

AYSUN BARUT

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE BİR
DEĞERLENDİRME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYSUN BARUT

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI
İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
ANKARA

HAZİRAN 2015

2015

Sevgili aileme...

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi

Aysun Barut

Yüksek Lisans Derecesi
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi
Ankara

Haziran 2015

İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Aysun Barut

Haziran 2015

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek

Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

Prof. Dr. Abide Doğan

Bu tezi okuduğumu, kapsam ve nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek lisans derecesi için yeterli bulduğumu beyan ederim.

Yrd. Doç. Dr. Tijen Akşit

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Margaret Sands (Direktör)

ABSTRACT

A STUDY ON THE LANGUAGE LEARNING STRATEGIES EMPLOYED BY UNIVERSITY STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Aysun Barut

MA in Curriculum and Instruction

Supervisors: Assist. Prof. Dr. Rasim Özyürek and Assist. Prof. Dr. İlker Kalender

June 2015

This study aims to investigate what strategies are employed by university students in Turkey learning Turkish as a foreign language, and also determine if these strategies differ depending on learner factors such as gender, proficiency level and importance attached to become proficient in Turkish language. The data for the study gathered from the Strategy Inventory for Language Learning (SILL, Version 5.1) and follow-up interviews conducted on 130 university students taking Turkish as a foreign language courses in a non-profit foundation university in Ankara. The results revealed that students use language learning strategies with medium level of frequency (mean equals to 3.3 out of 5.0). Students preferred to use compensation and social strategies most. Affective strategies such as meditation and keeping a language diary, on the other hand, were the least preferred strategies by students. Moreover, the results showed that language learning strategy use differed depending on gender, proficiency level and importance attached to become proficient in Turkish language.

Key words: language learning strategies, Turkish as a foreign language, SILL

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Aysun Barut

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim

Tez Yöneticileri: Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek ve Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender

Haziran 2015

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini tespit etmek ve strateji kullanımlarının, öğrencilerin cinsiyet, dildeki yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem faktörleri doğrultusunda nasıl farklılaştığını belirlemektir. Araştırmanın verilerini Ankara’da bir vakıf üniversitesinde sunulan yabancılara Türkçe derslerine kayıtlı 130 öğrencinin Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL, Version 5.1) ve görüşmeler aracılığıyla toplanan sözlü ve yazılı beyanları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde (5,0 üzerinden 3,3 ortalama) kullandıklarını göstermiştir. Öğrenciler, stratejiler arasında en çok telafi stratejilerini ve sosyal stratejileri tercih etmektedirler. Meditasyon, günlük tutma vb. duyuşsal stratejiler ise öğrencilerin en az tercih ettikleri stratejilerdir. Ayrıca, araştırma sonuçları dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin cinsiyet, yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem faktörlerine göre farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: dil öğrenme stratejileri, yabancı dil olarak Türkçe, SILL

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu çalışmanın ortaya çıkabilmesi için akademik desteği ile yanımda olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Rasim Özyürek'e ve çalışmamın adımlarını yakından takip ederek süreci en iyi şekilde tamamlamamı sağlayan ikinci danışmanım Yrd. Doç. Dr. İlker Kalender'e özverili ve titiz çalışmalarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım süresince akademik donanımları ve yol göstericilikleriyle yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Necmi Akşit ve Yrd. Doç. Dr. Tijen Akşit'e, ufuk açıcı katkılarından dolayı Prof. Dr. Abide Doğan'a ve sevgili hocam Nurdane Öz'e; ayrıca İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Direktörü Prof. Dr. Margaret Sands'e ve enstitüdeki tüm hocalarıma şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim süresince başta Ayşegül Yurt, Büşra Demir ve Çiğdem Özdemir olmak üzere benimle aynı süreci paylaşan ve desteklerini esirgemeyen CITE'15 grubuna çok teşekkür ediyorum. Bundan sonraki dönemlerde de birbirimizin en büyük destekçileri olacağımızı biliyorum.

Ayrıca öğrenim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak daima yanımda olan ve beni her zaman çalışmaya teşvik eden sevgili annem Ayşen Barut, babam Mehmet Barut ve ağabeyim Mesut Barut'a; beni desteklemekten hiçbir zaman vazgeçmeyen yol arkadaşım sevgili Birol Bilgili'ye; bu süreçte uzağı yakın yapan dostlarım Berzah Özgü Özalp'e ve Fatma Kahraman'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onların daima arkamda olduklarını bilmek, bana hep güç vermiştir.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM 1: GİRİŞ.....	1
Giriş.....	1
Araştırma konusu	1
Problem durumu	5
Amaç	6
Araştırma soruları.....	6
Araştırmanın önemi	7
Tanımlar	8
BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	10
Giriş.....	10
Dil öğrenme stratejilerinin genel özellikleri.....	10
Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması	13
Rubin (1981) sınıflandırması	14

O'Malley ve Chamot (1990) sınıflandırması.....	16
Oxford (1990) taksonomisi.....	17
Dil öğrenme stratejileri kullanımı ve bireysel faktörler	24
Cinsiyet	25
Yeterlik düzeyi.....	27
Motivasyon	29
Özet	31
BÖLÜM 3: YÖNTEM	34
Giriş.....	34
Araştırma yöntemi	34
Katılımcılar.....	35
Veri toplama araçları	40
SILL aracı	40
Görüşme.....	43
Veri toplama süreçleri	44
Veri analiz yöntemi	45
Nicel verilerin analizi.....	45
Nitel verilerin analizi	49
BÖLÜM 4: BULGULAR	54
Nicel bulgular	54
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?	54

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?	55
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri yeterlik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?	57
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri bir motivasyon göstergesi olarak “Türkçede yetkin olmaya verilen önem” faktörüne göre farklılık göstermekte midir?.....	58
Nitel bulgular.....	62
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profilleri nasıldır?	62
BÖLÜM 5: SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	71
Giriş.....	71
Tartışma.....	71
Tüm gruba ilişkin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri	71
Cinsiyet değişkenine göre strateji kullanım düzeyleri.....	75
Yeterlik düzeyine göre strateji kullanım düzeyleri.....	77
Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkenine göre strateji kullanım düzeyleri.....	79
Öneriler.....	81
Uygulamaya yönelik öneriler.....	81
Araştırmacılar için öneriler.....	85
Sınırlılıklar.....	86

KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	102
Ek A: SILL aracı/ Demografik anket	102
Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği.....	103
Ek C: Görüşme soruları	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1	Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları..... 13
2	Araştırmaya katılım oranları 36
3	Araştırmaya katılan öğrencilerin konuştukları anadillere göre dağılımı..... 37
4	Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçedeki yeterliklerine yönelik öz değerlendirmeleri 39
5	SILL ölçeğinin bölümleri..... 41
6	Ortalama ve ortanca değerler arasındaki farklar 47
7	Faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları 47
8	Oxford'un (1990) belirlemiş olduğu strateji kullanımını değerlendirme ölçütleri 48
9	Genel öğrenen profili temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi 50
10	Kaygı düzeyi temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi 51
11	Motivasyon temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi..... 51
12	Türkçenin dil yapısı temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi..... 52
13	Kızlar ve erkekler arasındaki farklar temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi 53
14	Cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları..... 56
15	Ders düzeyine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları 58
16	Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri..... 59
17	Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri için tek yönlü varyans analizi sonuçları 59
18	Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri için Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçları..... 61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
1	Oxford (1990) taksonomisi	3
2	Yaşa göre frekans dağılımlarını gösteren histogram.....	37
3	SILL derecelendirme ölçeği.....	41
4	SILL kategorilerine yönelik histogram grafikleri	46
5	SILL kategori ortalamalarının karşılaştırılması	54
6	Kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin karşılaştırılması	55
7	Ders düzeylerine göre strateji kullanım ortalamalarının karşılaştırılması	57

BÖLÜM 1: GİRİŞ

Giriş

Dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin hedef dildeki yeterliklerini artırmak üzere öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda tercih ettikleri uygulamaları kapsar (Oxford, 1990; Cohen, 2009). İletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan bu uygulamaların bilinmesi, öğretmenin farklılaştırılmış bir öğrenme ortamı yaratabilmesinde oldukça önemlidir. Dolayısıyla etkili bir dil öğretimi, öncelikle öğrenen profilinin belirlenmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, çalışmamızın temel amacı henüz gelişmekte olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki hedef kitleyi tanımaktır. Bunun için, bu çalışma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri dil öğrenme stratejileri ve öğrencilerin cinsiyet, yeterlik düzeyi gibi bireysel farklılıklarının bu tercihlerdeki etkisi incelenecektir.

Bu bölümde, literatürdeki yeri ve gerekliliği doğrultusunda araştırma alanının genel hatlarının belirlenmesi ve çalışmanın adımlarını yönlendirecek bilgilerin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırma konusu

Yabancı dil öğretimi alanındaki pek çok araştırmacı, dil öğrenmede etkili faktörlerden biri olarak strateji kullanımlarına dikkat çekmektedir (Hişmanoğlu, 2000). Araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine önemli katkıları olduğunun altını çizer. Oxford (2011), dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda bağımsız bir öğrenme ortamı yaratabilmelerinde etkili olduğunu, böylelikle hedef

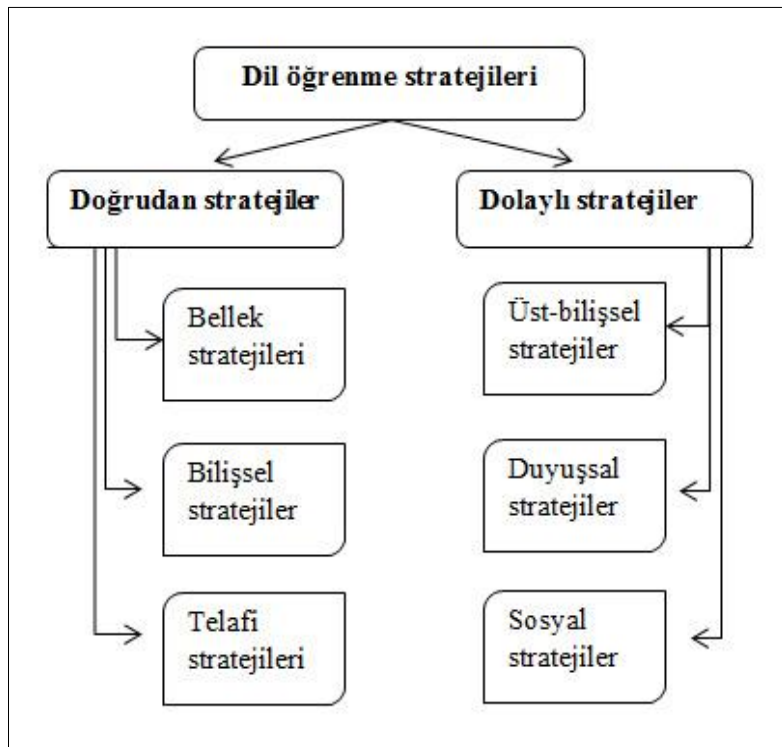
dildeki yeterlik düzeyinin kolaylıkla geliştirilebileceğini belirtmektedir.

Stratejilerin kavramsal boyutunu irdeleyen araştırmacılar, bu konuda çeşitli tanımlamalar önermiştir. Weinstein ve Mayer'e (1986) göre, dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde gerçekleştirilen ve bu süreci etkili kılması umulan davranış ve düşüncelerdir. Cohen (2009) daha kapsamlı bir ifadeyle, dil öğrenme stratejilerinin dilin kazanımında ve etkili bir şekilde kullanımında işlevsel olan amaçlı uygulamalar olduğuna dikkat çeker.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalara bakılacak olursa, alandaki kapsamlı araştırmaların 1970'li yıllarda başladığını söylemek mümkündür. Bu süreçte çalışmalar, genellikle başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejileri tespit etmeye yöneliktir. Söz konusu çalışmaların öncülerinden Rubin'e göre (1975) başarılı öğrenci, dil öğrenmede gerekli olan motivasyon, yetenek ve fırsat gibi üç temel niteliği en iyi şekilde kullanan öğrencidir. Rubin, bu öğrencilerin özellikle dili kullanmak için fırsatlar yaratma konusunda yetkin olduklarına dikkat çekmiştir. Bu araştırmasıyla diğer öğrencilere de örnek oluşturacak bir profil belirlemeyi amaçlayan Rubin, dil öğrenme stratejileri alanındaki araştırmaların da temelini atmıştır (Grenfell ve Macaro, 2007).

Rubin'in (1975) öncü çalışmasıyla birlikte, bu niteliklerin diğer öğrencilere de kazandırılabilceğini savunan pek çok araştırmacı, stratejilerin teorik bir temele oturtularak sınıflandırılması gerekliliğine değinmiştir. Böylelikle, öğrencilerin hedef dile yönelik tutumlarının ve strateji tercihlerinin kolaylıkla belirlenebileceği vurgulanmıştır (Naiman, Föhlich, Stern ve Todesco, 1978).

Oxford (1990) taksonomisi, önerilen sınıflandırmalar içinde en kapsamlısı olarak kabul görmektedir (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot, 2007). Pek çok araştırmacının çalışmasını temellendirmede kullandığı bu yaygın taksonomide stratejiler, öğrenmeye sağladıkları katkı yönünden doğrudan (direct) ve dolaylı (indirect) stratejiler olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır. Buna göre, taksonominin genel görünümünü Şekil 1'deki gibidir:



Şekil 1. Oxford (1990) taksonomisi

Doğrudan stratejiler, dil öğrenme sürecinin özellikle ilk aşamalarında işlevsel olan ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan üç farklı strateji türünü içermektedir. Bunlar, flaş kartlar kullanma ve kavram haritaları hazırlama gibi öğrenilenlerin geri çağrılmasını kolaylaştıran bellek (memory) stratejileri; neden-sonuç ilişkilerini bulma, alıştırmaya yapma gibi uygulamaları kapsayan bilişsel (cognitive) stratejiler ve metindeki ipuçlarını takip edebilme, jest ve mimikleri kullanma gibi bilgi eksiklikleriyle başa çıkabilmeyi sağlayan telafi (compensation) stratejileridir. İkinci

ana grupta yer alan dolaylı (indirect) stratejiler ise doğrudan stratejiler aracılığıyla edinilen bilgilerin iletişim amaçlı olarak kullanılmasını sağlarlar. Dolaylı stratejiler, kendi performansını takip etme ve değerlendirme, öğrendiklerini uygulamak için sorumluluk alma gibi üst-bilişsel (meta-cognitive); meditasyon yapma, günlük tutma, müzik dinleme gibi duygu yoğunluklarının kontrol edilmesini ve rahatlamayı sağlayan duyuşsal (affective); son olarak sorular sorma, işbirliği yapma gibi uygulamaları kapsayan sosyal (social) stratejilerden oluşmaktadır. Oxford (1990), bu stratejilerin öğrenilen teorik bilgilerin düzenlenerek gerçek yaşamda kullanılmasına yönelik olduklarından öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağladıklarını belirtmektedir. Böylelikle stratejileri altı farklı kategoride inceleyen araştırmacı, literatürdeki en kapsamlı strateji sınıflandırmasını da ortaya koymuştur.

Stratejilerin sınıflandırmasına yönelik kaygıların giderilmesiyle, daha önce başarılı öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar yerini strateji kullanımında bireysel farklılıkların etkisini değerlendiren araştırmalara bırakmıştır. Bu değişimde, eğitim alanında öne çıkmaya başlayan bilişsel yaklaşımların payı büyüktür. Böylelikle öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı çerçevesinde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların değerlendirilmesi önemli bir ihtiyaç olmuştur (Nambiar, 2009).

Öğrencilerin strateji kullanımlarının, hangi faktörlere bağlı olarak değiştiğini açıklamak isteyen araştırmacılar, özellikle cinsiyet (Dreyer ve Oxford, 1996; Bernat ve Llyod, 2007; Khamkhien, 2010; Liyanage ve Bartlett, 2012; Ansarin ve Zeynali, 2012; Aldosari, 2014), dildeki yeterlik düzeyi (Green ve Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Magno, 2010; Yılmaz, 2010; Gharbavi ve Mousavi, 2012) ve motivasyon (Schmidt, Boraie ve Kassagby, 1996; Ushioda, 2008; Domakani, Roohani ve

Akbari,2012; Chang ve Liu, 2013; Fernandez Fontecha, 2014) gibi değişkenlerin etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmalar öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin tek başına bir ölçüt olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğrenen profiline dair nitelikli bir değerlendirme için, bireysel değişkenlerin de göz önüne alınması gereklidir.

Bu durum, eğitimciler için öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını ve yeteneklerini yakından tanımanın gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu nedenlerle, dil öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından tercih edilen stratejilerin bilinmesi ve öğrenme ortamlarının bu doğrultuda farklılaştırılması, kaçınılmaz bir ihtiyaç olmaktadır.

Problem durumu

Yabancı dil öğrenimi alanındaki pek çok araştırma, dil öğrenme stratejilerinin yeni bir dil edinebilmede etkili olduğuna dikkat çeker (Bonney, Cortina ve Smith-Darden ve Fiori, 2008; Cohen 2009; Chen ve Hung, 2012). Öğrencilerin hedef dildeki başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak dil öğrenme stratejilerinin nasıl ve ne düzeyde kullanıldıkları, yurt içinde ve yurt dışında pek çok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda strateji tercihinin cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyon gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003; Tseng, 2005; Çakır, 2012).Yapılan bu araştırmaların büyük bir çoğunluğu pek çok ülkede yaygın kullanımıyla öne çıkan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinedir. Ancak İngilizce dışındaki farklı dünya dillerini yabancı dil olarak öğrenenler üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Yabancı dil olarak Japonca, Çince, Almanca, Fransızca ve İspanyolca gibi dilleri öğrenenleri dikkate alan araştırmalar, birbirinden farklı öğrenen profillerinin varlığını ortaya koymaktadır (Bonney vd., 2008; Grainger, 2012; Chang ve Liu, 2013). Örneğin,

yabancı dil olarak İngilizce öğrenen kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Lan ve Oxford, 2003; Zhenhui, 2005; Aslan, 2009; Yılmaz, 2010; Zeynali, 2012). Öte yandan, Arapça ya da Çince öğrenen öğrenciler üzerine yapılan bazı araştırmalar, aynı değişkenin strateji kullanımında etkili olmadığını göstermektedir (Saleh, 1999; Sung, 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, henüz gelişmekte olan yeni bir alan olduğu için aynı zamanda pek çok araştırmaya da açık bir alandır. Ancak, gelecek çalışmaların şekillendirilebilmesi için öncelikle bu dili öğrenen yeni hedef kitlenin tanınması gereklidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bugüne dek strateji kullanımını ve bu kullanımı etkileyen bireysel farklılıklarla ilgili kapsamlı bir çalışmaya özne olmamaları literatür için önemli bir eksikliklerdir. Dil öğrenme stratejileri kullanımını konusunda, İngilizce başta olmak üzere pek çok dünya dilinin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışma mevcutken; Türkçe öğretimiyle ilgili benzer çalışmaların yeterli düzeyde olmaması, bu alandaki boşluğun doldurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Ankara’da bir vakıf üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini tespit etmek ve strateji kullanımlarının, çeşitli faktörlere göre nasıl farklılık gösterdiğini belirlemektir.

