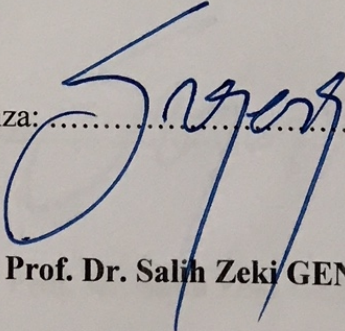
Dr. Öğr. Üyesi Yüksel GİRGIN

 Üye

Dr. Öğr. Üyesi Funda ÖRGE YAŞAR

 Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Yabancı bir dilin öğrenilmesi öğrenen ve öğreten açısından zor bir süreçtir. Yabancı bir dilin daha kolay öğretilmesi gerektiği, dil öğrenme stratejilerinin neden kullanılması gerektiği gibi soruların cevabı aranmıştır. Yabancı bir dilin öğretilmesinde, dil öğrenme stratejilerinin kullanılması oldukça önemlidir.

Bu araştırma, Türkçe öğrenme stratejilerini ele almaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok kullandıkları ve en az kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile ilgili bulguları açıklamaktadır.

Uzun soluklu çalışmamda bana her konuda destek olan, fikirleriyle yönlendiren, beni cesaretlendiren kıymetli danışman hocam, Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e, bilgi ve eleştirileriyle çalışmama yol gösteren Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesinde anket çalışmasına yardımcı olan hocalarıma ve faktör analizinde yardımcı olan bıkip usanmadan sorularımı cevaplayan Öğretim Görevlisi Muhittin EKİNCİ'ye teşekkür ederim.

Son olarak, beni yetiştiren günlere getiren canım annem Güler ALKAN'a ve babam Ekrem ALKAN'a, hayat arkadaşım biricik eşim Namık ERGİN'e, gözümün nuru oğlum Emir Mert ERGİN'e teşekkür ederim.

Çanakkale, 2018

Ayşe Esra ERGİN

Özet

Tek Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme

Stratejileri

Bu çalışmanın amacı, tek dilli ve çok dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme stratejilerini incelemektir. Araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesinde Türkçe öğrenen B2, C1 seviyesinde toplam 107 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, genel tarama metodu kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumları, kur düzeyleri, kaç dil bildikleri, kaç yıldır Türkiye’de oldukları, Türkçe öğrenme amaçları bakımından strateji kullanımları ile ilgili farklılık olup olmadığını belirlemek için betimsel ve çıkarımsal analizler kullanılmıştır. Araştırmada, Oxford’un (1990) geliştirdiği Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Strateji Envanteri, Katılımcı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinden hareketle elde edilen sonuçlara göre 3.75 ortalama ile en fazla üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı, 3.30 ortalama ile ise en az duyuşsal stratejilerin kullanıldığı görülmüştür. Demografik özellikleri açısından tek dilli ve çok dilli öğrenciler arasında erkek öğrencilerin, kadın öğrencilerden daha fazla strateji kullandığı sonucuna varılmıştır. Genel olarak sonuçlara bakıldığında dil öğrenme stratejilerinin tüm öğrencilerce yüksek düzeyde kullanıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Stratejileri, Dil Öğrenme Stratejileri, Türkçe Öğrenme Stratejileri.

Abstract

Learning Strategies for Turkish as a Foreign Language by Monolingual and Multilingual Students

The main purpose of this study is to examine learning strategies of monolingual and multilingual learners. 107 students who are learning Turkish language at Çanakkale Onsekiz Mart University, Marmara University and İstanbul Aydın University at B1 and C1 level participated to the current study.

In the study, general scanning model has been used. Descriptive and inferential analysis have been used to diagnose the differences whether there are differences related to strategies used in learning Turkish, gender of the students, age, educational level, language level, the number of the languages they know and how long they have been to Turkey. In the study, the Language Learning Strategy inventory and Personal Information form that are developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007).

In accordance with the results of the study, meta cognitive strategies with an average of 3.75 are the ones that are used most commonly. Besides, affective strategies are used least with an average of 3.30. In terms of demographic features of the monolingual and bilingual participants, it was observed that male students use strategies more frequently compared to females. Overall, the results show that language learning strategies have been used at a high level in all pupils.

Key Words: Learning strategies, Language learning strategies, Turkish language learning strategies.

İçindekiler

Onay	i
Özet	iii
Abstract	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmanın Problem Durumu	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar	8
Tanımlar.....	8
Alan Yazın.....	8
Türkiye’de yapılan çalışmalar.....	9
Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	24
Kuramsal Çerçeve.....	32
Öğrenme Stratejileri.....	32
Öğrenme stratejilerinin önemi.....	35
Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması	36
Yürütücü biliş stratejileri.....	36
Duyuşsal stratejiler	36
Merkezi stratejiler.....	37
Makro stratejiler	37

Mikro stratejiler	37
Dikkat stratejileri	37
Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri	37
Kodlamayı artırma stratejileri.....	37
Geri getirmeyi artırma stratejileri	37
İzleme yönetme stratejileri	37
Weinstein ve Mayer öğrenme stratejileri	39
Yineleme stratejileri.....	40
Metinde yazıların altını çizme.....	40
Anlamlandırma stratejileri	40
Örgütlenme stratejileri.....	41
Anlamayı izleme stratejileri	41
Duyuşsal stratejiler.....	41
Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	42
Dil öğrenme stratejilerinin genel özellikleri.....	50
Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	53
Rubin'in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	55
Netleştirme/Doğrulama stratejileri.....	55
İzleme stratejileri.....	55
Ezber stratejileri.....	55
Tahmin/Tümevarımsal çıkarsama stratejileri.....	55
Tümdengelsel akıl yürütme.....	55
Alıştırma stratejileri	55
Alıştırma için fırsat oluşturma	56
Üstbilişsel stratejiler.....	56

Bilişsel stratejiler.....	56
Stern'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.....	58
Yönetme ve planlama stratejileri.	58
Bilişsel stratejiler.....	58
İletişimsel/Deneyimsel stratejiler.....	59
Kişiler arası stratejiler	59
Duyuşsal stratejiler.....	59
O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması.....	59
Üstbilişsel stratejiler	59
Bilişsel stratejiler.....	60
Sosyoduyuşsal stratejiler.....	61
Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması.	62
Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri.....	64
Bellek destekleyiciler	64
Zihinsel bağ oluşturma.....	64
Yeterince tekrar yapma	65
Bilişsel stratejiler.....	66
Pratik yapma.....	66
Mesaj alma ve gönderme.	67
Analiz etme ve mantık yürütme.	67
Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma.	67
Telafi Stratejileri.	68
Tahmin etme (çıkarımda bulunma).....	68
Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme	68
Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri.....	69

Yürütücü Biliş Stratejileri.....	69
Öğrenmeye odaklanma	70
Öğrenmeyi düzenleme ve planlama	70
Öğrenmeyi Değerlendirme	71
Duyuşsal Stratejiler.....	71
Kaygıyı azaltma.....	71
Kendini Cesaretlendirme	71
Duygulara hakim olma	72
Sosyal Stratejiler.....	72
Soru sorma	72
İşbirliği yapma.	72
Empati kurma.....	73
Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi.....	73
Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Yaklaşımları	77
Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA)	79
Bölüm II: Yöntem Bölümü	87
Araştırmanın Modeli.....	87
Evren ve Örneklem.....	87
Veri Toplama Aracı	92
Katılımcı Kişisel Bilgi Formu.....	92
Dil Öğrenme Strateji Envanteri.....	92
Verilerin Toplanması.....	93
Verilerin Analizi	94
Bölüm III: Bulgular ve Yorum.....	95
Öğrencilerin Cinsiyetiyle Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?	97

Öğrencilerin Ülkeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?.....	100
Öğrencilerin Ana Dilleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır ..	103
Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir ilişki Var mıdır?.....	106
Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	109
Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?.....	111
Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Süreleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?.....	115
Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?.....	118
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	122
Tartışma	122
Sonuçlar	125
Öneriler	128
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	129
Kaynakça.....	130
EK A: Katılımcı Kişisel Bilgi Formu.....	150
EK B: Dil Öğrenme Strateji Envanteri.....	151
ÖZGEÇMİŞ	155

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yabancı Dil Öğretimi Alanında Başlıca Strateji Sınıflandırmaları.....	54
2	Rubin'in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması.....	57
3	O'Malley vd.nin Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	62
4	Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	63
5	Katılımcıların Yaşları ile İlgili Bilgiler	88
6	Katılımcıların Cinsiyetleri ile Bilgiler	89
7	Katılımcıların Ana Dilleri ile İlgili Bilgiler	89
8	Katılımcıların Öğrenim Durumları	89
9	Katılımcıların Kur Düzeyleri	90
10	Katılımcıların Türkçe Dışında Kaç Dil Bildikleri	90
11	Katılımcıların Kaç Yıldır Türkiye'de Oldukları.....	91
12	Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçları	91
13	Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	93
14	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Kat Sayısı.....	94
15	Yaş Gruplarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	95
16	Öğrencilerin Cinsiyetiyle Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	97
17	Öğrencilerin Ülkeleri ile Türkçe Öğrenme Arasındaki İlişki.....	100
18	Öğrencilerin Ana Dilleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki	

	İlişki.....	103
19	Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	106
20	Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki Anlamlı İlişki.....	109
21	Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	112
22	Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Süreleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	115
23	Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.....	118

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
Şekil 1	CALLA Öğretim Modeli Aşamaları.....	84
Şekil 2	CALLA Strateji Öğretimi Yapı Çerçevesi.....	85
Şekil 3	Katılımcıların Yaşı.....	88



Kısaltmalar Listesi

Akt: Aktaran

ANOVA: Çoklu karşılaştırma

B2: Orta dil seviyesi

C1: İleri dil seviyesi

DÖS: Dil Öğrenme Stratejileri

DÖSE: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

f: Frekans

p: Anlamlılık Düzeyi

SS: Standart Sapma

T: T Değeri

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

vd: Ve diğerleri

\bar{x} : Ortalama

Bölüm I: Giriş

İnsanların birlikte yaşamaları, birbirleriyle anlaşabilmeleri için kullandıkları en temel iletişim aracı dildir. Geçmişten günümüze dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bilginin hızla yenilediği çağımızda bireyin ve toplumun bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden üretmesi öncelikle bireylerde temel dil becerilerinin gelişmiş olmasıyla olanaklıdır (Girmen, vd., 2010,s.133).“Dil, insanlar arasında gelişmiş, anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1989, s.3). “Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. Dil dediğimiz düzen; insanın gözüdür, beynidir, düşüncesi ruhudur” (Aksan, 1979, s. 10). “Dil bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duyguların o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 2005, s. 13).

Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar, kendine özgü bir biçimde yorumlar. Her dilin dünyayı anlama ve anlatmada tuttuğu yol birbirinden farklıdır. Çocuk gözünü, kendini çevreye kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır (Adalı, 1983, s. 31). Ana dilin açıklanmasıyla birlikte tek dillilik ve iki dillilik kavramları önem kazanmıştır. Tek dillilik, yalnızca bir dilin konuşulmasıdır diye tanımlayabiliriz. İki dillilik ise iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir. Çocuklar doğduklarından beri iki dilin konuşulduğu bir yerde yaşadıkları sürece iki dile yatkın olmaktadır. Öyle ki farklı 3 ya da 4 dil konuşulan bir ailede yetişen çocuklar söz konusu olabilmektedir. Buna çok dillilik adı verilmektedir (Uyar, 2012).

İkinci dil kavramından söz etmek ancak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde mümkün. Gerçi hemen hemen dünyamızdaki gelişmiş ve ülkemizin de dâhil olduğu az gelişmiş veya gelişmekte olan bütün ülkelerde çok dilli ve çok kültürlü bir yapı var. Ülkemizde ikinci dil kavramı çok fazla kullanılmadığı ve dilciler tarafından fazla ele alınmadığı için daha çok onun yerine ana dil kavramı kullanılıyor. Fakat bu da ana dili kavramı ile karışıklığa yol açıyordu. (Oruç, 2016)

Hızla gelişen dünyada bir yabancı dilin yetmediği, çok dilliliğin önem kazandığını görüyoruz. Gelişen dünyayla birlikte eğitim, turizm, iş hayatı vb. durumlarda çok dillilik zorunlu hale gelmiştir. Günümüz dünyasında ikinci dil/ yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009, s. 28).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda ikinci dil ediniminde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi bir biçimde ele alınmaya başlandı. Türkçenin öğretimi konusu aslında son yıllarda çok büyük bir önem kazanmıştır. Türk dünyası öğrenci proje kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okumak, yüksek lisans ve doktora yapmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. Bu projenin açılımlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültür ve eğitim sistemini tanıtmaktır. Bu gençler aracılığı ile Türkçenin ve Türk kültürünün yeni nesillere aktarılmasını ve Türkiye Türkçesini yaygınlaştırılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Böylece bu ilke ve topluluklarla İsmail Gaspıralı’nın hedeflediği dilde, fikirde, işte birlik ilkesinin dilde birlik kısmıyla ilgili ilk adımlar atılmış olmaktadır (Açık, 2008, s. 2).

Yabancılara Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik Türkçeyi hızlı ve kolay bir şekilde nasıl öğretebiliriz sorusunun cevabı aranmıştır. Dil öğretimi sürecinde öğreticilerin ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanarak, dil öğretimi nasıl yapılmalıdır sorusunun cevabını bulmamızı kolaylaştırmaktadır. Dil öğretimi stratejileriyle birlikte ele alınan strateji kavramı ve strateji öğretiminin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği gibi konuların üzerine çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde birçok alanda kullanılmaya başlayan strateji sözcüğü, uygulanmakta olan bir plan veya hareket tarzı olarak açıklanmaktadır (Eslen, 2003). Strateji her alanda amaca kolayca ulaşmayı sağlayan yoldur. Eğitimde de strateji karşımıza öğrenme stratejileri adıyla çıkmaktadır. Harmanlı'ya (2000) göre öğrenme stratejileri, öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacıyla olan davranış ve düşüncelerdir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tay, 2002). Weinstein ve Macdonald (1986, s. 257) öğrenme stratejilerini “öğrencinin kodlama sürecine odaklanarak öğrenme sırasında tercih ettiği tutumlar ve ortaya koyduğu düşünceler” olarak açıklamışlardır.

Öğrenciler bilgileri öğrenirken birçok güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bazı öğrenciler çok çalıştıkları halde başarılı olamazken, bazıları kısa süreli çalışarak başarılı olabilmektedirler. Aynı sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerden bazıları dersin sonunda verilen bilgileri öğrenirken bazıları öğrenememektedir. Bunun nedeninin öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiyi nasıl öğreneceklerinin bilmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008 s. 70)

Bu tür soruların yoğunluğu ve bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucu öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu fikrinin ağırlık kazanması, öğrenme stratejilerini eğitim alanında en önemli konulardan biri haline getirmiştir. Ayrıca bilginin hızla artması ve değişmesi, bireyin kendini sürekli geliştirmesini gerekli kılmakta ve öğrenme stratejilerinin ömür boyu ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır (Açıkgöz, 2005). Öğrencilerin hem örgün derslerde başarılı olmaları, hem de örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirmeleri için kendi kendine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejileri öğretime yer verilmelidir (Subaşı, 2000).

Bu çalışma, çeşitli öğrenim durumlarında (ortaokul, lise, yüksek lisans ve doktora düzeyinde) tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin kullanımının tespit edilmesini içermektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri belirlenip hangi stratejilerin daha çok kullanıldığı, hangi stratejilerin daha az kullanıldığı değerlendirilmiştir.

Yabancı bir dili öğrenmek uzun ve yorucu bir süreçtir. Öğrenciler yabancı bir dili öğrenirken yaşadıkları kaygılar nedeniyle ve dil öğrenme stratejilerini kullanmayı bilmedikleri için sorunlar yaşamaktadır. Burada özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Çalışma, dil öğreticilerin öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak dil öğretiminin hangi stratejilerle yapılabileceğini ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesinin öğrencilerin Türkçeyi daha kolay öğrenmelerine yardımcı olacağı, Türkçenin yabancılarla öğretilmesinde eğitimcilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ikinci dil ediniminde, dil öğretmenlerinin yol göstermesiyle kendilerine uygun stratejileri seçerek dil öğrenme sürecini kolaylaştırdıkları, daha etkili ve kolay dil öğrendikleri görülmektedir. Öğrenme stratejileri, eğitimin ilk basamağından son basamağına kadar kullanılması gereken yol göstericilerdir.

Araştırmanın Problem Durumu

Yabancı dil öğretimiyle ilgili geçmişten günümüze birçok araştırma yapılmıştır. Dil bilimcilerin “başarılı dil öğrencileri” üzerine yaptıkları araştırmalarla birlikte DÖS’ün önemi dikkat çekmektedir. Rubin (1975) başarılı dil öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini ifade etmiş ve öğretmenlerin bu tür stratejileri öğrencilerine öğretmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Alan yazın taramasında yabancı dil öğrenimi alanıyla ilgili yapılmış birçok araştırmanın, dil öğrenme stratejilerinin yeni bir dil öğrenmede faydalı olduğu sonucuna vardıkları görülmüştür (Cohen, 2009; Chen ve Hung,2012; Ehrman, Oxford,1990). Yabancı dil öğreniminde strateji tercihinin etkileyen unsurlar olarak öğrencilerin cinsiyetleri, yeterlik düzeyleri ve motivasyonları gibi çeşitli değişkenlerin dil öğrenmeye etkileri incelenmiştir (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; İzci ve Sucu, 2014).

Türkiye’de yapılan dil öğrenme araştırmaları ise genellikle lise ve üniversite hazırlık sınıflarına yönelik olmuştur (Güven, 2004; Karakış, 2006; Tabanlıoğlu, 2003; Cesur, 2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ise dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyi incelenmiştir (Boylu,2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda önem kazanmış olan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bugüne dek tek dilli ve çok dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme stratejileri ile ilgili kapsamlı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin araştırılmaya ihtiyacı vardır.

Bu nedenle “Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin kullandıkları Türkçe öğrenme stratejileri nedir?” sorusu araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı bir dilin öğrenilmesinde öğrencilerin kullandıkları stratejiler oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmaların sonucunda öğrencilerin kendilerine uygun stratejileri kullandıklarında etkili öğrenmenin kolay ve kalıcı olduğu görülmüştür (El-Dip, 2004; Lafford, 2004; Oxford, 1990). Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejileri tespit etmektir.

Bu amaca göre araştırma problemi “Tek dilli ve çok dilli öğrencilerin kullandıkları Türkçe öğrenme stratejileri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemler cevaplanacaktır:

1. Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Dil öğretimi stratejileri ile ilgili yapılan birçok çalışmada daha çok İngilizce ya da Almanca öğretiminin nasıl olması gerektiği açıklanmaktadır (Chamot, 2004; Oxford, 2003). Literatürde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan tek dilli, iki dilli ya da çok dilli olanlar üzerine yapılmış kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırma, alandaki bu açığı gidermesi açısından önemlidir.

Dil öğretimi belirli ilkeler ışığında yapılmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminin, Türkçe ve Türk kültürünün yaygınlaştırılması ve bir disiplin olduğu unutulmamalı ve bu konuda uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesine de çok büyük önem verilmelidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde çok önemli olan temel ve genel ilkelerin her biri ayrı bir dikkat ve titizlik gerekmektedir. Bu ilkelere bağlı kalınarak seçilecek ve kullanılacak yöntem belirlenmeli ve ders ortamındaki uygulamalarda bunlar göz önüne alınmalıdır (Barın, 2004).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek adına bu dili öğrenirken karşılaşılan güçlükleri inceleyen araştırmalar, öğrencilerin daha önceki dil öğreniminden gelen alışkanlıklarla çeşitli hatalar yaptıklarını ortaya koymuştur (Doğan, 1989).

Dil öğrenmede yapılan hataların ortaya çıkarılması, telafi edilmesi, öğretmenlerin öğrenci özelliklerine göre strateji seçimine yardımcı olmasına, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin farkına vararak strateji seçiminde doğru kararlar verebilmesine ve özetle bu hataların giderilmesine dair atılmış önemli bir adım olacaktır. Bu nedenle herhangi bir dili öğrenmek isteyen öğrencinin nasıl daha kolay bir öğrenme gerçekleştirdiğini fark etmesi ve ona uygun bir öğrenme stratejisi kullanması gerekmektedir. Türkçeyi ya da herhangi bir dili öğrenirken öğrencinin iki ya da çok dilli oluşunun hedef dili öğrenmesine olumlu ya da olumsuz katkılarının olup olmadığı sorusunu içeren araştırma, bu nedenle de oldukça önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın örnekleme 2016-2017 yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesinde öğrenim gören, yurt dışından gelmiş, 107 öğrencinin katılımı ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma oranlarını öğrenmek amacıyla Dil Öğrenme Strateji Envanteri'nden (DÖSE) elde edilen veriler ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencileri tanımak ve alt problemleri cevaplamak için Katılımcı Kişisel Bilgi Formu ile sınırlıdır.
4. Araştırma, B2 ve C1 dil düzeyindeki öğrencilerle sınırlıdır.

Varsayımlar

2016-2017 yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesinde öğrenim gören, yurt dışından gelmiş 107 öğrenciden oluşan örneklem grubunun Dil Öğrenme Strateji Envanteri (DÖSE)'ne samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Ana Dili: Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir (Vardar, 1988, s. 20).

Dil Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da tekniklerdir (Oxford, 1989, s. 1).

Alan Yazın

Bu bölümde, dil öğrenme stratejileriyle ilgili, araştırmada kaynak kullanılan ve araştırmanın konusuyla ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Doküman taraması yoluyla incelenen araştırmalar; konuları, araştırma problemleri, çalışma grup ve uygulamaları, ölçme araçları, bulgu ve sonuçlarıyla birlikte açıklanmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar.

Balcı ve Üğüten (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Araştırmaya, on iki farklı hazırlık sınıfında okuyan 129 kadın, 145 erkek olmak üzere toplam 274 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Strateji Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine orta düzeyde kullandıkları, yabancı dil (İngilizce) öğrenirken en fazla üst bilişsel stratejileri kullandıkları, bu durumu sırayla telafi, sosyal, bellek, duyuşsal ve bilişsel stratejilerin takip edildiği görülmüştür.

Çetinkaya (2017), yüksek lisans çalışmasında üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini, motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Düzce Üniversitesi hazırlık sınıflarında öğrenim gören 207 kadın, 292 erkek öğrenci olmak üzere toplam 499 öğrenci katılmıştır. Veri toplamak için Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ve motivasyon/ tutum anketi kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta sıklıkta kullandıkları, bununla birlikte orta seviyede motivasyon düzeylerinin olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göreyse kadın öğrencilerin hafıza stratejilerini erkek öğrencilerin ise telafi stratejilerini daha iyi kullandıkları görülmüştür. Motivasyon değişkeninde kadın öğrencilerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

Barut (2015), “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme” adlı yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışma, Ankara’da bulunan bir vakıf üniversitesinde 2014-2015 güz döneminde verilen yabancılar için Türkçe dersinde 130 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok telafi ve sosyal stratejileri

kullandıkları, bu stratejilerden sonra ise bilişsel ve üst bilişsel stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Boylu (2015), yüksek lisans çalışmasında “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini” incelemiştir. Araştırmaya TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen B1, B2, C1 seviyesindeki 395 öğrenci katılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak Oxford’un (1990) dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet, kaç dil bildikleri, Türkçe öğrenim sürelerinin strateji kullanımına dönük etkisi incelenmiştir. Bulgulardan, öğrenciler tarafından üstbilişsel stratejilerin, sosyal stratejilerin, bilişsel stratejilerin ve telafi stratejilerinin kullanma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin en az kullandıkları stratejilerin duyuşsal ve bilişsel strateji olduğu görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere nazaran dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı tespit edilmiştir.

Altunay (2014), Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programında eğitim gören Fen Bilimleri öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla “Language learning strategies used by distance learners of English: A Study with a group of Turkish distance learners of EFL” adlı bir çalışma hazırlamıştır. Araştırmaya İngilizce A2 seviyesinde 63 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim gören öğrencilerin en çok üst bilişsel stratejileri kullandıkları, bunu telafi ve sosyal stratejilerin takip ettiği saptanmıştır.

Baş (2014), tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki” incelenmiştir. Araştırmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde merkezde öğrenim gören farklı lise türlerinden 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 133 kadın öğrenci, 156 erkek öğrenci

katılmıştır. Veri toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil öğrenmede bellek stratejilerini en sık kullandıkları, bunu sırasıyla bilişsel ve telafi stratejilerinin takip ettiği görülmüştür.

Vardal ve Arsal (2014), araştırmalarında “Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisini” incelemiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol grubu kullanılmıştır. Uygulama, Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Mobilya ve Dekorasyon Bölümü, Elektrik Bölümünde 2008-2009 öğretim yılı, bahar döneminde eğitim gören birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dekorasyon bölümünden 23 ve Elektrik Eğitimi bölümünden 24 öğrenci katılmıştır. Çalışmada İngilizce Hazır Bulunuşluk Testi, İngilizce Başarı Testi, İngilizce Tutum ölçeği olmak üzere üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. İngilizce dersi sekiz haftalık süreçte öz-düzenleme stratejilerine göre işlenmiş ve dersin sonunda şu bulgular elde edilmiştir: Öz-düzenleme stratejisinin kullanımıyla İngilizce öğretiminde öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında ise İngilizceye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık gözükmemektedir.

Kılıç ve Padem (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” araştırılmıştır. Cinsiyet ve LYS puan türü değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma, Düzce Üniversitesi hazırlık bölümünde okuyan 461 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin genel strateji kullanım durumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark

olmadığı, kadın öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmada iyi oldukları, erkek öğrencilerin ise telafi stratejileri kullanımında iyi oldukları görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve LYS puan türü arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

İzci ve Sucu (2014), araştırmalarında “İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini” incelemiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma verilerine göre ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin, İngilizce öğrenirken dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları anlaşılmıştır. Araştırmada, üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından en çok kullanılan bilişsel stratejilerin ise en az kullanılan strateji olduğu belirtilmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre ele alındığında ise kadın öğrencilerin strateji kullanımında erkek öğrencilere göre daha iyi oldukları anlaşılmıştır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin stratejileri kullanmaları devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Gömleksiz (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “Türkçe Öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği)” ele alınmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanmada cinsiyetin etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe Öğretmeni adaylarının, İngilizce öğrenme aşamasında bellek, bilişsel, telafi, üstbiliş, duyuşsal ve sosyal stratejilerle ilgili sıkıntılar yaşadıklarını ve bu durumun cinsiyete göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Özmen ve Gülleroğlu (2013), eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla “Determining language learning strategies used

by the students at faculty of educational sciences based on some variables” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngilizce dersinde öğrencilerin strateji seçiminin cinsiyet, lise türü, akademik başarıya göre farklı olup olmadığıdır. Araştırmaya, İngilizce dersi alan 210 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı için Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin genel olarak stratejileri orta düzeyde kullandığı, strateji türüne göre bellek stratejilerini en yüksek seviyede ve sıklıkta kullandıkları, başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet bakımından incelendiğinde ise kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha fazla kullandığı anlaşılmaktadır. Farklı lise türlerinden mezun olan öğrenciler arasında dil öğrenme stratejileri kullanımı bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.

Çelik (2013), İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğrencilerinin üçüncü dil olarak Almanca ya da Fransızca öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek için “Third language learning strategies of elt learners studying either German or French” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 3.sınıfta eğitim gören 111 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci yabancı dil dersinin seçmeli olmasından dolayı Almancayı 76 öğrenci, Fransızca’yı da 35 öğrenci üçüncü dil olarak seçmiştir. Çalışmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, her iki gruptan katılımcıların birbirine yakın stratejiler kullandıklarını, en çok telafi stratejilerin, en az telafi stratejilerin kullanıldığını göstermektedir.