Araştırma soruları

Bu çalışma kapsamında Oxford taksonomisi (1990) doğrultusunda doğrudan stratejiler ve alt grupları bellek, bilişsel, telafi; dolaylı stratejiler ve alt grupları üst-

bilişsel, duyuşsalve sosyal stratejiler incelenmiştir. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına dair bütünlüklü bir görünüm için bu stratejilerin tümünü içine alan bir üst kategori olarak genel strateji kullanımına bakılmıştır. Böylelikle doğrudan, bellek, bilişsel, telafi; dolaylı, üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal ve genel olmak üzere dokuz farklı strateji kategorisini kapsayacak şekilde aşağıdaki araştırma soruları yazılmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yeterlik düzeyi
 - c. Bir motivasyon göstergesi olarak “Türkçede yetkin olmaya verilen önem” faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profilleri nasıldır?

Araştırmanın önemi

Dil öğrenme stratejileri alanında İngilizce ve diğer dünya dillerine yönelik olarak ortaya konan araştırmalar, bireysel ve kültürel farklılıklara göre çeşitlenen öğrenen kitlelerine dikkat çekmektedir (Chamot, 2004). Çalışmamızın gerekliliğini ortaya çıkaran en önemli faktör, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin henüz benzer şekilde kapsamlı bir çalışmaya özne olmamasıdır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme sürecini hızlandırdığı ve uluslararası ilişkilerini geliştirdiği bu dönemde diplomatik temaslarla birlikte ticari faaliyetlerin hız kazanması, ülkemizin daha çok

yabancı öğrenci tarafından ziyaret edilmesini sağlamıştır. Bu durum, Türkçe öğrenmeye duyulan ihtiyacı da günden güne artırmaktadır (Erdem, 2009). 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). Öğrencilerin bu alışkanlıklarını öğrenebilmek, onların öğrenme sürecini yakından tanımayı gerektirmektedir. Henüz gelişmekte olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, bu yeni hedef kitlenin tanınması ve öğretim yöntemlerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma, literatürdeki bu boşluğun kapatılmasında önemli bir adım olacaktır.

Araştırma sonuçları, başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere yabancı dil öğretimi alanındaki pek çok araştırmacı ve eğitimcinin öğrenen kitlesine uygun metod ve teknik geliştirebilmesine katkı sağlayacaktır. Çalışmamız bu yönlerden önem arz etmektedir.

Tanımlar

Bağımsız öğrenen: Kendi öğrenme sürecini planlayabilen ve bu süreçte etkili kararlar alarak öğrenme stratejilerini ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirebilen öğrenci (Broad, 2006).

SILL aracı: Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini hangi sıklıkta kullandıklarını belirlemeye yarayan bir Likert tipi ölçekten ve bu stratejiler üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörleri ölçmede kullanılan bir demografik anketten oluşan veri toplama aracı (Oxford, 1990).

Motivasyon: Öğrencinin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde dâhil olabilmesini sağlayan içsel güç, arzu ve istek (Dörnyei, 2005; Feng, Fan ve Yang, 2013).

Öğrenen profili: Öğrencinin öğrenme ile ilgili inanışları, hedef dile yönelik tutumları, tercih ettiği dil öğrenme stratejileri doğrultusunda nasıl bir öğrenci olduğunu tanımlayan özelliklerin bütünü.

Yeterlik düzeyi: Öğrencinin kendi yeterliliği hakkındaki öz değerlendirmesi, yerleştirme sınavları, ders notları vb. faktörlere bakılarak elde edilen ve öğrencinin genel dil becerisi hakkında bilgi veren ölçüttür (Green ve Oxford, 1995).

BÖLÜM 2: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Giriş

Bu bölümde öncelikle dil öğrenme stratejilerinin genel nitelikleri doğrultusunda kavramsal boyutuna yer verilecek, ardından literatürde öne çıkan dil öğrenme stratejileri sınıflandırmalarına değinilecektir. Çalışmanın amacına uygun olarak dil öğrenme stratejileri alanındaki araştırmalar, teorik arka planının yanı sıra; strateji seçimini etkileyen cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyon gibi bireysel farklılıklar bağlamında da değerlendirilecektir.

Dil öğrenme stratejilerinin genel özellikleri

Dil öğrenme stratejileri alanındaki kapsamlı araştırmaların, Rubin (1975) ve ardından aynı çizgiyi takip eden Stern (1975)'in başarılı öğrencilere yönelik çalışmalarıyla başladığı kabul edilmektedir (Grenfell ve Macaro, 2007). Bu araştırmalar, başarılı öğrencilerin, kendi dil kullanımını yakından takip etme ve hedef dili gerçek yaşamda kullanma konusunda istekli olma gibi niteliklerine dikkat çeker. Aynı öğrenme ortamında olmalarına rağmen, diğerlerine göre daha hızlı ve etkin bir şekilde öğrenen bu öğrencilerin tercih ettikleri stratejilerin dil öğrenmedeki başarılarını doğrudan etkilediğinin belirlenmesi, alandaki araştırmaların da hız kazanmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda bazı araştırmacılar (Naiman vd., 1978; Nunan, 1999) söz konusu stratejilerin diğer öğrencilere de kazandırılabilceğini vurgulayarak, dil öğrenme stratejilerinin pedagojik yönünü öne çıkarmıştır.

Böylelikle, strateji kullanımının dil öğrenmenin farklı bir boyutu olarak dikkate alınması gerekliliği gündeme gelmiştir. Bunun için, stratejilerin genel niteliklerini

açıklamaya çalışan araştırmacılar farklı çıkarımlarda bulunmuştur. Araştırmacıların dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine ilişkin bu görüşlerini beş maddede toplamak mümkündür:

- Dil öğrenme stratejileri belli bir amaca hizmet etmektedir.
- Çoğunlukla bilinçli olarak tercih edilen stratejilerin kullanımı bir süre sonra otomatikleşebilir.
- Stratejiler problem merkezlidir. Öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı bir güçlüğü yenebilmesinde işlevseldirler.
- Stratejiler her zaman gözlemlenebilir etkinliklerden oluşmak zorunda değildir.
- Stratejiler, öğretilebilir ve her öğrenciye kazandırılabilir uygulamalardır.

Dil öğrenme stratejilerinin en temel niteliği, öğrencilerin amaçlı olarak tercih ettikleri tüm teknikleri ve uygulamaları kapsamasıdır (Wenden, 1987; Cohen, 1998). Chamot' ya göre (2004) dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirli bir amaç doğrultusunda bilinçli olarak tercih ettikleri eylemlerdir. Oxford (1990) için bu nihai amaç, hedef dilde iletişim kurabilecek yeterliliğe ulaşmaktır. Dolayısıyla öğrenciler, iletişim becerilerini geliştirebilmek üzere farklı tekniklere başvurumaktadırlar. Strateji tercihlerinin bilinçli ve amaçlı olduğu konusunda birleşen bu araştırmacılar, stratejilerin uzun süreli kullanım sonucunda otomatikleştiğini de eklemektedir.

Stratejilerin otomatikleşmesi görüşünü değerlendiren bazı araştırmacılar, bu tercihlerin her zaman bilinçli olmayabileceğine de değinmektedir (Purpura, 1997; Berger, Vlčková ve Völkle, 2013). Bu doğrultuda özellikle üst-bilişsel düzeyde gerçekleşen pek çok etkinliğin öğrenciler tarafından otomatik bir şekilde

kullanıldığına dikkat çeken araştırmacılar, strateji tercihinin bir dereceye kadar bilinçli olabileceğini öne sürmektedir.

Dil öğrenme stratejilerinin ortak olarak kabul gören bir diğer niteliği problem merkezli olmalarıdır (Bialystock, 1990). Örneğin; okuduğu bir metinde bilmediği bir sözcükle karşılaşan öğrencinin, bu sözcüğün anlamını metnin bütününe göz önünde bulundurarak bağlamdan çıkarmaya çalışması, yabancı dil öğreniminde sık kullanılan stratejilerden biridir. Böylece öğrenme sürecinde karşılaşılan bir problem, uygun bir stratejiyle çözülmüş ya da en aza indirgenmiş olur.

Öğrenciler tarafından kullanılan stratejilerin tümü gözlemlenebilir olmayabilir. Purpura (1999)' ya göre gözlemlenebilir sistemli bir etkinliğin olmayışı, zihinsel boyutta herhangi bir işlemde bulunulmadığını göstermez. Dolayısıyla stratejiler yalnızca gözle görülebilen eylemleri kapsamamaktadır. Örneğin, bir öğrenci okuduğu bir metinde, kelimeler arasında ilişkiler kurarak metni daha iyi anlıyor olabilir. Bu işlemin gözle görülebilir olmayışı, strateji kullanılmadığını ifade etmemektedir.

Dil öğrenme stratejilerinin gözlemlenebilir olma gibi bir zorunluluğunun olmaması ve pek çok farklı şekilde gerçekleştirilebiliyor olması, öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekleyebilmelerini sağlar (Oxford, 1990). Bazı stratejiler, öğrenmenin ilk aşamasında gerçekleştirilen temel süreçleri kapsarken, bazıları öğrenmeye daha dolaylı yollardan katkı sağlayabilir. Stratejilerin bu yönü, onların farklı amaçlar doğrultusunda uyarlanabilirliğini de öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla sistemli olmalarının yanı sıra, esnek kullanım alanları da mevcuttur.

Stratejilerin çeşitli faktörlerden etkilendiği ancak herkese öğretilebilir olduğu da bir diğer kabul gören niteliğidir. Stratejilerin bu boyutu, ilerleyen yıllarda strateji öğretimine yönelik araştırmaların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Oxford, Crookall, Lavine, Nyikos ve Sutter,1990; Harris, Gaspar, Jones, Ingvasdottir, Neuburg ve Schindler, 2001; Griffiths, 2013).

Tüm bu niteliklerden yola çıkan araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine olanak tanıdığına altını çizer. Buna göre, strateji kullanımları bağımsız öğrenenler yaratılabilmesine ve öğretmenin sınıftaki geleneksel rolünün değişmesine katkı sağlamaktadır.

Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Stratejilerin genel niteliklerine ilişkin tespitlerde bulunan araştırmacılar, teorik bir arka plan oluşturmak üzere çeşitli sınıflandırmalar önermiştir. Böylelikle öğrencilerin tercih ettikleri stratejilerin kolaylıkla belirlenebilmesi sağlanmıştır. Literatürde kabul gören başlıca sınıflandırmalara ilişkin genel görünüm Tablo 1’de sunulduğu gibidir. Sınıflandırmalar bazı noktalarda birbirinden ayrılrsa da, temelde benzer kategorilerden oluşmaktadır.

Tablo 1

Yabancı dil öğrenimi 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 süreçten bahseder: Doğrudan: açıklık getirme, gözlemlenme, anımsama, tahmin etme, tümden gelerek akıl yürütme, uygulama. Dolaylı: uygulama için fırsatlar yaratma, iletişim kurmaya yönelik görevler belirleme.

Tablo 1 (devam)

Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları

Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenme stratejileri ve öğretim metotları arasındaki ayrımı netleştirir. Basit ya da karmaşık görevlere göre gruplandırır.
O'Malley ve Chamot (1990)	Üst-bilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere üç temel grupta inceler.
Oxford (1990)	Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlıkta toplar. Doğrudan: bellek, bilişsel, telafi Dolaylı: üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal
Stern (1992)	Yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel, iletişimsel-deneysel, duyuşsal
Cohen ve Weaver (2006)	a) Geri kazanım, prova, iletişim ve telafi stratejileri b) Dinleme, okuma, yazma, konuşma stratejileri ve çeviri

Tablo, Berger, Vlčková ve Völkle'nin (2013) sınıflandırma teorilerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmasından uyarlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında literatürde öne çıkan ve araştırmalarda yaygın olarak kullanılan Rubin (1981), O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) sınıflandırmalarının ayrıntılarına yer verilmiştir. Sınıflandırmalar arasında Oxford taksonomisi üzerinde önemle durulmuştur. Bunun sebebi, söz konusu taksonominin önceki sınıflandırmaları da içine alan kapsamlı bir içerik sunması ve dil öğrenme stratejileri alanında kullanım alanı en yaygın sınıflandırma olarak kabul görmesidir (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot, 2007). Bu sebeplerle bu araştırmanın veri toplama sürecinde de Oxford taksonomisi temel alınmıştır.

Rubin (1981) sınıflandırması

Rubin sınıflandırması, özellikle Oxford taksonomisine temel oluşturduğu için dil öğrenme stratejileri araştırma alanında önemli bir yere sahiptir. Rubin, stratejileri sınıflandırırken daha önce başarılı öğrencilerin üzerine yaptığı çalışmasından yola çıkmıştır (Rubin, 1975). Buna göre, dil öğreniminde diğerlerine göre daha başarılı olan öğrencilerin sıklıkla kullandıkları stratejiler şöyledir:

- Daha önce öğrendiklerinden yola çıkarak genel anlama yönelik çıkarımlarda bulunur.
- İletişim kurma konusunda oldukça isteklidir ve bunun için alternatif yollar bulabilir.
- Hata yapmaktan korkarak iletişim kurmaktan çekinmez.
- Dilin yapısına dikkat ederek örüntüler ve ipuçları bulur.
- İnsanlarla konuşmak için fırsatlar yaratır ve öğrendiklerini uygular.
- Kendisinin ve başkalarının dil kullanımını takip eder.
- Dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra, bağlama da dikkat ederek anlama yönelik ipuçlarını elde etmeye çalışır.

Başarılı öğrencilerin tercih ettikleri bu stratejileri, sonrasında öğrenmeye olan katkılarına göre sınıflandırmak isteyen araştırmacı, temelde iki farklı kategoriden söz eder. Bunlar, öğrenmeye “doğrudan” ve “dolaylı” olarak katkı sağlayan süreçlerdir. Böylelikle, stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını temel alan araştırmacı, birinci grupta öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlayan doğrulama, gözlem yapma, anımsama, tahmin etme, uygulama gibi stratejileri ele almıştır. Bu stratejiler, dilde temel becerilerin kazanılmasında birincil olarak tercih edilen ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan süreçleri ifade etmektedir. İkinci grupta ise öğrenilenlerin uygulanmasını sağlayan iletişim odaklı stratejilere yer verilmiştir. İkinci grupta yer alan stratejiler, iletişim becerilerinin geliştirilmesi için alıştırmaya ihtiyacının duyulduğu aşamayı ifade eder. Bu süreçte öğrenci, öğrendiklerini uygulamak için fırsatlar yaratmak konusunda isteklidir, bunun için kendisine çeşitli görevler belirler.

Rubin'in (1981) sınıflandırması, alandaki araştırmaların çizgisini belirlemede etkili

olmuş ancak yalnızca başarılı öğrencilerden yola çıktığı için yeterince kapsayıcı olamamıştır. Bu nedenle, dil öğrenme stratejileri alanında yapılan araştırmaları faydacı çizgiden uzaklaştırıp teorik bir arka planı belirginleştirme ihtiyacı doğmuştur. Bu teorik arka plan, ilerleyen yıllarda Anderson (1983, 1985) ile bilişsel psikoloji temelinde sağlanmıştır. Anderson, dil öğrenme sürecinin temelinde bulunan bilmek ve bilineni uygulamak şeklindeki ikili bir yapıdan söz etmektedir. Bu teoriye göre öğrenciler önce gerekli temel bilgileri edinir, ardından bu bilgileri kullanabilecek kazanımları geliştirmeye çalışırlar. Anderson'un bu ikili teorisinden yola çıkan O'Malley ve Chamot (1990) yeni bir sınıflandırma sistemi ortaya koymuştur.

O'Malley ve Chamot (1990) sınıflandırması

Bilişsel psikolojiyi temel alan O'Malley ve Chamot, dil öğrenme stratejilerini üst-bilişsel, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç temel kategoride toplamıştır.

Üst-bilişsel stratejiler

Üst-bilişsel stratejiler, bilişsel etkinlikleri planlama, takip etme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. Yapılacak etkinliklerin zihinsel olarak planlanması, ne ölçüde tamamlandıklarının takip edilmesi ve son olarak yapılanların değerlendirilmesine karşılık gelen bu stratejiler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile ilgilidir.

Bilişsel stratejiler

Bilişsel stratejiler, dilin zihinde işlenmesine yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Öğrenilen sözcükleri tekrar etme ve gruplama, not tutma, özetleme, bilmediği sözcüklerin anlamına yönelik çıkarımda bulunma, hatırlamak için çeşitli görseller kullanma ve yeni öğrenilenleri daha önce öğrenilenlerle ilişkilendirme gibi

uygulamalar bu kategori altında incelenmiştir.

Sosyal stratejiler

Sosyal stratejiler, üst-bilişsel ve bilişsel stratejiler yoluyla edinilen bilgileri uygulamaya yönelik olup, temelde iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar.

Sosyal stratejileri kullanan öğrenciler, sınıf arkadaşlarına ya da öğretmenine soru sorarak açıklık getirmeye çalışmakta, işbirliği gerektiren grup çalışması gibi etkinliklere katılma ve zihinsel sürecin yakından takip edebilmesine imkân veren iç konuşma gibi uygulamaları tercih etmektedirler.

Görüldüğü üzere, bilginin işlenmesi ve uygulanması teorisini yeni bir sınıflandırma temelinde şekillendiren O'Malley ve Chamot (1990), Rubin'in (1981) başarılı öğrencileri temel alarak oluşturduğu sınıflandırmasını bir sonraki çizgiye taşımış, kategoriler arasındaki ayrımı netleştirmiştir. Ancak dil öğrenme stratejilerinin pek çok farklı şekilde gerçekleşebileceği niteliğinden hareketle, yalnızca üç kategorinin farklı öğrenci gruplarını yeterli oranda temsil edemeyeceği gündeme gelmiştir.

Oxford (1990) taksonomisi

Oxford (1990), Rubin (1981), O'Malley ve Chamot (1990) sınıflandırmalarını göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir sınıflandırma ortaya koymuştur. Bu çalışma kapsamında da temel alınan Oxford taksonomisi, öğrencilerin strateji tercihlerini belirlemede en kapsayıcı ve tutarlı sonuçlar ortaya koyan sınıflandırma olarak kabul görmektedir (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot, 2007). Oxford, bu sınıflandırmada Rubin'in dil öğrenmeye doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağladığını belirttiği iki farklı süreci dikkate almıştır.

Doğrudan stratejiler

Hedef dile doğrudan katkı sağlayan ve dilin zihinde işlenmesini sağlayan stratejiler, doğrudan dil öğrenme stratejileridir. Bunlar, dil öğrenmenin ilk aşamasında işlevsel

olan bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olmak üzere üç farklı strateji türüne karşılık gelmektedir.

a) Bellek stratejileri

Bellek stratejileri, çeşitli uygulamalarla bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasını böylelikle gerektiğinde geri çağırılmasını kolaylaştıran stratejilerdir. Bunlar, gruplama, ilişkilendirme, kavram haritaları oluşturma, iç ses kullanma, fiziksel hareketlerin dâhil edilmesi gibi uygulamaları kapsamaktadır. Örneğin, sözcükleri yaprak-ağaç-orman gibi özelden genele doğru sıralama ya da adlar, eylemler vb. şeklinde sınıflandırma, flaş kartlar kullanma, yeni öğrenilen bir sözcüğü cümle içinde kullanma gibi uygulamalar yaygın olarak kullanılan bellek stratejilerindedir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde bellek stratejilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri arasında pek sık tercih edilmediği görülmektedir (Griffith ve Parr, 2001; Riazi ve Rahimi, 2005; Aljuaid, 2010; Alhaisoni, 2012; Mohamad, Husain ve Karia, 2014; Bölükbaş, 2013). Araştırmacılar, bu sonucun temel düzeydeki öğrencilerin bir süre sonra daha üst düzey stratejileri tercih etmesinden kaynaklanabileceğini öne sürmektedir. Araştırmalarda bu stratejilerin, öğrencilerin ilk aşamada sözcük dağarcıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalar olduğuna ve bir süre sonra terk edildiğine dikkat çekilmektedir. Öte yandan, bellek stratejilerinin öğrenciler arasında yaygın olmamasını kültürel birikimle ya da öğrenme ortamlarıyla ilişkilendiren çalışmalar da mevcuttur (Oxford, 1990; Griffiths, 2003).

b) Bilişsel stratejiler

Bilişsel stratejiler, öğrenilen bilginin işlenmesini ve örgütlenmesini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler, dilin yapısından yararlanarak örüntüler çıkarma, analiz

etme, tümden gelerek akıl yürütme, eviri yapma, özetleme, önemli yerlerin altını çizme gibi çok çeşitli uygulamaları kapsar. Sınıfta dersi dinlerken notlar alma, zet çıkarma, öğrenilen dilin nasıl işlediğini anlamaya çalışma, dilde örüntüler bulma gibi etkinlikler öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilen bilişsel stratejiler arasındadır.

İngilizcenin ve diğerk dillerin yabancı dil olarak ğretiminde yapılan bazı çalışmalar, bilişsel stratejilerin dil öğrenmenin her aşamasında başvurulabilecek uygulamaları kapsadığından yaygın olarak kullanıldığına dikkat çekilmektedir (Bruen, 2001; Aslan, 2009; Alhaisoni, 2012; Asadifard ve Bria, 2013; Mohammad vd., 2014).

c) Telafi stratejileri

Telafi stratejileri, öğrencilerin hedef dildeki sınırlı bilgilerini en yüksek düzeyde kullanabilmelerine imkân sağlayan dil öğrenme stratejileridir. Bu stratejiler, özellikle sözcük bilgisi yönünden eksik kalınan kısımlarda genel anlamı çıkarabilmek için tahminlerde bulunma, dilbilimsel ipuçlarını (sözcük kökleri, son ekler), e anlamlı sözcükleri, mimik ve jestleri kullanma gibi uygulamaları kapsamaktadır. Örneğın, bir metni okurken bilmediğı her sözcük için szlğeye bakmak yerine, metnin bütününe bakarak genel anlama yönelik çıkarımlarda bulunmaya çalışan; bildiğı eklerden yola çıkarak aynı eki almış başka sözcüklerin anlamını tahmin eden bir ğrenci, telafi stratejilerini kullanmaktadır.

Türkiye’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen niversite öğrencileri ile yapılan çalışmalar, telafi stratejilerinin dil öğreniminde, en çok tercih edilen stratejiler olduğunu ortaya koymuştur (Alptekin, 2007; Deneme, 2008; Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008; Demirel, 2012; Razi, 2012; Uztosun, 2014).

İngilizcenin yanı sıra, yabancı dil olarak farklı dilleri öğrenen öğrencileri özne alan

çalışmalar da benzer sonuçlar göstermiştir. Oxford ve Ehrman'ın (1995a) yabancı dil olarak İspanyolca ve Fransızca başta olmak üzere 34 farklı dili öğrenmekte olan 855 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin en sık tercih ettikleri stratejilerin telafi stratejileri olduğu görülmüştür. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen 166 üniversite öğrencisiyle yapılmış bir başka araştırma da Oxford ve Ehrman'ın bulduğu sonuçları destekler niteliktedir (Mokhtari, 2007). Öte yandan telafi stratejilerinin en az tercih edilen strateji türü olarak tespit edildiği araştırmalar da mevcuttur (Bruen, 2001; Shamis, 2003; Judge, 2011).

Dolaylı stratejiler

Oxford'a göre bu stratejiler, öğrenmeyle doğrudan ilişkili değildir ancak öğrenmeye doğrudan stratejilerle eşit oranda katkılar sağlamaktadır. Dolaylı stratejiler daha çok, öğrenilenlerin düzenlenmesinde ve iletişim amaçlı kullanılabilmesinde işlevseldir. Bu stratejiler üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere üç farklı kategoriden oluşmaktadır.

a) Üst-bilişsel stratejiler

Üst-bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmesini planlayabilmesine ve dildeki gelişimini izleyip kontrol edebilmesine imkân sağlayan stratejilerdir. Öğrenilenlerin organize edilmesi, yeni öğrenmelerin planlanması, kendi gelişimini gözleme ve değerlendirme gibi uygulamalar, üst-bilişsel stratejiler kategorisinde yer almaktadır. Örneğin, bir öğrencinin yaptığı yanlışları fark ederek düzeltmeye çalışması, öğrenmekte olduğu dili konuşan insanları gözlemleyerek onların sözcükleri nasıl telaffuz ettiklerine dikkat etmesi üst-bilişsel stratejilere başvurduğunu göstermektedir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan araştırmaların çoğu, üst-

bilişsel stratejilerin en çok tercih edilen dil öğrenme stratejisi olduğunu ortaya koymaktadır (Shamis, 2003; Hong-Nam ve Leavell; 2006; Riazi ve Rahimi, 2005; Riazi, 2007; Aljuaid, 2010; Zareva, 2012; Yeşilçınar, 2014). Diğer dünya dillerine yönelik araştırmalarda da sonuçlar farklı değildir. Japonca (Takeuchi, 2003), Almanca ve Fransızca'yı (Bruen, 2001; Ayırır, Arıoğlu ve Ünal, 2012) yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler de en çok üst-bilişsel stratejileri tercih etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini Oxford taksonomisi doğrultusunda değerlendiren yalnızca bir yayınlanmış çalışma mevcuttur. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen bu çalışmada strateji kullanımının sözcük öğrenimine etkisi, deneysel araştırma modeliyle incelenmiştir (Bölükbaş, 2013). Araştırma sonuçlarına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genel olarak dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyinin orta olduğu belirlenmiş, diğer dillerdeki öğrenen kitleleri gibi en çok üst-bilişsel stratejileri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

b) Duyuşsal stratejiler

Duyuşsal stratejiler, dil öğrenme sürecinde bireyin tutum, duygu ve motivasyonlarını kontrol edebilmesini sağlayan stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejiler temelde öğrenmeyi yavaşlatabilecek ruhsal durumların, duygu yoğunluklarının düzenlenebilmesine imkân tanır (Demirel, 2012). Olumlu düşünmeye çalışma, risk alma, kendini ödüllendirme, müzik dinleyerek ya da meditasyon yaparak rahatlamaya çalışma, günlük tutma, nasıl hissettiğiyle ilgili olarak bir başkasına açılma gibi uygulamalar başlıca duyuşsal stratejiler arasındadır.

Başarılı öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin genellikle kendi

duygusal durumlarının farkında olan ve bunu kontrol edebilen öğrenciler olduklarını ortaya koymaktadır (Stern, 1992; Rubin, 2005). Dolayısıyla, öğrencilerin duygusal durumlarını düzenleyen bu stratejiler, yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir.

Duyuşsal stratejiler, kaygı düzeyinin en aza indirgenmesinde ve kendine güven duygusunun artırılmasında oldukça işlevseldir. Bazı araştırmalar, dil öğrenme sürecinde kaygı duyulmasının kültür şokundan kaynaklandığını ileri sürer. Bu araştırmalarda, yeni bir dil öğrenme sürecinde duyulan kaygının, hedef dilin ait olduğu kültürdeki iletişim biçimlerine yeterince hâkim olamamaktan kaynaklandığı belirtilmekte ancak iyi idare edilirse kültürlerarası etkileşimi kuvvetlendireceği vurgulanmaktadır (Oxford, 2011).

Hem İngilizcenin (Riazi, 2007; Yılmaz, 2010; Hamamcı, 2012; Asadifard ve Biriya, 2013) hem de diğer dünya dillerinin (Oxford ve Ehrman, 1995a, 1995b; Bruen, 2001; Ayırır vd., 2012) yabancı dil olarak öğretiminde yapılan pek çok araştırma, duygusal stratejilerin en az tercih edilen stratejiler olduğunu göstermiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de literatürdeki diğer araştırmalara benzer şekilde Bölükbaş'ın (2013) çalışması kapsamında en az duygusal stratejileri, ardından bellek stratejilerini tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Dolayısıyla literatürdeki genel görünüm, öğrencilerin duygusal stratejiler konusundaki farkındalığının oldukça az olduğu yönündedir. Duyuşsal stratejilerin dil öğrenme sürecindeki endişe ve korkuların giderilebilmesindeki etkisi düşünüldüğünde, öğrencilerin bu stratejileri kullanmaları konusunda daha çok teşvik edilmeleri gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

c) Sosyal stratejiler

Bir sosyal davranış biçimi olarak dilin en temel amacı iletişimdir. İletişimin gerçekleşebilmesi için hedef dili kullanan diğer bireylerle işbirliği yapılması gerekmektedir. Hedef dilde öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayan sosyal stratejiler, soru sorma, empati kurma, kültürel bir anlayış geliştirme, işbirliği yapma gibi uygulamaları kapsamaktadır. Sosyal stratejileri tercih eden öğrenciler, genellikle öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmaya çalışırlar. Bunun için, arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da öğrendikleri dili anadili olarak konuşan kimselere sık sık soru soran ve onlarla diyalog kurmaya çalışan bu öğrenciler öğrendiklerini uygulamak için fırsatlar yaratma konusunda oldukça isteklidir.

Sosyal stratejilerin kullanım düzeylerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların bu konuda tek bir tarafta toplanmadığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda (Bruen, 2001; Judge, 2011) sosyal stratejiler bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler gibi sıklıkla tercih edilen stratejiler arasında yer alırken; özellikle Çin’de ve Türkiye’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin en az tercih ettikleri strateji türü olmaktadır (Chang ve Liu, 2013; Deneme, 2008; Tam, 2013). Araştırmacılar, bunun kültürel birikimle ilişkili olabileceğine değinmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin strateji kullanım düzeylerine bakıldığında ise sosyal stratejilerin üst-bilişsel stratejilerden sonra en çok tercih edilen stratejiler olduğu görülmüştür (Bölükbaş, 2013).

Özetle, dil öğrenme stratejileri alanında ortaya konan araştırmalar, strateji tercihlerine ilişkin genel görünümü de yansıtmaktadır. Buna göre, öğrencilerin en çok üst-bilişsel ve bilişsel stratejileri; en az ise duyuşsal ve bellek stratejilerini tercih

ettikleri görülmektedir. Öte yandan, bu araştırmaların pek çoğunda öğrencilerin genel strateji kullanım düzeylerinin orta olduğunun belirlenmiş olması da öne çıkan bir başka sonuçtur (Oxford ve Ehrman, 1995b; Riazi ve Rahimi, 2005; Demirel, 2012; Ayırır vd., 2012; Chang ve Liu, 2013; Tam, 2013; Bölükbaş, 2013).

Dil öğrenme stratejileri kullanımı ve bireysel faktörler

Dil öğrenme stratejileri alanındaki çalışmalar, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren bireysel farklılıkların strateji kullanımındaki yerini belirlemeyi amaçlamıştır (Oxford ve Ehrman, 1995a, 1995b; Green ve Oxford, 1995; Dreyer ve Oxford, 1996; Park, 1997; Cohen, 2009) . Bu çalışmalar, eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımların öne çıkması ve bireysel farklılıkların sınıfta daha görünür hale gelmesiyle hız kazanmıştır. Bu doğrultuda, pek çok araştırmacı bireysel farklılıkların strateji kullanımına dair kayda değer göstergeler olabileceğini öne sürmüştür. Söz konusu araştırmacılardan Cohen (2009), yeni bir dil edinmek için çabalayan öğrencilerin doldurulması gereken “boş kaplar” olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Aksine, bu öğrencilerin dil öğrenme sürecine kendi “kişisel bagaj”larıyla dâhil olduğunu belirten araştırmacı, her öğrenciyi bir diğ erinden ayıran kültürel birikim, inanış, motivasyon vb. bireysel özelliklere dikkat çekmiştir. Cohen'ın kişisel bagaj olarak adlandırdığı ve her öğrenciyi özgün kılan bu farklılıklar, öğrencilerin strateji tercihlerinde oldukça etkilidir.

Alandaki araştırmalar özellikle cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyon faktörlerine dikkat çekmektedir. Araştırmaların büyük bir kısmı yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerini temel almakla birlikte Japonca, Almanca, Fransızca ve Korece gibi diğ er dünya dilleri üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur.

Literatür araştırması sırasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında strateji

kullanımının bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiğini inceleyen herhangi bir çalışmanın mevcut olmadığı görülmüştür. Bu durum, çalışmamızın gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Cinsiyet

Araştırmalar, strateji kullanımında kızlar ve erkekler arasında kayda değer farklılıklar olduğuna dikkat çekmektedir. Alandaki nc araştırmalardan biri Oxford ve Nyikos'un (1989) hâlihazırda İngilizce konuşan ve Fransızca, Rusça, Almanca gibi farklı dilleri öğrenmekte olan 1220 öğrenciyle gerçekleştirdiği kapsamlı çalışmasıdır. Çalışmanın sonuçları, kız ve erkeklerin strateji kullanım sıklıkları arasında beş farklı strateji kullanım kategorisinden nde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Buna göre kızlar, erkeklere oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadır. İstatistiksel farkların bulunamadığı kategorilerde de kızların strateji kullanım ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür.

Alandaki diğer araştırmalar da Oxford ve Nyikos'un (1989) ortaya koyduğu sonuçları destekler niteliktedir (Green ve Oxford, 1995; Dreyer ve Oxford, 1996; Dongyue, 2004; Khalil, 2005; Hong-Nam ve Leawell, 2006; Cesur, 2008; Aslan, 2009; Chang ve Shen, 2010; Bozinovic ve Sindik, 2011; Ayırır vd., 2012; Kayaoğlu, 2012; Salahshour, Sharifi ve Salahshour, 2012; Nelson, Devardhi ve Berhanu, 2014).

Araştırmacılar, strateji kullanımında kızların lehine görünen bu farklılıkların etnik, kültürel ya da öğrenme ortamındaki farklılıklar gibi diğer faktörlerden de etkilenebileceğini ne srmmştr (Oxford ve Nyikos, 1989; Dongyue, 2004). Söz konusu farkların özellikle kadın ve erkeğe yüklenen toplumsal rollerden

kaynaklandığını öne süren bazı araştırmacılar, genel olarak pek çok toplumda kadınlara daha fazla görev ve sorumluluk yüklendiğine dikkat çekmektedir. Bu ayrımın, kadını daha sorumluluk sahibi ve planlı yaptığını iddia eden araştırmacılar, strateji kullanımları arasındaki farkların bu durumu görünür kılan örneklerden sadece biri olduğunu belirtir (Saidi ve Mahrooqi, 2012).

Kızların yabancı dil öğrenme konusunda erkeklerden daha başarılı olduğunu ortaya koyan bir başka araştırma (Rua, 2006), bu duruma sebep olabilecek faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Kızlar, erkeklere kıyasla dil öğrenme konusunda daha isteklidir. Kızların motivasyonu genel olarak hedef dilin ait olduğu kültürü yakından tanımaya ve o kültürle bütünleşmeye yöneliktir. Erkekler ise dil öğrenme sürecinde iş bulmak, terfi etmek vb. faydacı amaçları ön planda tutmaktadırlar.
- Kızlar, dildeki yetkinliklerini geliştirme konusunda kendilerine daha özgüvenli görünürken, erkekler bu konudaki becerilerini küçümsemektedirler.
- Erkekler, örüntüleri keşfetmek gibi dilin analitik boyutları konusunda kızlardan daha üstünken; kızlar dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi sözlü becerilerde çok daha yetkindir ve bu durum onları daha başarılı kılar.