Bayezit (2013), “Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımı” adlı yüksek lisans çalışmasında Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerini kıyaslamıştır. Total English Elementary ders kitabında

bilişüstü stratejilere daha çok ağırlık verildiği, Yeni Hitit 1 ders kitabında ise bilişüstü stratejilere daha az yer verildiği tespit edilmiştir.

Güngör (2013), “Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi” adlı yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen ve farklı dil seviyelerinde olan toplam 43 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışmada, ön test ve son test kullanılmak üzere Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda doğrudan öğretim yoluyla uygulanan özetleme stratejisi kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Bölükbaş (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve sözcük öğretiminde stratejinin etkisini açıklamak amacıyla “The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language” adlı çalışmasını hazırlamıştır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 öğrencinin katılımıyla strateji kullanımının sözcük öğrenimine etkisini incelemiştir. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sözcük Başarı Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genelde dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin orta olduğu, öğrencilerin öğrenme stratejileri içerisinde en çok üst bilişsel stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Ayırır, Arıoğlu, Ünal (2012), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme strateji kullanımına etkisi ” incelenmiştir. Araştırmada cinsiyetin, öğrenim görülen bölümlere göre öğrencilerin kullandıkları stratejilerin farklı olup olmadığı ele alınmıştır. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın

öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Hamamcı (2012), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri”ni incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Düzce Üniversitesi Hazırlık Bölümünde eğitim gören 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmada herhangi bir değişken belirlenmemiştir. Araştırma sonucunda İngilizce hazırlık bölümü öğrencilerinin ileri düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Hişmanoğlu (2012), İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin telaffuzu öğrenmek için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla “An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learners” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, Lefke Üniversitesi İngilizce Bölümünde öğrenim gören 28 kadın, 10 erkek öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Telaffuz Stratejileri anketiyle veriler toplanmıştır. Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre telaffuz stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Demirel (2012), üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek, strateji kullanımında çeşitli değişkenlerin etkisini açıklamak amacıyla “Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri” çalışmasını hazırlamıştır. Araştırma, Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin strateji kullanımını belirlemek ve strateji kullanımının cinsiyet ve akademik başarı açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla 702 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Strateji Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta seviyede sahip

oldukları, yabancı dil öğrenirken en fazla telafi stratejilerini kullandıkları, en az bellek stratejilerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Kadınlar, dil öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha fazla kullanmaktadır. Strateji kullanma düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik başarıları da doğru orantılı olarak artmaktadır. Araştırmacı, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçmek amacıyla Dinletim ve Sesletim II adlı dersin final puanlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda İngilizceyi ileri düzeyde öğrenen öğrencilerin tüm stratejileri (bilişsel, hafıza, telafi, bilişötesi, duyuşsal ve sosyal stratejiler) belirli bir ölçüde kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin en çok bilişötesi stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere bakarak telaffuz stratejilerini daha çok ve sık kullandıkları belirlenmiştir.

Razı (2012) , İngiliz Dili Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenim stratejilerini belirlemek amacıyla “Turkish Efl learns’ language learning strategy employment at universty level” adlı bir çalışma hazırlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Oxford’ un (1990) dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Ana Bilim Dalı bölümünden 189 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada, İngilizce öğrenim süresi, sınıf, cinsiyet değişkenlerinin strateji kullanıma etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin genellikle telafi ve biliş üstü stratejileri daha çok tercih ettiklerini, duyuşsal ve sosyal stratejileri ise daha az kullandıklarını göstermektedir. Cinsiyet, yaş, dil öğrenim süreçleri gibi değişkenlerin arasında anlamlı bir farklılık ise görülmemiştir.

Çelikkaya (2012), “Almanca öğretmeni adaylarının sözcük öğretiminde kullandıkları öğrenme stratejilerini” incelemiştir. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümü 2011-2012 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 178 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri, araştırmanın değişkenleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet değişkeninde kadın öğrencilerin bilişsel ve hafıza stratejilerini erkek

öğrencilere göre daha çok kullandığı tespit edilmiştir. Sınıf değişkeni ele alındığında ise 1 ve 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sadece hafıza stratejilerini; 3 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ise daha çok hafıza ve bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Akıllılar ve Uslu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, “Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri” araştırılmıştır. İngilizceden sonra Almancayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin mezun olunan okul türü, öğrenim görülen sınıf, cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak kullandıkları dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Öğrencilerin kullandıkları stratejileri öğrenebilmek amacıyla likert tipi bir ölçek geliştirilip kullanılmıştır. Veri toplama aracı 22 önermeden oluşup, 199 öğrenci katılmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin Almanca öğrenirken birinci yabancı dil İngilizce öğreniminde kullandıkları stratejilerden faydalandıkları saptanmıştır. Dil öğrenim stratejileri kullanımında, cinsiyet değişkeni ele alındığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki cinsiyetin ileri düzeyde sosyoduyuşsal stratejiler kullandığı görülmektedir. Mezun olunan lise türü incelemesinde ise Anadolu liselerinden ve Yabancı Dil Ağırlıklı liselerden mezun öğrencilerin sosyoduyuşsal stratejileri ileri düzeyde kullandıkları, diğer okul türlerinden mezun olan öğrencilerin ise bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin orta seviyede kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen sınıf değişkeninde ise hazırlık sınıfı öğrencilerinin yalnızca sosyoduyuşsal stratejileri yüksek kullandıkları, 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin de bütün stratejilerde güçlü, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin en az strateji kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Oflaz (2008), “Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri” cinsiyet, sınıf, mezun olunan okul türü gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford’un (1990) dil öğrenme strateji envanteri kullanılıp, araştırmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Alman Dili Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 288 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre stratejileri daha çok kullandıkları, mezun olunan okul türüne göre ise devlet okulu ve

süper lise mezunu Almanca öğretmeni adayların üstbilişsel, sosyal, telafi stratejilerini ileri düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf değişikliğiyle ilgili bulgularda hazırlık sınıfı öğrencilerinin bellek ve bilişsel stratejileri hariç bütün stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Cesur (2008), doktora tezinde “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, yabancı dil akademik başarısı ile öğrenme stili tercihleri ve kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü” incelemiştir. Araştırma İstanbul’da bulunan dört vakıf ve dört devlet üniversitesinde okuyan toplam 376 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmada Oxford’un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri envanteri araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış durumu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımında kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacının yapmış olduğu model analizine göre dil öğrenme stratejileri ve öğrenme stratejileri değişkeni incelendiğinde bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejilerinin yabancı dil akademik başarısında önemli bir etki olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil akademik başarısının geçerli model bakımından en önemli ve etkili stratejinin bilişsel strateji olduğu sonrasında ise telafi ve bellek stratejilerinin yer aldığı belirtilmiştir.

Evcim (2008), “Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel’in Türkçeye uyarladığı dil öğrenme strateji envanteri veri toplamak aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya, deney ve kontrol grubundan toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney grubuna 6 haftalık süre içerisinde kelime öğrenme stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları; uygulanan öğretimin öğrencilerin dil

öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak öğrencilerin kelime başarılarının anlamlı düzeyde arttığını ortaya koymuştur.

Şerebatır (2008), “İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri” adlı yüksek lisans çalışmasında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken en sık hangi stratejiyi kullandıklarını, kelime öğrenme stratejilerinin seçiminde cinsiyetin etkisini, dershaneye gitme, özel ders alma, akademik başarı, İngilizce dersine karşı tutum, anne ve babanın eğitim düzeyleri gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 337 öğrenci dâhil olmuştur. Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen kelime öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinin tamamını genellikle kullandığı, öğrencilerin en çok sosyal stratejileri, en az ise yürütücü biliş stratejilerini kullandıkları, kadınların kelime öğrenme stratejilerini erkeklerden daha çok kullandıkları görülmüştür. Özel ders alan öğrencilerin sosyal stratejileri daha sık kullandıkları, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin not alma ve sosyal stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür.

Sarıçoban ve Sarıcaoğlu (2008), tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin kullandıkları stratejiler incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, akademik başarıları gibi faktörler değişkenler olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri örnek alınarak 80 maddelik bir ölçek geliştirip kullanılmıştır. Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Okulundan 32 dil öğretmeni ve 263 öğrenci katılmıştır. Stratejilerin tamamının kullanımını için öğrenciler ve öğretmenler arasında istatistiksel olarak pozitif yönde bir fark bulunmuştur. Telafi stratejileri ve başarı stratejileri arasındaki ilişki istatistiksel olarak olumlu çıkarken, duyuşsal stratejilerle başarı arasında eksi yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer dört strateji türleriyle öğrenci başarıları arasında önemli bir ilişkinin

olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin en çok kullandığı stratejilerin bilişüstü stratejiler ve telafi stratejileri olduğu saptanmıştır.

Alptekin (2007), “Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi: Doğal ve eğitsel dil edinimi”ni araştırmıştır.” Araştırmanın amacı doğal yolla ve eğitime dayalı olarak iki yabancı dili aynı anda öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemektir. Çalışma Boğaziçi Üniversitesi’nde okuyup İngilizceyi sınıf ortamında, Türkçeyi ise sokak ortamında öğrenen 25 uluslararası öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için Oxford (1990) tarafından hazırlanan dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenim değişkeni fark etmeksizin öğrencilerin telafi stratejilerini seçtiklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ortamında İngilizce öğretiminde bilişötesi stratejilerin daha çok kullanıldığı, doğal ortamda ise Türkçe öğretiminde sosyal stratejilerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tok (2007), “ Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri” ni araştırmıştır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim alan öğretmenliği bölümü fen bilgisi, matematik, sosyal bilgiler, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 218 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin strateji kullanımını dengeli olarak yapmadıkları görülmüştür. Buna göre öğrencilerin stratejilerin bir bölümünü fazla, bir bölümünü ise az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bölüm değişkeninin strateji kullanımına etkisi incelendiğinde bölümler arasında bilgiyi kullanma stratejisinde anlamlı bir fark olduğu, sosyoduyuşsal ve bilişsel stratejilerin kullanımındaysa bölümler arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aydemir (2007), yüksek lisans çalışmasında “İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenci başarısına etkisi”ni araştırmıştır. Araştırma, Bursa’da bir ortaöğretim kurumun 2006-2007 eğitim ve öğretim döneminin ikinci yarısında okuyan 9. sınıf

öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Kelime öğrenme stratejisi anketi, kelime öğrenme stratejisi testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 34 öğrenci katılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubundan oluşmaktadır. Araştırmada, altı haftalık bir süreçte deney grubuna kelime öğrenme stratejileri öğretimi verilmiştir. Araştırmanın sonucunda kelime öğretimi stratejileri yapılan grubun, kelime öğrenme stratejileri eğitimi görmeyen gruptan daha başarılı olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Alan yazın taramasında dil öğrenmenin kelime öğrenme yoluyla da olduğu belirtilmiştir.

Tezgiden (2006), “Effects of instruction in vocabulary learning strategies” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanımını ve strateji kullanmalarının öğrenmeye olan katkısını incelemiştir. Çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda İngilizce hazırlık bölümü öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 11 kadın ve 13 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere üç haftalık süre içerisinde kelime anlamını keşfetme, pekiştirme ve kaydetmeye yönelik kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi yapılmıştır. Araştırmada, veri toplamak için kelime öğrenme stratejileri anketi, gözlem, öğretmen ve öğrencilerle uygulanan görüşme formları, öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kelime öğretimi stratejileri öğretiminin öğrencilerin strateji kullanımı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ve öğretmenlerin strateji öğretimiyle ilgili tutumlarının olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmayla ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa strateji öğretiminin öğrencileri kendi öğrenme süreçlerine kattığını, bunun da öğrenmeyi kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır.

Ay (2006), “The vocabulary learning strategies employed by ninth graders and relations with their personal characteristics” adlı yüksek lisans çalışmasında sözcük öğrenme stratejilerini öğrencilerin kişisel özellikleriyle beraber incelemiştir. Kişisel özellikler; cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, ailedeki kardeş sayısı, anne ve babanın mesleği, ailenin

ekonomik durumu, İngilizce dersindeki başarıları gibi değişkenleri içine almaktadır. Araştırma, bir lisenin 9. sınıfında öğrenim gören 276 kadın, 226 erkek olmak üzere toplam 502 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu ve Şener (2003) tarafından geliştirilen sözcük öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sözcük öğrenme stratejileriyle annenin mesleği arasında anlamlı bir ilişki olduğu, anneleri çalışmayan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı, sözcük öğrenme stratejileriyle cinsiyet, anne babanın eğitim durumu, ailede kardeş sayısı gibi değişkenlerin İngilizce dersindeki başarı durumlarına etkisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Bekleyen (2006), “İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerini kullanımı”nı incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri, mezun olunan okul türleri, farklı sınıflarda öğrenim görmeleri değişkenler olarak belirlenmiştir. Oxford’un (1990) geliştirdiği dil öğrenme strateji ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya 142 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejilerinin tamamını orta ve yüksek seviyede kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının en fazla bilişüstü ve telafi stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha çok dil öğrenme stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre ise strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ilerledikçe dil öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Bekleyen (2005), “Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri” adlı çalışmasında dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, akademik başarı gibi değişkenler bakımından incelemiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya, Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 73 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına

göre, öğrencilerin bilişüstü stratejileri, sosyal stratejileri, telafi stratejilerini daha fazla kullandığı, cinsiyete göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Konuşma, yazma, dil bilgisi gibi derslerde strateji kullanımıyla öğrenci arasındaki ilişkinin istatistikler sonucu anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Karamanoğlu (2005) yüksek lisans çalışmasında “Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı” nı incelemiştir. Araştırmanın amacı dil öğrenme stratejilerinin kullanma düzeylerinin cinsiyet, dil öğrenme strateji tercihlerini belirlemektir. Araştırma, dört ayrı üniversitenin Alman Dili Eğitimi Bölümü 3. sınıfında öğrenim gören toplam 126 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Anketi kullanılmıştır. Anket, araştırmacı tarafından Almancaya uyarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Tercanlioğlu (2004), “Cinsiyetin üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımına etkisi”ni incelemiştir. Araştırmaya yabancı dil eğitimi bölümü 3.sınıfta öğrenim gören toplam 184 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini çok fazla kullanmadıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerin stratejileri (yabancı dil öğrenmeyi organize etme ve değerlendirme stratejilerini) kadınlara göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Tabanlıoğlu (2003), yüksek lisans çalışmasında, öğrencilerin algısal öğrenme stilleriyle birlikte dil öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, algısal öğrenme stilleri ile dil öğrenme stratejileri tercihlerinde cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla iki farklı anket uygulanmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme

stratejisi envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma çalışmalarından yararlanarak hangi bilişsel ve biliş ötesi stratejileri kullandıklarını öğrenmek amacıyla sesli düşünme oturumları düzenlenmiştir. Birinci anketin sonuçlarına göre öğrencilerin temel öğrenme stillerini, bireysel öğrenme ve işitsel öğrenmenin ağırlıklı olarak kullandıkları belirtilmiştir. Cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında algısal öğrenme tercihi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İkinci anketin sonuçlarına göre ise zihinsel stratejilerin en çok tercih edilen ve kullanılan strateji olduğu saptanmıştır. Kadınlar ve erkekler arasında strateji tercihleri bakımından bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar. Varışlıoğlu (2017), “Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma, Vilnius’ta Türkçe öğrenen 16 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. DÖS cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre incelenmiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Strateji Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninde erkek ve kadın öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkiye’de kalıp kalmadıkları ile öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları arasındaki ilişki incelendiğinde Türkiye’de kalıp kalmama değişkeninin dil öğrenme stratejilerinin kullanımını etkilemediği saptanmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Mohammad (2014), “Jawaharlal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri” adlı yüksek lisans çalışması yapmıştır. Veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen DÖSE kullanılmıştır. Araştırmaya, 90 erkek ve 30 kadın olmak üzere toplam 120 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları 19-23 arasında değişmektedir. Öğrencilerin en fazla bilişsel stratejileri

kullandıkları, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yaş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Park (1995), doktora çalışmasında Kore’de İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini, dil öğrenmeye yönelik inanç ve tutumlarını, dil yeterliliği değişkenlerini incelemiştir. Araştırmaya, Kore’de İngilizce öğrenen 332 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Oxford ‘un (1990) dil öğrenme strateji envanteri, TOEFL testi, kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dil öğrenme stratejilerinde bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımının yüksek olduğu, incelenen üç değişkenin birbirleriyle bağlantılı olduğu bulunmuştur.

Yang (2010), çalışmasında Kore Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini tercih ettiklerini, dil öğrenme stratejilerinin farklarını, dil öğrenmede cinsiyetin rolünü incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ve demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Araştırmaya, 288 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Kore Üniversitesi öğrencilerinin orta seviyede strateji kullandığı görülmüştür. Strateji türleri içerisinde telafi stratejilerinin en sık kullanıldığı, bellek stratejilerinin en az kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni ile strateji kullanımları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Naeeni, Maarof, Salehi (2011) araştırmalarında, Malezyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini, farklı öğrenim yıllarında dil öğrenme strateji kullanımlarını, cinsiyetin dil öğrenme stratejisine etkilerini incelemiştir. Araştırmaya Kebangsaan Malezya Üniversitesi İngiliz Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 30 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin öğrencilerin strateji

kullanımında herhangi bir etkisinin olmadığı, farklı öğrenim yılları dikkate alındığında bu durumun öğrencilerin strateji kullanımını etkilediği görülmüştür.

Chang (2009), araştırmasında Tayvanlı üniversite öğrencilerinin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini ve ikinci dil öğreniminde öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmaya 104 öğrenci katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlere göre sosyal stratejileri daha çok kullandıkları ve faydalı buldukları görülmüştür.

Mori (2007) araştırmasında, Japon öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımlarının etnik kökene göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırmada Oxford (1990) dil öğrenme strateji envanteri veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya Japonya'da öğrenim gören çeşitli etnik gruplara dâhil olan 151 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla öğrencilerin etnik kimliği arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Etnik grupların tamamının sosyal stratejileri en çok kullandıkları, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları belirlenmiştir.

Hong-Nam ve Leavell (2007) araştırmalarında, tek dilli ve iki dilli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini iki gruba ele alarak coğrafi ve sosyo-egitimsel bakımdan karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) dil öğrenme strateji ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya tek dili (Korece) konuşan 428 üniversite öğrencisi ve iki dili (Korece, Çince) konuşan 420 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre ana dilini konuşan öğrencilerin (Korece konuşanlar) en fazla telafi stratejilerini, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları görülmüştür. Üst bilişsel stratejileri en fazla iki dilli öğrencilerin (Korece – Çince konuşanlar) tercih ettikleri, bellek stratejilerini ise en az kullandıkları tespit edilmiştir.

Ian ve Oxford (2003) araştırmalarında, Tayvanlı ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dil yeterlilik düzeyleri, motivasyonları, cinsiyet farklılıkları arasındaki ilişki bakımından incelemiştir. Araştırma, İngilizce dersi gören 6.sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırmaya 613 erkek ve 578 kadın öğrenci olmak üzere toplamda 1191 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için anket, kelime öğrenme performansı görevi ve öğrenci görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre strateji kullanımında daha etkin oldukları tespit edilmiştir. İngilizceyi sevme durumlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür.

Wu (2008) araştırmasında, Çince öğrenen öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımını incelemiştir. Araştırmaya meslek enstitüsünde öğrenim gören 10 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin üstbilişsel, bilişsel, duyuşsal stratejileri daha aktif kullandığını göstermektedir. Üstbilişsel ve bilişsel stratejilerin ise duyuşsal ve sosyal stratejilerin kullanımına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların farklı görevler için farklı dil öğrenme stratejilerini kullandıkları görölmüştür. Araştırmada katılımcılarının farklı görevler ve farklı durumlar için eşitli stratejiler kullandıkları görölmüştür. Hong Kong'da İngilizcenin rolü, Hong Kong'da eğitim ve Konfüçyüslük gibi konularda farklı dil öğrenme stratejisinin kullanıldığı bulunmuştur.

Bremmer (1999) araştırmasında, Hong Kong üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenme yeterlilikleri arasındaki bağı incelemiştir. Araştırmaya üniversitenin yabancı dil bölümünde okuyan 149 öğrenci katılmıştır. Oxford (1990) tarafından geliştirilen dil öğrenme strateji envanteri ve yeterlilik sınavı, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yabancı dil yeterliliği derecesi arttıkça öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyinin de arttığı görölmüştür. En çok

kullanılan stratejilerin telafi ve üstbilişsel stratejiler olduğu, bellek ve duyuşsal stratejilerin en az kullanıldığı ortaya konulmuştur.

Jing (2010) çalışmasında, deneysel ve nitel analizlere dayanarak, yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini incelemiştir. Dil yeterliliğinde en önemli stratejilerin biliş bilgisi, ezber ve bilişsel stratejilerin olduğu ortaya çıkmıştır (Jing'den aktaran Kuyumcu Vardal ve Aرسال, 2014,s.48).

Bruen (2001) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma yeterliliğini, daha yüksek ve daha düşük dil öğrenme yeterlilik düzeyine sahip öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya üniversitede öğrenim gören 100 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre ileri düzey öğrencilerin daha fazla dil öğrenme stratejileri ile birlikte bilişsel ve üstbilişsel stratejileri sık kullandıkları görülmüştür.

Peacock ve Ho (2003) araştırmalarında, üniversitede sekiz farklı disiplinde (inşaat, işletme, bilgisayar, mühendislik, İngiliz dili, matematik, ilköğretim öğretmenliği ve fen bilimleri) elli yaygın ikinci dil öğrenme stratejisinin kullanım durumunu bölümlere göre incelemiştir. Çalışmanın amacı disiplinler arası strateji kullanımını karşılaştırmak ve strateji kullanımı ile dil yeterliliği, yaş, cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Oxford (1990) dil öğrenme strateji anketi uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 238 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda 27 strateji ve dil öğrenme yeterliliği arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Yaş değişkenine göre öğrencilerin duyuşsal ve sosyal stratejilerde güçlü olduğu görülmüştür. Kadın öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmada üstün olduğu belirlenmiştir.

Nisbet, Tindall ve Arrova (2005) araştırmalarında, Çinli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri tercihleri ile İngilizce yeterlilik düzeyleri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Araştırmada Oxford (1990) dil öğrenme strateji envanteri ve TOEFL sınavı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya üniversite 3.sınıfta öğrenim gören 163 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda dil öğrenme stratejilerini kullanmanın cinsiyet ve dil yeterliği değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucuyla alanda yapılan diğer çalışmaların sonucu çelişmektedir. Kimi araştırmalarda cinsiyet ve dil yeterliği gibi değişkenlerle dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

El-Dip (2004) araştırmasında, Kuveytli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyet, dil seviyesi ve kültürle bağlantısı incelenmiştir. Araştırmaya dört ayrı üniversiteden 244 erkek 260 kadın olmak üzere toplam 504 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklere göre daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Dil seviyesi düşük olan öğrencilerin genellikle duyuşsal stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür. Bunun nedeni ise dil seviyesi düşük olan öğrencilerin öğrenme kaygısını azaltmak için duyuşsal stratejileri sıklıkla kullanmalarındadır. Araştırmacıya göre kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkeklerden daha fazla kullanmalarının nedeni kültürel özelliklerin etkisinin baskın olmasıdır. Araştırmacıya göre dil öğrenme stratejileri kullanımını kişinin sosyal çevresi etkilemektedir.

Khalil (2005) araştırmasında, Filistin'deki üniversite ve lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını, dil yeterlilik düzeyleri ve cinsiyetleri gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 194 lise ve 184 üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi olmak üzere toplamda 378 kişi katılmıştır. Oxford (1990) dil öğrenme strateji envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna dil yeterliği ve cinsiyet değişkeni faktörlerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyini etkilediği saptanmıştır.

Wherton (2000) araştırmasında, Singapur'da iki dilli yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini cinsiyet, motivasyon ve dil yeterliliği değişkenlerin etkileyip

etkilemediğini incelemiştir. Araştırmaya, Japonca ve Fransızca dersi alan 678 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre motivasyonla öğrenilen dil arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, ileri düzey dil yeterliğine sahip öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanımını daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla ve sık dil öğrenme stratejileri kullandığı tespit edilmiştir.

Lafford (2004) araştırmasında, ikinci dil olarak İspanyolca öğrenenlerin kullandıkları iletişim stratejilerinin sayısını ve türlerini, yurt içi ve yurt dışı öğrenimin bu duruma etkisini incelemiştir. Araştırmaya 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön test ve son test tekniğiyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin sınıf içerisinde iletişim stratejilerini az kullandıkları saptanmıştır. Yurt içinde okuyan öğrenciler ise sınıf içi iletişim stratejilerini daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Riazi ve Rahimi (2003) araştırmalarında, İran'da üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini incelemiştir. Araştırmada veri toplam aracı olarak Oxford (1999) dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılmıştır. Araştırma 220 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri kullanımına göre en fazla üst bilişsel stratejilerin kullanıldığı, bunu sırasıyla bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejilerin takip ettiği görülmüştür. En az kullanılan dil öğrenme stratejilerinin ise bellek ve sosyal stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Liyanage, Birch ve Grimbeek (2004) araştırmalarında, din, etnik köken gibi özelliklerin dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasına etkilerini incelemiştir. Araştırmaya dört ayrı etnik gruptan ve dört ayrı dinden olmak üzere 1027 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasında dini inancın ve etnik özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin dini inanç ve etnik

kimlik üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada bulunan bulgular ile Mori (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları birbirleriyle çelişmektedir.

Huang (2003) araştırmasında, yabancı dil öğrenme stratejilerinin öğrenilmesini ve öğrenilme sürecine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 47 Tayvanlı üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere strateji eğitimi ile yabancı dil eğitimi verilmiş, kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise normal dil öğrenimine devam edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin dil öğrenme strateji kullanım oranlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür. Dil öğrenme strateji eğitimi verilmesinin strateji kullanma oranını yükselttiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler arasında dil öğrenme başarıları açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacıya göre dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin dil öğrenmeye olan etkilerini araştıranların çok olmadığı, bu alanla ilgili yeterince çalışma yapılmadığı belirtilmiş ve dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla öğretimin kolaylaşacağı ifade edilmiştir.

Yapılan araştırma sonuçlarına göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımının yabancı dil öğretiminde ne kadar önemli ve etkili olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmaların genel özellikleri ele alındığında, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken hangi stratejileri daha çok kullandıkları, hangi stratejileri ise daha az kullandıklarını belirlemeye çalıştıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarında genel olarak kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilerden daha çok kullandıkları saptanmıştır. Araştırmacılar, strateji öğretimiyle daha kolay dil öğrenileceğini ve öğrencilerin strateji kullanma düzeylerine göre strateji seçiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Strateji öğretimiyle ilgili akademik çalışmaların sayısının artması düşünülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Öğrenme stratejileri. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak bireylerin eğitim ihtiyaçları artmıştır. Artan eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla bilginin daha kolay ve hızlı aktarılmasının yolları aranmıştır. Öğrenen bireyin pasif öğrenme sürecinden çıkıp, aktif, kendi kendine öğrenme özelliğini kazanmasını sağlamak için bilişsel öğrenme kuramları üzerinde durulmuştur. Bu nedenle son zamanlarda yapılan çalışmalarda öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme stratejilerinin kullanmalarının üzerinde durulmuştur. Açıkgöz'e göre (1996) strateji genel olarak önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yol ya da askerlikte olduğu gibi bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması olarak ele alınmaktadır (Akt. Sezgin Selçuk, 2004; s.6). Literatür taraması dikkate alındığında öğrenme stratejilerinin birçok tanımının olduğu görülecektir:

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her birine verilen genel addır (Weinsten ve Mayer, 1986). Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihin etkinliklerinin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem "bilişsel stratejiler" içerisinde hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanılmakta, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlamaya dönük etkinlikleri kapsamından dolayı da öğrenci stratejileri şeklinde de aktarılmaktadır. Ad olarak ister öğrenme stratejisi, ister bilişsel strateji, isterse öğrenci stratejileri olsun temel olarak bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görürler (Özer, 1998).