Alandaki diğer araştırmalar incelendiğinde strateji tercihlerine yönelik bazı çalışmaların, Rua'nın (2006) tespitlerini doğrular nitelikte olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara göre kızlar, dolaylı dil öğrenme stratejilerinden soru sorma, işbirliği yapma gibi uygulamaları kapsayan sosyal stratejileri daha sık tercih etmektedir (Politzer, 1983; Oxford ve Nyikos, 1989; Green ve Oxford, 1995;Khalil, 2005; Kayaoğlu, 2011; Zeynali, 2012). Bu durum, tıpkı Rua'nın (2006) belirttiği gibi

kızların hedef dilde iletişim kurma konusunda daha istekli olduklarına dikkat çekmektedir.

Literatürde cinsiyet farklılıklarına yönelik bu genel görünümü yansıtmayan çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda, kızlar ve erkekler arasında strateji kullanımını açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunamadığı görülmektedir (Vandergrift, 1997; El-Dib, 1999; Khamkhien, 2010; Studenska, 2011). Khamkhien (2010), bu durumla ilgili olarak cinsiyet farklılıklarının pek çok araştırma alanı için kesin çizgileri belli olmayan, tartışmalı bir konu olduğunu ve daha kapsamlı bir açıklama için motivasyon, kültürel birikim gibi bağdaştırıcı faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Yeterlik düzeyi

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasındaki nihai amacın, iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Bireylerin iletişim yeterlikleri arttıkça strateji kullanım düzeylerinin de artacağını öngören araştırmacı, yeterlik düzeyinin strateji kullanımında etkili bir faktör olabileceğinin altını çizmektedir. Mevcut araştırmaların pek çoğu Oxford'un öngörüsünü doğrular nitelikte olup, yeterlik düzeyi ile strateji kullanımını arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Buna göre, ileri düzeydeki öğrenciler dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar (Green ve Oxford, 1995; Park, 1997; Wharton, 2000; Peacock ve Ho, 2003; Shmais, 2003; Aslan, 2009; Gharbavi ve Mousavi, 2012).

Dildeki yeterlik düzeyinin belirlenmesinde araştırmacılar tarafından farklı yollar izlenmiştir. Bazı araştırmacılar, yeterlik düzeyi için yerleştirme sınavlarını, kayıtlı

olunan ders düzeyini ya da ders notlarını (Mullins, 1992; Griffiths, 2003); bazıları ise öğrencilerin öz değerlendirmelerini (Oxford ve Nyikos, 1989; Bruen, 2001) temel almayı uygun bulmuşlardır. Yeterlik düzeyinin belirlenmesindeki kaynak önemli olmaksızın; araştırmaların genel görünümü, ileri düzeydeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı yönünde olmuştur.

Griffiths'in (2003) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen farklı milletlerden 348 öğrenciyle gerçekleştirdiği araştırması, yeterlik düzeyi faktörüne yönelik önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yeterlik düzeyinin birkaç yerleştirme sınavı aracılığıyla belirlendiği bu araştırmada, ileri ve temel düzeydeki öğrencilerin strateji kullanım sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, ileri düzeydeki öğrenciler dil öğrenme stratejilerini temel düzeydekilere kıyasla daha sık kullanmaktadırlar.

İngilizce üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra, diğer dillerin öğreniminde de benzer sonuçların varlığı dikkat çekmektedir. Japonca ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen 678 üniversite öğrencisiyle yapılmış bir araştırmada (Wharton, 2000) öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre yeterlik düzeyi dikkate alınmış ve Griffiths'i (2003) destekleyen sonuçlar ortaya konmuştur. Buna göre, yeterlik düzeyini iyi ya da orta olarak belirten öğrenciler, zayıf yeterlikteki öğrencilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Alandaki bir başka araştırmacı Bruen'in (2001), Almanca öğrenen 100 İrlandalı üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında ortaya koyduğu sonuçlar da ileri düzeydeki öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandığını göstermektedir.

Yeterlik düzeyinin strateji kullanım sıklığı üzerindeki etkisinin yanı sıra, strateji

tercihlerinin yeterlik düzeyine göre nasıl farklılaştığını inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalar, farklı öğrenen profillerine dair genel resmi görebilmek adına ufuk açıcı olabilir. Dreyer ve Oxford (1996), ileri düzeydeki öğrencilerin daha çok bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri, temel düzeydeki öğrencilerin ise sosyal stratejileri tercih ettiğini belirlemiştir. Dilin kurallarına daha çok hâkim olmayı gerektiren bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin daha yetkin öğrenciler tarafından kullanılıyor olması beklenen bir sonuçtur.

Kayad (1999)'ın yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Malezyalı üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışması da Dreyer ve Oxford'un sonuçlarını ileri düzey öğrencileri açısından desteklemektedir. İngilizce öğrenmekte olan 1000 Çinli öğrenci üzerinde yapılan bir başka araştırma da ileri düzeydeki öğrencilerin özellikle bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur (Peacock ve Ho, 2003). Dolayısıyla literatürdeki araştırmaların ileri düzeydeki öğrencilerin daha sık strateji kullandıkları konusunda birleştii görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin tercihleri özellikle bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerden yana olmaktadır.

Motivasyon

Motivasyon faktörünün dil öğrenimindeki etkisini inceleyen öncü araştırmacılarından Dörnyei (2005), “motivasyon” teriminin bireyleri belli bir amacı gerçekleştirmeye iten içsel güç, arzu kavramlarına karşılık geldiğinden bahseder. Dörnyei'ye göre motivasyon, dinamik bir gücün ifadesidir. Bu nedenle, özellikle etkili bir dil öğrenimi için bu içsel gücün devamlılığı sağlanmalıdır.

Alandaki öncü araştırmacılarından bir diğeri, aynı zamanda çoklu zeka kuramının da geliştiricisi olan Gardner (1985)'dir. Gardner, motivasyonun amaç, çaba, istek ve

etkinliklere yönelik tutumlar olmak üzere dört temel birleşenden oluştuğunu öne sürer. Bu birleşenlerden yola çıkan araştırmacı, bugün hâlâ pek çok araştırmacı tarafından kabul gören araçsal (instrumental) ve bütünleştirici (integrative) olmak üzere iki farklı motivasyon türünden bahseder. Araçsal motivasyona sahip öğrenciler hedef dile daha faydacı yaklaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle bu tür bir motivasyonda hedef dil, iyi bir iş bulmak, ekonomik olarak kazanç sağlamak vb. faydacı amaçlara hizmet eden bir araç konumundadır.

Gardner'ın (1985) teorisine göre bir diğer motivasyon türü olan “bütünleştirici motivasyon”, genellikle bireysel bir çıkar gözetmeksizin dilin konuşulduğu kültürü yakından tanımak ve o dili konuşan insanlarla etkileşime geçmek istemek gibi uygulamaları kapsamaktadır. Bu tür motivasyona sahip öğrenciler, dilin ait olduğu kültürle bütünleşme isteğindedir.

Gardner (1985) ve Dörnyei'nin (2005) öncü çalışmalarıyla teorik arka planı belirlenen motivasyon faktörü, dil öğrenme stratejileri alanındaki araştırmacıların da ilgi odağı olmuştur. Alandaki araştırmalar, dil öğrenme stratejileri kullanımının motivasyon ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Oxford ve Shearin, 1994). Araştırmalar, öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için temel aldıkları ölçütler yönünden farklılaşsa da strateji kullanım düzeyi ve motivasyon ilişkisine yönelik olarak ortaya koydukları sonuçlar yönünden benzerdir. Buna göre, motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları da yüksektir (Oxford ve Nyikos, 1989; Kaylani, 1996; Chang ve Haung, 1999; Lens, Simons ve Dewitte, 2002; Yashima, Nishide ve Shimizu, 2004; Gahavannia, Kassaian ve Dabaghi, 2011). Söz konusu araştırmalar, motivasyon

düzeyini belirlemede öğrencilerin hedef dili öğrenme nedenleri, dilde yetkin olmaya verilen önem, dili öğrenmek için ayrılan eğitim süresi gibi farklı ölçütleri temel almışlardır.

Dil öğrenme stratejilerini farklı motivasyon türlerine göre inceleyen bazı araştırmacılar bütünleştirici motivasyona sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını belirlemiştir (Zarafshan ve Sadighi, 2006; Kafipour, Noordin ve Pezeshkian, 2011). Bu araştırmalar, bütünleştirici motivasyonun öğrencilerin hedef dile yönelik olumlu bir tutum sergilemesinde etkili olduğunu öne sürmektedir.

Dil öğrenme stratejileri alanındaki araştırmalar incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımı üzerinde motivasyon faktörünün etkisini irdeleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin bu dili öğrenme nedenleri üzerinde duran kapsamlı bir araştırmanın mevcut olduğu görülmüştür.

Araştırmamızın derinleştirilmesinde ufuk açıcı bilgiler sağlayabileceği düşünüldüğünden, söz konusu araştırmanın sonuçlarına değinmek yerinde olacaktır. Tok ve Yığın’ın (2013) durum araştırma yöntemiyle ortaya koydukları bu çalışmasına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri daha çok araçsal motivasyona sahip görünmektedir. Bu öğrenciler, en çok akademik, ekonomik ve turistik nedenlerle Türkçe öğrenmektedirler. Ekonomik nedenlerle Türkçe öğrenmekte olan bazı öğrenciler, Türkiye’nin büyüyen ekonomisi ve artmakta olan iş imkânlarını bu dili öğrenme motivasyonları arasında göstermiştir.

Özet

Literatürdeki çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde yabancı bir dil öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin genel olarak çok çeşitli strateji türlerini

orta düzeyde tercih ettiği görülmektedir. Araştırmalar, öğrenciler arasında en yaygın stratejilerin üst-bilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olduğuna dikkat çekmektedir. Öte yandan Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin, hedef dildeki eksik bilgiyi alternatif yollarla tamamlama, bağlama bakarak çıkarımda bulunma gibi telafi stratejilerini sıklıkla tercih ettikleri ortaya konmuştur.

Duyuşsal ve bellek stratejilerinin hem İngilizce hem de diğer dilleri öğrenmekte olan öğrenciler arasında genel olarak en az tercih edilen strateji türleri olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalarda bu sonuç, genellikle kültürel birikim ve öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Strateji kullanımlarının bireysel farklılıklarla olan ilişkisine yönelik araştırmalarda cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyon gibi faktörlerin öne çıktığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenini irdeleyen araştırmaların çoğu, strateji kullanım yönünden kızların lehine sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre, kızlar erkeklere oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık tercih etmektedir. Bazı araştırmalarda, kızların en çok tercih ettikleri stratejilerin sosyal stratejiler olduğu belirtilmiştir.

Yeterlik düzeyinin etkisini araştıran çalışmaların genel görünümü, ileri düzeydeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini diğerlerine göre daha sık kullandığı yönündedir. Bu durum, yeterlik düzeyinin strateji kullanımında önemli bir belirleyici olabileceğini gündeme getirmektedir.

Motivasyon faktörü, araştırmacılar tarafından farklı ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hedef dili öğrenme nedenleri, öğrenmeye verdikleri önem göz önüne alınan ölçütlerden birkaçıdır. Çalışmalarda motivasyonu belirlemek

üzere temel alınan ölçütler ya da araçlar önemli olmaksızın motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin, dil öğrenme stratejilerini daha sık tercih ettiği ortaya konmuştur. Bu durum, derslerde güdüleme ve ilgi çekmeye yönelik etkinliklere daha çok önem verilmesi gerektiğine dair bir gösterge olabilir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üniversite öğrencilerine dair çalışmaların çok yetersiz olduğu görülmüştür.

Bölükbaş'ın (2013) çalışması dışında elimizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin hangi dil öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarına dair herhangi bir gösterge yoktur. Bölükbaş'ın çalışmasına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin en çok tercih ettikleri stratejiler, üst-bilişsel ve sosyal stratejilerdir. Öte yandan, en az tercih edilen stratejiler tıpkı diğer dillerdeki öğrenenler gibi duyuşsal stratejiler olmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin strateji tercihlerinin bireysel değişkenlere göre nasıl şekillendiğine dair bir çalışma ise henüz mevcut değildir. Tüm bunlar, bu çalışmanın literatür için önemli bir ihtiyaç olduğunu doğrular niteliktedir. Bu nedenlerle çalışmamız, söz konusu hedef kitlenin yakından tanınabilmesi açısından önem arz etmektedir.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

Giriş

Bu bölümde, araştırma bulgularına kaynaklık eden süreçlere değinilmiştir. Öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda tercih edilen araştırma yöntemi ve araştırmaya dâhil olan katılımcılar hakkında bilgi verilmiştir. Ardından, araştırma verilerinin toplanmasına ve analizine ilişkin süreçlerden bahsedilmiştir.

Araştırma yöntemi

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine dair öznel yargılarının hem betimsel hem de çıkarımsal olarak incelenmesi hedeflendiğinden, karma araştırma modelinin en uygun yöntem olduğu düşünülmüştür. Karma araştırma modeli, tek bir araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasına ve analiz edilip harmanlanmasına olanak sağlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Böylelikle araştırmacı, hem nicel hem de nitel araştırmanın zayıf yönlerini telafi ederek daha güçlü deliller ortaya koyabilmektedir.

Bu çalışmada kullanılmak üzere karma araştırma modellerinden açıklayıcı sıralı desen (the explanatory sequential design) tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, güçlü bir nicel yönelmeyle başlayan ardından daha derin bir açıklamaya ihtiyaç duyulması nedeniyle nitel aşamayı takip eden bir karma yöntem desendir. Bu desen, araştırmanın nicel bulgularınınsonrasında nitel verilerle desteklenmesine ve yeniden değerlendirilmesine olanak sağlaması yönüyle sonuçların yorumlanmasını kolaylaştırmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Katılımcılar

Bu çalışma, Ankara’da bir vakıf üniversitesi bünyesindeki Türkçe birimi tarafından sunulan yabancılar için Türkçe derslerine 2014-2015 Güz döneminde kayıtlı 130 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evreni, Türkiye’de vakıf üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileridir. Bu evreni temsil edecek katılımcıların seçildiği vakıf üniversitesinin belirlenmesinde, sınırlı zaman ve çalışma koşulları göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıya kolaylık sağlayan bir örnekleme yöntemi olması vesilesiyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Söz konusu üniversitedeki öğrencilerden yalnızca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen gruplar tercih edildiği için aynı zamanda amaçlı bir örnekleme söz konusudur (Fraenkel ve Wallen, 2008).

Katılımcıların niteliklerine ilişkin bilgiler Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş ve bu çalışma kapsamında öğrencilerin strateji kullanımlarını ölçmek üzere kullanılmış SILL aracının bir parçası olan demografik anket ile toplanmıştır (Ek A). Bu anket öğrencilerin cinsiyet, yaş, anadil gibi demografik bilgilerinin yanı sıra; dil öğrenmekten keyif alma durumlarını, dildeki yeterlik düzeylerine ilişkin kendi öz değerlendirmelerini ve daha önce öğrendikleri yabancı dil sayılarını belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Çalışmanın yapıldığı haftalarda okulda bulunan 130 öğrenciye ulaşılmış ve böylece yaklaşık %62’lik bir katılım oranı sağlanmıştır. Tablo 2’de katılımcıların kayıtlı oldukları ders düzeylerine göre araştırmaya katılım oranları verilmiştir.

Tablo 2
Araştırmaya katılım oranları

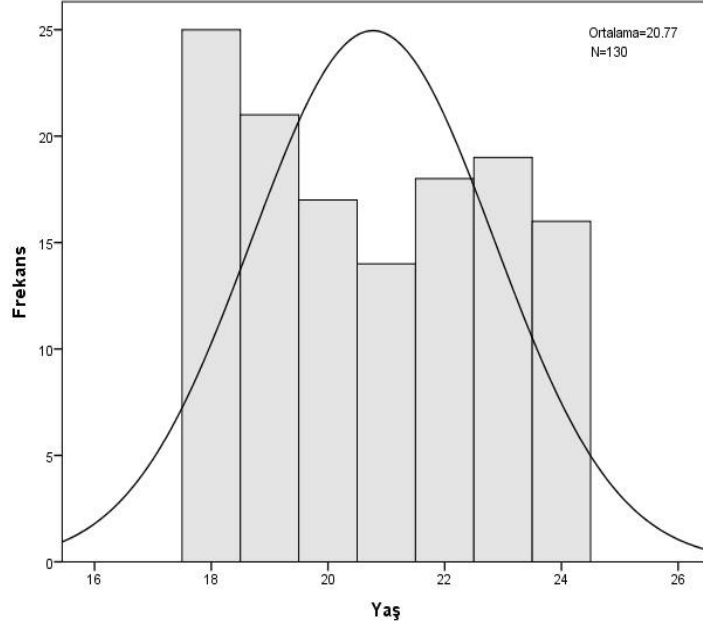
Yeterlik düzeyi	Dersler	Derse kayıtlı öğrenci	Araştırmaya katılan öğrenci	
			n	%
Temel düzey	Temel Düzey I	123	61	49,59
	Temel Düzey II	10	10	100,00
	Temel Düzey III	15	-	0,00
İleri düzey	İleri Düzey I	47	45	95,74
	İleri Düzey II	16	14	87,50
	Toplam	211	130	61,61

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 71 öğrencinin temel düzey, 59 öğrencinin ise ileri düzey derslerine kayıtlı olduğu görülmektedir. Araştırma sırasındaki ders yoğunlukları sebebiyle Temel Düzey III dersine kayıtlı öğrencilerle çalışma imkânı bulunamamıştır.

Yeterlik düzeylerinin temel ve ileri olarak ayrılmasında, öğrencilerin sözlü beyanları dikkate alınmaktadır. Türkçe Birimi, söz konusu dönemde Türkçe dersine kayıt olmak isteyen öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirmekte ve birimdeki öğretmenlerin de kanaatleri doğrultusunda öğrenciler uygun seviyelere yerleştirilmektedir. Temel düzeydeki öğrencilerin genellikle uluslararası değişim programlarıyla gelen ve üniversitede henüz ilk yılı olan öğrenciler olduğu görülmüştür. İleri düzeydeki öğrenciler ise genellikle Azerbaycan, Türkmenistan gibi Türkiye Türkçesine yakın bir Türkçenin konuşulduğu ülkelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.¹

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20,77 olup (SS= 2,08) yaşları 18-24 aralığında değişmektedir. Öğrencilerin yaşa göre frekans dağılımlarını Şekil 2’de ayrıntılı olarak görmek mümkündür.

¹Türkçenin lehçelerini anadili olarak konuşan bu öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken diğer öğrencilere nazaran daha şanslı oldukları bilinmektedir (Özyürek, 2009).



Şekil 2. Yaşa göre frekans dağılımlarını gösteren histogram

Araştırmaya katılan 130 öğrenciden 65'i kız, 65'i erkektir. Çalışma sırasında kız ve erkek sayılarında bilinçli bir eşitlemeye gidilmemiş, araştırmanın yapıldığı haftalarda okulda bulunan bütün öğrencilerle çalışılmış olmasına rağmen kız ve erkek sayıları tesadüfi bir şekilde eşit çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anadillerine yönelik bulgular incelendiğinde toplamda 28 farklı anadili konuşan bir grup olduğu görülmüştür. Tablo 3'te öğrencilerin konuştukları anadillere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3
Araştırmaya katılan öğrencilerin konuştukları anadillere göre dağılımı

Anadil	f	%
Azerbaycan Türkçesi	20	15,38
Urduca	17	13,08
Arapça	13	10,00
Korece	13	10,00
İngilizce	8	6,15
Almanca	7	5,38

Tablo 3 (devam)

Araştırmaya katılan öğrencilerin konuştıkları anadillere göre dağılımı

İspanyolca	6	4,62
Fransızca	5	3,85
Rusça	5	3,85
Çince	4	3,08
Farsça	4	3,08
Arnavutça	3	2,31
İtalyanca	3	2,31
Kırgızca	3	2,31
Lehçe (Polonya dili)	3	2,31
Litvanca	2	1,54
Peştuca (Afgan dili)	2	1,54
Pencapça	2	1,54
Bengalce	1	0,77
Hintçe	1	0,77
Moğolca	1	0,77
Norveççe	1	0,77
Rumence	1	0,77
Sintçe (Hindistan, Pakistan)	1	0,77
Slovakça	1	0,77
Tacikçe	1	0,77
Tamilce	1	0,77
Türkmence	1	0,77

Yüzde oranlarına göre en çok konuşulan dil Azerbaycan Türkçesidir (%15,4).

Azerbaycan Türkçesini %13,1'lik bir oranla Urduca, %10'luk eşit oranlarla Korece ve Arapça takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında en az konuşulan anadillerin eşit frekanslarla Bengalce, Hintçe, Norveççe, Rumence, Sintçe, Slovakça, Tacikçe, Tamilce, Türkmence ve Moğolca olduğu görülmektedir. Anadillerin yüzde oranları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yaklaşık %66'sının Asya ve Ortadoğu ülkelerinin kültürel özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin genel olarak yabancı dil öğrenmekten keyif alıp almadıklarına bakıldığında, tamamına yakın bir kısmının (%96,2) dil öğrenmeyi keyifli bulduğu görülmüştür. Yalnızca beş öğrenci dil öğrenmekten keyif almadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %62'si (n=80) Türkçe dersini zorunlu ders olarak alırken, %38'i (n=50) ise Türkçe dersini zorunlu değil seçmeli olarak aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçedeki yeterliklerini kendilerinin nasıl değerlendirdiklerine yönelik bilgiler de araştırma grubunun hedef dile karşı tutumlarını belirlemek açısından önemlidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz değerlendirmelerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçedeki yeterliklerine yönelik öz değerlendirmeleri

Yeterlik düzeyi	Sınıf arkadaşlarına göre		Anadili Türkçe olanlara göre	
	f	%	f	%
Zayıf	15	11,54	75	57,69
Fena değil	41	31,54	30	23,08
İyi	51	39,23	20	15,38
Mükemmel	23	17,69	5	3,85
Toplam	130	100,00	130	100,00

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %88'inin sınıflarındaki diğer öğrencilere kıyasla Türkçe yeterliklerini iyi, fena değil ya da mükemmel gibi tanımlarla olumlu olarak nitelendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin anadili Türkçe olan kişilere göre öz değerlendirmeleri ise daha farklı bir görünüme sahiptir. Buna göre, öğrencilerin yarısından fazlası Türkçedeki yeterliklerini “zayıf” olarak değerlendirmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin kendilerini kıyasladıkları grubun, Türkçeyi anadili olarak konuşan kişiler olmasının etkisi göz ardı edilmemelidir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin öznel yargıları oluşturacağından, veri toplamak üzere Likert tipi ölçek, demografik anket ve görüşme yöntemleri tercih edilmiştir.

SILL aracı

İlk aşamada araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL (Strategy Inventory of Language Learning) aracı, Türkçe ifadesiyle “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” kullanılmıştır. SILL, dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığının ölçülmesinde ve bunun cinsiyet, kültür, yeterlik düzeyi gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisinin tespit edilmesinde en yaygın olarak kullanılan, güvenilirliği pek çok araştırma dâhilinde kanıtlanmış bir veri toplama aracıdır (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot; 2007). Oxford ve Nyikos’un (1989) SILL aracının ilk versiyonunun güvenilirlik ve geçerliliğini tespit etmek üzere 1200 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında SILL aracının, Oxford (1990) tarafından hâlihazırda İngilizce konuşan ve yeni bir dil öğrenmekte olan öğrenciler için geliştirilmiş, 80 maddelik ilk versiyonu (Versiyon 5.1) kullanılmıştır (Ek B). Araştırmanın gerçekleştirildiği vakıf üniversitesinde eğitim dilinin İngilizce olması vesilesiyle, katılımcıların Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B2 düzeyinde İngilizce yeterlikleri bulunmaktadır. Bu nedenle, ölçmede güvenilirlik, geçerlilikle ilgili bir soruna yol açılmaması için anket orijinal dilinde İngilizce olarak uygulanmıştır. Ayrıca henüz her katılımcının Türkçede yetkin olmaması, anketin ortak bir dil olarak İngilizce uygulanmasını zorunlu

kılmıştır.

SILL aracı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etmek üzere geliştirilmiş demografik bir anketten ve strateji kullanım sıklıklarının beş derecede ölçeklendiren Likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Ölçek dâhilindeki her madde, olumlu bir tutumu belirten onaylama cümleleri şeklinde hazırlanmış olup; öğrencilerin onay derecesini gösteren puanlamalar, en düşükten en yükseğe doğru 1 - 5 aralığında sıralanmıştır. Derecelendirmeler, Türkçe ifadesiyle “(1) Hiçbir zaman doğru değil”, “(2) Genellikle doğru değil”, “(3) Bazen doğru”, “(4) Genellikle doğru”, “(5) Her zaman doğru” şeklinde sıralanmaktadır. SILL ölçeğinden alınan örnek bir madde ve derecelendirme puanlarına ilişkin bilgiler orijinal dilinde Şekil 3’teki gibidir:

<ol style="list-style-type: none">1. <u>Never or almost never true of me.</u>2. <u>Generally not true of me.</u>3. <u>Somewhat true of me.</u>4. <u>Generally true of me.</u>5. <u>Always or almost always true of me.</u> <p>Read the item and choose a response (1 through 5 as above) and write it in the space after the item.</p> <p><u>I create associations between new material and what I already know. ____</u></p>
--

Şekil 3. SILL derecelendirme ölçeği

SILL ölçeği, dil öğrenme sürecindeki farklı strateji kullanımlarını ölçen altı ayrı bölümden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan bölümlere ve madde sayılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5
SILL ölçeğinin bölümleri

Bölüm	Ölçülen strateji kategorisi	Madde sayısı
A	Bellek stratejileri	15
B	Bilişsel stratejiler	25
C	Telafi stratejileri	8
D	Üst-bilişsel stratejiler	16
E	Duyuşsal stratejiler	7
F	Sosyal stratejiler	9

Tablo 5’te görüldüğü üzere, her bir bölüm farklı türde strateji kullanımlarını ölçmektedir. Bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejilerinden oluşan bölümler, Oxford taksonomisine göre dil öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan stratejilerdir. Öğrenilen bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırmaya yönelik düzenli tekrar etme, yeni öğrenilen bir sözcüğü cümle içinde kullanma gibi uygulamaların ne düzeyde kullanıldıkları bellek stratejileri; bilgilerin örgütlenmesinde işlevsel olan yeni kombinasyonlar yapma, analiz etme gibi uygulamaların kullanımı ise bilişsel stratejiler kategorisi altında ölçülmektedir. Telafi stratejileri, bilinenden bilinmeyene yönelik olarak çıkarım yapma, tahmin etme, metindeki ipuçlarını takip etme gibi uygulamaların kullanımına ilişkin bilgi vermektedir.

Üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler ise dil öğrenmeye dolaylı yoldan katkı sağlayan stratejiler olarak gruplanmıştır. Üst-bilişsel stratejiler, öğrencinin kendi öğrenmesini planlamaya yönelik olarak kullandığı uygulamaları kapsar. Duyuşsal stratejiler ise öğrencinin ruhsal durumunu, duygu yoğunluklarını kontrol edebilmesine imkân sağlayan metidasyon yapma, günlük tutma vb. stratejilerin kullanımıyla ilişkilidir. Dolaylı stratejiler kategorisinde değerlendiren diğer strateji türü sosyal stratejilerdir. Bu strateji kategorisi altında öğrencilerin dilde iletişim kurmaya yönelik soru sorma, işbirliği yapma gibi stratejileri kullanma düzeyi ölçülmektedir.

SILL değerlendirme ölçeğinin yanı sıra, aracın bir diğer parçası olan demografik anket; öğrencilerin yaş, cinsiyet, daha önceki yabancı dil öğrenme deneyimleri vb. özelliklerini belirlemek üzere kullanılmıştır (Ek A). Demografik anket aracılığıyla toplanan veriler, araştırmanın bağımsız değişkenlerinin belirlenmesinde işlevsel olmuştur. Demografik anketten elde edilen bilgiler cinsiyet ve Türkçede yetkin

olmaya verilen önem değişkenlerinin oluşturulmasını sağlamıştır. Türkçede yetkin olmaya verilen önem faktörü, araştırmamız kapsamında bir motivasyon göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Demografik ankette yer alan “Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?” sorusuna verilen cevaplar, bu değişkenin üç alt kategorisinin “çok önemli”, “önemli” ve “önemli değil” şeklinde oluşturulmasında kullanılmıştır.

Demografik anket aracılığıyla elde edilen cinsiyet ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkenlerinin yanı sıra; öğrencilerin kayıtlı oldukları ders düzeylerine bakılmış ve “yeterlik düzeyi”, üçüncü bir değişken olarak eklenmiştir. Öğrenciler, temelde iki farklı düzeyde ders aldıkları için yeterlik düzeyi değişkeni “temel düzey” ve “ileri düzey” olmak üzere iki farklı kategoriden oluşmaktadır. Değişkenlerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgilere ilerleyen bölümlerde yer verilmiştir.

Görüşme

Görüşme, bireylerin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olarak konuşmayı temel alması nedenleriyle en yaygın olarak kullanılan nitel veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme, bu araştırma dâhilinde nicel verilerin nitel verilerle derinleştirilip zenginleştirilebilmesi için tercih edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen nicel bulgular değerlendirildikten sonra, araştırma soruları doğrultusunda daha çok açıklanmasına ihtiyaç duyulan boyutlar tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır (Ek C). Bu tür görüşmelerde dikkatlice yazılmış bir dizi sorunun tüm katılımcılara aynı sırada ve tarzda sorulması söz konusudur. Böylelikle görüşmeci yanlılığı azaltılmış ve araştırmanın başkası tarafından tekrar edilme olasılığı artırılmıştır.

Veri toplama süreçleri

Araştırma kapsamında öncelikle nicel verileri toplamak üzere kullanılacak olan SILL aracı için, geliştiricisinden e-posta yoluyla gerekli izin alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği vakıf üniversitesi bünyesindeki İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan araştırma içingerekli onay belgesi alınmış ve Türkçe Birimi ile iletişime geçilmiştir. Ders öğretmenleriyle görüşülerek araştırmanın yapılabileceği sınıflar belirlendikten sonra SILL aracı, araştırmacı tarafından ders saatinde yaklaşık 20 dakika süreyle uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere, araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğuna ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebileceklerine yönelik bilgilendirici onay formu dağıtılmıştır. Onay formunda ayrıca ileri bir tarihte araştırmanın nicel sonuçlarına göre şekillenecek olan, gönüllü katılıma dayalı görüşmeler gerçekleştirileceği bilgisi de verilmiştir. Bu görüşmelere katılmak isteyen öğrencilerden e-posta adreslerini ya da telefon numaralarını belirtmeleri istenmiştir. Gönüllü öğrencilerden gerekli onaylar alındıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın iki hafta süren bu ilk aşamasında, araştırma sorularına yönelik nicel verilerin toplanması sağlanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında toplanan nicel veriler üzerinde gerekli betimsel ve çıkarımsal analizler yapıldıktan sonra, ikinci aşamada görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Onay formunda görüşme için gönüllü olmak istediklerini belirten öğrencilerden ilk analiz sonuçlarına göre strateji kullanım düzeyleri ve demografik bilgileri yönünden ortalamayı temsil ettikleri belirlenen öğrencilerle iletişime geçilmiştir. Böylece nicel verilerin toplanması sürecinde de yer almış olan üç erkek ve dört kız olmak üzere toplamda yedi öğrenciye ulaşılmıştır. Görüşmeler, kısıtlı zaman ve bazı öğrencilerin eğitimlerini tamamlayıp memleketlerine dönmesi sebepleriyle telefon aracılığıyla

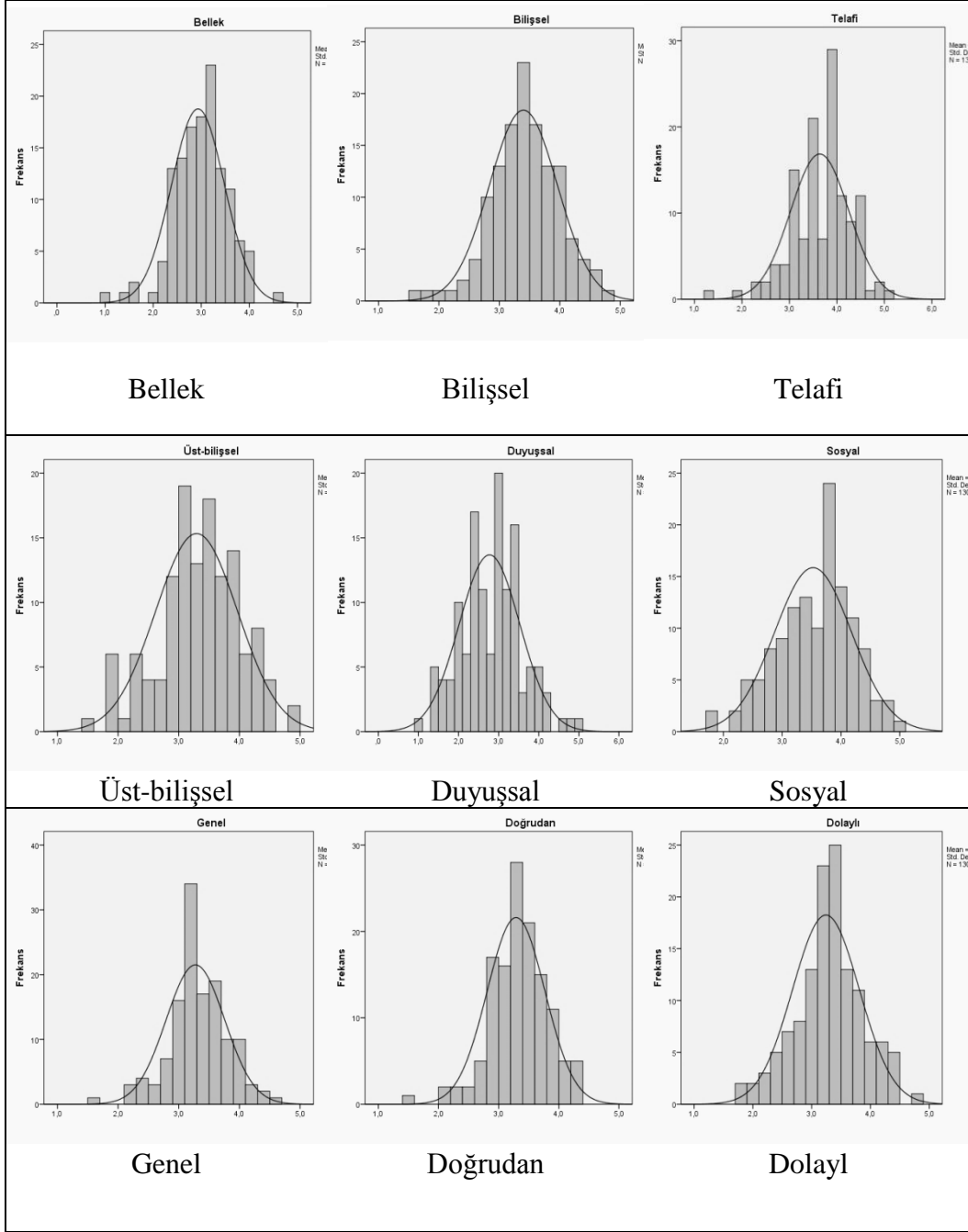
yaklaşık 10’ar dakika süreyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kaydı yapılmış ve gerekli notlar alınmıştır.

Veri analiz yöntemi

Nicel verilerin analizi

Anket ve ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin SPSS (Versiyon 22.0) programına girişi yapıldıktan sonra nicel veriler öncelikle SILL aracının bölümlerine paralel olarak bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere altı farklı kategoride incelenmiştir. Sonrasında, Oxford taksonomisi doğrultusunda bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri “doğrudan” stratejiler; üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler ise “dolaylı” stratejiler şeklinde bir üst kategoride yeniden değerlendirilmiştir. Ayrıca, her öğrencinin genel strateji kullanımına yönelik bilgi edinmek üzere alt kategorilere bakılmaksızın SILL aracındaki 80 maddeye verilen puanlamaların tümünü içine alan “genel” bir kategori oluşturulmuştur. Böylelikle öğrencilerin strateji kullanım puanları bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal, doğrudan, dolaylı ve genel olmak üzere dokuz farklı kategoride incelenmiştir.