Öğrenenler tarafından kullanılabilen ve yine öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilen zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejileri desteği ile öğrenilenlerin niteliği yükseltilerek, kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir (Babadoğan, 1994).

Riding ve Rayner (1998) ise öğrenme stratejilerini, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için bir ya da birden fazla uygulanan eylem olarak tanımlamaktadır.

Arendes'e (1997) göre ise öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel işlem süreçlerini kapsayan, bireylerin daha etkili öğrenmesini sağlayan davranışsal ya da zihinsel eylemdir.

Brown'a (2006) göre etkinliklerin ve planların sistematik bir şekilde uygulanmasıdır.

Dery ve Murphy (1986) göre ise öğrenme durumunda bireylerin geliştirdiği zihinsel taktiklerin tümüdür.

Kirby (1988): "Bilişsel eylemlerin seçilmesi, birleştirilmesi ve bir araya getirilmesidir." der.

Mayer'e (1988) göre öğrenenin bilerek yaptığı davranışlardır. Nisbet ve Shucksmith 'e (1986) göre ise yöntem ve sonuçlarının bir araya gelmesi ve öğrenme için uygun olanın seçilmesidir. Rigney (1978): "Öğrenme sürecindeki genel işlemler ve yöntemlerdir." demiştir.

Shcmek (1938): "Öğrenmeyi kazanmak amacıyla yöntemleri sıralamaktır." şeklinde ifade etmiştir. Wade vd. (1990) ise: "İsteyerek seçilen ve dikkatlice izlenmiş farklı taktiklerin yapılanması" olarak tanımlamıştır.

Tay (2002) öğrencilerin çeşitli yollarla kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerden geçirerek bilgiye anlam vermesi ve bilgiyi içselleştirmesi için gerekli olan çabaları göstermek olarak açıklamıştır. Aydın (2011, s. 201) ise: "Öğrenme stratejilerini bireylerin bilgiyi daha kolay ve etkili öğrenmelerini sağlayan tekniklerin her biri" olarak tanımlamıştır.

Selçuk (2005, s. 196) "Öğrenmeyi kolaylaştıran tüm davranış ve düşünceleri öğrenme stratejisi" olarak açıklar.

Demirel'e (2006, s. 77) göre öğrencinin öğrenme sırasında uğraştığı düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilen öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme amacını gerçekleştirmek için kullandığı planlardır.

Hamurcu (2002, s. 128), bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı ile kazandığı kendi öğrenmesini düzenleme becerileri olarak tanımlamaktadır. Aydın (2003, s. 248) kalıcı ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli yöntem ve teknikler olarak ifade etmektedir. Güven'e (2004, s. 45) göre bireylerin belli bir amaca ulaşmak için izledikleri planlar olduğu gibi öğrenmeyi sağlayabilmeleri için de izlemeleri gereken yollar bulunmaktadır. Cesur (2008, s.7) ise bilgiyi işleme modelinde dikkat, yineleme, kodlama ve hatırlama süreçlerini etkileme amacına sahip olduğunu söylemiştir.

Weinstein (1987, s. 590-592), öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanmanın merkezinde bilişsel olarak etkin öğrencinin bulunduğunu belirtir. Bu düşünceye göre bilişsel olarak etkin olmak öğrencinin istekli, hedef merkezli ve stratejik olmasını gerektirir. Bilişsel olarak aktif olan öğrenci kendi kendini kontrol etmesini öğrenmiş olur. Öğrenci hedefe ulaşmak için bilişsel stratejileri planlayabilmeli, uygulayabilmeli ve gereken durumlarda değiştirebilmelidir. Ön bilgilerle birlikte problem çözme ve kendi bilişsel becerileriyle öğrenme de aktif hale gelmektedir.

Altınok (2004, s.16); "Sonuç olarak öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşünceler olarak tanımlanabilir." demiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan birden fazla tanım birbirinden farklı özellikleri gösterse de amaçlarının (öğrenmeyi sağlaması ve kolaylaştırması, bilginin uzun süreli belleğe kodlanmasını ve geri getirilmesini kolaylaştırması) ortak özellikleri olduğunu göstermektedir. Bilişsel stratejiler olarak da bilinen öğrenme stratejileri, sonuç olarak öğrencilerin nasıl

öğrenmelerini, bilgilerin nasıl saklanıp depolanacağını, bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıran ipuçlarıdır. Öğrenme stratejilerinin kullanılması zihinsel bir süreçtir.

Öğrenme stratejilerinin önemi. Bugün psikolog ve eğitimciler tarafından genel olarak “yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanan öğrenme, eski çağlardan beri filozof ve bilim adamları tarafından farklı biçimlerde tanımlanarak açıklanmaya çalışılmıştır (Erden ve Akman, 1998 s.129). Öğrenme, bir öğrenme görevini analiz ederek o duruma uygun bir strateji planlamayı içeren bir problem çözme biçimidir (Derry, 1988, s. 4).

Öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme yaşamlarına olumlu bir etkisi olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Buna göre, araştırmacılar öğrenme stratejilerinin öğrenme yaşamı boyunca öğrenene sağladığı faydaları açıklamışlardır. Özer (2004, s. 19) öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde sağladığı yararları şu şekilde sıralar:

- Öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlar.
- Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.
- Öğrencinin okul sonrası öğrenmesine yardım eder.

Yılmaz ve Sünbül (2004)’e göre ise öğrenme stratejileri;

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını gerektirir.
- Bilgi ve aktarımdan ziyade öğrencilerde birtakım becerilerin olmasını gerektirir.
- Öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerini okuma, yazma, tartışma gibi becerilere yöneltir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan birçok çalışmada (Tay, 2002; Şahin ve Uyar, 2013; Tomal, 2008; Öztürk, 1995; Demir, 2008; Dikbaşı ve Hasırcı, 2008; Özer, 2004;

Aydın, 2011; Çelenk ve Karakış, 2007; Durukan, 2013) öğrenenin dil öğrenirken öğrenim stratejilerini kullanması, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, tutum, akademik başarı, okul türü gibi etkenlerin öğrenme stratejilerinin kullanılması ve başarı oranları arasındaki ilişkiyi ne ölçüde etkilediklerini incelemiştir. Eğitimin yüksek öncelikli amacı kendi kendine öğrenen ve bağımsız düşünebilen öğrenciler yetiştirmektir (Gagne ve Diriscol 1988, s. 133).

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması. Öğrenme stratejileriyle ilgili alan yazın incelemesinde araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflamaların yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde sınıflamalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Subaşı (2000), iki tür stratejiden bahseder. Bunlar:

- **Yürütücü biliş stratejileri:** Bunlar öğrencilerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşünmektir. Subaşı (2000) birçok yazarın yürütücü bilişin iki temel ögeye sahip olduğundan bahsetmektedir. Ögelerden ilki bilişe ilişkin bilgi ikincisi ise bilişi denetim, izleme, düzenleme gibi öz düzenleme sistemidir. Biliş, bilgiyi ve anlayışı içerir. Öğrenen kişinin, belirli bir öğrenme durumunda kullandığı çeşitli öğrenme stratejileri ve kendi öğrenme sürecine ilişkin anlayışa sahip olmasıdır. Biliş izleme ise bireyin öğrenilecek durumunun öğrenilmesinde en uygun stratejiyi seçme, kullanma, izleme ve değerlendirme, yeniden düzenleme yapma yeteneğidir.
- **Duyuşsal stratejiler:** Öğrenmenin duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan strateji türüdür. Öğrencilerin dikkatlerini toplaması, yoğunlaşmasıdır.

Dansereau (1978), öğrenme stratejilerini öncül stratejiler ve destek stratejileri olmak üzere iki sınıfa ayırmıştır (Aktaran: LEE, 2002 s. 102). Öncül stratejiler; öğrenme stratejilerinin kullanımı ve öğrenme görevini doğrudan etkileyen tanımlama, kavrama, akılda

tutma, hatırlama gibi stratejileri ilgilendirir. Destek stratejileri ise öğrenenin psikolojik durumunun hazırlanmasıyla ilgilidir.

Nisbet ve Schucksmith (1986, s. 30)'e göre öğrenme stratejileri üç gruba ayrılır. “Bunlar: Merkezi stratejiler, makro stratejiler ve mikro stratejiler” olarak belirtilmiştir.

- **Merkezi stratejiler:** Öğrenme stil ve yaklaşımlarını, tutum ve motivasyonun etkili olduğunu belirten stratejilerdir.(Örneğin, öğrencinin planlı bir şekilde kelime listesini öğrenmesi).
- **Makro stratejiler:** Yaş ve deneyimle gelişen, öğretilebilir stratejilerdir. (Örneğin daha önceki yaşantılarından, deneyimlerinden yola çıkarak yabancı dili günlük konuşma ve dinleme etkisine bağlı olarak öğrenebileceği bilgisini elde etmesi).
- **Mikro stratejiler:** Öğretilmesi kolay, görev ve yönetici özellikleri içeren stratejilerdir (Örneğin, öğrencinin anlamadığı yerleri sorması).

Gagne (1988) ise, öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramından yararlanarak incelemiştir. Stratejiler beş gruptan oluşmaktadır:

- **Dikkat stratejileri:** Altını çizme, metin kenarına not alma.
- **Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri:** Tekrarlama, gruplama, şekille gösterme, anahtar sözcükler bulma, grafik çizme.
- **Kodlamayı artırma stratejileri:** Bilinen şeylerden benzerlik kurma sözel ya da görsel ilişki yaratma, kendine ya da başkalarına soru sorma, yorumlama, not tutma.
- **Geri getirmeyi artırma stratejileri:** Analojiler, zihinsel canlandırma, kendi kendine soru sorma.
- **İzleme yönetme stratejileri:** Öğrenme ve düşünme yollarının bilincinde olma, soru sorma ve kendi kendini test etme (Akt. Talu, 1997, s. 15).

Levin (1986) ise, öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır:

- Anlama (özetleme),

- Hatırlama (Anahtar kelime),
- Uygulama stratejileri (soru-cevap).

Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı gruba ayırmıştır:

- Özetleme (Konunun ana hatlarının belirlenmesi),
- İmgeleme (Konunun görsellerle desteklenmesi),
- Hikâye çözümlemesi (Hikâyenin olay örgüsü, kahramanlarının incelenmesi),
- Sorular oluşturma (Konuya yönelik sorular oluşturma),
- Soru cevap (Ünite bitiminde soruları cevaplama),
- Önceki bilgileri harekete geçirme(ilişkilendirme, çağrışım kurma).

Senemoğlu (2012) ise öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramında açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele almıştır. Bunlar:

- Dikkat stratejileri (Altını çizme ve metin kenarına not alma stratejileri),
- Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler (Tekrar ve gruplama stratejileri),
- Anlamayı güçlendiren stratejiler (Ekleme ve örgütleme stratejileri),
- Geri getirmeyi artırıcı stratejiler (Not alma stratejileri).

Erden ve Akman (1998) ise, öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmışlardır:

- Tekrar Stratejileri (Söyleyerek ve yazarak tekrar etme),
- Anlamlandırma stratejileri (Görsel unsurları kullanma, ilişkilendirme),
- Örgütleme stratejileri (Kavram haritası, gruplama).

Öztürk (1995) ise, öğrenme stratejilerini yedi gruba ayırmıştır:

- Dikkat stratejileri
- Tekrar stratejileri
- Anlamlandırma stratejileri
- Zihne yerleştirme stratejileri
- Hatırlama stratejileri

- Bilişi yönetme stratejileri
- Duyuşsal stratejiler

Garner (1987) biliş yönlendirici stratejilerini üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

- Anlamayı Hazırlama
- Anlamayı Takip Etme
- Anlamayı Yönlendirme (Akt.Bilgen, 2005, s. 13).

Demirel (2003), öğrenme stratejilerini üç başlık altında toplamaktadır. Bunlar:

- Anlamlandırma Stratejileri
- Örgütlenme Stratejileri
- Tekrar Stratejileri

Weinstein ve Mayer öğrenme stratejileri. Öğrenme stratejileriyle ilgili birçok araştırmanın temelini oluşturan sınıflama Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflamasıdır. Öğrenenin, bilgiyi edinirken ve daha sonrasında öğrenilen bilgiyi getirip, hatırlayıp kullanmak amacıyla kullandığı yöntemleri ele almıştır. Öğrenme stratejilerini sekiz grupta incelenmiştir. Bunlar:

- Temel öğrenmeler için yineleme stratejileri,
- Karmaşık öğrenmeler için yineleme stratejileri,
- Temel öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri,
- Karmaşık öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri,
- Temel öğrenmeler için örgütlenme stratejileri,
- Karmaşık öğrenmeler için örgütlenme stratejileri,
- Anlamayı izleme stratejileri,
- Duyuşsal stratejiler.

Temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek genel olarak ele alındığında öğrenme stratejileri beş grupta incelenmektedir:

- Yineleme Stratejileri,
- Anlamlandırma Stratejileri,
- Örgütlenme Stratejileri,
- Anlamayı İzleme Stratejileri,
- Duyuşsal Stratejiler.

Bu sınıflama içerisinde yer alan öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini şöyle açıklayabiliriz:

Yineleme stratejileri. Bilginin olduğu gibi hatırlanmasını sağlayan stratejilerdir. Temel öğrenmeler için kullanılır. Bilginin kısa süreli bellekte daha uzun kalmasına yardımcı olur. Değiştirmeden yazma-anlatma, aynı sözcükle yazma, satır altını çizme yineleme stratejileridir (Özer,1998).

Metinde yazıların altını çizme. Anahtar sözcüklerin ve önemli düşüncelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Altını çizme, okunan metinde önemli bulunan düşüncelerle, önemsiz görülen düşüncelerin ayırt edilmesine yardımcı olur. Yineleme stratejileri iki temel öğrenme özelliğine dayanır (Özer, 1998).

- *Seçme Özelliği.* Öğrenciler öğrenme sürecindeki önemli öğeleri dikkat ederek seçebilirler.
- *Edinme Özelliği.* Öğrenciler yeterince yineleme yaparak o özelliği kazanabilirler.

Anlamlandırma stratejileri. Öğrencinin, öğrenilen eski bilgi ile birlikte, öğrenilen yeni bilgiler arasında bir bağ kurarak bilgiyi zihne yerleştirilmesini sağlayan stratejilerdir. Bilgiler arası ilişki kurarak ön öğrenmeyi uzun süreli belleğe kodlanmasına ve gerektiği zaman hatırlanmasına yardımcı olur. Anlamlandırma stratejilerinin etkin olarak kullanılabilmesi, öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili bilgileri öğrenirken ön bilgilerinin harekete geçirilmesine bağlıdır (Çalışkan, 2010 s.27). Zihinsel imge kullanma, cümlede kullanma, özet çıkarma, not alma anlamlandırma stratejilerine örnek olarak verilebilir.

Örgütlenme stratejileri. Öğrenilecek yeni bilginin sahip olunan ön bilgilere göre daha anlamlı olacak şekilde yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir (Erden ve Akman, 1998 s. 163; Özer, 1998 s. 157; Demirel, 2008 s. 141). Örgütlenme stratejileri yeni bilginin bir tür grafik şeklinde yeniden düzenlenmesini kapsayan bir anlamlandırma stratejisi kategorisi olarak düşünebilir (Weinsten vd. , 2011, s. 48).

Örgütlenme stratejileri; grupta, terim ya da düşünceleri bir araya getirme, küçük alt parçalara bölmeyi içerebilir. Ayrıca önemli düşünceleri belirlemeyi ya da daha geniş bilgilerden ana düşünceleri çıkarmayı da içerir. Örgütlenme stratejisini kullanan kişi materyali yeniden yapılandırarak düzenleyecek ve kendisi için anlamlı hale getirecektir (Subaşı, 2000). Örgütlenme stratejileri içinde grupta, kavram haritaları, sebep-sonuç cümleleri, bir metin içerisindeki temel ve yardımcı noktaları arasındaki ilişkileri gösterme sayılabilir.

Örgütlenme stratejileri; öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırmak için temel düzeyde madde ya da olguların taksonomik olarak sınıflandırılmasını, önemli noktalarının belirlenerek farklı biçimlerde düzenlenmesini kapsamaktadır (Demirel, 2008, s. 141).

Anlamayı izleme stratejileri. Anlamayı izleme stratejileri öğrenenin kendi öğrenmesini düzenleme, yürütme ve denetlemesine yön veren stratejilerdir (Özer,1998 s. 158). Öğrenenin, öğrenme hedeflerini belirleme, hedeflere ne kadar ulaşıldığını değerlendirme ve hedeflere ulaşmak amacıyla farklı stratejilerin kullanılmasını içermektedir. Anlamayı izleme stratejisinde öğrenenin hedefe ulaşmış ulaşmadığını tespit etmek önemlidir. Bunu anlamak için kendini test etme, kendi kendine sorular sormak, başka birine öğretmek veya başka birine öğretiyormuş gibi çalışmalar yapmak önemlidir.

Duyuşsal stratejiler. Öğrencinin öğretim sürecinde oluşan duygusal problemlerini kaldırmayı sağlayan stratejilerdir. Öğrenciyi rahatsız eden uyarıcıların ortadan kaldırılmasıyla öğrencilerin tutumları değişerek pozitif hale getirilir. Öğrencinin çalışması için sessiz bir alan sağlanması, çalışma planı yapılması, zamanın etkin kullanılması önemli faktörlerdir.

Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenme sürecinde öğrenenin aktif olması, kendi kendine öğrenmeye çalışması önemlidir. Bu nedenle bireylerin öz düzenleme yapabilmesi ve kendi kendine öğrenebilmesi öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir.

En önemli öğrenme, öğrenmeyi öğrenmedir (Nisbet ve Shucksmith, 1986). Öğrenme-öğretme sürecinde sadece öğretmenin etkin olması, öğrenen için olumlu bir durum değildir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bireylerin sahip olmaları gereken bilgiye erişme yollarını bilmelerinin, ulaştıkları bilgileri kullanabilmelerinin ve yeni bilgiler üretme niteliklerine sahip olmalarının en etkili yolu nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri ya da daha kalıplaşmış bir deyişle öğrenmeyi öğrenmeleridir (Özer,1998, s.149). Öğrenmeyi öğrenme ile ilgili olarak yapılan çalışmaların ışığında önemli görülen kavramlardan biri olarak öğrenme stratejileri ön plana çıkmıştır (Özer,1998, s.149; Güven, 2004, s.13). Öğrenme stratejilerinin etkili şekilde kullanılması öğrencinin kendi öğrenme sürecinde özerkliğini geliştirmesine yardımcı olur. Bu kapsamda öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendi kendine öğrenebilme yeterliği edinmeleri ve böylece eğitim sürecinde ve sonrasında başarılı olabilmeleri için öğrenme stratejilerinin öğretimi büyük önem arz etmektedir (Cesur, 2008, s.8). Yapılan çalışmalar öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlamak, etkili öğrenmesini gerçekleştirmek ve böylece başarısını arttırmak için öğrenme stratejilerinin ne olduğunun ve nasıl kullanılacağına öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Çalışkan, 2010, s.33).

Öğrenme stratejilerinin özelliklerinden yola çıkarak, bu stratejileri kullanan öğrencilerin öğrenme sürecinde bilginin nasıl elde edileceğini, nerede, ne zaman, nasıl kullanacağını, bilgiyi elde etmede kendini merkeze almanın önemini öğrenmiş olduğunu görebiliriz. Öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan çok sayıda öğrenme-öğretme kuramının olduğunu belirten Rosenshine (1987) bunların bir kısmını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Öğretmenin, öğrencinin yeniden düşünmesini, analiz etmesini sağlayacak soru sorması,
- Dersin, tanımlamalarından çok örneklerinin analiz edilmesi, uygulama ve sentez yapılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi,
- Öğrencinin, kendisine aktarılan bilgiyi yorumlayarak kendine özgü bir şekilde ifadelendirmesinin sağlanması,
- Problem çözmeye önem gösterilmesi,
- Problemlerle ilgili ev ödevi ve alıştırmalar verilmesi,
- Ezberlemeden çok anlamlandırmayı gerektiren izleme ve düzey belirleme testleri verilmesi (Rosenshine'den aktaran Senemoğlu, 2012, s. 297) olduğu belirtilmiştir.

Yukarıdaki, öğrenciyi öğrenme merkezine alma etkinliklerinde, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını, bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmesini kolaylaştırmakta ve öğrenmeyi zevkli hale getirmektedir. Geleneksel eğitim sisteminde, öğrenme ortamlarında uyarıcıların sınırlı kullanılması öğrencileri pasifleştirerek yeterli strateji kullanmalarını onların sadece öğretmeni dinleyen, not tutan, soru sormaktan ve eleştiri yapmaktan çekinen öğrenciler olmalarına neden olmuştur. Tomal (2008) da bu durumda öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına bakarak onları başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmenin yanlış olduğunu vurgulamıştır. Çünkü öğrencinin kendine uygun olan öğrenme stratejisini kullanması gerekmektedir.

Demir (2008, s.130), öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıflardaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğunu belirtmiş ve bu sorunun her bireyin kendine özgü bir öğrenme stiline olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının geliştirilmesiyle çözülebileceğini belirtmiştir.

Öğrenme stratejilerinin öğretiminin merkezinde öğretmenin model olması ve öğrenciyle iletişim halinde olması yatar. Eyüp, Stebler, Yurt (2012, s. 24) da öğrencilere öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde en büyük görevin rehber olan öğretmenlere düştüğünü, gerek sınıf öğretmenlerinin gerekse branş öğretmenlerinin sınıf içerisinde yapacağı etkinliklerle, öğrencilere bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanabileceklerinin öğretilebileceğinden bahseder. Öğretmen, strateji öğretimini birkaç kez açıklar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere stratejiyi kullanırken ne yapmaları gerektiğini, nasıl ve ne zaman yapmaları gerektiğini göstererek rehberlik eder. Öğretmen, öğrencilere geri bildirim vererek, yönlendirme yaparak, öğrenciye kendi öğrenme stratejilerini seçmelerini sağlar. Bu süreçte öğretmen kontrolü yavaş yavaş öğrencilere devretmektedir. Öğretim amaçlarının belirlenmesinin yanı sıra stratejinin ve strateji edinme işlemlerinin uygulanması, değerlendirilmesi ve üzerinde değişiklikler yapılması konusunda öğrencilerle iş birliği yapılmalıdır (Pressley ve Harris, 1990, s.32,33).

Eğitimin en önemli amacı yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesidir. Bu yüzden öz düzenleme yapabilen bireylerin yetiştirilmesi çok önemlidir (Zimmerman, 2002, s. 66). Kendi kendine öğrenmeyi başaran öğrencilere “otonom öğrenciler”, “öz denetimli öğrenciler” gibi isimler verilmektedir. Holec’e göre (1990) otonom öğrenme üç şekilde tanımlanır. Bu tanımlardan ilki otonom öğrenme için, öğrencinin öğretmenden “bağımsız” olarak kendi başına çalışmasıdır. Otonom öğrenmeyle ilgili ikinci tanım ise öğrencinin artık pasif, sadece kendisine sunulan bilgiyi alan değil, araştıran, öğrenme biçimini sorgulayan, öğrenme planına katkıda bulunan aktif bir öğrenci olması durumudur. Üçüncü tanımda ise otonom öğrenme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlatan terim olmaktan çıkıp, öğrenciye özgü öğrenme kavramı olarak ele alınmaktadır (Holec’den aktaran Aydoğdu, 2009, s.69). Karamanoğlu (2005, s.20) otonom öğrenmenin beş durumda kullanıldığını belirtmiştir. Bunlar:

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

Bu açıklamaya bakıldığında ilk tanımda öğrenenin, öğrenme sürecinde öğretmenden bağımsız olması, otonom öğrencinin özelliği olmadığını söyleyebiliriz. Birinci tanımla ilgili, öğrencinin öğretmenden tamamen bağımsız olmadığına, öğrencinin öğrenmede aktif olduğuna, gerektiğinde öğretmeninden destek almasına dikkat edilmelidir. İkinci ve üçüncü tanımdan yola çıkarak, öğretmenin öğrenciye yol gösteren, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif, bilgiyi arayan, sorgulayan, kendini değerlendiren kişilerin kullandıkları öğrenme sistemi olduğu anlaşılmaktadır. Nodari'ye (1996, s.6) göre bağımsız öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Zengin ve iyi organize edilmiş bilgiye sahiptirler.
- Bilgilerini tekrar yapılandırma ve organize etmeyi bilirler.
- Bilgilerini çözüm bulmada esnek ve dönüşümlü olarak kullanmayı bilirler.

Thanasoulas (2000, s. 11), bağımsız öğrenenin yedi özelliği olduğunu belirtir. Bunlar:

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

- Her öğrencinin öğrenim sürecinde öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirmek için çeşitli stratejiler geliştirip kullandığı söylenebilir.
- Bu nedenle Paris (1988, s.313) çeşitli çalışmalarının sonuçlarından yola çıkarak iyi bir öğrenme stratejileri öğretiminin taşınması gereken sekiz özellik belirlemiştir:
- Öğretimi yapılacak stratejiler işlevsel ve anlamlı olmalıdır.
- Öğretmen; öğrenme stratejilerinin ne olduğunu, nasıl kullanılabileceğini, ne zaman ve nerede faydalı olabileceğini ortaya koymalıdır.
- Öğrenciler stratejilerin faydalı ve gerekli olduğuna inanmalıdır.
- Öğretimi yapılan strateji ile öğrencilerin göreve yönelik algılarında bir denklik olmalıdır.
- Etkili stratejiler oluşturma, uygulama ve izleme sorumluluğu öğretmenden öğrenciye transfer edilmelidir.
- Öğretim materyalleri özenle hazırlanmış, kolay anlaşılır ve eğlenceli olmalıdır.

İyi bir öğrenme stratejilerinin öğretiminin yanı sıra hedef dilin öğretiminde uygulanacak öğretim yaklaşımı da önem göstermektedir.

Bu çerçevede Symons vd. (1989, s.14-169) strateji öğretimini sekiz maddede açıklamıştır:

- Öğrenme hedeflerine ulaşmada kullanılacak çeşitli stratejilerin öğretimi,
- Gelişimi ortaya koymak için performansı izleme ve değerlendirme becerilerinin öğretimi,
- Stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağına yönelik olan yürütücü biliş stratejilerinin öğretimi,
- Strateji kullanmanın başarıyı artırdığına yönelik geri bildirim sağlanarak öğrencilerin farkındalık düzeyinin ve strateji kullanma isteğinin artırılması,
- Stratejilerin ayrı olarak değil öğrencilerin karşı karşıya kaldığı akademik görevlerin bağlamı içerisinde öğretilmesi,

- Strateji kullanmaya taban oluşturan genel ve alan bilgisinin öğretilmesi,
- Öğretmenin öğrencilerle etkileşim içinde olduğu ve öğrencilerin bağımsız şekilde strateji kullanmasını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilerek kontrolün zamanla öğretmenden öğrenciye aktarıldığı doğrudan öğretim,
- Strateji bilgisi ve kullanımını pekiştirecek uzun bir detaylı öğretim.

Senemoğlu'na (2012) göre öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanmanın yolları ise şunlardır:

1. Öğrencilere, öğrenme stratejilerinin türleri, tanımları, birbiriyle olan benzerlik ve farklılıkları hakkında bilgi verilmelidir.
2. Öğrencilere bu stratejileri nasıl kullanacakları hakkında yol gösterilmelidir.
3. Öğrenciler, stratejileri ne zaman ve niçin kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir.

Özer (2004) de öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ilgili neleri bilmesi gerektiğini şöyle açıklamıştır:

Öğrenme stratejileri ve özellikleri

- Öğrenme stratejileri nelerdir?
- Bunların benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?

Öğrenme stratejileri ve kullanma biçimleri

- Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır?
- Stratejilerden en üst düzeyde faydalanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?

Öğrenme stratejilerini kullanma yerleri

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

Senemoğlu (2012) öğrenme stratejilerinin öğretimiyle ilgili iki yaklaşımın kullanıldığını belirtmiştir. Bunlar doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretimdir.

1. Doğrudan Öğretim

Öğrenme stratejileri, bağımsız olarak öğretim ya da ders konuları olarak öğretilir. Doğrudan öğretim, öğretmenin öğrencilerini konuyla ilgili ön öğrenmelere hazır hale getirmesini, öğretecek davranışı göstermesi için ona fırsat vermesini kapsamaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 565). Öğretmenler doğrudan öğretimde herhangi bir konunun öğretimi gibi öğrenme stratejilerini bağımsız olarak ele alıp öğretebilirler (Özer, 2004).

Senemoğlu (2012) doğrudan öğretimin basamaklarını şu şekilde açıklar:

Basamak 1: Öğretmen, dersin hedeflerini açıklar ve öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirir. Öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekip dersin hedeflerini açıklarken, öğrencilere öğrenme stratejilerini öğrendikleri takdirde öğrenmelerinin daha ve etkili kolay olacağını somut örneklerle gösterir.

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

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

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

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

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

2. Karşılıklı Öğretme

Karşılıklı öğretme, öğretme stratejilerinin öğretiminde dört temel beceriden biri olan okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğretme öğrenme sürecinde model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu strateji derste yeri geldikçe konuyla birlikte öğretilmektedir.

Karşılıklı öğretme, otonom öğrencilerin özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma, tahmin etme stratejilerinin kazanmalarında önemlidir. Öğretmen, bu stratejileri uygulamak için şu uygulamaları yapar:

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

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

Stratejilerin bilinmesi ve öğretilmesiyle ilgili en büyük sorumluluğun eğitimcilerle düştüğü inkâr edilemez bir gerçektir. Öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin eğitim öğretim sürecinde öğrenme üzerinde ne kadar etkili olduğunu bilmeleri ve öğrencilere uygun stratejilerin seçimi konusunda yol göstermeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrenme stratejilerinin ne olduğuyla, neden ve nasıl öğretilmesiyle ilgili eğitilmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere, üniversitede lisans eğitiminde verilen formasyon derslerine ilave olarak

öğretmeyi öğrenme dersi, hizmet içi eğitimler, seminerler, kurslar konulabilir. Öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili materyaller de çoğaltılabilir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Genel Özellikleri

Gelişen dünyada yabancı dil öğreniminin daha kolay ve etkili bir şekilde kazanılmasını sağlamak amacıyla birçok araştırma yapıldığı bilinmektedir. Yabancı dil öğrenmenin uzun ve zor bir süreç olduğu geçmişten günümüze kadar gözlemlenen bir durumdur. Yabancı dil öğretimini, öğrenende öğrenme sürecini nelerin etkilediğini bilmek amacıyla çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilmiştir.

Öğrenen merkezli tasarımların ortaya çıkmasıyla öğrenenlerin bireysel özellikleri ön planda tutulmuştur. Buna bağlı olarak dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecinde bireyin bilişsel yönüyle birlikte duyuşsal ve sosyal yönlerini de kapsamaktadır.

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı birçok etkene bağlıdır. Bu etkenler bireyin (yaş, zekâ, kültür, öğrenme stili, hedefi vs.) ve dilin (iletişimsel, sosyal, kültürel) özelliklerini içine almaktadır. Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan birçok araştırmada, araştırmacıların farklı tanımları olduğu bilinmektedir.

O' Malley ve Chamot (1990, s. 3) dil öğrenme stratejilerini: “Bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme ya da saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar” olarak tanımlamıştır.

Oxford (1990, s. 518) ise dil öğrenme stratejilerini: “Öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış ya da teknikler” olarak tanımlamıştır. Wenden (1991) ise; dil öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmelerini düzenlemek ve kontrol etmek için kullanılmaktadır tanımlamasını yapmıştır. Wenden ve Rubin (1987, s. 19) dil öğrenme stratejisini; bilginin kazanılmasını, saklanmasını, geriye

getirilmesini ve kullanılmasını kolaylaştırmak için öğrenen tarafından kullanılan işlemler, adımlar, planlar olarak ifade etmiştir.

Kolb'a (1984, s. 24-25) göre, yabancı dil öğrenme stratejileri bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemdir.

Reid(1995) ise; öğrenme stratejileri, öğrenenlerin isteyerek sık sık kullandığı dış becerilerdir demiştir.

Chamot (2001, s. 3) da dil öğrenme stratejilerini, bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme ya da saklanmasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar, iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan aktif, öz yönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamıştır.

Alyılmaz ve Şengül (2017, s. 85) dil öğrenme stratejilerini: "Bireyi dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilebilir stratejik eylemlerdir." şeklinde açıklamıştır.

Ellis'e (2008) göre dil öğrenme stratejileri; bilinçli olarak kullanılan, sözel olmayan unsurları da içeren, belirli bir öğrenme ya da iletişim problemine yönelik olan, öğrenenin katıldığı göreve ya da bireysel tercihlere göre farklı kullanımlar gösterebilen davranışları içermektedir.

Cohen (1998, s. 4), dil öğrenen tarafından bilinçli bir şekilde seçilen öğrenme süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

Cook (1996) ise: "Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken veya kullanırken aldıkları, öğrenmeyi etkileyen kurallar oluşumudur." tanımını yapmıştır.

Bireyi merkeze alan eğitim yaklaşımlarıyla, dil öğrenme stratejileri birbirine bağımlı ele alındığında, öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla kullanılan yöntem ve davranışların hepsi

diye tanımlanabilir. Kısacası dil öğrenme stratejileri, yabancı dilin daha kolay öğrenilmesini, saklanmasını, kullanılmasını amaçlayan hedeftir.

Bu tanımlardan yola çıkarak araştırmacıların, dil öğrenme stratejilerini ilişkin genel görüşleri Oxford (1990) şöyle özetlemektedir:

- Dil öğrenme stratejileri öğretilir.
- Problem odaklı kullanılabilir.
- Öğrenmenin birey tarafından öz kontrollü bir şekilde gerçekleşmesini sağlar.
- Dil öğretmenlerinin görevini genişletir.
- Birçok faktör tarafından etkilenir.
- Esnekler.
- Dil öğrenme stratejileri belirli bir amaca hizmet etmektedir.
- Genellikle bilinçli olarak tercih edilen stratejilerin kullanımı bir süre sonra otomatikleşir.
- Sadece bilişsel özellikleri taşımaz.

Dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerinden hareketle; öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bireysel özelliklerinin farkında olmalarını ve kendi kendine öğrenme sürecine katılmalarına sahip olabilmelerini göstermektedir.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini ele alarak farklı sınıflandırmalardan bahsetmişlerdir. Alan yazın taramasında Rubin (1981), O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) tarafından yapılan sınıflandırmaların öneminden bahsetmişlerdir. Sınıflamaların özellikleri incelendiğinde aralarında belirgin farklılıkların olmadığı dikkat çekmektedir.

Alan yazın incelememesinde kabul gören sınıflamalar Tablo 1'de gösterildiği gibidir.



Tablo 1

Yabancı Dil Öğretimi Alanında Başlıca Strateji Sınıflandırmaları

Araştırmacılar	Strateji sınıflandırmaları
Naiman vd. (1978)	Beş farklı stratejiden bahseder: Aktif görev yaklaşımı, dili bir sistem olarak görme, dilin bir iletişim aracı olduğunun farkına varma, duyuşsal isteklerin yönetimi, hedef dildeki performansını takip etme.
Rubin (1981)	Stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını değerlendiren araştırmacı, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı sürçten bahseder: Doğrudan: Açıklık getirme, gözlemlene, anımsama, tahmin etme, tümenden gelerek akıl yürütme, uygulama. Dolaylı: Uygulama için fırsatlar yaratma, iletişim kurmaya yönelik görevler belirleme.
Weistein ve Mayer (1986)	Öğrenme stratejileri ve öğretim metotları arasındaki ayrımı netleştirir. Basit ya da karmaşık görevlere göre gruplandırır.
O'Malley ve Chamot (1990)	Üstbilişsel, bilişsel veya sosyal stratejiler olmak üzere üç temel grupta incelenir.
Oxford (1990)	Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlık altında toplanır. Doğrudan: Bellek, bilişsel, telafi. Dolaylı:Üstbilişsel, duyuşsal, sosyal.
Stern (1992)	Yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel, iletişimsel deneysel, duyuşsal.
Cohen ve Weaver (2006)	A) Geri kazanım, prova, iletişimsel-deneysel. B) Dinleme, okuma, yazma, konuşma stratejileri ve çeviri.

(Kaynak: Berger, Vlckova, Völkle 2013, s.93).

Rubin'in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların öncülerinden sayılan Joan Rubin, dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki ana başlık altında toplamış ve bu ana başlık altındaki farklı alt boyutları açıklamıştır. Dolaylı stratejiler bölümünde iletişim stratejilerini, doğrudan stratejiler bölümünde ise bilişsel stratejileri açıklamıştır. Rubin (1981)'e göre bilişsel stratejiler, yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmakta ve öğrenme sürecini birebir etkilemektedir.

Bu stratejiler: Netleştirme, doğrulama, izleme, ezber, tahmin, tümevarımsal çıkarsama, tündengelimsel akıl yürütme ve alıştıma stratejilerinden oluşmaktadır.

Netleştirme/Doğrulama stratejileri. Öğrenenin hedef dilde karşılaştığı dil bilgisi, kelime, cümle vb. bölümlerle oluşturduğu bilgileri öğrenmek için kullandığı yollardır. Kaynak kullanımı, ders kitabı kullanımı, soru sorma gibi stratejileri kapsamaktadır.

İzleme stratejileri. Öğrenenin, hedef dili öğrenme süreci boyunca gösterdiği başarı-başarısızlık durumunu, öğrenim süreciyle ilgili izlenimleri, işlemleri kontrolünü sağlayan stratejilerdir. Rubin (1981), izleme stratejilerinin hem hataların değerlendirilmesini hem de mesajın nasıl yorumlanması gerektiğinin fark edilmesini sağlayan stratejilerden oluştuğunu belirtmektedir.

Ezber stratejileri. Bilginin saklanması ve hatırlanmasını içerdiği için dil öğreniminin önemli bir parçasıdır.

Tahmin/Tümevarımsal çıkarsama stratejileri. Öğrenenin, örneklerle ilişki kurarak örneklerle genel kuralları çıkartmasıdır.

Tündengelimsel akıl yürütme. Öğrenenin, hedef dildeki kuralları düşünerek, problemleri çözme stratejileridir.

Alıştıma stratejileri. Öğrenenin, bilgileri saklamasını ve hatırlamasını sağlayan tekrar stratejileridir.

Üretim oyunları. Öğrenenin dil becerisini geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerdir. Bir konuyla ilgili hazırlıklı veya hazırlıksız konuşma, sesli okuma buna örnek olarak gösterilebilir.

Alıştırma için fırsat oluşturma. Öğrenenin, hedef dille ilgili dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirebileceği iletişimsel stratejilerdir.

Rubin (1987) dil öğrenme strateji sınıflamasını tekrardan düzenleyerek stratejileri dil öğrenimine doğrudan ve dolaylı katkı sağlayan stratejiler olarak iki grupta toplamıştır. Rubin'e göre, dil öğrenimini doğrudan etkileyen stratejilerin öğrenme stratejileri olduğu bilinmektedir. Dil öğrenmede kullanılan en etkili stratejinin, doğrudan stratejinin kullanımıyla gerçekleştiğini göstermiştir. Dil öğrenme stratejilerinden dolaylı stratejinin unsurları olan iletişim stratejilerinin ve sosyal stratejilerin öğrenme stratejileri içermediğini, dil öğrenirken bireyin sosyal çevresini kullanarak oluşturduğu yardımcı, destekleyici stratejilerin de olduğunu ifade eder.

Öğrenme stratejilerinin içinde yer alan stratejileri ise iki bölümde incelemiştir:

Üstbilişsel stratejiler: Bireyin sahip olduğu bilgiyle birlikte kendini yönetmesinin farkındalığını, planlama, izleme ve değerlendirme işlemlerini içeren stratejilerdir.

Bilişsel stratejiler: Öğrenmede yapılan işleri, problem çözme becerisi işlemlerini içermektedir.

Tablo 2

Rubin'in Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması

Temel Strateji Sınıflaması	Temsil Eden İkincil Stratejiler	Temsil Eden Örnekler
Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Stratejiler	Açılama/ Doğrulama	Bir sözcük ya da açıklamayı nasıl kullanacağı konusunda örnek ister, anladığını kontrol etmek için sözcükleri tekrar eder.
	İzleme	Kendinin ve başkalarının sesletiminde, sözcüklerinde, yazımında, dil bilgisinde ve biçimindeki hataları düzeltir.
	Ezberleme	Yeni öğrendiği sözcükleri not eder, sesli olarak söyler, hatırlatıcı ipuçları bulur ve sözcükleri tekrar tekrar yazar.
	Yordamada Bulunma/ Tümevarım Uslamlaması	Anahtar sözcükler, yapılar, resimler Ve içerik yardımıyla anlamı çıkarmaya çalışır. Tümdengelim uslamlaması Kendi dilini / diğer dilleri.
	Tümdengelim Uslamlaması	Kendi dilini / diğer dilleri hedef dille karşılaştırır.
Öğrenmeyi Dolaylı Yoldan Etkileyen Süreçler	Uygulama	Birlikte kullanma kurallarını arar. Kolayca söylenilecek duruma gelecek kadar tümceleri tekrar eder. Dikkatle dinler ve taklit etmeye çalışır.
	Uygulama Yapmak İçin Olanaklar Yaratır	Anadili olanlarla konuşma ortamı yaratır. Arkadaşlarıyla iletişimi başlatır. Dil laboratuvarına ve televizyon izlemeye zaman ayırır.
	Üretimsel Ustalıklar	Yuvarlak ifadeler, eşanlımlılar ya da aynı kökten gelen ifadeler kullanır. Kalıplaşmış ifadelerle etkileşimde bulunur. Anlamı açıklamak için bağlam oluşturur.

(Kaynak: O' Malley ve Chamot 1990, s.4).

Rubin (1975) tarafından başarılı dil öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejileri şöyle açıklanmıştır:

- İsteklidirler ve doğru tahminlerde bulunurlar,
- İletişim kurmaya isteklidirler ve bu iletişim sürecinde öğrenmeye çalışırlar,

- Genelde çekingen değildirler. Öğrenmek ve iletişim kurabilmek için hata yapmaya açıktırlar.
- Gramer kurallarıyla ilgilidirler,
- Pratik yaparlar,
- Kendi konuşmalarının doğruluğunu denetlerler,
- Anlam ile ilgilidirler.

Stern'in Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Dil öğrenme strateji sınıflamaları içerisinde yer alan, sınıflamalardan biri de Stern'in (1992) yaptığı sınıflamadır. Sınıflamanın oluşturulmasında öğretmen, öğrenci ve kendi deneyimlerinden, dil öğrenme ile ilgili kaynaklardan faydalanılmıştır. Bu sınıflama beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

- Yönetme ve Planlama Stratejileri
- Bilişsel Stratejiler
- İletişimsel-Deneyimsel Stratejiler
- Kişiler Arası Stratejiler
- Duyuşsal Stratejiler

Yönetme ve planlama stratejileri. Öğrenenin öğrenme sürecinde öğretmenin yönlendirme isteğiyle ilgili stratejidir. Öğretmen burada rehberlik eden kişidir. Öğretmenin rehberliğinde öğrenci kendi öğrenme programını yöneten ve düzenleyendir. Öğrenen kişi, dil öğrenmeyi gerçekleştirmek için fedakârlık yapmalıdır, makul hedefler koymalıdır, uygun yöntem seçmeli, uygun kaynaklar seçmeli ve ilerlemesini izleyerek takip etmelidir, başarısını hedefleri ve beklentileri ile karşılaştırmalıdır (akt. Aydemir, 2007, s. 15-16).

Bilişsel stratejiler. Bu strateji, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla kullanılmaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrenme materyalinin doğrudan analizini, dönüşümünü veya sentezini gerektiren açıklama/doğrulama, tahminde bulunma/tümevarımsal

çıkarm yapma, tündengelim, uygulama, ezberleme/hatırda tutma ve denetim gibi problem çöme ya da öğrenmede kullanılan adım ya da işlemlerdir (Sökmen, 2006, s. 20).

İletişimsel/Deneyimsel stratejiler. Yabancı dil öğrencisinin öğrendiği dili konuşurken uyguladığı stratejilerdir. Bu stratejiler konuşmanın bölünmemesi amacıyla tekrar ve açıklama için sorma, başka sözcüklerle anlatma, jest ve mimikleri kullanmadır.

Kişiler arası stratejiler. Bu strateji ana dilini konuşan öğrencilerle ve kendisi gibi yabancı dil öğrenen kişilerle iletişime geçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu stratejide öğrenciler kendi gelişimlerini diğer öğrenenlerle karşılaştırma imkânı bulmaktadır.

Duyuşsal stratejiler. Bu stratejiler, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları duyuşsal zorlukların üstesinden gelmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu zorluklar öğrenenin hedef dile ve kültüre ait ön yargılı olması, dil öğrenme sürecinde kendi öğrenme durumuyla ilgili hedeflere ulaşamaması vb. dir. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin bu tür olumsuz duygularının farkına varmasından sonra devreye girer ve öğrenciyi bu olumsuzluklardan kurtarıp daha başarılı bir dil öğrenme sürecine sokar (Stern, 1992, s. 21-28).

O'Malley ve Chamot'un Sınıflandırması

O'Malley ve Chamot (1990) dil öğrenme stratejilerini (DÖS) üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejiler olmak üç bölümde ele almıştır.

O'Malley ve Chamot'un (1990) üstbilişsel stratejilerin üzerinde ağırlıklı olarak durdukları bilinmektedir. Onlara göre üstbilişsel stratejiler, öğrenme işlemi üzerine düşünmeyi, öğrenmeyi, planlamayı, anlamayı ve öğrenin kendi kendine değerlendirmede bulunmasını kapsamaktadır. Dil öğrenme stratejilerinde üstbilişsel stratejilerin önemi ayrı tutulmuştur.

Üstbilişsel stratejiler. Bu stratejiler öğrenme sürecinde öğrenmeyi bilme ve düzenleme stratejileridir. Bunları (Can, 2012; Griffiths, 2007; Tok, 2007) şu şekilde sıralamıştır:

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

Bilişsel stratejiler. Bu stratejiler, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak materyallerin kullanılmasıyla birlikte zihinsel etkinliklerin daha etkili yollarla kodlanmasını, uzun süreli belleğe yerleştirilip, hatırlanmasını sağlamak amacıyla kullanılan strateji türüdür.

Bilişsel stratejilerin özelliklerini sıralarsak:

- **Tekrar stratejisi:** Tekrar ve denemeyle dil modelini taklit etmek
- **Kaynak kullanma stratejisi:** Öğrenenin hedef dil ile ilgili kitap, sözlük, cd, kelime kartları vb. materyalleri kullanması
- **Yönlendirilmiş fiziksel tepki stratejileri:** Öğrenenin verilen talimatları izleyerek, öğrenilen yeni bilgiyi fiziksel hareketlerle eşleştirme yapması
- **Çeviri Stratejisi:** Öğrenilen dilde anlamı ve üretimi sağlamak için ana dilini kullanarak, hedef dildeki sözcüğün karşılığını bulmak
- **Gruplandırma Stratejisi:** Öğrenilecek konunun, bilginin yeniden düzenlenmesi, sınıflandırılması
- **Not alma stratejisi:** Öğrenmeyle ilgili önemli yerleri, taslakları, özetleri not almak
- **Çıkarım yapma stratejisi:** Yeni öğrenilen bilgileri dilin kurallarından yola çıkarak anlamaya çalışmak

- **Yeniden birleştirme stratejisi:** Bilinenlerden yola çıkarak unsurları birleştirmek
- **Anlam çıkarma:** Yeni sözcüklerin ve kavramların anlamlarını tahmin etmek için var olan bilgiyi kullanmak
- **İmge kullanma stratejisi:** Yeni bilgileri görsel materyallerle ilişkilendirmek
- **İşitsel temsil oluşturma stratejisi:** Kelime, ses ifadelerinin sesletimlerini akılda tutmak
- **Anahtar sözcük kullanma stratejisi:** Hedef dilde öğrenilen bir konuyu anahtar kelimeler kullanarak hatırlamaya çalışmak
- **Bağlam içine yerleştirme stratejisi:** Bir kelime veya ifadeyi anlamlı bir bağlam içerisine yerleştirmek
- **İlişkilendirme stratejisi:** Hedef dile ait yeni bilginin var olan bilgi yapılarıyla ilişkilendirmek
- **Transfer etme stratejisi:** Önceki öğrenmeleri yeni öğrenilen duruma aktarmak
- **Sonuç çıkarma stratejisi:** Yeni bilgilerin anlamını tahmin etmek için önceki bilgileri kullanmak (Can, 2011; Griffiths, 2007; Tok, 2007).

Sosyoduyuşsal stratejiler. Bireyin öğrenme sürecini, çevresiyle birlikte yürütmesidir. Bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle kurduğu iletişimin sonunda yaptığı eylemlerin tümü sosyoduyuşsal stratejilerdir. İkili çalışma, grup çalışması, soru sorma, proje çalışmaları, açıklama, izin alma, başlıca sosyoduyuşsal stratejilerdir. Sosyoduyuşsal stratejiler öğrenenin toplumsallaşmasıyla ilgili kullandığı stratejilerdir (Can, 2012; Cesur, 2008).

O'Malley vd. (1985) göre sınıflandırılan dil öğrenme stratejilerinde üstbilişsel stratejilere ayrıntılı bir şekilde yer verilip, sosyoduyuşsal stratejilerin üzerinde pek durulmamaktadır.

Tablo 3

O' Malley vd.nin Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Üstbilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	Sosyoduyuşsal Stratejiler
Ön Örgütleyici	Tekrar	Birlikte Çalışma
Kullanma	Kaynak Kullanma	Açıklama İçin Soru Sorma
Yönlendirilmiş	Yönlendirilmiş Fiziksel	
Dikkat	Tepki	
Seçici Dikkat	Çeviri	
	Gruplandırma	
Öz Yönetim	Not alma	
Ön Hazırlık	Çıkarım Yapma	
Öz İzleme	Yeniden Birleştirme	
Üretimi Erteleme	İmge Kullanma	
Öz Değerlendirme	İşitsel Temsil	
	Oluşturma	
Öz Pekiştirme	Anahtar Sözcük	
	Bağlam İçine	
	Yerleştirme	
	İlişkilendirme	
	Transfer Etme	
	Sonuç Çıkarma	

(Kaynak: O' Malley vd. 1985, s. 582-584).

Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Oxford (1990, s.8) dil öğrenme stratejilerini: “Öğrencinin kendi süreçlerini yönetebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemler.” olarak tanımlamaktadır. Bu sınıflamanın önceki sınıflamalara göre daha kapsamlı olduğunu ve dört dil beceresini (okuma, konuşma, yazma, dinleme) ele alarak sınıflandığı bilinmektedir. Bu sınıflama aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4

Oxford Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflaması

Doğrudan Stratejiler	Bellek Stratejileri	Zihinsel bağ oluşturma İmge ve ses kullanma Yeterince tekrar yapma Hareket kullanma
	Bilişsel Stratejiler	Pratik yapma Mesaj alma ve gönderme Analiz etme ve mantık yürütme Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
	Telafi Stratejileri	Tahmin etme Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme
Dolaylı Stratejiler	Yürütücü Biliş Stratejileri	Öğrenmeye odaklanma Öğrenmeyi düzenleme ve planlama Öğrenmeyi değerlendirme
	Duyuşsal Stratejiler	Kaygıyı azaltma Kendini cesaretlendirme Duygulara hakim olma
	Sosyal Stratejiler	Soru sorma İş birliği yapma Empati kurma

(Kaynak: Oxford, 1990, s. 16-17).

Tablodan anlaşıldığı gibi Oxford dil öğrenme stratejilerini doğrudan stratejiler ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki başlık altında incelemiştir:

Doğrudan dil öğrenme stratejileri. Doğrudan stratejiler; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler, telafi stratejileri olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Doğrudan dil öğrenme stratejileri, öğrenenin dil öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlamaktadır. Dil öğreniminde en büyük etkidir. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Bellek destekleyiciler. Öğrencilerin, hedef dilde öğrenilen bilginin saklanmasına ve geri getirilmesine yardımcı olan stratejilerdir. Yabancı dil öğrenmede en büyük sorunlardan biri olan çok sayıda kelime öğrenme ve hatırlamada etkilidir. Bellek stratejileri düzenleme, ilişkilendirme, tekrar gibi üç temel bilgidir oluşmaktadır. Hedef dili öğrenen için bu üç temel bilginin uygulanması gerekir. Aşağıda bellek stratejilerini oluşturan dört temel strateji ve bu stratejileri oluşturan alt stratejiler açıklanmıştır (Oxford, 1990, s. 38-43).

Zihinsel bağ oluşturma.

Gruplandırma: Öğrenilen dilin konuya, kelime türüne, amacına göre ayrılarak gruplanması.

İlişkilendirme: Öğrenilen bilginin, zihinde var olan bilgiyle ilişkilendirilmesi, bağdaştırılması.

Yeni kelimeleri bir bağlam içinde kullanma: Öğrenilen kelimenin daha sonra hatırlanmasını sağlamak için bir cümlede, konuşmada, hikâye anlatımında kullanılması.

İmge ve ses kullanma.

İmge Kullanma: Hedef dilde öğrenilen yeni kelimenin unutulmaması için resimle, görselle ilişkilendirilmesidir. Dil öğreniminde resim ve fotoğraflarla kelimeleri eşleştirmek hafızayı güçlendiren bir yöntemdir. Görsel materyallerle eşleştirilen kelime öğrenilmesi veya kelimelerin hatırlanması daha kolaydır. Görsel ve sözel mesajı birleştirmenin önemi aşağıda belirtilmiştir:

- Zihnin görsel materyali depolama kapasitesi, sözel materyali depolama kapasitesinden fazladır.
- Bilgiyi uzun süreli belleğe en etkili şekilde aktarmanın yolu görsel imgelerdir.
- Sözlü materyali hatırlamak için görsel materyaller en etkili araçlardır.
- Öğrencilerin büyük bir bölümü görsel öğrenmeyi tercih etmektedir (Oxford,1990,s.40)

Anlam haritası oluşturma: Bir kelimenin anlam bakımından yakın olan diğer kelimelerle birlikte ele alınıp çizgilerle, oklarla ayrılması, düzenlenmesi.