Strateji kullanım düzeyleri, söz konusu kategorilerin aritmetik ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Ancak ortalamalar alınmadan önce kategoriler içindeki maddelere öğrencilerin 1,00 – 5,00 aralığında verdiği puanlamaların dağılımları belirlenmiştir. Şekil 4’te dokuz farklı kategorideki puan dağılımlarına yönelik histogramlar sunulmuştur.



Şekil 4. SILL kategorilerine yönelik histogram grafikleri

Şekil 4'e göre tüm kategorilerdeki puan dağılımlarının, normalden çok ciddi sapmalar göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılımın tespiti için ayrıca kategorilerdeki ortalama ve ortanca değerler arasındaki farka bakılmıştır. Böylelikle histogramların sunduğu verilerin sağlanması yapılmıştır. Buna ilişkin bilgiler Tablo 6'da incelenebilir:

Tablo 6
Ortalama ve ortanca değerler arasındaki farklar

SILL kategorileri	AO	Ortanca değer	AO – Ortanca değer
Bellek	2,9	2,9	0,0
Bilişsel	3,4	3,4	0,0
Telafi	3,6	3,8	-0,2
Üst-bilişsel	3,3	3,3	0,0
Duyuşsal	2,8	2,9	-0,1
Sosyal	3,5	3,6	-0,1
Genel	3,3	3,2	0,1
Doğrudan	3,3	3,3	0,0
Dolaylı	3,2	3,3	-0,1

SILL ölçeğinden elde edilen puanların iç tutarlığını belirlemek üzere 80 maddenin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmış ve bu araştırma kapsamında SILL aracından elde edilen genel puanlar için Cronbach Alfa katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere göre ayrı ayrı elde edilen güvenilirlik katsayıları ise Tablo 7’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 7
Faktörlere göre Cronbach Alpha katsayıları

Stratejiler	Cronbach Alpha	Madde sayıları
Bellek	0,73	15
Doğrudan stratejiler	0,86	25
Telafi	0,68	8
Üst-bilişsel	0,87	16
Dolaylı stratejiler	0,73	9
Sosyal	0,73	7

Verilerin dağılımı ve SILL aracından elde edilen puanların güvenilirlik katsayısı incelendikten sonra, her kategori için aritmetik ortalamalar (AO) alınmıştır. Böylelikle her katılımcı için genel, doğrudan, dolaylı, bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal olmak üzere dokuz farklı puan türü oluşturulmuş,

dolayısıyla dokuz farklı bağımlı değişken ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin her bir kategori için 5,0 üzerinden aldığı puan ortalamalarının düzey açısından yorumlanmasında Oxford'un (1990) belirlemiş olduğu ölçütlere başvurulmuştur. Oxford değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de gösterildiği gibidir.

Tablo 8.
Oxford'un (1990) belirlemiş olduğu strateji kullanımı değerlendirme ölçütleri

Düzye	Açıklama	Ortalama sonuç
Yüksek	Her zaman kullanım	4,5 – 5,0
	Genellikle kullanım	3,5 – 4,4
Orta	Bazen kullanım	2,5 – 3,4
Zayıf	Genellikle kullanmam	1,5 – 2,4
	Hiç kullanmam	1,0 – 1,4

Tablo 8'de Oxford'un belirlediği ölçütler temelinde strateji kullanım düzeylerinin zayıf, orta ve yüksek olmak üzere üç derecede değerlendirildiği görülmektedir. Strateji kullanım düzeyleri, dokuz farklı kategori için incelendikten sonra bu düzeyler üzerinde etkili olabilecek bağımsız değişkenler değerlendirilmiştir. Bu değişkenler, demografik anketten elde edilen veriler doğrultusunda şekillenmiştir. Anketin sağladığı verilere göre etkisi incelenen bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir:

- Cinsiyet
- Yeterlik düzeyi
- Türkçede yetkin olmaya verilen önem (Motivasyon göstergesi)

Demografik anket aracılığıyla toplanan dil öğrenmekten keyif alma, özdeğerlendirme gibi diğer verilerin alt boyutları arasında eşit gruplanmalar ortaya çıkmadığı için bu bilgiler değişken olarak değerlendirilmeyip, katılımcıların genel niteliklerini açıklamak üzere kullanılmıştır.

Cinsiyet, erkek ve kız; yeterlik düzeyleri temel ve ileri olmak üzere ikişer alt gruptan oluşmaktadırlar. Yeterlik düzeyinin belirlenmesinde öğrencinin kayıtlı olduğu ders düzeyi dikkate alınmıştır. Öğrenciler, bu derslere üniversitedeki Türkçe birimi tarafından gerçekleştirilen sözlü görüşmeler doğrultusunda yerleştirilmiştir. Yeterlik düzeyi, tıpkı erkek ve kız şeklinde gruplanan cinsiyet değişkeni gibi temel ve ileri düzey olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bu nedenle, yeterlik düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin etkileri bağımsız örneklem t-testleri ile ölçülmüş, iki yönlü anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Demografik ankette yer alan “Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?” sorusuna verilen cevaplar Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkeninin oluşturulmasını sağlamıştır. Buna göre, değişkenin alt kategorileri “çok önemli”, “önemli” ve “önemli değil” şeklinde üç düzeyde belirlenmiştir. Bu nedenle, söz konusu değişkenin etkisi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ölçülmüştür. Tek yönlü varyans analizi testine göre varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edildiği durumlarda ($p < 0,05$) farkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testleri uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizi

Nicel verilerin analizinden sonra gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yapılmış ve araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bu nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplarda geçen anahtar kelimelere bakılarak kodlamalar yapılmıştır. Ardından bu kodlamalar beş farklı tema altında toplanmıştır. Bu temalar genel öğrenen profili, kaygı düzeyi,

motivasyon, Türkçenin dil yapısı, kızlar ve erkekler arasındaki farklar şeklinde belirlenmiştir. Temaların oluşturulmasına ilişkin kodlama süreçleri tablolar eşliğinde sunulmuştur. En kapsamlı üst tema olarak “genel öğrenen profili” nin oluşturulmasına ilişkin kodlama süreci Tablo 9’da ayrıntılı olarak görülebilir:

Tablo 9
Genel öğrenen profili temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

Kodlar	Türkçesi	Alt temalar	Üst tema
Öğrencinin kullandığı ifade			
curious	meraklı	öğrenen tanımı	genel öğrenen profili
willing to practice	uygulamaya istekli		
talkative	konuşkan		
self-conscious	öz bilince sahip		
practice	alıştırma yapma	dil	genel öğrenen profili
asking questions	soru sorma	öğrenimine	
observation	gözlem	yönelik	
aviod using native language	kendi dilini kullanmaktan kaçınma	inanışlar	
real-life connections	gerçek yaşamla ilişkilendirme		
guessing intelligently	akılcı tahminlerde bulunma		

Genel öğrenen profilinin oluşturulmasında öğrencilere yöneltilen “Kendinizi nasıl bir öğrenen olarak tanımlarsınız?” ve “Sizce bir dil nasıl öğrenilir” soruları temel alınmıştır (Ek C, 1. ve 2. sorular). Bu sorulara verilen öğrenci cevapları ilk adımda anahtar kelimeler halinde kodlanmış, ardından “öğrenen tanımı” ve “dil öğrenimine yönelik inanışlar” şeklindeki alt temalarla ilişkilendirilmiştir. Son aşamada, bu alt temaları kapsayıcı bir üst tema olarak “genel öğrenen profili” oluşturulmuştur.

Kaygı düzeyi temasının oluşturulmasında öğrencilere yöneltilen “Türkçe konuşurken kaygı ya da korku hissediyor musunuz?” ve “Anadili Türkçe olan birine soru sorarak ondan yardım isteme konusunda ne kadar rahatsızsınız?” soruları temel alınmıştır.

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kodlamalar ve temaların belirlenmesine yönelik süreç Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Kaygı düzeyi temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

Kodlar		Alt temalar	Üst tema
Öğrencinin kullandığı ifade	Türkçesi		
difficulty	zorluk	kaygı duyma	kaygı düzeyi
feel anxiety	kaygı duyma		
speaking	konuşma		
using inappropriate word	uygun olmayan sözcük kullanımı		
pronunciation	telafluz	soru sorma konusunda rahatlık	
asking questions	soru sorma		
do not hesitate to ask for help	yardım istemekten çekinmeme		
starting conversation	konuşmayı başlatma		
being shy	çekingen olma		
inadequate proficiency	dilde yetersizlik		

Nitel verilerin analizinde kullanılan bir diğer tema “motivasyon”dur. Motivasyon temasının oluşturulmasında öğrencilere yöneltilen “Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli? Neden/ Neden değil?” ve “Türkçe öğrenirken kendinizi cesaretlendirmek için farklı yollar bulduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorularının cevapları irdelenmiştir. Bu doğrultuda şekillenen kodlama süreci Tablo 11’deki gibidir:

Tablo 11

Motivasyon temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

Kodlar		Alt temalar	Üst tema
Öğrencinin kullandığı ifade	Türkçesi		
daily use	günlük kullanım	Türkçe öğrenme nedenleri	Motivasyon
job opportunities	iş olanakları		
working	çalışma		
studying	okuma		

Tablo 11 (devam)

Motivasyon temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

very important	çok önemli	Türkçede yetkin
extremely important	son derece önemli	olmaya verilen önem
advantage	avantaj	
seeking for opportunities to practise speaking	uygulama için fırsat kollama konuşma	kendini cesaretlendirme
following Turkish serials	Türk dizilerini takip etme	
reading newspapers	gazete okuma	
asking questions	soru sorma	

Bir diğer tema, Türkçenin dil yapısıdır. Bu doğrultuda, öğrencilere “Türkçedeki sözcük kökleri, son ekler gibi dilbilimsel ipuçlarının anlama yönelik çıkarımlarda bulunma konusunda yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar öncelikle alt temalar, ardından daha kapsayıcı bir ifadeyle “Türkçenin dil yapısı” üst teması altında toplanmıştır. Söz konusu temanın ortaya konmasında kullanılan anahtar kelimeler, Tablo 12’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 12

Türkçenin dil yapısı temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

Kodlar		Alt temalar	Üst tema
Öğrencinin kullandığı ifade	Türkçesi		
suffixes	son ekler	dilbilimsel	Türkçenin dil yapısı
word root	sözcük kökü	ipuçlarını kullanma	
language proficiency	dil yeterliliği		
logical linguistic patterns	mantıklı dil örüntüleri		
guessing the meaning	anlamı tahmin etme		
combining new words	yeni sözcükler oluşturma		
definitely/ totally helpful	kesinlikle/ tamamen yardımcı	dilin yapısı	

Tablo 12 (devam)

Türkçenin dil yapısı temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

similarity with native language	anadille olan benzerlik
present tense	şimdiki zaman
plurality	çoğulluk

Son olarak, öğrencilerin strateji kullanımlarına ilişkin kız-erkek farklılıklarına dair görüşleri ise “kızlar ve erkekler arasındaki farklılıklar” teması altında değerlendirilmiştir. Bu temanın oluşturulmasında işlevsel olan anahtar kelimeler Tablo 13’teki gibidir:

Tablo 13

Kızlar ve erkekler arasındaki farklar temasının oluşturulmasına ilişkin içerik analizi

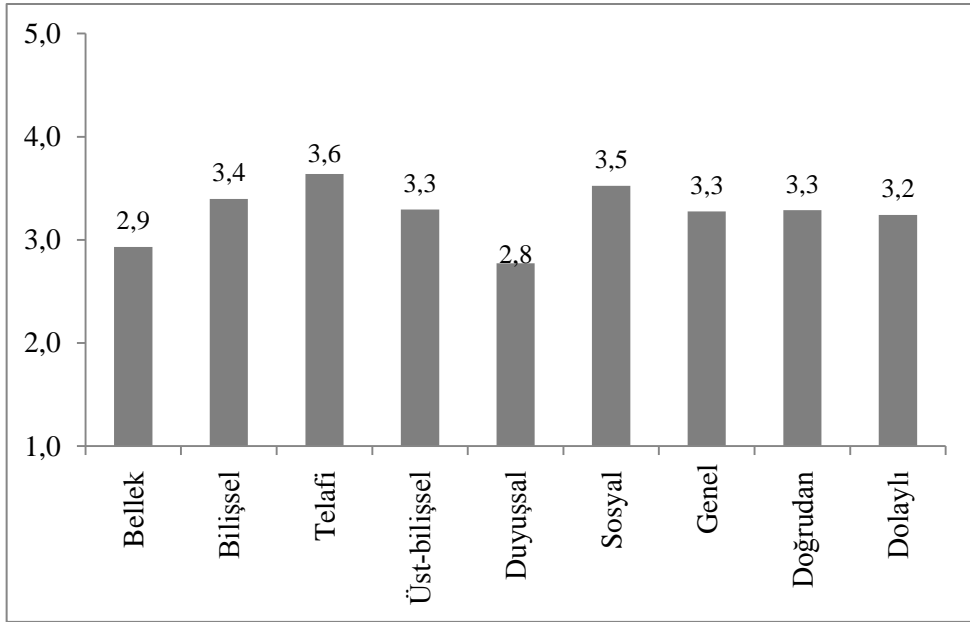
Kodlar		Alt temalar	Üst tema
Öğrencinin kullandığı ifade	Türkçesi		
motivated	istekli	kızların dil öğrenen profili	kızlar ve erkekler arasındaki farklar
concerned	ilgili		
planned	planlı		
ambitious	hırslı		
demanding	talepkâr		
presentation	sunum		
linguistic intelligence	dilbilimsel zeka		
less motivated	daha az istekli	erkeklerin dil öğrenen profili	
unplanned	plansız		
inattentive	dikkatsiz		

BÖLÜM 4: BULGULAR

Nicel bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?

Stratejilerin kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar değerlendirildiğinde hiçbir kategoride Oxford (1990) ölçütlerine göre “düşük” olarak değerlendirilebilecek ($AO \leq 2,4$) bir ortalamaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta ($AO=2,5 - 3,4$) ve yüksek düzeylerde ($AO > 3,5$) kullandıklarını söylemek mümkündür. Kategorilere yönelik ayrıntılı ortalamalar, Şekil 5’te gösterildiği gibidir.



Şekil 5. SILL kategori ortalamalarının karşılaştırılması

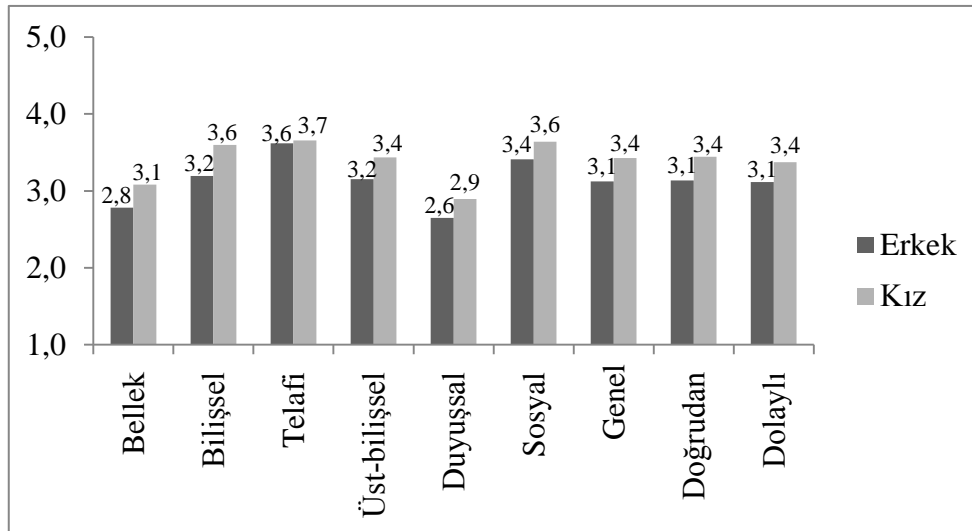
Şekil 5’te görüldüğü üzere, öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok telafi stratejilerini ($AO=3,6$, $SS=0,6$) ve sosyal stratejileri ($AO=3,5$, $SS=0,7$) tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin telafi stratejilerini ve sosyal stratejileri yüksek

düzye kullandıklarını söylemek mümkündür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bu öğrencilerin telafi stratejilerini tercih etmesinde dilin eklemeli yapısının önemli etkileri olabilir. Söz konusu etkiler, ilerleyen bölümlerde tartışılacaktır.

Telafi stratejilerini ve sosyal stratejileri sırasıyla orta düzeyde kullanılan bilişsel (AO=3,4, SS=0,6) ve üst-bilişsel (AO=3,3, SS=0,7) stratejiler takip etmektedir. Kategoriler arasında en düşük ortalamaya sahip strateji türü “duyuşsal” stratejiler (AO=2,8, SS=0,8) olmuştur. Buna göre, öğrencilerin diğer strateji türlerine kıyasla duygusal tutumlarını öne çıkaran duyuşsal stratejileri dil öğrenme sürecinde daha arka planda tuttuklarını söylemek mümkündür. Öğrencilerin en az tercih ettikleri ikinci strateji türü ise “bellek” stratejileri (AO=2,9, SS=0,6) olarak görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Şekil 6’da kız ve erkek öğrencilerin dokuz farklı kategoriye göre strateji kullanım ortalamaları sunulmuştur.