Anahtar kelime kullanma: Sesli veya görsel kodlar kullanarak yeni sözcüğün hatırlanması.

Zihinde ses temsilleri oluşturma: Şiir, şarkı, tekerleme, mani gibi edebi eserlerden faydalanarak öğrenilen kelime ile ses temelli ilişki kurulmasıdır. Deyim ve atasözü öğretiminde Tarkan'ın şarkılarından yararlanılması gibi.

Yeterince tekrar yapma.

Yapılandırılmış tekrar: Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için belli aralıklarla düzenli bir şekilde yapılan tekrarlar.

Hareket kullanma.

Fiziksel hareket ya da duyguları kullanma: Yabancı dilde öğrenilen kelimenin anlamının fiziksel tepkilerle aktarılmasıdır. Dil öğrenme sürecinde kullanılan drama örnek olarak gösterilebilir.

Mekanik teknikler kullanma: Yeni öğrenilen kelimeler için, kelime kartları oluşturma, resimli deyim ve atasözleri kartları, renkli kalemler kullanarak bilginin daha iyi hatırlanmasına yardımcı olmalıdır.

Sınıflama incelendiğinde, öğrenme stilleri ile bağdaştırılarak hazırlandığı görülmektedir. Görsel öğrenme ile birlikte, işitsel ve dokunsal öğrenme türüne sahip öğrenenler olduğu da bilinmektedir. Öğrenme stilleri farklılığı göz önünde bulundurularak

bilginin ses, hareket ya da dokunma duyusu ile öğretilebileceğinin unutulmaması gerekmektedir. Görüntülü ve sesli materyallerin kullanılmasıyla birlikte hafızanın güçlendirilmesi sağlanmaktadır. Bellek stratejilerinin üstbilişsel ve duyuşsal stratejilerle birlikte kullanılması öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Bellek stratejileri nesnelere arasında ilişki kurmak, nesnelere düzenlemek, tekrar etmek gibi durumlarında kullanılmaktadır.

Bilişsel stratejiler. Doğrudan dil öğrenme stratejilerinden bir diğeri de bilişsel stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, hedef dilin öğrenen tarafından anlanmasına, yeni söyleyişler üretmesine yardımcı olan stratejilerdir. Hedef dildeki bilginin öğrenen tarafından kendi öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde planlanmasıdır. Alıştırma, pratik yapma bu stratejinin en önemli basamağıdır. Belirli bir seviyeye gelmek için yapılan alıştırmalar çok önemlidir. Bu nedenle Oxford'a (1990) göre, pratik yapma stratejisi bilişsel stratejilerin en önemlisidir. Yeni öğrenilen bir dilin farklı dil bilgisi yapılarının alıştırmalarla desteklenmesi öğrenmede verimli sonuçlar almak için önemlidir. Sınıflandırma, beş başlık altında yapılmıştır. Bunlar:

Pratik yapma.

Tekrar yapma: Bir kelimeyi defalarca söyleyerek veya yazarak tekrar etme. Örneğin, öğrencilerin Türkçedeki ünlü sesleri (e, ı, ö, ü) doğru bir şekilde söyleyene kadar tekrarlanması.

Telaffuz ve yazma tekrarı yapma: Öğrenilen dile ait kelimelerin vurgu ve tonlamalarına göre okunuşu ve yazılışına yönelik tekrarlar yapılması.

Yapı ve kalıpları tanıma ve kullanma: Öğrenilen dile ait dil bilgisi kurallarını bilme, kelime kalıplarını tanıma becerileridir. Her dilin kendine ait bir yapı sistemi bulunmaktadır. Örneğin, Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için öğrencilere, kelimelerin sondan alınan eklerle türetildiğini gösteren etkinlikler yapma.

Birleştirme: Öğrenilen sözcük grubunu, diğeri ilişkili sözcüklerle birleştirmek amacıyla kullanılır.

Doğal pratik yapma: Öğrenilen bilginin sınıf dışı etkinliklerle tamamlanmasıdır. Kitap okuma, mektup yazma gibi.

Mesaj alma ve gönderme.

Fikri çabucak kavrama: İnceleme yaparak konunun önemli yerlerini anlamaya çalışmaktır. Okunan metnin gözden geçirilmesi, yazarın vermek istediğı iletinin ne olduğunu bulmak örnek olarak gösterilebilir.

Mesaj alma ve iletme kaynaklarını kullanma: Öğrenenin hedef dile ait bilgileri edinmek amacıyla basılı kaynakları, kitapları, internet sitelerini kullanmasıdır.

Analiz etme ve mantık yürütme.

Tümdengelimle mantık yürütme: Genel ilkelerden hareket ederek özele ulaşmadır, hedef dilde karşılaşılan yapıları yeni durumlara uygulamak gibi.

İfadeleri analiz etme: Hedef dilde karşılaşılan yeni bir sözcüğün, cümleyi parçalayarak bölerek öğrenmeye çalışmak.

Diller arasında karşılaştırmalı analiz yapma: Öğrenenin ana dili ile öğrendiğı yabancı dilin benzer ve farklı yönlerini tespit etmesidir. Kelimeleri, sesleri, dil bilgisi kurallarını ana dilde ve öğrenilen hedef dilde kıyaslamak gibi.

Tercüme etme: Öğrenilen dilden anadile, anadilden öğrenilen dile kelime, cümle çevrisi yapmak.

Transfer etme: Öğrenilen dildeki bir ifadeyi anlamak için anadilindeki bilgilerin öğrenilen dile taşınması.

Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma.

Not alma: Ana fikri, belirli ve önemli yerleri sıralamak, listelemek, anlam, kavram haritası gibi not alma türlerinin kullanılması.

Özetleme: Bir metnin, konunun özetini çıkarma.

Önemli yerleri işaretleme. Altını çizme, farklı işaretler koyma, farklı renklerle çizme gibi çeşitli yöntemleri kullanarak önemli fikirleri göstermek, o noktaya dikkat çekmek amacıyla kullanılır.

Telafi stratejileri. Doğrudan dil öğrenme stratejileri içerisinde yer alan son strateji türü telafi stratejileridir. Telafi stratejileri, öğrenenin öğrenme sürecinde bilgi eksiklerini gidererek hedef dili öğrenmesini kolaylaştıran stratejilerdir. Telafi stratejileri özellikle kelime bilgisini telafi etmek amacıyla kullanılmaktadır. Telafi stratejileri iki gruptan oluşmaktadır. Bunlar: Tahmin etme ve yazma-konuşmadaki engellerin üstesinden gelme stratejileridir.

Tahmin etme (çıkarımda bulunma).

Dil bilgisi ipuçlarını kullanma: Hedef dile ait kelimelerden ve dil bilgisinden hareketle dilin özelliklerinden faydalanarak ipuçlarını kullanmaktır. Öğrenenin, ana dile ait bilgisinden yola çıkarak, öğrenilen dil bilgisinden ipuçları yakalamasıdır.

Diğer ipuçlarını kullanma: Anlamı tahmin etmek ve çıkarımda bulunmak için dil bilgisi dışında kalan bağlam, metin yapısı ve genel kültür bilgilerinin kullanılmasıdır. Öğrenenin, üniteye yer alan fotoğraflara bakarak konunun ne olduğunu tahmin etmeye çalışması buna örnektir.

Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme.

Ana dili kullanm: Öğrenilen dilde unutulmuş veya bilinmeyen kelimelerin yerine ana dildeki karşılığını kullanmak. Bu strateji genellikle A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları stratejilerdir. Öğrencilerin bu stratejiyi ileri seviyede kullanmaları kelime hazinelerinin gelişmesini engellemektedir.

Yardım isteme: Öğrenenin, yabancı dili öğrenme sürecindeki sıkıntıları gidermek amacıyla çevresinden destek almasıdır.

Jest ve mimikleri kullanma: Yüz ve beden hareketleriyle anlamın gösterilmesi ve hissettirilmesidir. Bu strateji öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamaktadır.

Kısmen ya da tamamen iletişimden kaçınma: Öğrenilen dilde yaşanan problemlerden dolayı iletişime belirli bir süre ara verilmesidir.

Konuyu seçme: Öğrenenin ilgilendiği, merak ettiği, dil bakımından (kelime, dil bilgisi) yeterli olan konuları seçmesidir.

İletiyi uyarlama: Anlamları aynı olan kelimeleri farklı kelimelerle söylemek, açıklamak, yazmaktır.

Sözcük türetme: Unutulan bir sözcük yerine gördüğü işi veya varlığın şeklini anımsatan farklı sözcük kullanılmasıdır.

Açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma: Unutulan bir nesnenin, kavramın anlamını hatırlatmak için açıklama yapılması, eş anlamlı kelime kullanılarak anlatılmasıdır.

Telafi stratejileri, akılda kalmayan sözcüklerin, uygun ifadelerin kullanılmadığı durumlarda açığı kapatan önemli stratejilerdir. Telafi stratejilerinin kullanımı zorluklarla mücadeleyi ve daha fazla tekrar yapma özelliği ile öğrencinin öğrenene kadar çalışmasını sağlar.

Dolaylı dil öğrenme stratejileri. Dolaylı stratejiler, dile yardımcı olan odaklanma, planlama, değerlendirme gibi stratejilerdir. Dolaylı öğrenme, öğrenme sürecinin bütün basamaklarında, dil becerilerinin geliştirilmesinde uygulanmaktadır. Üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar, yürütücü biliş stratejileri, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir.

Yürütücü Biliş Stratejileri

Yürütücü biliş stratejileri, bilişsel işlemlerin ötesine dayanan, öğrenenin kendi öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönetmesini sağlayan strateji türüdür. Yürütücü biliş stratejileri kullanan öğrenci kendi başına öğrenme sürecine girmiş olup, herhangi bir yönlendirme yapılmadan öğrenme sürecini planlayıp, yönetip, değerlendirip, öğrenmeyi öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer aldığını ve bunu tamamladığını göstermektedir. Sınıflama üç gruba ayrılmıştır. Bunlar:

Öğrenmeye odaklanma.

Gözden geçirme ve bilinen öğrenme materyali ile ilişkilendirme: Var olan bilgilerle bağ kurma, kelime bilgisi edinme, faaliyetin niçin yapıldığını öğrenmedir.

Dikkatini toplama: Öğrenenin, dil öğrenimi için odaklanması, dikkatini dağıtacak sorunları gidermesidir.

Dinlemeye odaklanmak için sözlü üretimi erteleme: Dil öğrenen bireyin dinleme becerileri gelişene kadar sözlü ifadeye kısa süreliğine ara vermesidir.

Öğrenmeyi düzenleme ve planlama.

Dil öğrenmeyi öğrenme: Öğrenenin kitap okuyarak, çevresiyle iletişime geçerek dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışmasıyla, tespit edilen bilgileri kendi dil öğrenimi sürecinde kullanmasıdır.

Düzenleme: Öğrenenin, öğrenme sürecinde kendi programını belirlemesi, çevresel faktörleri düzenlemesi(yer, sıcaklık, ses, ışıklandırma)dır.

Amaç ve hedef belirleme: Öğrenenin, öğrenmeyle ilgili uzun vadeli ve kısa vadeli hedefler koyması ve hedefleri gerçekleştirmesidir.

Dil öğrenme görevinin amacını belirleme: Öğrenenin dört temel beceriden dinleme, okuma, konuşma, yazma alanında dil öğrenme görevinin ve amacının ne olduğuna karar vermesidir.

Dil öğrenme görevine yönelik plan yapma: Öğrenenin, öğrenme sürecinde dil öğrenme görevi ve durumu tanımlaması, ihtiyaçlarını belirlemesi, kendi bilgi kaynaklarını kontrol etmesi ve görev için gereksinimlerini belirlemesidir.

Alıştırma yapma fırsatları arama: Öğrenenin, hedef dille ilgili kullanımını gerçekleştireceği ortamlarda bulunmasıdır (Sinemaya gitmek, tiyatroya gitmek, sosyal ortamlarda bulunmak gibi).

Öğrenmeyi değerlendirme.

Öz-izleme: Öğrenilen dille ilgili yapılan hataların tanımlanması, bulunması, hataların neden kaynaklandığının tespit edilerek ortadan kaldırılmasıdır.

Öz-değerlendirme: Öğrenenin, kendi dil gelişimini değerlendirmesi ve gelişimini takip ederek kıyaslamada bulunmasıdır.

Duyuşsal stratejiler. Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin sınıflaması içinde yer alan ikinci strateji, duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal kelimesi, bireyin duygu, tutum, davranış, motivasyon gibi psikolojik özelliklerini gösteren durumları belirtmek için kullanılır. Öğrenenin, öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlerle birlikte öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Dil öğreniminde duyuşsal stratejilerin önemi inkâr edilemez bir gerçektir. Öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen bir strateji türüdür. Yabancı dil öğrenenler, öğrenme sürecinde duyuşsal stratejileri etkin bir şekilde kullanarak duygularını kontrol altında tutabilirler.

Sınıflamada, duyuşsal stratejileri oluşturan üç temel stratejiden bahsedilmiştir. Bunlar:

Kaygıyı azaltma.

Rahatlama derin nefes alma ya da meditasyon: Derin nefes alma, vücuttaki tüm kasları rahatlatma gibi fiziksel hareketler yapmadır.

Müzik dinleme: Rahatlatıcı bir müzik türü dinleyerek, rahatlamaktır.

Gülme: Komik bir film izleme, fıkra okuma gibi etkinliklerle rahatlamadır.

Kendini cesaretlendirme.

Olumlu yaklaşım sergileme: Öğrenenin kendine güvenini sağlaması için kendi kendine olumlu konuşmalar yapması ya da yazmasıdır.

Risk alma: Öğrenenin hata yapma veya komik düşme ihtimallerini göze alarak risk almaya hazır olmasıdır.

Kendini ödüllendirme: Öğrenenin başarılı olduğu durumlarda kendine ödül vermesidir.

Duygulara hakim olma.

Vücudunu dinleme: Vücudun verdiği tepkileri anlayabilme. Bu tepkiler stres, gerginlik, korku, endişe gibi olumsuz duygular veya mutluluk, memnuniyet gibi olumlu duygular olabilir.

Kontrol listesi kullanma: Öğrenenin, öğrenme sürecinde yaşanan duyguları, istekleri için bir kontrol listesi tutmasıdır.

Günlük tutma: Öğrenenin, öğrenme sürecinde yaşadığı olayları, duyguları yazmasıdır.

Hislerini başka biri ile tartışma: Öğrenenin öğrenmeye çalıştığı hedef dille ilgili duygularının başkalarıyla paylaşmasıdır.

Sosyal stratejiler. Dolaylı dil öğrenme stratejilerinin üçüncüsü sosyal stratejilerdir. Öğrenilen bilgilerin sosyal çevrede kullanılmasını sağlayan stratejilerdir. Dil, bir iletişim aracı olduğu için kişiler arasında gerçekleşmektedir. Sosyal stratejiler, soru sorma, işbirliği yapma, empati kurma olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Soru sorma.

Netleştirme ve onay almak için soru sorma: Bir durumun anlaşılmadığında tekrarlanması, açıklanmasıdır. Bir konuşmacının sözlerinin tekrarlanmasını, açıklamasını yavaş konuşmasını, örnek vermesini isteyerek geri bildirim alma durumudur.

Düzeltmeye yönelik soru sorma: Konuşma sırasında yapılan hataların başka birine sorulmasıdır.

İşbirliği yapma.

Akran İşbirliği: Dil kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin birbirine yakın yaş gruplarıyla birlikte çalışmasıdır.

Empati kurma.

Kültürel anlayışı geliştirme: Öğrenenlerin kültür özelliklerinin öğrenilerek, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin anlaşılmaya çalışılmasıdır.

Başkalarının düşünce ve hislerinin farkında olma: Çevredeki kişilerin davranışlarını gözlemlemek ve anlamlandırmaktır.

Alan yazın incelemesinde stratejilerle ilgili sınıflandırmada bazı farklılıklar dikkati çekmektedir. Sınıflamalarda bazı farklılıklar olsa da stratejiler birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Sınıflandırılan bütün stratejiler incelendiğinde öğrenme sürecini iki faktörün etkilediğini, bu faktörlerin de “doğrudan” ve “dolaylı” öğrenme olduğunu görmekteyiz.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Dil öğrenmeyle ilgili alan yazın incelenmesinde araştırmaların başarılı ve başarısız dil öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine yapıldığı, bununla birlikte bireysel tercihin ve kültürel özelliklerin strateji öğretimini etkilemekte olduğu görülmektedir. Yabancı bir dilin nasıl öğrenileceği, öğrenirken karşılaşılan güçlüklerin nasıl aşılması gerektiği cevaplanması gereken sorulardan biridir. 1970’lerden itibaren bu soruya bilimsel yollarla cevap aranmış ve öğrenmeyi öğrenmede en etkili metodun dil öğrenme stratejilerinin kullanılması olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Dil öğrenme stratejileri, bireyin öğrenmeyi kendi başına gerçekleştirmesine yardımcı olan önemli bir faktördür.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili araştırmaların birçoğu “iyi” dil öğrenenlerin özelliklerini tanımlamaya yöneliktir. Bu amaçla yabancı dil öğrenenlerin, öğrenme stillerini ve stratejilerini kullanma durumları dikkate alınarak “iyi” dil öğrencisi olup olmadıkları saptanmaya çalışılmıştır (Rubin, 1975; Stern, 1975; Zare, 2012). Rubin, 1975; Stern, 1975 iyi dil öğrencilerinin sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralar:

1. Kendi dil öğrenme yöntemlerini bulur ve öğrenme sorumluluğu alırlar.
2. Dil hakkında edindikleri bilgileri düzenlerler.

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

Yukarıdaki bilgilerden yararlanarak öğrenme stratejilerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Bununla birlikte iyi bir öğrenme stratejileri öğretiminin hazırlanmasında benimsenecek öğretim yaklaşımı da oldukça önemlidir. Symons vd. (1989, s.14-16) inceledikleri öğrenme stratejileri ve öğretim yaklaşımlarının ortak noktalarından hareketle strateji öğretiminin aşağıdaki sekiz maddeyi içermesi gerektiğini tespit etmiştir:

- Öğrenme hedeflerine ulaşmada kullanılacak çeşitli stratejilerin öğretimi,

- Gelişimi ortaya koymak için performansı izleme ve değerlendirme becerilerinin öğretimi,
- Stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağına yönelik olan yürütücü biliş stratejilerinin öğretimi,
- Strateji kullanmanın başarıyı arttırdığına yönelik dönüt sağlanarak öğrencilerin farkındalık düzeyinin ve strateji kullanma isteğinin artırılması,
- Stratejilerin ayrı olarak değil öğrencilerin karşı karşıya kaldığı akademik görevlerin bir parçası olarak bir bağlam içerisinde öğretilmesi,
- Strateji kullanmaya taban oluşturan genel ve alan bilgisinin öğretilmesi,
- Öğretmenin öğrencilerle etkileşim içinde olduğu ve öğrencilerin bağımsız bir şekilde strateji kullanmasını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilerek kontrolün zamanla öğretmenden öğrenciye aktarıldığı doğrudan öğretim,
- Strateji bilgisi ve kullanımını pekiştirecek uzun ve detaylı bir öğretim gerekmektedir.

Alan yazın incelemesinde dil öğrenme stratejilerinin etkili bir çerçevede yapılabilmesi için çeşitli görüşler ortaya atıldığı görülmüştür. Wenden (1991, s. 105), yabancı dil strateji öğretimi alanında yaptığı araştırmalardan hareketle, yapılacak strateji öğretimin şu ilkeleri dikkate alması gerektiğini belirtir:

- **Bilgilendirme:** Strateji öğretimi haberli yapılmalıdır. Öğretimin amacı ve önemi açıkça belirtilerek öğrencilerin dikkati çekilmelidir.
- **Öz-düzenleme:** Öğrencilere strateji kullanımını nasıl düzenleyecekleri ve denetleyecekleri öğretilmelidir.
- **Bağlam:** Stratejiler bir bağlam içinde öğretilmelidir. Öğretim, strateji için uygun olan konu alanı veya beceriye dönük bir bağlam içinde yapılmalıdır.
- **Etkileşim:** Strateji öğretimi etkileşimli olmalıdır. Buna göre, öğrencilere ne yapacakları anlatılıp kendi başlarına pratik yapmaya bırakılmamalıdır.

- **Teşhis:** Öğretimin içeriği öğrencinin mevcut dil uzmanlık düzeyini esas almalıdır. Bu yüzden, strateji öğretiminden önce öğrencilerin hangi stratejileri ne ölçüde kullandıklarına dair bilgi toplanmalıdır.

Oxford (1994, s.4)'a göre ise ikinci/yabancı dil öğrenme strateji öğretiminin aşağıdaki ilkelere göre yapılması gerekmektedir:

- Dil öğrenme stratejileri öğretimi öğrencilerin tutum, inanç ve ihtiyaçlarını temel almalıdır.
- Stratejiler, dil öğrenme görevi, öğrencilerin hedef ve öğrenme stilleriyle uyumlu ve birbirini destekleyen, birbiriyle bağlantılı olacak şekilde seçilmelidir.
- Öğretim ayrı ve kısa olmamalı, mümkünse dil öğrenme etkinlikleriyle bütünleşerek ve uzun süre devam edecek şekilde yapılmalıdır.
- Dil derslerinde strateji öğretimine yönelik öğrencilere çokça fırsat sunulmalıdır.
- Strateji öğretiminde açıklamalara, çalışma kâğıtlarına, etkinliklere, beyin fırtınasına yer verilmeli, ev çalışmalarına yönelik kaynak materyaller sağlanmalıdır.
- Kaygı, motivasyon, inanç ve ilgi gibi strateji seçimini etkileyen duyuşsal faktörler dil öğrenme stratejileri öğretiminde doğrudan ele alınmalıdır.
- Strateji öğretimi doğrudan, açık ve amacına uygun bir şekilde yapılmalı, özgün materyallerin kullanıldığı çeşitli dil görevleriyle öğrencilere çokça pratik yapma imkânı sağlamalıdır.
- Strateji öğretimi sadece sınıf içini hedeflememeli; öğrenenlere sınıf dışında gelecekteki dil görevlerine transfer edebilecekleri stratejiler de sunulmalıdır.
- Farklı öğrenciler farklı stratejileri tercih ettiğinden ya da farklı stratejilere ihtiyaç duyduğundan strateji öğretimi belli ölçüde bireyselleştirilmelidir.
- Strateji öğretimi öğrencilere kendi gelişimlerini, yapılan öğretimin başarısını ve çoklu görevler içinde stratejilerin önemini değerlendirebilecekleri bir düzenek sağlamalıdır.

Öğrenci özelliklerinin (yaş, cinsiyet, dil öğrenme eğilimi, motivasyon vb.) strateji öğretimi üzerindeki etkileri inkâr edilemez. Özellikle motivasyon bunlar arasında en önemlisidir. Öğrenmede başarıyı yakalayan öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik tutumlarında özgüvenlerini artırmaktadır. Bu çerçevede başarıyı yakalayan öğrencilerin yeni öğrenme görevlerinde güdülenmenin daha fazla olduğu olasıdır. Bununla birlikte geçmişte başarılı olmayan öğrenciler, öğrenmeye yönelik olumsuz düşünceler içinde de olmaktadır. Bu amaçla öğrenme stratejileri, başarısız olan öğrencilerin strateji kullanarak başarılarını artırmalarında etkili bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler, strateji kullanarak başarıların arttığını görünce olumsuz öğrenme tutumları da değişir ve motivasyon düzeyleri artar.

Dil Öğrenme Stratejilerinin Öğretim Yaklaşımları

Dil öğrenme araştırmalarının birçoğu ikinci yabancı dil öğrenenlerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi, tanımlanması, sınıflanmasından yola çıkılarak belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin araştırılmasının amaçlarından biri de dil öğrenmede başarılı olan öğrencilerin ve başarısız olan öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmaktır.

Oxford'a (1990, s. 202,203) göre öğrenme stratejileri üç şekilde uygulanabilir: Stratejilere yönelik farkındalık öğretimi, tek seferlik strateji öğretimi ve uzun süreli strateji öğretimi. Farkındalık öğretiminin amacı, dil öğrenme stratejilerinin çeşitli dil öğrenme görevlerinin yerine getirilmesinde öğrencilere nasıl yardımcı olacağıyla ilgili fikirler vermektir. Tek seferlik strateji öğretimi, bir ya da birden fazla stratejinin öğretim programında yer alan dil görevlerinin öğretilmesini kapsamaktadır. Bu strateji daha çok belirli bir öğrenme stratejisine sahip öğrenciler için uygundur. Uzun süreli strateji öğretimi ise, tek seferlik strateji öğretimiyle benzer özellikleri taşımaktadır fakat uzun süreli strateji daha fazla stratejinin öğretimini içine almaktadır.

Oxford (1990, s.201-227) da öğrenme stratejileri öğretim yaklaşımlarını, doğrudan ve örtük olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğrudan öğretim yaklaşımının genel amacı dil öğrenmeyi anlamlı hale getirmeye, öğrenen ve öğretmen arasındaki işbirliğini teşvik etmeye, kendine güvenmeyi artırarak stratejileri öğrenmeye ve kullanmaya yardımcı olan stratejilerdir. Birçok dil öğreticisi öğrenme stratejileri öğretiminde doğrudan yaklaşımı desteklemektedir. Örtük öğretim yaklaşımındaysa hangi dil stratejilerinin olduğuna, dil stratejilerinin neden faydalı olduğuna, neden farklı görevlerde kullanıldığına dair öğrencileri bilgilendirmektedir.

O'Malley ve Chamot (1999, s.154-184) de tıpkı Oxford gibi öğrenme stratejileri öğretim yaklaşımlarını doğrudan ve örtük olmak üzere ikiye ayırmışlardır. “Doğrudan öğretim yaklaşımında öğrencilere stratejinin amacı ve önemi hakkında bilgi verilmektedir. Örtük öğretim yaklaşımında ise öğrencilere stratejilerin kullanımını sağlayacak materyaller sunulur fakat öğrenme stratejilerinin neden yapıldığı konusunda açıkça bilgi verilmez.” şeklinde açıklama yaparlar. Örtük öğretimle ilgili yapılan eleştirilerden biri, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin farkında olmamalarından dolayı, karşılaştıkları problemlerle başa çıkmak için bağımsız öğrenme stratejileri geliştirememeleri olarak ifade edilir. Örtük öğretim yaklaşımının bu olumsuz yanlarından dolayı birçok araştırmacı öğrenme stratejileri öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımını desteklemişlerdir.

Özer'e (1998, s.160) göre, öğrenme stratejilerinin öğretiminde iki temel yaklaşım vardır: Doğrudan öğretim ve yönlendirmeli öğretim. Doğrudan öğretimle, öğrenme stratejileri bağımsız bir ders konusu olarak öğretilir. Öğrenme stratejileri dersi konularıyla birlikte yeri geldikçe verilmeli, öğretmense öğrencilere yeri geldikçe stratejiyle ilgili bilgi vererek rehber olmalıdır.

Lenz'e (1992) göre öğrenme stratejilerinin öğretim modelleri de dolaylı veya doğrudan öğretim yaklaşımlarına dayanmaktadır. Dolaylı öğretim yaklaşımında öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye yönelik en iyi stratejiyi kendilerinin keşfetmesine yönelik çalışır. Bu

amaçla dolaylı yaklaşımda öğretmen, model olma, sorgulama, düzeltme ve etkileşimli yollarla öğrencilerine sorumluluklarını öğrenmelerinde yardımcı olur.

Yapılan araştırmalar sonucunda doğrudan öğretim yaklaşımının strateji öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen, öğrencilerin kullandığı stratejileri belirler, yorumlar ve seçer. Öğrencilere yeni stratejilerin öğretilme nedenleri, nerede, ne zaman, nasıl kullanacakları hakkında bilgi verir. Öğretmen, öğrencilerin bu stratejileri kullanıp, pratik yapabilecekleri fırsatları sağlar. Nyikos (1996, s. 112) doğrudan strateji öğretiminin öğrencilere dört şekilde yardımcı olabileceğine dair görüş birliği olduğunu belirtmektedir.

Bunlar:

1. Hali hazırda kullanılan stratejilerin farkına varma,
2. Öğrenmeyi daha etkili kılabilecek göreve özgü stratejileri kullanma,
3. Stratejilerin etkililiğini izleyebilme,
4. Yürütücü kontrol vasıtasıyla etkili olmayan stratejileri eleme veya yeni stratejiler oluşturmadır.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (CALLA)

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan alan yazın taramasında başarılı ve başarısız dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler ve bu stratejilerin seçimi, dil öğrenme stratejilerinin nasıl daha kolay öğretileceği üzerinde durulmuştur. Geçmişten günümüze yabancı bir dilin nasıl öğrenileceği öğrenmek için çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılan bu çalışmaların sonunda dil öğrenmede en etkili yolun dil öğrenme stratejilerinin kullanılması olduğu ortaya konmuştur.

Dil öğrenme stratejilerinin öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlardan bahsedilmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki Chamot ve O'Malley'in geliştirdiği CALLA (Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı), bir diğeri de Oxford'un geliştirdiği strateji öğretimi modelidir. Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini sekiz basamakta toplamıştır: Planlama ve hazırlama ilk beş

basamağı, yürütme, değerlendirme ve eğitimi gözden geçirme son üç basamağı oluşturmaktadır. Bu basamaklar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve süreyi belirle.
2. Stratejileri iyi seç.
3. Strateji eğitiminin bütünlüğünü göz önünde bulundur.
4. Motivasyonla ilgili hususları göz önünde bulundur.
5. Materyal ve aktiverleri hazırla.
6. Tamamen bilgilendirerek eğitim aşamasını uygula.
7. Strateji eğitimini değerlendir.
8. Strateji eğitimini gözden geçir (1990, s. 204).

Dil öğrenme stratejileri öğretim modelleri arasında öğrenme stratejileri alanına büyük katkı sağlayan, Chamot ve O'Malley tarafından geliştirilen Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (The Coognitive Academic Language Learning Approach 'CALLA') önemli bir yere sahiptir (Oxford, 1990, s. 215). CALLA başlangıçta ilkokul sonrası ve ortaokul seviyesindeki sınırlı İngilizce yeterliğe sahip öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır (Chamot ve O'Malley, 1987, s. 227). Bu yaklaşım şu an bütün öğrenim seviyelerinde kullanılmaktadır. CALLA öğretim modelinin amacı, doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin hedeflerine ulaşmasını, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirdikten sonra öğrenme durumlarını kendi başlarına değerlendirmesini sağlamaktır. Bir yönüyle de sosyal öğrenme kuramına dayanan bu model, öğrenmede öğrencilerin ön bilgilerinin rolüne, işbirlikli öğrenmenin önemine ve yürütücü biliş farkındalığı ile kendini yansıtırma özelliklerinin geliştirilmesi gereğine vurgu yapar (Chamot, vd., 1999, s.7).

CALLA dil öğrenme yaklaşımı orta ve ileri düzey dil yeterliliğine sahip öğrenciler için geliştirilmiş bir öğretim modeli olmasına rağmen başlangıç düzeyindeki öğrenciler için de geliştirilip kullanılabilir. Bu dil öğrenme yaklaşımı, ikinci dil öğrenimi ve yabancı dil

öğrenimi için kullanılan etkili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre dil, belirli aşamalarla gelişen bilişsel bir beceridir ve bu becerinin geliştirilmesi için bolca uygulama ve geri bildirim gerektirir. Dil yeterliğinin kullanılmasında yöntem bilgisi oldukça önemlidir.

CALLA, doğrudan öğretim yaklaşımıyla birlikte beş aşamadan oluşan modeli ele almaktadır. Bu beş aşama: Hazırlık, sunum, pratik, değerlendirme, genişletmedir. Bu yapıda, strateji öğretiminde öğretmen denetimi ve rehberliğinde yapılan aktivitelerden öğrencilerin bağımsız olarak strateji kullanmasını sağlayacak bir sıra izlenir (Chamot vd., 1999).

Hazırlık aşamasında öğretmen, öğrencilerin üstlendikleri görevle ilgili sahip oldukları ve kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili ön bilgilerin çıkarılmasına ve bu bilgilerin etkin hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen, hazırlık aşamasında öğrencilerin hangi stratejileri tercih ettiğini gösteren bir sınıf tartışması düzenleyerek, öğrencilerine strateji kullanımıyla ilgili anketler uygulayarak strateji kullanım durumlarını ortaya koyabilir. Dolayısıyla hazırlık aşamasındaki etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin kendi kullandığı stratejilere yönelik farkındalık kazanmalarını da sağlar (Chamot vd.,1999, s.43-47).

Sunum aşamasında öğretmen, genel stratejilerin özelliklerini, faydalarını anlattıktan sonra öğretim programının hedeflerine göre yeni öğrenme stratejilerinin ismini ve faydalarını da verir ve açıklar. Öğretmen, öğrencilerine yeni öğrenme stratejisinin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağını gösterir; model alma, görsel yöntem ve tekniklerden yararlanarak açıklar. Öğretmen stratejiyi açıkladıktan sonra bir etkinlik içinde uygulayarak verir. Hazırlık aşamasında stratejilere yönelik temel bilgilerin verilmesiyle bu bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesi mümkün olur. Öğretmen, sunum basamağında iyi öğrencilerin dil öğrenme sürecinde plan yaptıklarını, öğrenmede aktif olduklarını, problemleri çözdüklerini ve kendilerini değerlendirdiklerini belirtir. Bu durum iyi öğrencilerin stratejileri kendiliğinden kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Strateji eğitimi doğrudan öğretim yoluyla verilir.

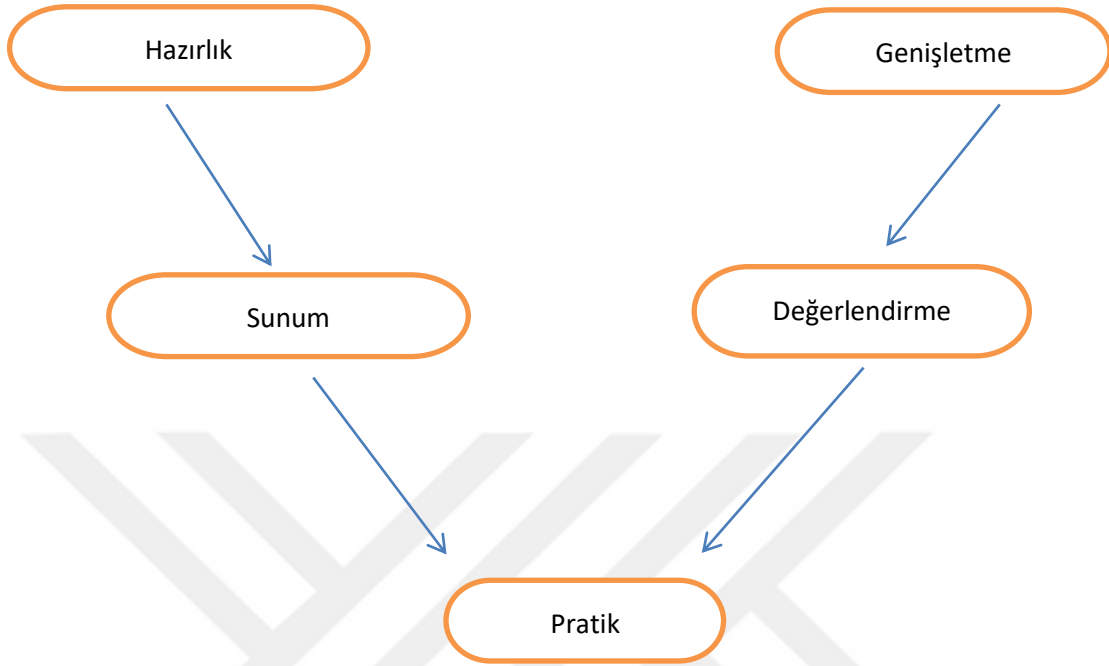
Pratik aşaması öğrenciyi merkeze alan kısımdır. Öğrenciler, sınıf içindeki orta zorlukta bulunan etkinlikleri yeni stratejiyi kullanarak yaparlar. Öğretmen, bu aşamada öğrencilere yeni bilgilerin nerede, nasıl kullanılacağını gösteren bir rehberdir. Öğretmenin bu aşamada amacı, yeni stratejiyle birlikte çeşitli öğrenme durumlarında yapılan pratiklerle öğrencilerin yöntem bilgisinin içinde olmalarına ve yöntemle ilgili yorum yapmalarına yardımcı olmaktır. Yapılan sınıf içi etkinliklerle öğrenciler iş birliği yapmayı, problem çözmeyi, sorgulamayı öğrenirler. Pratik aşamasında öğrencilerin öğrendikleri stratejileri kullanarak bağımsız ve kendi kendine öğrenmeleri mümkün olur. Stratejiyle ilgili yapılan pratik çalışmaları, dil etkinliğini çalışmalarında da uygulanabilir. Farklı öğrenme düzeyindeki öğrencilerin küçük gruplar halinde işbirlikli çalışmaları ve kendilerine sunulan bilgileri daha iyi anlamaları, problem çözümünde ortak karar alınmalarını ve kullandıkları stratejiler üzerinde konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmen, orta zorluktaki sınıf etkinliklerinde, öğrencilerin pratik yapmaları için strateji kullanmadan çözülemeyecek bir öğrenme durumundan faydalanarak, strateji kullanımına yönelik ipuçları verir. Öğrenciler, yeni öğrendikleri stratejiyle ilgili, yaptıkları hatalarla ilgili öğretmenlerinden geri bildirim alarak aynı hataları tekrarlamaz hale gelirler.

Değerlendirme aşaması, öğrencilerin yeni stratejiyi ne kadar öğrenip kullanabildiklerini ve stratejinin kendileri için ne kadar önemli olduğunu sorguladıkları basamaktır. Bu aşama, öğrencilerin başarılarını ve başarısızlıklarını değerlendirmelerini, ne öğrendiklerini görüp, eksik kalan kısımları telafi edip yeniden öğrenmelerine imkân tanıdığı için önemlidir. Öğretmen, bu aşamada öğrencilerinden kullanılan stratejinin ne kadar işe yaradığını, problem çözmeye, öğrenme sürecinde hangi stratejilerin daha etkili olduğunu değerlendirmelerini ister. Bu değerlendirmeyi yapabilmek için öğrenme tamamlandıktan sonra kullanılan stratejiyi not etmek, farklı stratejilerin özelliklerini tartışmak, stratejileri kaydetmek için günlük tutmaları ve bu deneyimlerini öğretmenleriyle paylaşmaları istenebilir.

Öğrencilerin hangi stratejilerin faydalı olup, hangi stratejilerinse faydalı olmadığını görmesi ve faydalı olmayan strateji yerine farklı bir stratejiyi kullanmaya çalışması önemlidir. Araştırmalar, etkili dil öğrenenlerin bir problemi çözmeye kullanılan ilk strateji işe yaramadığında alternatif stratejilerin kullanıldığını, buna karşın bazı öğrencilerin işe yaramasa bile aynı stratejiyi tekrar tekrar kullanmaya devam etmede ısrarlı olduklarını ya da vazgeçme eğiliminde olduklarını göstermektedir (O'Malley & Chamot, 1999; s.200-202).

Genişletme aşamasında ise öğrenciler, öğrendikleri öğrenme stratejilerini karşılaştıkları yeni durumlarda ve öğrenme süreci içinde kullanarak transfer etme imkânı bulurlar. Kesin olarak belirlenmiş bir dil öğrenme görevi için uygulanan öğrenme stratejileri, farklı dil öğrenme görevleri için de kullanılabilir. Öğretmen bir stratejinin transfer edilmesine farklı yöntemlerle rehberlik edebilir. Öğretmenin öğrenciye göstereceği yöntemlerden birini, öğrencilere konuyla ilgili stratejiyi doğrudan anlatması ya da farklı stratejileri vereceği yeni görevler üzerinden anlatmak şeklinde olabilir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini diğer dersler için de kullanması, transfer işlemini kolaylaştıracaktır.

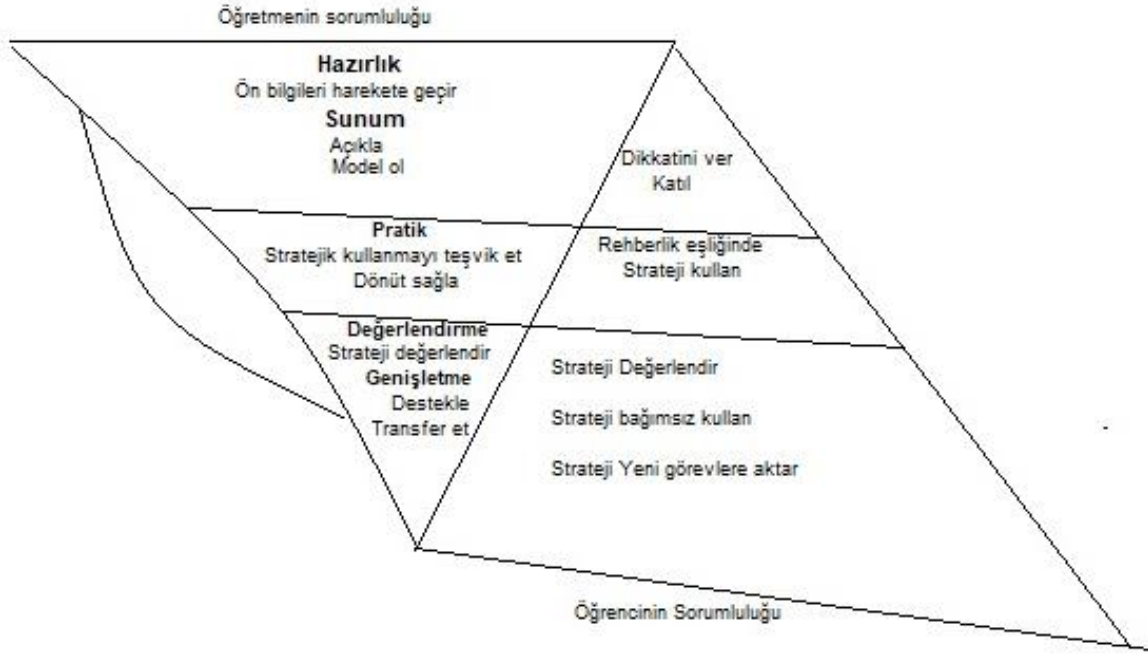
CALLA öğretim modeli aşamaları ve aralarındaki ilişki (Chamot vd., 1999, s. 45):



Şekil 1. CALLA Öğretim Modeli Aşamaları.

Şekil 1’de görüldüğü gibi CALLA öğretim modelinde belirtilen beş aşama esnek ve tekrar edilebilir bir yapıya sahiptir. Öğretmen, öğretim modelinde öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi ve kullanabilmesi için geçişler yapabilir. Öğretim modelinin bu özelliği sayesinde dil öğrenme daha kolay hale gelir.

CALLA öğretim modeli altında strateji öğretimine yönelik oluşturulan yapı çerçevesi (Chamot vd., 1999, s. 46) aşağıdaki şekilde gibidir:



Şekil 2. CALLA Strateji Öğretimi Yapı Çerçevesi.

Şekilde görüldüğü gibi strateji öğretiminde kontrolün ilk başlarda öğretmende olduğu zaman ilerledikçe de sorumluluk alabilen öğrencide olduğu görülmektedir. Bu yapı bir inşaat gibi düşünebilir. Binanın temelinde öğrenciler; strateji öğretimi için hazırlanır, binanın iskelesinde öğretmen, öğrencilere stratejileri anlatır ve bu stratejilerle çalışılmaya başlanır; bina inşa edilirken öğrenciler öğrendikleri stratejileri özgür bir şekilde uygulamaya ve farklı alanlarda, görevlerde kullanmaya başlarlar.



Bölüm II: Yöntem Bölümü

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, anketin uygulanması, verilerin toplanması ve analiz yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tek dilli ve çok dilli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma deseni olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.” (Karasar,2012, s.77; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 232). Tarama modellerinde önemli olan nokta, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2012, s.77).

Bu araştırma ile tarama modellerinden yararlanılarak tek dilli ve çok dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme stratejileri kullanımı belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye’deki üniversitelerde Türkçe öğrenen B1, B2, C1, C2 seviyesindeki öğrencilerdir. Örneklem olarak, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde Türkçe öğrenen B2 ve C1 seviyesindeki tek dilli ve çok dilli öğrenciler alınmıştır. Araştırmaya, 52’si kadın öğrenci, 55’i erkek öğrenci olmak üzere toplam 107 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, öğrencileri tanımak ve haklarında bilgi sahibi olmak için “Katılımcı Kişisel Bilgi Formu” ve bunun yanında Oxford’un (1990) “Dil Öğrenme Strateji Envanteri” kullanılmıştır.

Araştırma; 2016-2017 yıllarında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu toplam 107 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya gönüllülük esasına bağlı kalınarak dâhil edilmiştir.

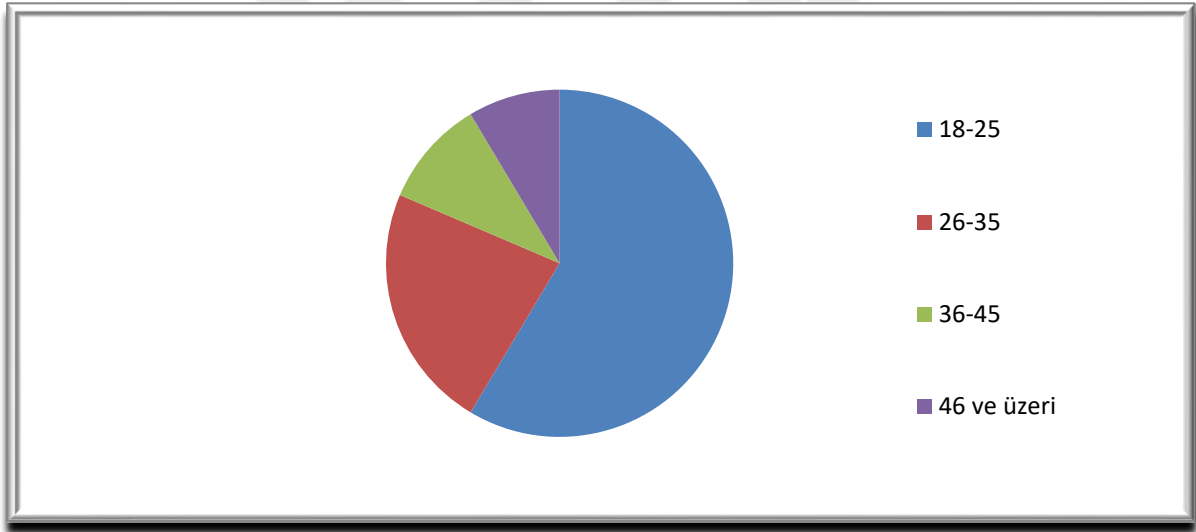
Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5

Katılımcıların Yaşları ile İlgili Bilgiler

Yaş aralığı	F	%
10-17	2	1,9
18-25	64	59,8
26-35	41	38,3
36-45	0	0
46 ve üzeri yaş	0	0
Toplam	107	100,0

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarının oldukça farklı olduğu görülmüştür. Katılımcılardan 10-17 yaş aralığında 2, 26-35 yaş aralığında 41 ve 18-25 yaş aralığında 64 kişi oldukları tespit edilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların yaşı.

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünü 18-25 ve 26-35 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir. Şekil 3'e göre 10-17 yaş aralığında bulunan öğrencilerin çok az olduğu, 36-45 yaş aralığında ise herhangi bir katılımcının olmadığı dikkati çekmektedir. Katılımcılara ait bulgulardan, daha çok genç öğrencilerin Türkçe öğrendiği/öğrenmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların Cinsiyetleri ile İlgili Bilgiler

<i>Cinsiyet</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Kadın	52	48,6
Erkek	55	51,4
Toplam	107	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgilerine ait Tablo 6 incelendiğinde ise erkek öğrencilerin bayan öğrencilere oranla daha fazla sayıda oldukları görülmektedir.

Tablo 7

Katılımcıların Ana Dilleri ile İlgili Bilgiler

<i>Ana Dili</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Arapça	18	16,8
Farsça	15	14,0
Moğolca	5	4,7
Diğer	69	4,5
Toplam	107	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin en fazla “Diğer” başlığı altında yer alan bir ana dile sahip oldukları, ana dilleri Arapça olan öğrencilerin 18, Farsça olanların 15, Moğolca olanların ise 5 öğrenci olduğu görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin büyük çoğunluğunun ada ülkeleri gibi ülkelerden gelen öğrenci olduklarını, yani ana dillerinin yerel diller kategorisinden diller olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 8

Katılımcıların Öğrenim Durumları ile İlgili Bilgiler

<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Ortaokul	2	1,9
Lise	27	25,2
Lisans	32	29,9
Yüksek lisans	35	32,7
Doktora	11	10,3
Toplam	107	100

Katılımcıların öğrenim durumlarıyla ilgili sonuçların verildiği Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerden 2’sinin ortaokul düzeyinde, 11’inin doktora düzeyinde, 27’sinin lise düzeyinde, 32’sinin lisans düzeyinde, 35’inin ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yüzdellik testinin uygulandığı veri sonuçlarından da anlaşıldığı gibi katılımcıların büyük çoğunluğu lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak amacıyla Türkiye’de bulunan ve eğitim alma amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşmaktadır. Lise seviyesindeki 27 öğrencinin de Türkçe öğrenme maksadının yine lisans eğitimi almak amacıyla Türkiye’de oldukları ve bu nedenle Türkçe öğrenmek istedikleri söylenebilir.

Tablo 9

Katılımcıların Kur Düzeyleri ile Bilgiler

<i>Kur seviyesi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
B2	17	15,9
C1	90	84,1
Toplam	107	100,0

Kur düzeyleriyle ilgili Tablo 9 incelendiğinde katılımcılar arasında B1, C2 kur düzeyinde öğrencinin bulunmadığı, C1 kur düzeyinde 90 öğrenci olduğu, B2 kur düzeyinde ise 17 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Bu durum envanterin, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğu C1 düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların Türkçe Dışında Kaç Dil Bildikleri ile İlgili Bilgiler

<i>Dil sayısı</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Sıfır	11	10,5
Bir	31	29,0
İki	38	35,5
Üç	18	16,8
Dört	2	1,9
Beş	7	6,5
Toplam	107	100,0

Katılımcıların Türkçe dışında kaç dil bildiklerini gösteren Tablo 10 incelendiğinde, iki dil (38) ve bir dil bilen (31) öğrencilerin sayıca diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir. Bunu 11 kişiden oluşan, ana dili dışında hiç dil bilmeyenler takip etmektedir. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, beş dil bilen öğrenci sayısı 7, dört dil bilen öğrenci sayısı ise 2’dir. Özetle katılımcılar arasında en az dört dil bilen öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların Kaç Yıldır Türkiye’de Olduklarıyla İlgili Bilgiler

<i>Katılımcıların Türkiye’de Kalma Süreleri</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
1-4 ay	2	1,9
4-8 ay	68	63,6
8-12 ay	20	18,7
1 yıl	12	11,2
2 yıl ve üzeri	5	4,7
Toplam	107	100,0

Katılımcıların kaç yıldır Türkiye’de olduklarıyla ilgili Tablo 11 incelendiğinde, 4-8 ay arasında Türkiye’de bulunan öğrencilerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 8-12 ay arasında Türkiye’de olan öğrenciler, 1 yıldır Türkiye’de olan öğrenciler, 2 yıl ve üzeri Türkiye’de kalan öğrenciler ve 1-4 ay arası Türkiye’de bulunan öğrenciler takip etmektedir. Katılımcı Bilgi Formundan elde edilen bilgiler ışığındaki sonuçlara bakıldığında 1-4 ay arası Türkiye’de bulunan öğrencilerin Türkçeyi henüz öğrenememiş olmaları kabul edilebilir bir durumken, 2 yıl ve üzerinde Türkiye’de bulunan öğrencilerin -sayıca az olsa da- doğal yolla da olsa hala Türkçe öğrenememiş olmaları oldukça düşündürücüdür.

Tablo 12

Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçları ile İlgili Bilgiler

<i>Türkçe Öğrenme Amaçları</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Yurt dışında öğrenim görmek	74	69,2
Sevdiğim için	6	5,6
İş bulmak	7	6,5
Seyahat etmek	1	9
Diğer	19	17,8
Toplam	107	100,0

Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçları ile ilgili Tablo 12 incelendiğinde, 74 öğrencinin yurt dışında öğrenim görmek amacıyla, 19 öğrencinin diğer nedenlerden dolayı Türkçeyi öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrendiğini belirten 1 öğrenci olmuştur. İş bulmak için Türkçe öğrenen 7 öğrenci, sevdiği kişi ya da kişiler için Türkçe öğrenen ise 6 öğrenci olduğu görülmektedir. Katılımcı Kişisel Bilgi Formundan

elde edilen verilerden hareketle Tablo 12’de ortaya çıkan “yurtdışında öğrenim görmek” amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sayıca en çok olması, Tablo 8’de ortaya çıkan sonuçlarla tutarlı bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı

Katılımcı Kişisel Bilgi Formu. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini belirlemek için öğrencilerin bazı kişisel bilgilerinin öğrenilmesine gerek duyulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan formda katılımcılara yaş, cinsiyet, ülke, ana dil, öğrenim durumu, kur düzeyi, kaç dil bildikleri, Türkiye’de kalma süreleri, Türkçe öğrenme amaçlarını içeren sorular sorulmuştur. Katılımcıların bu sorulara verecekleri cevapların araştırmanın alt problemlerinin cevaplarına ulaşılması açısından önemli olduğu görülmüştür.

Dil Öğrenme Strateji Envanteri. Araştırmada Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri DÖSE kullanılmıştır. Bu ölçek Oxford’un dil öğrenme stratejileri sınıflaması ve ikinci yabancı dil öğrenimi için hazırlanmıştır. Envanterin amacı, hangi dil öğrenme stratejilerinin daha çok kullanıldığını, hangi stratejilerin daha az kullanıldığını belirlemektir. Alan yazın taramasında ölçeğin birçok dile (Türkçe, Çince, Fransızca, Almanca) çevrildiği görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Cesur ve Fer (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, araştırmada kullanılmak üzere alanında bir uzman tarafından İngilizceden Türkçeye tekrar çevrilmiştir. Envanter, 6 bölüm ve 50 maddeli ve 5’li likert tipinde ölçekten oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Katılımcı Kişisel Bilgi Formu ve DÖSE anket formunun uygulanması için istenen izin talebini içeren dilekçemiz, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görev yapan danışman hocam aracılığıyla Marmara Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine gönderilmiş/verilmiştir. Üniversitelerden izin alma süreci, senato toplantı kararı gereğiyle alındığı için süreç hayli uzamıştır.

İstanbul Aydın Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılı mayıs ayı içerisinde anketler bir ders saati içinde uygulanmıştır.