Şekil 6. Kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin karşılaştırılması

Şekil 6 incelendiğinde, tüm kategorilerde kız öğrencilerin strateji kullanım

ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14’te kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeylerine yönelik bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14
Cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları

Bağımlı değişkenler	Varyansların eşitliği için		Ortalamaların eşitliği için t-test			
	Levene testi				Sig. (2-yönlü)	Ortalama farkı (Erkek-Kız)
	F	Sig.	t	df		
Bellek	1,51	0,22	-3,19	128	0,00*	-0,30
Bilişsel	0,01	0,91	-4,35	128	0,00*	-0,40
Telafi	0,02	0,89	-0,34	128	0,73	-0,04
Üst-bilişsel	0,33	0,57	-2,40	128	0,02*	-0,28
Duyuşsal	0,60	0,44	-1,86	128	0,07	-0,24
Sosyal	1,76	0,19	-2,04	128	0,04*	-0,23
Genel	0,04	0,83	-3,76	128	0,00*	-0,30
Doğrudan	0,18	0,67	-3,85	128	0,00*	-0,31
Dolaylı	0,05	0,83	-2,65	128	0,01*	-0,26

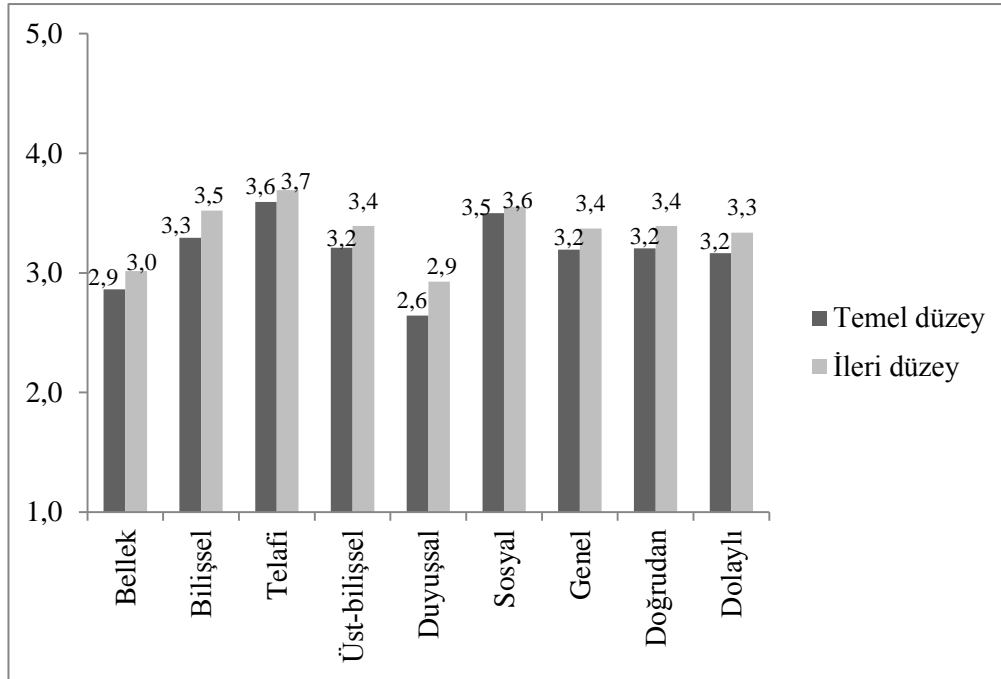
*İlişki 0,05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 14’te görüldüğü üzere tüm değişkenler için varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır ($p>0,05$). Ortalamaların eşitliği için t-test sonuçlarına bakıldığında ise, dokuz kategoriden yedisinde erkek ve kız öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kız öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin dokuz kategoride de erkeklerden yüksek olduğu bilgisinden hareketle, bu farklılıkların kızlar lehine olduğunu söylemek mümkündür. Buna göre kız öğrenciler dil öğrenme stratejilerini yedi kategoride (bellek, bilişsel, üst-bilişsel, sosyal, genel, doğrudan, dolaylı) erkek öğrencilere oranla daha sık kullanmaktadırlar. Telafi stratejileri ve duyuşsal

stratejiler kategorilerinde ise kızların ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu tespit edilmiş ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri yeterlik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan 130 öğrenciden 71'i temel düzey, 59'u ise ileri düzey Türkçe derslerine kayıtlıdır. Buna göre öğrencilerin strateji kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar Şekil 7'deki gibidir.



Şekil 7. Ders düzeylerine göre strateji kullanım ortalamalarının karşılaştırılması

Şekil 7’de görüldüğü üzere, tüm kategorilerde ileri düzey derslerine kayıtlı öğrencilerin ortalaması temel düzeydeki öğrencilere kıyasla daha yüksektir.

Tablo 15’te ders düzeyi değişkeninin strateji kullanım düzeyleri üzerindeki etkisine yönelik bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15
Ders düzeyine göre bağımsız örneklem için t testi sonuçları

Bağımlı değişkenler	Varyansların eşitliği için		Ortalamaların eşitliği için t-test			
	Levene testi				Sig. (2- yönlü)	Ortalama farkı (Temel- İleri)
	F	Sig.	t	df		
Bellek	0,18	0,67	-1,57	128	0,12	-0,15
Bilişsel	0,13	0,72	-2,31	128	0,02*	-0,23
Telafi	2,35	0,13	-0,92	128	0,36	-0,10
Üst-bilişsel	0,43	0,51	-1,53	128	0,13	-0,18
Duyuşsal	0,16	0,69	-2,16	128	0,03*	-0,28
Sosyal	0,00	1,00	-0,47	128	0,64	-0,05
Genel	0,68	0,41	-2,11	128	0,04*	-0,18
Doğrudan	3,28	0,07	-2,25	128	0,03*	-0,19
Dolaylı	0,22	0,64	-1,74	128	0,08	-0,17

*İlişki 0,05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 15'e göre tüm kategorilerde varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır. Test sonuçlarına bakıldığında, ileri düzeydeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini dört farklı kategoride (bilişsel, duyuşsal, genel, doğrudan) temel düzeydekilere oranla daha sık kullandıkları görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri bir motivasyon göstergesi olarak “Türkçede yetkin olmaya verilen önem” faktörüne göre farklılık göstermekte midir?

Demografik anketten elde edilen bulgular, öğrencilerin yaklaşık %61'inin Türkçede yetkin olmayı “önemli” , %38'inin ise “çok önemli” bulduğunu göstermektedir.

Buna göre öğrencilerin %90'ının Türkçede yetkin olmaya farklı derecelerde de olsa önem verdiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerin bu dili öğrenmeye verdikleri önem yönünden olumlu bir tutuma sahip olduklarını

söylemek mümkündür. Öte yandan öğrencilerin yalnızca %10'u, Türkçede yetkin olmanın kendileri için önemli olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçede yetkin olmaya verdikleri önem faktörüne göre strateji kullanım düzeyleri ortalamaları arasındaki farklar Tablo 16'da incelenebilir.

Tablo 16
Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri

Strateji kategorileri	Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?					
	Çok önemli		Önemli		Önemli değil	
	AO	SS	AO	SS	AO	SS
Bellek	3,1	0,6	2,9	0,5	2,5	0,6
Bilişsel	3,5	0,6	3,4	0,5	3,1	0,6
Telafi	3,7	0,6	3,6	0,6	3,5	0,8
Üst-bilişsel	3,5	0,6	3,2	0,7	2,9	0,8
Duyuşsal	2,8	0,8	2,8	0,7	2,8	0,7
Sosyal	3,6	0,7	3,5	0,6	3,3	0,6
Genel	3,4	0,5	3,3	0,4	3,0	0,6
Doğrudan	3,4	0,5	3,3	0,4	3,0	0,6
Dolaylı	3,1	0,6	3,2	0,5	3,0	0,7

Tablo 16'da görüldüğü üzere, tüm kategorilerde Türkçede yetkin olmanın kendileri için çok önemli olduğunu belirten öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Strateji kullanım ortalamalarına yönelik bu farkların, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 17'de mevcuttur.

Tablo 17
Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler		Kareler	df	Kareler	F	Sig.
		toplamı		ortalaması		
Bellek	Gruplararası	3,56	2	1,78	6,30	0,00*
	Gruplariçi	35,85	127	0,28		
	Toplam	39,40	129			

Tablo 17 (devam)

Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri için tek yönlü varyans analizi sonuçları

Bilişsel	Gruplararası	1,40	2	0,70	2,24	0,11
	Gruplariçi	39,56	127	0,31		
	Toplam	40,96	129			
Telafi	Gruplararası	0,32	2	0,16	0,42	0,66
	Gruplariçi	48,52	127	0,38		
	Toplam	48,85	129			
Üst-bilişsel	Gruplararası	4,16	2	2,08	4,81	0,01*
	Gruplariçi	54,92	127	0,43		
	Toplam	59,08	129			
Duyuşsal	Gruplararası	,02	2	0,01	,02	0,98
	Gruplariçi	74,14	127	0,58		
	Toplam	74,16	129			
Sosyal	Gruplararası	1,39	2	0,69	1,64	0,20
	Gruplariçi	53,81	127	0,42		
	Toplam	55,20	129			
Genel	Gruplararası	1,71	2	0,86	3,85	0,02*
	Gruplariçi	28,29	127	0,22		
	Toplam	30,01	129			
Doğrudan	Gruplararası	1,75	2	0,87	3,96	0,02*
	Gruplariçi	27,96	127	0,22		
	Toplam	29,70	129			
Dolaylı	Gruplararası	1,76	2	0,88	2,81	0,06
	Gruplariçi	39,90	127	0,31		
	Toplam	41,66	129			

*İlişki 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 17’de görüldüğü üzere dört farklı kategoride (bellek, üst-bilişsel, genel ve doğrudan) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Farkların hangi ikililer arasında olduğunu belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 18’de çoklu karşılaştırma testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18

Türkçede yetkin olmaya verilen önem derecesine göre strateji kullanım düzeyleri için Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçları

Faktörler	(I) Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?	(J) Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?	Ortalama farkı (I-J)	Sig.
	Önemli değil	Önemli		
Bellek	Önemli değil	Önemli	-0,36	0,08
		Çok önemli	-0,59	0,00*
	Önemli	Çok önemli	-0,23	0,10
Üst-bilişsel	Önemli değil	Önemli	-0,29	0,35
		Çok önemli	-0,59	0,02*
	Önemli	Çok önemli	-0,31	0,07
Genel	Önemli değil	Önemli	-0,25	0,20
		Çok önemli	-0,41	0,03*
	Önemli	Çok önemli	-0,16	0,25
Doğrudan	Önemli değil	Önemli	-0,30	0,11
		Çok önemli	-0,42	0,02*
	Önemli	Çok önemli	-0,13	0,40

*İlişki 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 18'deki veriler incelendiğinde, strateji kullanım düzeyleri arasındaki anlamlı farklılıkların “çok önemli” ve “önemli değil” diyen gruplar arasında olduğu görülür. Buna göre dört farklı kategoride, Türkçede yetkin olmanın kendileri için “çok önemli” olduğunu belirten öğrenciler, “önemli değil” diyenlere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Bu durum, bir motivasyon göstergesi olarak Türkçe öğrenme konusunda motivasyonu yüksek öğrencilerin diğerlerine oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarına dikkat çekmektedir.

Nitel bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profilleri nasıldır?

Bu bölümde nicel bulguları desteklemek üzere gerçekleştirilen görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlar, temalar halinde düzenlenerek verilmiştir. Bu temalar genel öğrenen profili başta olmak üzere öğrencilerin bu profilini şekillendirmede öne çıkan kaygı düzeyi, motivasyon, Türkçenin dil yapısı, kızlar ve erkekler arasındaki farklar şeklindedir. Bu bulgular özellikle öğrencilerin dil öğrenme profillerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunmakla birlikte ayrıca diğer araştırma sorularına yönelik destekleyici açıklamalar yapılabilmesini sağlamıştır.

Genel öğrenen profili

Bu araştırmanın öncelikli amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin hangi dil öğrenme stratejilerini kullandıklarından yola çıkarak nasıl bir öğrenen profiline sahip olduklarını belirlemektir. Araştırmanın bu amacına yönelik nicel bulgularını destekleyebilmek üzere, öğrencilere kendilerini dil öğrenme sürecinde nasıl bir öğrenci olarak tanımladıkları ve bir dilin nasıl öğrenildiği konusundaki düşüncelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelere katılan tüm öğrenciler, arkadaşlarıyla ve fırsat buldukça anadili Türkçe olan kişilerle konuşarak pratik yaptıklarını, bu şekilde daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Anadili İngilizce olan başlangıç düzeyindeki kız öğrenci A, Türkçe öğrenme sürecinde özellikle kendi anadilini konuşmaktan ve anadilini konuşan arkadaşlarıyla zaman geçirmekten kaçındığına dikkat çekmiştir. A, bu uygulamanın Türkçenin kendi dil kurallarına göre düşünebilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir.

İleri düzeyde ve anadili İngilizce olan kız öğrenci B, kendisinin dil öğrenme sürecinde algıları çok açık bir öğrenci olduğunu, özellikle görsel-işitsel kaynaklardan çokça faydalandığını belirtmiştir. B, bazı Türk dizilerini de takip ettiğini, bu dizilerden faydalı söz kalıpları öğrendiğini ifade etmiştir. B, bu şekilde öğrendiği söz kalıplarını dizideki sahneyi ya da karakteri gözünün önüne getirerek kolaylıkla hatırlayabildiğini, bu ifadeleri günlük yaşamında kullanmaya da gayret ettiğini belirtmiştir. B, bunun yanı sıra Türkçe öğrenmeye başladığından beri Türkçe şarkı dinlemeyi de alışkanlık haline getirerek Türkçenin ses yapısına aşina olmayı amaçladığını söylemiştir. B, dil öğrenmenin eğlenceli ve keyifli etkinliklerle gerçekleştiği sürece etkili olabileceğini vurgulamıştır.

Anadili olarak Urduca konuşan başlangıç düzeyindeki kız öğrenci C, dil öğrenme konusunda genel olarak yetenekli olduğunu ancak yeni öğrendiği sözcük ve ifadeleri hatırlama konusunda yetersiz olduğunu belirtmiştir. C, bunun için dil öğrenme sürecinde sürekli uygulama yapmaya çalıştığını, fırsat buldukça öğrendiği kelimeleri günlük konuşmalarda kullandığını ifade etmiştir.

Anadili Arapça olan, başlangıç düzeyindeki erkek öğrenci E, dilin konuşulduğu ortamlarda zaman geçirmedikçe yalnızca dilbilgisi kurallarıyla dil öğrenilemeyeceğini söylemiştir. E'ye göre uygulama ve alıştırmalar, kitaplarla ya da sözlüklerle değil, o dili konuşan insanlarla yapılmalıdır.

Peştuca konuşan başlangıç düzeyindeki erkek öğrenci F de E'ye benzer şekilde, derste işlenenleri günlük yaşamda uygulamadığı müddetçe etkili bir şekilde öğrenemediğini belirtmiştir. F, üniversitede aldığı Türkçe derslerinin genellikle ders

kitabındaki alıştırmalar üzerinden yürütüldüğünden, dilbilgisine çok fazla zaman ayrıldığından ve yeterince konuşma etkinliği yapılamadığından yakınmıştır. F, üniversitedeki herkesin iyi düzeyde İngilizce konuşuyor olmasının da kendisi için bir dezavantaj olduğunu, yeterince Türkçe konuşma pratiği yapamadığını ifade etmiştir. F, Türkçeye daha çok maruz kalabilmek için bazı Türk dizilerini takip ettiğini belirtmiş; özellikle kendi ülkesinde oldukça popüler olan Aşk-ı Memnu dizisinin olay örgüsüne hâkim olduğunu, Türkiye’de de bu diziyi Türkçe izleyerek sözcük dağarcığını geliştirmeye çalıştığını söylemiştir.

Erkek öğrencilerden anadili Hintçe olan başlangıç düzeyindeki G de, diğer katılımcılar gibi öğrenilenlerin pekiştirilebilmesi için günlük yaşamda uygulanması gerekliliğine değinmiştir. G, diğer katılımcılardan farklı olarak özellikle dilin yapısıyla ilgili kuralların İngilizce gibi, öğrencilerin halihazırda bildiği ortak bir dilde aktarılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Buna göre, farklı stratejiler içerse de genel olarak öğrencilerin gerçek yaşamda uygulamaya dayalı, kuru bir dilbilgisi yerine konuşma odaklı bir dil öğrenme sürecini tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Kaygı düzeyi

Araştırma sonuçları, Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin, dil öğrenme sürecine dolaylı olarak katkı sağlayan; kaygı düzeyini en aza indirmeye, rahatlama tekniklerini kullanma vb. duyuşsal tutumları diğer stratejilere kıyasla daha az tercih ettiklerini gösterdiği için öğrencilerin bu tutumlarıyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere “Türkçe konuşurken kaygı ya da korku hissediyor musunuz?” ve “Anadili Türkçe olan birine soru sorarak ondan yardım isteme konusunda ne kadar rahatsızsınız?” soruları yöneltilmiş ve bu sorulara

verilen cevaplar “kaygı düzeyi” teması altında değerlendirilmiştir.

Görüşmeye katılan yedi öğrenciden beşi farklı derecelerde kaygı duyduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerin kaygı duyma nedenlerini bir sözcüğü yanlış telaffuz etmekten ya da kendini doğru ifade edememekten korkma, Türkçe dilbilgisine yeterince hâkim olmama şeklinde özetlemek mümkündür. Türkçe konuşurken kaygı duymadığını belirten iki öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden biri, bunun nedenini anadili Türkçe olan kişilerin bir yabancıya Türkçe konuşmaya çalıştığını gördüklerinde ona yardım etmekten keyif aldıklarını gözlemlemesi olarak belirtmiştir. Kaygı duymayan diğer öğrenci ise, bunun kendi kişilik özelliklerinden kaynaklandığını, yeni ortamlarda genel olarak rahat biri olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılara, öğretmenlerine ya da Türkçe konuşan diğer kişilere danışma, soru sorma konusunda ne düzeyde rahat hissettikleri de sorulmuştur. Görüşme yapılan tüm öğrenciler bu konuda oldukça rahat hissettiklerini ve yardım alabilmek için çoğunlukla İngilizce soru sorduklarını belirtmiştir. Bir öğrenci, kendisini bu konuda rahat hissetmesine rağmen Türkçe konuşan kişilerin çekingen tavrı ve yeterince İngilizce bilmemesi gibi sebeplerden bazen soru sormaktan kaçındığını söylemiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, genellikle yardım alabilmek adına İngilizceyi de kullanarak soru sormaktan çekinmedikleri görülmektedir. Ancak söz konusu Türkçe konuşmak olunca, çoğunlukla Türkçede yeterli düzeyde olmamalarından kaynaklı kaygı duyduklarını söylemek mümkündür.