Marmara Üniversitesinde anket çalışması, öğrencilerin final haftasına denk geldiği için anketlerin cevaplanması ve tarafımıza gönderilmesi uzun sürmüştür.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2016- 2017 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında TÖMER’de bir ders saati içinde uygulanmıştır.

Tablo 13

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Faktörler	Cronbach-Alfa İç Tutarlık Katsayısı (a)
Bellek stratejileri	.710
Bilişsel stratejiler	.783
Telafi stratejileri	.702
Üstbilişsel stratejiler	.731
Duyuşsal stratejiler	.699
Sosyal stratejiler	.773

Geçerliği ortaya konulan Dil Öğrenme Strateji Envanterinin DÖSE güvenirlikle ilgili çalışmalarında Cronbach-Alfa içtutarlık ve test tekrar test güvenirlilik kat sayıları hesaplanmıştır. Her bir faktöre ait hesaplanan Cronbach-Alfa katsayıları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14

Cronbach–Alfa İç Tutarlık Kat Sayısı

Cronbach –Alfa İç Tutarlık Kat Sayısı	Tüm Sorular
.924	50

Tablo incelendiğinde alt faktörlere ait güvenilirlik katsayısının kritik değer olan .60'tan yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda tüm ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısının da .924 olduğu belirlenmiştir. Tutarlılık derecesi güvenilirlik kat sayısı 1'e yaklaştıkça yükselir, 0'a yaklaştıkça düşer (Brymen ve Cramer, 1997, Tekin, 1996; Turgut, 1997; Yıldırım, 1999). Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık bakımından güvenilir olduğunu göstermektedir. Cesur ve Fer (2007), 50 maddelik ölçeğin bütünüünün iç tutarlık güvenilirlik kat sayısını 0.92 olarak hesaplamıştır. Anketin 2 temel boyutu altındaki 6 alt ölçeğin alpha katsayısının 0.59-0.86 arasında değiştiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçların 0,69-0,78 arasında değiştiği bu sonuçların Cesur ve Fer (2007) tarafından ifade edilen sonuçlara paralellik gösterdiği söylenebilir.

Verilerin Analizi

Anket uygulaması toplandıktan sonra elde edilen veriler gruplanıp, kodlanarak istatistiksel analizlerin yapılması amacıyla SPSS programına aktarılmıştır. Problemler ve alt problemler düşünülerek frekans, yüzde, ortalama, standart sapma hesapları yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini kullanımını belirlemek amacıyla ANOVA, T-Testi, Tek Yönlü Varyans analizinden yararlanılmıştır.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; araştırmaya katılan öğrencilere ait verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemlerine göre değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Yaşları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 15

Yaş Gruplarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Stratejiler	10-17 yaş		18-25 yaş		26-35 yaş		f	P
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek Stratejileri	2,55	,15	3,22	,64	3,20	,66	1,029	,361
Bilişsel Stratejiler	3,21	,10	3,59	,59	3,47	,55	,837	,436
Telafi stratejileri	3,50	,17	3,47	,72	3,50	,60	,032	,969
Üstbilgi Stratejileri	3,16	,07	3,78	,81	3,77	,68	,647	,526
Duyuşsal Stratejiler	2,25	,35	3,34	,79	3,36	,60	2,286	,107
Sosyal Stratejiler	3,25	,06	3,91	,79	3,85	,66	,779	,461

Yukarıda gösterilen Tablo 15'te, ankete katılan öğrencilerin *A Bölümü Bellek Stratejileri* sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle tespit edilmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler sonucunda p(sig) değerimiz 0,361 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz P (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır. ($0,361 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,361 > 0,05$) olduğundan öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucu ortaya çıkmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin yaşları ile bellek stratejilerini kullanma durumları arasında bir bağ görülememiştir.***

Öğrencilerin *B Bölümü Bilişsel Stratejiler* sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, Tek Yönlü Anova analiziyle tespit edilmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler sonucunda P (sig) değerimiz 0,436 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz P (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,436 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,436 > 0,05$) olduğundan, öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık

yoktur sonucu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, ***öğrencilerin yaşları ile bilişsel stratejileri kullanma durumu arasında bir bağ bulunamamıştır.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle yapılmıştır. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda P (sig) değerimiz 0,969 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz P (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,969 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,969 > 0,05$) olduğundan öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin yaşları ile telafi stratejilerini kullanma durumları arasında bir bağlantı olduğu görülmüştür.***

Öğrencilerin, D bölümü Üstbiliş Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek yönlü Anova analiziyle yapılmıştır. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda P (sig) değerimiz 0,526 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz P (sig) değeri alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,526 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,526 > 0,05$) olduğundan Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ***öğrencilerin yaşlarıyla üstbiliş stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir bağ bulunamamıştır.***

Öğrencilerin, E bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle yapılmıştır. Anova analizinde elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,107 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,107 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,107 > 0,05$) olduğundan öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık

yoktur sonucu saptanmıştır. Başka bir deyişle, *öğrencilerin yaşlarıyla duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki yoktur.*

Öğrencilerin F bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova Analizi ile yapılmıştır. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig.) değerimiz 0,461 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig.) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,461>0,05). Sonuç olarak $P > \text{Alfa}$ (0,461>0,05) olduğundan “Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, *öğrencilerin yaşları ile sosyal stratejileri kullanma durumu arasında bir bağlantı yoktur.*

Bu alanda yapılan diğer çalışmaların sonucunda (Mohammad, 2014; Razi,2012) farklı yaş gruplarında yer alan kadın ve erkek öğrencilerin, yaş grupları ve Türkçe öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Boylu (2015) yüksek lisans tezinde sadece bellek stratejileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir fark tespit etmiş, diğer stratejilerle yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyetiyle Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 16

Öğrencilerin Cinsiyetiyle Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>
Bellek stratejileri	Erkek	55	3,2141
	Kadın	52	3,1902
Bilişsel stratejiler	Erkek	55	3,5636
	Kadın	52	3,5165
Telafi stratejileri	Erkek	55	3,4576
	Kadın	52	3,5192
Üstbiliş stratejileri	Erkek	55	3,7172
	Kadın	52	3,8333
Duyuşsal stratejiler	Erkek	55	3,4606

Sosyal stratejiler	Kadın	52	3,1955
	Erkek	55	3,7121
	Kadın	52	4,0513

Tablo 16’da ankete katılan öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejilerine vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. T-Test analiziyle elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,849 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,849 >0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,849 > 0,05) olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin cinsiyetleri ve bellek stratejilerini kullanma durumu arasında herhangi bir bağlantı bulunamamıştır.***

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. T-Test analiziyle elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,675 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,675 >0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,675 >0,05) olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, ***öğrencilerin cinsiyetleriyle bilişsel stratejileri kullanmaları arasında bir ilişki yoktur.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,640 >0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,0640 > 0,05) olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucu elde edilmiştir. Bir başka ifadeyle, ***öğrencilerin cinsiyetleriyle telafi stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir bağlantı yoktur.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbiliş Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. T-Test analiziyle elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,433 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır. $P > \text{Alfa} (0,433 > 0,05)$ olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır. ***Kısaca, öğrencilerin cinsiyetleriyle üstbiliş stratejilerini kullanmaları arasında herhangi bir ilişki yoktur.***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. T-Test analiziyle elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,061 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,061 > 0,05$). $P > \text{Alfa} (0,061 > 0,05)$ olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark yoktur sonucu tespit edilmiştir. Özetle, ***öğrencilerin cinsiyetleriyle duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında bir bağlantı görülmemiştir.***

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı T-Test analiziyle belirlenmiştir. T-Test elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,019 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden küçük çıkmıştır ($0,019 < 0,05$). $P < \text{Alfa} (0,019 < 0,05)$ olduğundan öğrencilerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık vardır sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle ve diğer test sonuçlarından farklı olarak, ***öğrencilerin cinsiyetleriyle sosyal stratejileri kullanma durumları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.***

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin sadece sosyal stratejiler kullanmaları ve cinsiyetleri arasında bir ilişki vardır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre bellek, bilişsel, duyuşsal stratejilerde erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Telafi, üstbiliş, sosyal stratejilerde ise bayan öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Stratejilerin biri haricinde (sosyal stratejiler) cinsiyete göre istatistiksel bilgi doğrultusunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum; Boylu, 2015; Mohammad, 2014; Wherton,2000; Khamkhien,2001; tarafından yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik oluşturmaktadır. Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Oflaz, 2008; İzci ve Sucu, 2014; Tok, 2007; ve Bekleyen, 2006’ya göre ise kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Ülkeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 17

Öğrencilerin Ülkeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

<i>Stratejiler</i>	<i>Ülkeler</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>f</i>	<i>Sig</i>
Bellek Stratejileri	Asya Kıtası	3,15	,63	,867	,461
	Afrika Kıtası	3,24	,64		
	Avrupa Kıtası	3,19	,62		
	Diğer	3,66	,94		
Bilişsel Stratejiler	Asya Kıtası	3,53	,61	,637	,593
	Afrika Kıtası	3,58	,52		
	Avrupa Kıtası	3,39	,52		
	Diğer	3,80	,63		
Telafi Stratejileri	Asya Kıtası	3,48	,72	,060	,981
	Afrika Kıtası	3,47	,60		
	Avrupa Kıtası	3,47	,66		
	Diğer	3,62	,76		
Üstbiliş Stratejileri	Asya Kıtası	3,75	,82	,313	,816
	Afrika Kıtası	3,81	,64		
	Avrupa Kıtası	3,69	,81		
	Diğer	4,08	,61		
Duyuşsal Stratejiler	Asya Kıtası	3,35	,78	,079	,971
	Afrika Kıtası	3,30	,61		
	Avrupa Kıtası	3,26	,82		
	Diğer	3,37	,64		
Sosyal Stratejiler	Asya Kıtası	3,85	,79	,494	,687

Afrika Kıtası	3,81	,72
Avrupa Kıtası	4,08	,62
Diğer	4,04	,83

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,461 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,461 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,461 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin ülkeleri ve bellek stratejilerini kullanma durumları arasında hiçbir ilişki görülmemiştir.***

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,593 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,593 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,593 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ***öğrencilerin ülkeleri ile bilişsel stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir bağ bulunamamıştır.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileriyle ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,981 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,981 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,981 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka şekilde söylemek

gerekirse, *öğrencilerin ülkeleri ile telafi stratejilerini kullanma durumları arasında hiçbir ilişki tespit edilememiştir.*

Öğrencilerin D Bölümü Üstbilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,816 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,816 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,816 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, *öğrencilerin ülkeleri ve üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasında bir bağ olmadığı görülmemiştir.*

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,971 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,917 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,971 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, *öğrencilerin ülkeleri ile duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.*

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak, öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,687 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,687 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,687 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir

farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, **öğrencilerin ülkeleriyle sosyal stratejileri kullanım durumları arasında bir bağ görülmemiştir.**

Tablo 17 incelendiğinde istatikselsel olarak öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bellek stratejilerinin kullanımında *Diğer Ülkeler* için öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}= 3,66$) en yüksek iken, ülkeleri *Asya Kıtası* olan öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=3,15$) en düşük çıkmıştır. Bilişsel stratejilerde ise, ülkeleri *Afrika Kıtası* olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}= 3,58$) en yüksek iken, ülkeleri *Avrupa Kıtası* olan öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=3,39$) en düşüktür. Telafi stratejileri için diğer ülkelerin öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x}= 3,62$) en yüksek iken, ülkeleri *Afrika Kıtası* ve *Avrupa Kıtası* olan öğrencilerin puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3,47$) eşit olup en düşüktür. Üstbiliş stratejilerinin kullanılmasında ise diğer ülkelerden olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}= 4,08$) en yüksek iken, ülkeleri *Avrupa Kıtası* olan öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=3,69$) en düşük çıkmıştır. Duyuşsal stratejilerde ise diğer ülke öğrencilerinin ortalama puanı ($\bar{x}=3,37$) en yüksek iken, ülkeleri *Avrupa Kıtası* olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,26$) en düşük çıkmıştır. Sosyal stratejiler için ülkeleri *Avrupa Kıtası* olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}= 4,08$) en yüksek iken, ülkeleri *Afrika Kıtası* olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,81$) en düşüktür. Bu sonucu destekleyecek veya bu sonuca karşı çıkacak bir çalışma bulunamamıştır.

Öğrencilerin Ana Dilleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 18

Öğrencilerin Ana Dilleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

<i>Stratejiler</i>	<i>Arapça</i>		<i>Farsça</i>		<i>Moğolca</i>		<i>Diğer</i>		<i>f</i>	<i>P</i>
	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>		
Bellek Stratejileri	3.09	,59	3.14	,70	2.55	,78	3.28	,61	2.391	,073
Bilişsel Stratejiler	3.50	,50	3.70	,85	3.24	,43	3.53	,53	,895	,446
Telafi stratejileri	3.85	,68	3.46	,92	3,63	,27	3,51	,64	,359	,783
Üstbiliş Stratejileri	3.55	,78	3.82	,99	3.68	,74	3.82	,70	,636	,593
Duyuşsal Stratejiler	3,09	,66	3.41	,137	3.03	,54	3.39	,64	1.171	,325
Sosyal Stratejiler	3,33	,73	3,55	,85	3,80	,99	3,96	,65	1,613	,191

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinde elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,073 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,073 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,073 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, ***öğrencilerin ana dilleriyle bellek stratejilerini kullanmaları arasında bir ilişki görülmemiştir.***

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinde elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,446 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,446 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,446 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucu ortaya çıkmıştır. Özetle, ***öğrencilerin ana dilleriyle bilişsel stratejileri kullanma durumu arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,783 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,783 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,783 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka şekilde ifade etmek gerekirse, ***öğrencilerin ana dilleriyle telafi stratejilerini kullanma durumları arasında bir bağlantı tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbiliş Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,593 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,593 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,593 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, ***öğrencilerin ana dilleriyle üstbiliş stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,325 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,325 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,325 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ***öğrencilerin ana dilleriyle duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında bir bağ görülmemiştir.***

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,191 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,191 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,191 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka şekilde söylemek gerekirse, ***öğrencilerin ana dilleriyle sosyal stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.***

Tablo 18 incelendiğinde; Arapça, Farsça, Moğolca ve diğer diller olmak üzere dört ana dil grubu belirlenmiştir. Diğer dillerde Fransızca, Çince, İspanyolca, İngilizce, Boşnakça, Tajik, Amharca, Ahıska Türkçesi sınıflaması yapılmıştır. Anket sorularına verilen cevaplarda “Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Anadili Farsça olan öğrencilerin Üst biliş stratejileri ortalama puanları ($\bar{x}=3.82$) en fazla kullandıkları, ana dili Moğolca olanların ortalama puanları ($\bar{x}=4,10$) sosyal stratejileri en fazla kullandıkları, ana dili diğer olan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,96$) en fazla sosyal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Boylu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin ana dilleri ile sadece bellek stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer strateji türleriyle ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmayla araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir ilişki Var mıdır?

Tablo 19

Öğrencilerin Öğrenim Durumları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

<i>Stratejiler</i>	<i>Ortaokul</i>		<i>Lise</i>		<i>Lisans</i>		<i>Yüksek Lisans</i>		<i>Doktora</i>		<i>f</i>	<i>P</i>
	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>		
Bellek Stratejileri	3,11	-	3,17	,65	3,18	,69	3,16	,63	3,44	,60	,429	,787
Bilişsel Stratejiler	3,50	,10	3,63	,56	3,51	,68	3,46	,54	3,65	,43	,456	,768
Telafi stratejileri	3,83	,23	3,55	,64	3,51	,74	3,39	,70	3,50	,57	,379	,823
Üstbiliş Stratejileri	3,55	,62	3,91	,84	3,67	,82	3,71	,67	3,94	,65	,598	,665
Duyuşsal Stratejiler	3,00	,23	3,30	,84	3,26	,78	3,34	,64	3,62	,60	,607	,658
Sosyal Stratejiler	3,75	,82	3,96	,88	3,91	,78	3,76	,70	3,55	,70	,345	,847

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle bulunmuştur. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda P (sig) değerimiz 0.787 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz P (sig) değerimiz alfa 0.05 değerinden büyük çıkmıştır (0.787>0,05). P>Alfa (0,787>0,05)

olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucu elde edilmiştir. Özetle, ***öğrencilerin öğrenim durumlarıyla bellek stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.***

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,768 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,768 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,768 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ***öğrencilerin öğrenim durumlarıyla bilişsel stratejileri kullanma durumları arasında bir bağlantı görülmemiştir.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,823 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,823 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,823 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin öğrenim durumlarıyla telafi stratejilerini kullanma durumları arasında bir ilişki tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbilis Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,665 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,665 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,665 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı

bir farklılık yoktur.” sonucu tespit edilmiştir. Bir başka şekilde söylemek gerekirse, ***öğrencilerin öğrenim durumlarıyla üstbiliş stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir.***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,658 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,658 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,658 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir söyleyişle, ***öğrencilerin öğrenim durumlarıyla duyuşsal stratejileri kullanma durumu arasında bir bağlantı görülmemiştir.***

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,847 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,847 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,847 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, ***öğrencilerin öğrenme durumlarıyla sosyal stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir bağ bulunamamıştır.***

Tablo 19 incelendiğinde bellek stratejilerini kullanmada en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=3,44$) doktora mezunlarında olduğu en düşük ortalamanın ise ($\bar{x}=3,11$) ortaokul mezunlarında olduğu görülmektedir. Bilişsel stratejilerin kullanımında da en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=3,65$) doktora mezunlarına ait olduğu belirlenmiştir. Telafi stratejilerinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,83$) ortaokul mezunlarındadır. Üstbiliş stratejilerini ve duyuşsal stratejileri kullanmada en yüksek ortalama ($\bar{x}=3,94$ ve $\bar{x}=3,62$) yine doktora mezunlarındadır.

Sosyal stratejileri kullanmada ise en yüksek ortalama ($\bar{x}=3,96$) lise mezunlarının, en düşük ortalama ise ($\bar{x}=3,55$) doktora mezunlarıdır. Bu açıdan Boylu (2015) tarafından yapılan çalışmayla araştırma sonuçlarımız paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 20

Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyeleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki Anlamlı İlişki

<i>Stratejiler</i>	<i>B2</i>		<i>C1</i>		<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>		
Bellek Stratejileri	3.20	,55	3.20	,66	,002	,963
Bilişsel Stratejiler	3.73	,65	3.50	,55	2,224	,139
Telafi stratejileri	3.49	,69	3.48	,67	,000	,986
Üstbilgi Stratejileri	3.75	,80	3.77	,75	,008	,928
Duyuşsal Stratejiler	3,42	,75	3,31	,73	,301	,584
Sosyal Stratejiler	3,68	,91	3,91	,71	1,304	,256

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,963 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,963 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,963 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Bir başka ifadeyle, *öğrencilerin Türkçe dil seviyeleriyle bellek stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir.*

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,139 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,139 > 0,05$).

$P > \text{Alfa}$ ($0,139 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin Türkçe dil seviyeleriyle bilişsel stratejileri kullanma durumu arasında bir bağlantı tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle tespit edilmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz $0,986$ olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa $0,05$ değerinden büyük çıkmıştır ($0,986 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,986 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ***öğrencilerin Türkçe dil seviyeleriyle telafi stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir bağ görülmemiştir.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbiliş Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz $0,928$ olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa $0,05$ değerinden büyük çıkmıştır ($0,928 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,928 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. ***Özetle, öğrencilerin Türkçe dil seviyeleriyle üstbiliş stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden

elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,584 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,584>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,584>0,05) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir söyleyişle, ***öğrencilerin Türkçe dil seviyeleriyle duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında bir bağlantı bulunamamıştır.***

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,256 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır. $P > \text{Alfa}$ (0,256>0,05) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bellek stratejileri için B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x} = 3,20$) eşit olduğu görülmektedir. Bellek stratejileri için B2 ve C1 düzeylerindeki öğrenciler en düşük ($\bar{x} = 3,20$) ortalamaya sahiptir. Üstbiliş stratejileri için B2 düzeyinde en yüksek ortalama ($\bar{x} = 3,75$) belirlenmiştir. Sosyal stratejilerde ise C1 düzeyinde en yüksek ortalama ($\bar{x} = 3,91$) belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar Mohammad (2014) ve Boylu (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 21

Öğrencilerin Bildikleri Dil Sayısı ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Stratejiler	0 Yab. Dil		1 Yab. Dil		2 Yab. Dil		3 Yab. Dil		4 Yab. Dil		5 Yab. Dil		F	P
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek Stratejileri	3,22	,61	3,18	,77	3,17	,56	3,16	,65	3,50	1,021	3,42	,46	,283	,922
Bilişsel Stratejiler	3,66	,57	3,56	,71	3,46	,47	3,44	,46	3,89	,95	3,77	,65	,702	,623
Telafi stratejileri	3,48	,45	3,37	,82	3,48	,56	3,47	,65	4,16	,94	3,85	,80	1,004	,419
Üstbiliş Stratejileri	3,68	,57	3,70	,89	3,79	,78	3,81	,63	4,27	,54	3,82	,72	,268	,929
Duyuşsal Stratejiler	3,66	,77	3,15	,75	3,29	,68	3,24	,75	4,25	,82	3,76	,31	2,108	,071
Sosyal Stratejiler	3,71	,77	3,86	,81	3,82	,80	3,91	,59	4,16	,47	4,26	,63	,563	,728

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,922 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,922 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,922 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, **öğrencilerin bildikleri dil sayısının bellek stratejilerini kullanmalarına herhangi bir etkisi görülmemiştir.**

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,623 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,623 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,623 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark yoktur.” sonucu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, **öğrencilerin bildikleri dil sayısının bilişsel stratejileri kullanmalarına herhangi bir etkisi tespit edilememiştir.**

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde

edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,419 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,419 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,419 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Bir başka şekilde söylemek gerekirse, ***öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile telafi stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,929 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,929 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,929 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. “sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, ***öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir bağlantı görülmemiştir .***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,071 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,071 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,071 > 0,05$) olduğundan “ Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bildikleri dil sayısının duyuşsal stratejileri kullanma durumlarına herhangi bir etkisi tespit edilememiştir.

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde

edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,728 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,071>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,071>0,05) olduğundan “Öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile sosyal stratejileri kullanma durumları arasında bir bağlantı görülmemiştir.***

Tablo 21 incelendiğinde, öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında istatistiksel sonuçlara göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bellek stratejilerinin kullanımında dört yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=3,50$) en yüksek olduğu, üç yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=3,16$) ile en düşük olduğu görülmektedir. Bellek stratejileri için dört yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,89$) en yüksektir. Üç yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{x}=3,44$) en düşüktür. Telafi stratejilerinde ise dört yabancı dil bilen öğrencilerin ($\bar{x}=4,16$) en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bir yabancı dil bilen öğrencilerin ortalama puanlarının ($\bar{x}=3,37$) en düşük olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel stratejilere bakıldığında ise dört yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=4,27$) en yüksekken, dil bilmeyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,68$) en düşük olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyuşsal stratejilerin kullanılmasında, dört yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=4,25$) en yüksekken, bir yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,15$) en düşük çıkmıştır. Sosyal stratejilerin kullanımında ise beş yabancı dil bilen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=4,26$) en yüksekken, dil bilmeyen öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,71$) en düşük olmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bu bulgular, Boylu (2015) tarafından yapılan çalışmayla aynı sonuçları ortaya koymuştur.

Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Süreleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 22

Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Süreleri ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Stratejiler	1-4 ay		4-8 ay		8-12 ay		1yıl		2yıl ve üzeri		f	P
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek Stratejileri	4,44	,157	3,20	,59	3,16	,66	3,16	,65	2,93	,94	2,189	0,75
Bilişsel Stratejiler	4,21	,30	3,51	,54	3,61	,56	3,66	,53	3,04	,89	1,939	,110
Telafi stratejileri	4,00	,70	3,46	,63	3,53	,73	3,47	,74	3,43	1,01	,328	,869
Üstbiliş Stratejileri	4,44	,31	3,80	,72	3,70	,81	3,88	,64	3,08	1,07	1,579	,185
Duyuşsal Stratejiler	3,91	,11	3,39	,69	3,36	,75	3,12	,68	2,60	1,10	2,015	,098
Sosyal Stratejiler	4,58	,11	3,95	,67	3,79	,86	3,76	,87	3,20	,90	1,805	,134

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,075 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,075>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,075) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleriyle bellek stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler p (sig) değerimiz 0,110 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,110>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,110>0,05) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme

stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ***öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin bilişsel stratejileri kullanmalarına bir etkisinin olmadığı görülmüştür.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,859 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,859>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,859>0,05) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka şekilde söylemek gerekirse, ***öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin telafi stratejilerini kullanmalarına bir etkisi tespit edilememiştir.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbiliş Stratejilerine vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,185 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır (0,185>0,05). $P > \text{Alfa}$ (0,185>0,05) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, ***öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile üstbiliş stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.***

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,098 olarak bulunmuştur.

Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinde büyük çıkmıştır ($0,098 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,098 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka şekilde söylemek gerekirse, *öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin duyuşsal stratejileri kullanma durumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.*

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,134 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,134 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,134 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, *öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleriyle sosyal stratejileri kullanma durumları arasında herhangi bir bağlantı bulunamamıştır.*

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı istatistiksel sonuçlarla ortaya çıkmıştır. Bellek stratejilerinin kullanımında Türkiye’de 1-4 ay arası kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=4,44$) en yüksek iken, Türkiye’de iki yıl ve üzerinde kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,93$) en düşüktür. Bilişsel stratejiler için 1-4 ay arası Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=4,21$) en yüksekken, iki yıl ve üzerinde Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=,04$) en düşüktür. Üstbiliş stratejilerin kullanımında ise 1-4 ay arası Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=4,44$) en yüksek iken, iki yıl ve üzeri Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,08$) en düşüktür. Duyuşsal stratejilerin kullanımında ise 1-4 ay arası Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,60$) en düşüktür. Sosyal stratejilerin kullanımında, 1-4 ay arası Türkiye’de kalan öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=4,58$)

en yüksek iken, iki yıl ve üzeri Türkiye’de kalan öğrencilerin ($\bar{x}=3,20$) en düşüktür. Tablo 22’den de anlaşıldığı gibi *Türkiye’de kalma süresi kıaldıkça bütün stratejilerin kullanma ortalamasının yüksek olduğunu görüyoruz. Türkiye’de kalma süresi uzadıkça öğrenme stratejilerinin kullanma ortalama puanları düşmüştür.*

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 23

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçları ile Türkçe Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Stratejiler	Öğrenme Amaçları		Yurt Dışında Öğrenim Görmek		Sevdiğim İçin		İş Bulmak İçin		Seyahat Etmek İçin		f	Sig
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS		
Bellek Stratejileri	3,24	,68	2,66	,59	3,52	,27	2,33	-	3,12	,48	2,172	,077
Bilişsel Stratejiler	3,58	,56	3,13	,75	3,69	,25	2,28	-	3,51	-	2,283	,065
Telafi stratejileri	3,52	,66	3,69	,97	3,88	,55	2,83	-	3,46	,47	3,20	,016
Üstbiliş Stratejileri	3,81	,75	3,20	,100	3,93	,56	2,00	-	3,83	,64	2,48	,048
Duyuşsal Stratejiler	3,30	,75	2,77	,99	3,61	,42	2,00	-	3,56	,63	2,58	,042
Sosyal Stratejiler	3,94	,71	3,66	,88	3,90	,62	2,00	-	3,76	,80	2,017	,098

Öğrencilerin A Bölümü Bellek Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,077 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,077 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,077 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna varılmıştır. Bir başka ifadeyle, *öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarıyla bellek stratejilerini kullanma durumları arasında herhangi bir bağlantı bulunamamıştır.*

Öğrencilerin B Bölümü Bilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,065 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,065 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,065 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, ***öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının bilişsel stratejileri kullanma durumlarına herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.***

Öğrencilerin C Bölümü Telafi Stratejileri sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,016 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden küçük çıkmıştır ($0,016 < 0,05$). $P < \text{Alfa}$ ($0,016 < 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri anlamlı bir farklılık vardır.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ***öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarıyla telafi stratejilerini kullanma durumu arasında bağlantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.***

Öğrencilerin D Bölümü Üstbilişsel Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,048 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden küçük çıkmıştır ($0,048 < 0,05$). $P < \text{Alfa}$ ($0,048 < 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.” sonucuna ulaşılmıştır. Özetle, ***öğrencilerin***

Türkçe öğrenme amaçları ile üstbilişsel stratejileri kullanma durumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin E Bölümü Duyuşsal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,042 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden küçük çıkmıştır ($0,042 < 0,05$). $P < \text{Alfa}$ ($0,042 < 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık vardır.” sonucu bulunmuştur. Kısaca, ***öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarıyla duyuşsal stratejileri kullanma durumları arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.***

Öğrencilerin F Bölümü Sosyal Stratejiler sorularına vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Anova analiziyle belirlenmiştir. Anova analizinden elde edilen veriler doğrultusunda p (sig) değerimiz 0,098 olarak bulunmuştur. Bulmuş olduğumuz p (sig) değerimiz alfa 0,05 değerinden büyük çıkmıştır ($0,098 > 0,05$). $P > \text{Alfa}$ ($0,098 > 0,05$) olduğundan “Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir söyleyişle, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının sosyal stratejileri kullanma durumuna hiçbir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde Bellek stratejilerinin kullanımında öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarından biri olan iş bulmak ortalama puanı ($\bar{x}=3,52$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,33$) en düşüktür. Bilişsel stratejilerin kullanımında ise Türkçe öğrenme amaçlarından biri olan iş bulmak ortalama puanı ($\bar{x}=3,69$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı

($\bar{x}=2,28$) en düşüktür. Telafi stratejileri için iş bulmak amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,88$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,83$) en düşüktür. Üstbiliş stratejilerin kullanımında ise iş bulmak amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,93$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,00$) en düşüktür. Duyuşsal stratejilerde ise iş bulmak amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,61$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin ($\bar{x}=2,00$) en düşüktür. Sosyal strateji kullanımında ise yurtdışında öğrenim görmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=3,94$) en yüksek iken, seyahat etmek amacıyla Türkçe öğrenenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,00$) en düşük olarak tespit edilmiştir. Tablo 23'de görüldüğü gibi Bellek, Bilişsel, Duyuşsal stratejilerin kullanılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, Telafi, Üstbiliş, sosyal stratejilerin kullanımında ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni de öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmek amacıyla ve iş bulmak amacıyla Türkçe öğrenmeye çalışmalarıdır.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmış olan araştırmanın bulgu ve yorumlarına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketle yapılan önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 107öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın verilerinden hareketle elde edilen bulgulardan; öğrenciler tarafından ikinci dil olarak Türkçe öğrenme stratejilerinin kullanılmasında, genç öğrencilerin en fazla bilişsel stratejileri, en az ise bellek stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Burada Mohammad'in (2014) ve Razi'nin (2012) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara değinebiliriz. Mohammad (2014) ve Razi (2012), öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Yukarıdaki araştırma bulguları ile benzerlik gösteren bu araştırmada, Türk öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile yabancı öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerine yaş değişkeninin herhangi bir etkisi olmamıştır. Araştırma, bu yönüyle Mohammad (2014) ve Razi'nin (2012) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Boylu'nun (2015) yapmış olduğu araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre ise sadece bellek stratejileri ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Boylu'nun (2015), Mohammad'in (2014) ve Wherton'un (2000) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında erkek öğrencilerin bellek, bilişsel ve duyuşsal stratejileri, kadınlara nazaran daha çok kullandıkları görülmüştür. Yukarıdaki araştırma bulguları ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayırır, Arıoğul ve Ünal, 2012; Oflaz, 2008; İzci ve Sucu, 2014; Tok, 2007; Bekleyen, 2006 tarafından yapılan

çalışmaların sonucunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla dil öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bu farklılık ise araştırmamızın sonuçlarını desteklememektedir.

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesinde, ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu alt probleme dair benzer ve farklı bir çalışma bulunamamıştır.

Öğrencilerin ana dillerini belirlemek amacıyla Arapça, Farsça, Moğolca ve diğer ana diller olmak üzere dört ana dil grubu belirlenmiştir. Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin üstbiliş stratejilerini en fazla kullandıkları, ana dili Moğolca ve diğer dillerden olan öğrencilerinse en fazla sosyal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Boylu'nun (2015) çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenim durumları incelendiğinde (ortaokul, lise, lisans, yüksek lisans, doktora) stratejilerin tümünü genel olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul mezunlarının telafi stratejilerini en fazla kullandıkları, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları anlaşılmıştır. Lise mezunlarının en fazla üstbilişsel stratejileri, en az da duyuşsal stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora mezunlarının ise en fazla üstbilişsel stratejileri, en az da duyuşsal stratejileri kullandıkları saptanmıştır. Boylu'nun (2015) yaptığı çalışmanın sonucuyla araştırmanın bulguları birbirlerini desteklemektedir.

Bulgu ve yorumlardan hareketle, B2 ve C1 seviyelerinde olan öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin en az bellek stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki öğrencilerin en fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları, C1 seviyesindeki öğrencilerinse yine en fazla sosyal stratejileri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle

Mohammad'in (2014) ve Boylu'nun (2015) çalışmalarının sonucu ile araştırmamızın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejilerini kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bellek stratejileri, telafi stratejileri, üstbilişsel stratejileri ve duyuşsal stratejileri en fazla dört dil bilen öğrenciler tercih etmektedir. Bir dil bilen öğrencilerin en az kullandıkları dil öğrenme stratejisi ise, duyuşsal stratejilerdir. Boylu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucu, bu açıdan araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmaya göre, öğrencilerin Türkiye'de kalma süreleri kısaldıkça bütün stratejilerin kullanım oranı da yükselmektedir. Bu durumun tam tersi ise Türkiye'de kalma süresi uzadıkça öğrenme stratejilerinin kullanım oranı düşmektedir. Boylu (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile bu araştırmanın bulguları bu açıdan birbirleriyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına göre, Türkçe öğrenme stratejilerini kullanma oranları değişmektedir. Yurt dışında öğrenim görmek ve iş bulmak amacıyla dil öğrenen öğrencilerin telafi, üstbilişsel ve sosyal stratejileri en fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin seyahat etmek amacıyla dil öğrenme stratejilerini kullanım oranları ise düşüktür. Kısaca, dil öğrenme stratejilerinin hangi amaçla kullanıldığı, hangi stratejilerin tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır.

Sonuçlar

Bu araştırmada, B2 ve C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım durumları, bağımlı ve bağımsız değişkenler ele alınarak incelenmiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Strateji Envanteri sorularına verilen cevaplardan elde edilen ortalama puanlara göre: Dil öğrenme stratejileri kullanımı “1.0-2.40” arası düşük düzeyde, “2,50-3.40” arası orta düzeyde ve “3.50-5.0” arası yüksek seviyede strateji kullanımı olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin dil stratejilerini kullanma ortalama puanlarının 3.25 ile 3.80 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçların Oxford (1990) tarafından belirtilen genel sonuçlardan yüksek çıktığı görülmektedir.

Araştırma bulgularından, istatiksel sonuçlara göre 3.75 ortalama ile üstbilis stratejilerinin en çok kullanılan strateji türü olduğu, 3.30 ortalama ile duyuşsal strateji türünün en az kullanılan strateji olduğu dikkat çekmektedir. Çıkan sonuç “Bölükbaş (2013), Mohammad (2014), Barut (2015) ve Boylu (2015)” tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Bu alanda yapılan araştırma sonuçlarının birbirine yakın değerlerde olması önemlidir. Yapılan beş çalışmanın sonucunda öğrencilerin en çok üstbilis stratejilerini, an ez ise duyuşsal stratejileri kullandıkları görülmüştür. Duyuşsal stratejilerin kullanımının düşük olmasının nedeni olarak, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlerle başa çıkmakta zorlanmaları olduğu düşünölmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemi olan farklı yaş grupları değişkenine göre, öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. 10-17 yaş grubu aralığındaki öğrencilerin sayısının az olması dikkat çekicidir. Bu alanda yapılan diğer çalışmalarda da (Mohammad, 2014; Razi, 2012) farklı yaş gruplarına göre strateji kullanımı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine göre; araştırmaya katılan erkek öğrencilerin bayan öğrencilerden sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, katılımcı erkek öğrenci sayısının kadın öğrenci sayısından fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu alanda Boylu (2015), Mohammad (2014), Wherton (2000) ve Khamkien (2001) tarafından yapılan diğer çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Barut (2015); Ayırır, Arıoğlu ve Ünal, (2012); Varışlıoğlu (2017); Bekleyen (2006); Cesur (2008); Oflaz (2008); İzci ve Sucu (2014); Tok (2007), El-Dip (2004); Ian ve Oxford'un (2003) çalışma sonuçlarına göre ise kadın ve erkek öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğrencilerin dil öğrenmek için daha istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin ülkeleri ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi ise katılımcılar arasında ülke çeşitliliğinin fazla olması olabilir. Bu sonuca yakın ya da araştırma sonuçlarının karşısında sonuçlar ortaya koyan herhangi bir çalışma bulunamamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe öğrenme stratejilerini kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Boylu (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin ana dilleri ile sadece bellek stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer stratejilerin kullanımında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin öğrenim durumları ile Türkçe öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim durumları farklı olmasına rağmen üstbiliş stratejileri en fazla, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Üstbiliş stratejilerinin fazla kullanılmasının sebebi, öğrencilerde üstbiliş stratejilerinin dil öğrenmeyi daha çabuk ve etkili hale getirdiği kanaatinin oluşması olabilir. Araştırma sonuçlarıyla Boylu (2015) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu açıdan örtüşmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ile Türkçe öğrenme stratejilerini kullanımları arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki unsur arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. B2 seviyesindeki öğrencilerin en fazla üstbiliş stratejilerini kullandıkları, duyuşsal stratejileri ise en az kullandıkları tespit edilmiştir. Mohammad (2014) ve Boylu (2015) tarafından yapılan çalışmalar da aynı doğrultudadır.

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin bildikleri dil sayısı ile Türkçe öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Beş yabancı dil bilen öğrencilerin ortalamaları en yüksek iken, bir yabancı dil bilen öğrencilerin ortalamaları en düşük çıkmıştır. Bu sonuç Boylu (2015) tarafından yapılan sonuçla kesişmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri ile Türkçe öğrenme stratejilerini kullanma ilişkileri incelendiğinde, aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Varışoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe öğrenme stratejilerini kullanım ilişkileri incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarıyla bellek, bilişsel ve sosyal stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; fakat telafi, üstbilişsel, duyuşsal stratejilerin kullanılmasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulguların ışığında uygulayıcılara yönelik ve bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Öğretmenler, derslerinde öğrencileri strateji kullanımı konusunda bilgilendirmeli ve öğrencileri dil öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik etmelidir.
- Öğretmenlerin dil öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olması ve uygulama örneklerini deneyimlemesi için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en az kullandıkları dil öğrenme stratejisi duyuşsal stratejiler olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle dil öğreticileri tarafından öğrencilerin dil öğrenmeye karşı ön yargılarını, korkularını, endişelerini ortadan kaldırmak amacıyla öğrenenlere uygulamalar yaptırılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenme stratejilerini çok iyi bilmeli ve öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak dil öğrenme sürecini düzenlemelidir.
- Öğretmenlerin, dil öğrenme sürecinde öğrenciyi derse katacak ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıracak ders içi etkinlikleri hazırlaması ve uygulaması önemlidir.
- Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere bakarak daha fazla strateji kullandığı belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içinde cinsiyete göre strateji kullanımını da teşvik etmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılmıştır. Dil öğrenme stratejileri üzerine çalışacak araştırmacıların daha büyük bir örneklem grubuyla çalışması önerilebilir.
- Öğrencilerin en fazla kullandıkları üstbilişsel stratejiler ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki tespit edilen anlamlı ilişki, bu durumun öğrencinin akademik başarısına etkisi açısından incelenebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en az kullandıkları duyuşsal stratejilerin neden az kullanıldığı üzerine bir çalışma yapılabilir.
- Yabancı dil öğretiminde cinsiyet değişkeninin strateji kullanımını etkilemesi başka açılardan incelenebilir.
- “Eğitim ve öğretimde dil öğrenme stratejilerini kullanma uygulamalarına ne zaman başlanmalı ve ‘dil öğrenme strateji eğitimi’ ders olarak konulmalı mı?” sorusu, araştırmacılara yön gösterebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Sempozyumu Bildirisi* (s.2). Magusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Açıkgöz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Tanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 379, 31-35.
- Akıllılar, T. ve Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (40), 24-37.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alptekin, C. (2007). Yabancı dil öğreniminde strateji seçimi: Doğal ve eğitsel dil edinimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 31 (1), 4-11.
- Altınok, H. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altunay, D. (2014). Language Learning Strategies Used By Distance Learners of English: A study With a Group of Turkish Distance Learners of EFL. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15 (3), 291-305.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arends, R. (1997). *Classroom instruction and management*. N. Y: McGraww- Hill.

- Ay, A. (2006). *The Vocabulary Learning Strategies Employed by Ninth Graders Relations with Their Personal Characteristics and* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4.Baskı). İstanbul: Ankara.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, (6), 199-212.
- Aydın, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, (6), 199-212.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Otonom Öğrenme: Neden ve Nasıl?. *Journal of International Social Research*, 2 (8), 68-74.
- 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.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme Stilleri ve Stratejileri Arasındaki İlişki. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* 28-30 Nisan 1994. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Balcı, Ö., ve Ügüten Durak, S. (2017). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3 (2), 41-54.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.

- 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. (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, İstanbul.
- 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. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37.
- Berger, J., Vlckova, K. ve Völkle, M. (2013). Classification theories of for foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 18, 93-113.
- Bilgen, G. (2005). *Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine göre değiştirmesi gereken tutum ve davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi* (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 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 success: Profiling The Effective Learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2011). *Yaşam Boyu Öğrenme Bağlamında Yabancı Dil Olarak İngilizce Ders Kitaplarında Strateji Kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, T. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 1-16.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme strateji envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-74.
- Cesur, O. M. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. In M. P. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp.25-43). Harlow, England : Logman.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U, & Barnhardt, S., El- Dinary Pamela, B., Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. New York: Addison Wesley Logman.
- Chamot, A. U., & O' Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chang, F. (2009). *Language learning strategies of Taiwanese College level EFL/ ESL students* (Unpublished doctoral dissertation). Alliant International University, San Diego.
- Chen, M. L. & Hung, L. M. (2012). Personality type, perceptual style preferences and strategies for Learning English as a foreign language. *Social Behavior and Personality*, 40(9), 1501-1510.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Logman.
- Cohen, A. D. (2009). Focus on the language learner: Styles strategies and motivation. *An Introduction To Applied Linguistics*, 2, 161- 178.
- Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies- based instruction :A teachers' guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. Bristol: Arnold.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme Stratejileri Öğretimin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),34-50.
- Çelik, K. Ş. (2013). Third language learning strategies of elt learners studying either german or french. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1),92- 104.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözlük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 28, s. 71-76.
- Çetinkaya, G. (2017). *The Relationship Among Language Learning Strategies, Motivation and Academic Achievement Of University Preparatory School Students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dansereau, D. F. (1978). The development of a learning strategies curriculum. In H.F. O'Neil, Jr. (Ed.), *Learning strategies* (pp.1-29). New York: Academic Press.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.

- Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde program geliştirme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derry, S.J. (1988). Putting learning strategies to work. *Educational Leadership* 46(4),4-10.
- Derry, S.J., & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research* ,(56),1-39.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, K.Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2),69-76.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 259-261.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1) 1307-1319.
- Ehrman, M., Leaver, B. & Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330
- Ehrman, M. & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in on intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 7(3), 311-327.
- El-Dip, B. (2004). Language learning strategies in kuwait: links to gender, language level and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1),85-89.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* . Oxford: Oxford University Press.

- Erden, M, ve Akman. Y. (1998). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (14. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Eslen, N. (2003). *Tarih boyu savaş ve strateji*. İstanbul: Q- Matris Yayınları.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgisinin artırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Eyüp, B., Stebler, Z.M. ve Yurt, U.S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, (1), 22-30.
- Gagne, R. M. (1988). *Principles of instructional design*. Fort Worth : Holt, Rinehart and Wiston.
- Gagne, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice- Hall.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Girmen, P., Kaya, M. F., Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde* (s.133-138). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*,145,28-47.
- Gömleksiz, N. M. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı), (11),573-598.*
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: student's and teacher's Perceptions. *ELT Journal, 61(2),91-99.*
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, (1), 314-323.*
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23), 127-134.*
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (Etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi.
- Hişmanoğlu, M. (2012). An investigation of pronunciation learning strategies of advanced efl learners. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 246-257.*
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu' Apprendre a Apprendre. *Melanges Pedagogiques, 75-87.*
- Hong- Nam, K. & Leavell, A. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an efl context: monolingual korean and bilingual korean – chinese university students. *Asia Pacific Education Review, 8(1), 71-78.*

- Huang S. (2003). Training of foreign language learning strategies: effects on learning process. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1),71-78.
- Ian, R. Oxford, R. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 331-372.
- İzci, E., Sucu, Ö.H. (2014). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri (Nevşehir İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (14), 3.
- Jing, L. (2010). A study on language learning strategies among the instructed EFL learners. *Us- China Foreign Language*, 8(3), 36-39.
- Karakış, Ö. (2006). *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stiline Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü.
- Karamanoğlu, S. (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 Yayınları.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by palestinian efl learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Khamkhen, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by thai and vietnamese efl learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.

- Kılıç, A., Padem, S. (2014). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13 (2),660-673.
- Kirby, J. R. (1988). *Style, strategy and skill in reading*. Learning strategies and learning styles New York: Plenum Press.
- Kolb, A. D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Lafford, B. (2004). The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of spanish as asecond language learners. *Studies In Second Language*, 26 (1), 201-225.
- Lee, I. S. (2002). Gender differences in self – regulated on-line learning strategies within Korea’s University context. *Educational Technology Research and Development*, 50 (1), 101-111.
- Lenz, B. Keith. (1992). Self- managed learning strategy system for children and youth. *School Psychology Review*, 21(2), 211-228.
- Levin, J. R. (1986). Four cognitive principles of learning- strategy insruction. *Educational Psychologist*, 21 (1-2), 3-17.
- Liyanage, L., Gary, B., Peter, G. (2004). Religion ethnicity and language learning strategies. *Paper presented at the Annual International Conference on Cognition, Language and Special Education Research* (2nd , Australia, Dec 3-5, 2004 pp 9).

- Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: an overview. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz ve P. A. Alexander (Ed.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (11-22). New York: Academic Press.
- 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.
- Naeeni, K. S., Maarof N. & Salehi, H. (2011). Malaysian ESL Learners' Use of Language Learning Strategies. *International Conference on Humanities, Society and Culture IPEDR* (20) IACSIT Press, Singapore.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedo, Avon: Multilingual Matters.
- Nisbet, J. D., Evie V. Tindall. & Arroya, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 100-107.
- Nisbet, J. D. & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London; Boston :Routledge & K. Paul.
- Nodari, C. (1996). *Autonomie und Fremdsprachenlernen*. Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 4-10.

- Nyikos, M. (1996). The conceptual shift to learner – centered classrooms: increasing teacher and student strategic awareness. Oxford, R. (Eds.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross- Cultural Perspective* (pp109-117). Hawai'i: Univesrty of Hawai'i Press.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1999). *Learning strategies in second language acquisition*. London: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner- Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R. P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1),21-46.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1),311-322.
- Oxford, R. (1989). *Language Learning Strategies*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle& Heinle.
- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: an update. *Online Resources: Digests*,1-3.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25.

- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. 149-164.
- Özer, B. (2004). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, (1),17-32.
- Özmen, D. T. ve Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining Language Learning Strategies Used by The Students at Faculty of Educational Science Based on Some Variables. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 30-40.
- Öztürk, B. (1995). *Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paris, S. G. (1988). Models and metaphors of learning strategies. Claire, E., Weinstein , T., Goetz, A. (Eds.). *Learning and Study Strategies Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. San Diego, CA: Academic Press, 299-321.
- 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.
- Peacock, M., B. H. (2003). Student Language Learning Strategies Across Eight Disciplines *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Preesley, M.& Harris, K.R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1),31-34.

- Razi, S. (2012). Turkish EFL learners' pattern of language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8 (1), 94-119.
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles In the Esl/ Efl classroom*. New York: Heinle and Heinle.
- Riazi, A., Rahimi, M. (2003). Iranian efl learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1),103-129.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Rigney, J. W. (1978). *Learning strategies: A theoretical perspective*. New York: Academic Press.
- Rosenshine, B. (1987). Explicit teaching (pp. 75-92). In : Berliner. D. C. & Rosenshine, B. V. (Eds.). *Take to teachers: a festschrift for N. L. Gages*. New York : Random House.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quartely*, 9(1),41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2),117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typolog. In0 A. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.15-19). Cambridge: Prentice Hall International.
- Sarıçoban, A., Sarıcaoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas- Royal*, 2 (2),162-175.

- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Ed), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3-19). New York : Plenum Press.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sezgin, S. (2004). *Strateji öğretiminde Fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sökmen, İ. (2006). *İngilizce öğretmenlerinin strateji öğretimi ile ilgili inançları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, (31), 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm> adresinden 5 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.

- Sünbül, M. A. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Symons, S., Snyder, B. L., Cariglia, B.T., & Pressley, M. (1989). Why be optimistic about cognitive strategy instruction? Christine, B., Mc. C., Gloria, E.M., Michael, P. (Eds.). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications* (pp. 1-32). New York: Springer- Verlag.
- Şahin, H., ve Uyar, M. (2013). Öğrenme stratejileri kullanımının akademik başarıya yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 164-177.
- Şener, S. (2003). *The Relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Şerebatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- 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, Ankara.
- Talu, N. (1997). *Ankara özel Tevfik Fikret lisesi 10.sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tercanlioğlu, L. (2004). Exploring gender effect on adult foreign language learning strategie. *Issues Educational Resarch*, Volume, 14. <http://education.curtin.edu.au/iier/14/tercanlioğlu.html> adresinden 5 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.
- Tezgiden, S. (2006). *Effects of Instruction in Vocabulary Learning Strategies* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thanasoulas, D. (2000). What is learner autonomy and how can it be fostered? *Internet TESL Journal*, 6, 1-11.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma Dergisi*, 5(3), 191-197.
- Tomal, N. (2008). Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 113-127.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Uyar, A. (2012). İki dillilik. *Dilim Ankara Üniversitesi Dil Bilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-24.

- Vardar, A., ve Arsal, Z. (2014). Öz- düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), 35-52.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Varışlıoğlu, M. C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59, 533-546.
- Wade, S. E., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous studystrategies. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 147-166.
- Weinstein, C. E. (1987). Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. *Journal of Reading*, 30 (7), 590-592.
- Weinstein, C.E., Acee, T.N., & Jung, H. (2011). Self- regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126,43-45.
- Weinstein, C. E., & MacDonald, J. D. (1986). Why Does a School Psychologist Need to Know About Learning Strategies? *Journal of School Psychology*, 24(3), 257-265.
- Weinstein, C .E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: Maccmillon Company.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice – Hall International.
- Wenden, C. & Rubin, J. (1987). *Learner's strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.

- Wherton, G. (2000). Language Learning Strategy Use Of Bilingual Foreign Language Learners In Singapore. *Language Learning*, 50(2),203-243.
- Wu, M. (2008). Language learning Strategy Use of Chinese Esl Learners of Hong Kong- Findings from a Qualitative Study. *Electronic Journal of Language Teaching*, 5(1),61-83.
- Yang, M. (2010). *Language Learning strategies of English as a Foreign Language University. Students in Korea* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana State University, Terre Haute.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2004). *Öğretim planlama ve değerlendirme* (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among efl/ esl learners: a review of literature. *International Journal Of Humanities and Social Science*, 2, 162-169.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self- regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Ekler
EK A: Katılımcı Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Elinizdeki bu ankette yer alan bilgiler bilimsel bir çalışmada kullanılacak ve hiçbir kurum ya da kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle dikkatli ve samimi cevap vermeniz bizim için oldukça önemlidir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Esra ERGİN

KATILIMCI KİŞİSEL
BİLGİ FORMU

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

2. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

3. Ülkeniz:

4. Ana Diliniz:

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

6. Kur Düzeyiniz: B1 () B2 () C1 () C2 ()

7. Türkçe dışında kaç dil biliyorsunuz ve bu diller nelerdir?

8. Kaç yıldır Türkiye’desin? 1-4 ay () 4-8 ay () 8-12 ay () 1 yıl () 2+ ()

9. Türkçe öğrenme amacınız nedir?

Yurtdışında öğrenim görmek () İş bulmak () Yeni arkadaşlar edinmek ()

Seyahat etmek () Sevdiğim için () Diğer ()

EK B: Dil Öğrenme Strateji Envanteri

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

BÖLÜM A: BELLEK STRATEJİLERİ

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

BÖLÜM B: BİLİŞSEL STRATEJİLER

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

BÖLÜM C: TELAFİ STRATEJİLERİ

24. Bilmediğim Türkçe kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.					
25. Türkçe konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde onu el ve kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.					
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumda kafamdan yeni kelimeler uydururum.					

27.Okurken bilmediğim kelimeler için sözlüğe bakmadan okumaya devam ederim.					
28.Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.					
29.Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlam taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.					

BÖLÜM D: ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ

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

BÖLÜM E: DUYUŞSAL STRATEJİLER

39.Türkçemi kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum zamanlar rahatlamaya çalışırım.					
40.Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Türkçe konuşmaya çalışırım.					
41.Türkçe öğrenirken 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 yazarım.					
44.Türkçe çalışırken neler hissettiğimi başkalarına (arkadaş, aile vb.) anlatırım.					

BÖLÜM F: SOSYAL STRATEJİLER

45.Karşımdaki kişiyi anlamadığımda ondan daha yavaş konuşmasını ve 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, soruları Türkçe sormaya çalışırım.					
50. Türkçe konuşanların kültürünü öğrenmeye çalışırım.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ayşe Esra ERGİN

Doğum Yeri: Malatya

Doğum Tarihi: 12.02.1984

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Doğu Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

- a) Yayınlar – SCI – Diğer
- b) Bildirileri – Uluslararası-Ulusal
- c) Katıldığı Projeler

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: 2016- 2018 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Gelibolu Piri Reis Meslek Yüksek Okulunda Türk Dili Okutmanı (Halen Devam)

2015-2016 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Makam Sekreterliği.

2013-2014 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Öğretim Kanunu 31. Maddesine Göre Türk Dili dersi verme.

2011-2012 Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi, Makam Sekreterliği.

2010-211 Çanakkale Özel Pisagor Dershanesi Türkçe Öğretmenliği

2009-2010 Babaeski Özel Istranca Fen Bilimleri Dershanesi Türkçe Öğretmenliği.

2008-2009 Babaeski Özel Istranca Fen Bilimleri Dershanesi Türkçe Öğretmenliği.

İLETİŞİM

E-posta Adresi: esraalkan2@hotmail.com