Motivasyon

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde bu dilde yetkin olmaya verdikleri önem derecesi ve kendilerini cesaretlendirmek için takip ettikleri stratejiler, onların hedef

dili öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sunabilir. Bu bağlamda, öncelikle anket sorularında da yer alan ve bir değişken olarak strateji kullanım düzeyinde etkili olduğu görülen “Türkçede yetkin olmak sizin için ne kadar önemli?” sorusu daha ayrıntılı açıklamalar edinebilmek adına görüşmelerde yeniden sorulmuştur. Görüşmeye katılan tüm öğrenciler, Türkçede yetkin olmayı farklı derecelerde de olsa önemli bulmaktadır.

Kız öğrencilerden A, ileride Tarih bölümünde yüksek lisans yapmak istediğini ve eski Osmanlıca metinleri okuyabilmesi için önce Türkiye Türkçesini öğrenmesi gerektiğini belirtmiş, Türkçede yetkin olmanın onun için çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer kız öğrenciler B ve C ise günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları için Türkçe bilmenin avantaj olacağını belirtmiştir.

Erkek öğrencilerden D, G ve F Türkiye’deki eğitimleri sonraki yıllarda da devam edeceği için bu dili öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerden E ise İşletme okuduğunu, kendi alanında Türkiye’de cazip iş pozisyonları olduğunu ve mezun olduğunda bu pozisyonlarda çalışmak istediği için Türkçe öğrenmeye çok önem verdiğini ifade etmiştir. Buna göre, öğrencilerin faydacı amaçlarla Türkçe öğrenmekte olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilere Türkçe öğrenirken kendilerini cesaretlendirmek için nasıl yollar izledikleri sorulduğunda, onların bu dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıracak farklı stratejiler uyguladıkları görülmüştür. Erkek öğrencilerden başlangıç düzeyindeki E, alışverişte diğer müşterileri yakından gözlemlediğini, onların kullandıkları “Ne kadar?”, “para üstü”, “nakit” vb. sözcük ve ifadeleri ödeme sırası kendisine geldiğinde kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. E, yanlış telaffuzlarının

zaman zaman kendisini zor duruma sokmasına rağmen bu uygulamanın genel olarak günlük dil kullanımını konusunda kendisini motive ettiğini söylemiştir. Kız öğrencilerden başlangıç düzeyindeki C, sınıfta öğretmenine ve arkadaşlarına bazı basit soruları Türkçe sorduğunu ve bu şekilde basit de olsa Türkçe konuşabildiğini görerek iyi hissettiğini söylemiştir. Bir diğer kız öğrenci A, Türkçe gazete okurken bildiği kelimelere odaklanarak mevcut kelime dağarcığının genel anlama yönelik tahminlerde bulunabilmesine imkân verdiğini görmeyi sevdiğini, bunun kendisini iyi hissettirdiğini söylemiştir.

Başlangıç düzeyindeki erkek öğrencilerden D, G ve F ise derste yaptıkları farklı konulardaki sunumların Türkçe öğrenme konusunda kendilerini motive ettiğini belirtmişlerdir.

Türkçenin dil yapısı

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok telafi stratejilerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Hedef dildeki eksikliklerine rağmen öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerini en üst düzeyde kullanabilmelerine imkân veren dilbilimsel ipuçlarını kullanma, bağlama bakarak tahmin etme gibi stratejiler telafi stratejilerine karşılık gelmektedir. Türkçe, sondan eklemeli yapısı ile dilbilimsel ipuçlarına olanak sağlayan bir dil olma özelliği taşır. Bu yönüyle Türkçe öğrenenlerin telafi stratejilerini sıklıkla tercih etmesinde dilin yapısal özelliklerinin nasıl etki ettiğine bakılmasının, bu araştırmaya önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Türkçenin dil yapısına yönelik olarak katılımcıların görüşlerini almak üzere onlara, Türkçe öğrenirken sözcük kökleri ve ekleri gibi dilbilimsel ipuçlarının genel anlamı tahmin etmeyi nasıl etkilediği sorulmuştur. Görüşmelere katılan tüm öğrenciler Türkçenin bu konuda kendilerine çok yardım ettiğini

belirtmiştir.

Kız öğrencilerden A, sözcükler farklı da olsa son ekler ses uyumlarına göre benzer yapılarda eklendiği için, eklere bakarak anlamı tahmin etmenin kolaylaştığını dile getirmiştir. İleri düzey Türkçe dersine kayıtlı olan kız öğrenci B ise, sözcük kök ve eklerinin özellikle sözcüğün ad, önad ya da eylem olup olmadığı konusunda önemli ipuçları sunduğunu ifade etmiştir. B, anadili İngilizcenin Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olmamasının, dilin mantığını anlamasını zorlaştırdığını ancak Türkçe eklere aşına oldukça bu zorluğun üstesinden geldiğini belirtmiştir.

Kız öğrencilerden anadili Urduca olan başlangıç düzeyindeki C, Türkçe ile Urducada ortak olan Arapça ve Farsça kökenli pek çok sözcük bulunduğunu ve bu benzerliğin kendisi için Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemiştir.

Erkek öğrencilerden anadili Urduca olan başlangıç düzeyindeki D ve anadili Peştuca olan F, Türkçe eklerin anlamı tahmin etmeyi kolaylaştırdığını ancak bunun dildeki yetkinlikle doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. D, kendisi Türkçede henüz başlangıç düzeyinde olduğu için sözcüklere gelen ekleri etkin bir şekilde kullanamadığını dile getirmiştir. D, bu düzeyde yalnızca “şimdiki zaman” formundaki sözcükleri ve bu zaman kullanımına ait ekleri tanıyabildiğini de sözlerine eklemiştir. F, ise henüz Türkçe olarak kendisini tanıtmaktan öteye gidemediğini bu nedenle ekleri etkin bir şekilde kullanabilmek için sözcük dağarcığını geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Anadili Arapça olan başlangıç düzeyindeki E de, Türkçe öğrenirken özellikle son eklerin kendisine çok yardımcı olduğunu belirtmiştir. Başlangıç düzeyindeki bir diğer erkek öğrenci G, Türkçenin sondan eklemeli yapısının genel anlama yönelik

çıkarımlar yapabilmesini kolaylaştırdığını ve ekler aracılığıyla yeni sözcükler türeterek bu dili etkin bir şekilde kullanabildiğini belirtmiştir. G, örnek olarak “yaş” sözcüğünü ele almış, bu sözcükten türetilen “yaşam”, “çok yaşa” gibi farklı sözcük ve ifadelerin anlamını kolaylıkla tahmin edebildiğini belirtmiştir.

Kızlar ve erkekler arasındaki farklar

Araştırmanın ilk aşamasında toplanan nicel bulgulara göre kızlar, dil öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha sık kullanmaktadırlar. Bu farkın altında yatan nedenleri ön görebilmek adına, görüşmelere katılan öğrencilere bu sonuçtan da bahsedilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere bu farkın nelerden kaynaklanabileceğine dair düşüncelerinin yanı sıra, kızlar ve erkekler arasındaki bu farka yönelik olarak sınıflarında herhangi bir uygulama gözlemleyip gözlemedikleri sorulmuştur.

Kız öğrencilerden A ve B, bu durumunkızların ve erkeklerin hedef dile yönelik tutumlarıyla ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Bu öğrenciler, kızların dili yetkin bir şekilde kullanmaya daha çok önem verdiğini belirtmiştir. B, kendisinin ve sınıftaki diğer kız öğrencilerinden gerekliliklerini erkeklere kıyasla daha özverili bir şekilde yerine getirdiklerinden bahsetmiştir. A, sınıftayken anlamadığı bir konuda öğretmenine ya da arkadaşlarına soru sormaktan çekinmediğini, sorduğu soruların öğrenmesine önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. B ise A'nın ifadelerini doğrular nitelikte, kızların özellikle konuşma etkinliklerinde sınıfta daha aktif olduklarına dikkat çekmiştir. Bir diğer kız öğrenci C, kızların amaçlı çalıştıklarını, bu nedenle farklı stratejilere daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. C, sınıfa gözlemlediği kadarıyla erkeklerin öğretmen tarafından sunulan temel bilgilerle yetinebildiklerini ve öğrendiklerini geliştirmek için çok fazla çaba sarf etmediklerini belirtmiştir. Ayrıca sınıftaki pek çok erkek öğrencinin kendisinden ders notu istediğini ifade

eden C, onlara yardımcı olmaktan keyif aldığını da eklemiştir.

Erkek öğrencilerden E ve G, kız öğrencilerin özellikle sınıf sunumlarında çok başarılı olduklarını belirtmiştir. G, henüz gerçekleştirdikleri sunumları dikkate alarak kızların sunumlarından etkilendiğini ve onların yaptıkları işe daha çok önem verdiğini söylemiştir. G, aynı zamanda kızların çok düzenli notlar aldığını gözlemlediğinden de bahsetmiştir. E ise, kızların erkeklere göre daha hızlı öğrendiğini bunun kızların dilbilimsel alt yapılarının daha gelişmiş olmasından kaynaklandığını öne sürmüştür.

Bir diğer erkek öğrenci F, kızların genel olarak her alanda daha planlı ve hırslı olduklarını gözlemlediğini belirtmiştir. F, kendisini bir kız öğrenciye kıyasla daha plansız bulduğunu da sözlerine eklemiştir. F, ayrıca kızların sınıfta çok sık soru sorduklarını fark ettiğini, bunun onların dil öğrenmeye olan ilgisinden kaynaklandığını söylemiştir.

Bir erkek öğrenci, kızlar ve erkekler arasındaki strateji kullanım düzeylerine yönelik bu farkın, cinsiyet faktörüyle ilişkili olmayabileceğini belirtmiştir. Bu öğrenci kendisini sınıfındaki kız öğrencilerle karşılaştığında, strateji kullanımı konusunda oldukça iyi bulduğunu da sözlerine eklemiştir.

BÖLÜM 5: SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Giriş

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular mevcut literatür doğrultusunda yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı tarafından uygulamaya ve sonraki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma

Tüm gruba ilişkin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri

Öğrencilerin, dil öğrenme stratejileri genel kullanım düzeyinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri dil öğrenme stratejilerini Oxford değerlendirme ölçütleri (1990) doğrultusunda “bazen” kullanmaktadırlar. Stratejilerin genel kullanım düzeyine ilişkin bu sonucun literatürdeki diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Oxford ve Ehrman, 1995b; Riazi ve Rahimi, 2005; Demirel, 2012; Ayırır vd., 2012; Chang ve Liu, 2013; Tam, 2013; Bölükbaş, 2013).

Araştırmamızın sonuçlarının özellikle Bölükbaş'ın (2013) çalışmasının sonuçlarıyla paralel olması, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerine yönelik genel görünümü yansıtabilmek adına önemlidir. Söz konusu deneysel çalışmasında dil öğrenme stratejilerinin sözcük öğrenimi üzerindeki etkilerini inceleyen Bölükbaş, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, yeni bir dil

öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin genel olarak strateji kullanımı konusunda orta düzeyde bir farkındalığa sahip olduklarını; öte yandan daha yüksek düzeyde bir kullanım için desteğe ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi niteliğindedir.

Strateji kullanım düzeylerine ilişkin genel ortalamanın yanı sıra, öğrencilerin tercihleri değerlendirildiğinde en sık kullanılan strateji türünün telafi stratejileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin strateji kullanım tercihlerine ilişkin bu sonuç, alandaki diğer araştırmaları desteklemektedir (Oxford ve Ehrman, 1995a; Alptekin, 2007; Mokhtari, 2007; Deneme, 2008; Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008; Demirel, 2012; Razi, 2012; Uztosun, 2014).

Dil öğrenme stratejileri alanında özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin en çok kullandıkları strateji türü olarak telafi stratejilerini ortaya koymaktadır. Telafi stratejileri, bağlama bakarak genel anlamı tahmin etme ve dilbilimsel ipuçlarını kullanma gibi öğrencilerin hedef dildeki eksik bilgilerini mevcut bilgileriyle telafi etmelerini sağlayan uygulamalardır.

Türkçenin eklemeli yapısı ve ses uyumları dolayısıyla kolay tahmin edilebilir kök-ek örüntüleri incelendiğinde, bu tür stratejileri kullanarak öğrenmeyeelverişli bir dil olduğu görülür. Türk öğrencilerin bu stratejileri sıklıkla kullanıyor olması, anadil yapılarının gerektirdiği bir alışkanlıktan kaynaklanıyor olabilir. Bu ihtimalden yola çıkılarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerine görüşmeler sırasında Türkçenin dil yapısına ilişkin sorular sorulmuştur (Ek C, 7. soru).

Görüşmeye katılan öğrenciler, Türkçenin eklemeli yapısından bu doğrultuda sıklıkla faydalandıklarından bahsetmiştir. Örneğin bir öğrenci, sadece “yaş”

kelimesinin anlamını bilerek “yaşam, yaşamak, çok yaşa” gibi farklı sözcüklerin ve

söz kalıplarının anlamlarını kolaylıkla tahmin edebildiğini belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise yeterlik düzeyi ilerledikçe kendisi için bu tür tahminlerin daha da kolaylaşabileceğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin genel görüşü, belirli ses uyumları doğrultusunda sözcük sonlarına getirilen eklerin anlama yönelik çıkarımlarda bulunmayı kolaylaştırdığı yönündedir. Böylelikle öğrencilerin hedef dildeki eksik bilgilerini tamamlamak üzere telafi stratejilerini tercih etmesinde Türkçenin dil yapısının öne çıktığı görülmektedir.

Telafi stratejilerini çok az bir farkla sosyal stratejiler takip etmektedir. Bu durum, öğrencilerin sosyal stratejileri ikinci sırada ve yüksek düzeyde kullandıklarını göstermekte ve alandaki diğer çalışmalarla paralel sonuçlar ortaya koymaktadır (Bruen, 2001; Judge; 2011; Bölükbaş, 2013).

Türkiye’de ve Çin’de yapılan bazı araştırmalar ise aksi bir durumu işaret etmektedir. Anadili Türkçe ve Çince olup yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin en az tercih ettikleri stratejiler sosyal stratejilerdir. Araştırmacılar bu durumun kültürle ve öğrenme ortamıyla doğrudan ilişkili olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalarda bu öğrencilerin daha geleneksel bir öğrenme ortamında yetişmelerinden kaynaklı olarak öğrenme sürecinde daha edilgen olduklarına ve çoğunlukla soru sormaktan çekindiklerine dikkat çekilmiştir (Chang ve Liu, 2013; Deneme, 2008; Tam, 2013). Öte yandan, bu araştırma sonuçları doğrultusunda söz konusu durumun farklı kültürel birikimlere ait yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencileri için geçerli olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin sosyal stratejileri yüksek düzeyde kullanmalarında, yetiştikleri kültürel çevrenin ve öğrenme ortamının etkisi büyüktür. Böylelikle hedef kitlenin geleneksel öğretim metotlarından uzak bir

öğrenme ortamına aşina olduklarını söylemek mümkündür. Görüşme sonuçları da bu çıkarımı destekler niteliktedir. Öğrencilere kendilerini nasıl bir öğrenen olarak tanımladıkları sorulduğunda, görüşmeye katılan tüm öğrenciler farklı sosyal stratejileri sıklıkla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler özellikle öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmek için fırsatlar yarattıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin çoğunlukla kendi öğrenmesini yönlendirebilen, öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendirmekten keyif alan ve bunun için fırsatlar yaratmaya çalışan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler en az duyuşsal stratejileri tercih etmektedir. Bu sonuç, dil öğrenme stratejileri alanındaki pek çok araştırmayı desteklemektedir (Oxford ve Ehrman, 1995b; Bruen, 200; Riazi, 2007; Yılmaz, 2010; Hamamcı, 2012; Asadifard ve Biria, 2013; Ayırır vd., 2012; Bölükbaş, 2013).

Oxford (2011) hedef dili öğrenirken duyulan korku ve kaygı düzeylerini en aza indirgemedi işlevsel olan bu stratejilerin öğrenciler tarafından yeterince tanınmadığının altını çizmektedir. Özellikle kültür şokundan kaynaklı bir kaygının dil öğrenme sürecini yavaşlatacağını belirten araştırmacı, duyuşsal stratejilerin etkin kullanımının oldukça önemli olduğuna dikkat çeker. Ancak öğrencilerin bu stratejileri yeterince tercih etmemesinin altında yatan nedenlere ilişkin araştırmalara yeterli düzeyde değildir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarını derinleştirebilmek adına görüşmeler sırasında öğrencilere bu dili öğrenirken endişe duyup duymadıklarına ve bunun nedenlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir (Ek C, 5. ve 6. sorular). Öğrenci cevapları değerlendirildiğinde yedi öğrenciden beşinin Türkçe öğrenirken farklı

düzeylelerde kaygı duyduğu belirlenmiştir. Öne sürölen nedenlerin genellikle dile yeterince hâkim olmamaktan kaynaklandığı görölmektedir. Öğrenciler bir sözcüğu yanlış telaffuz etmekten ya da kendilerini doğru ifade edememekten korkmaktadır.

Öte yandan öğrenciler düzeltme ya da açıklama için Türkçe konuşan diğer kişilere soru sorma konusunda oldukça rahat olduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu tutumları telafi stratejilerinin hemen ardından sosyal stratejileri yüksek düzeyde tercih etmelerine ilişkin bulguları da doğrular niteliktedir. Dolayısıyla karşımızda işbirliği yapmaktan ve soru sormaktan kaçınmayan ancak dilde yeterli düzeyde olmamaktan kaynaklı olarak, konuşmak konusunda zaman zaman kaygı duyan bir öğrenci grubu bulunduğunu söylemek mümkündür.

Cinsiyet değişkenine göre strateji kullanım düzeyleri

Araştırmamızın sonuçları, dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri bakımından kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Buna göre telafi stratejileri ve duyuşsal stratejiler hariç diğer tüm kategorilerde kızlar erkeklere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. Bu sonuç, önceki araştırmaların sonuçlarıyla paraleldir. Mevcut pek çok araştırma, öğrenme sürecinde kızların erkeklere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarını ve dil öğrenmede daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Oxford ve Nyikos, 1989; Green ve Oxford, 1995; Dreyer ve Oxford, 1996; Dongyue, 2004; Khalil, 2005; Hong-Nam ve Leawell, 2006; Cesur, 2008; Aslan, 2009; Chang ve Shen, 2010; Bozinovic ve Sindik, 2011; Ayırır vd., 2012; Kayaoğlu, 2012; Salahshour, Sharifi ve Salahshour, 2012; Nelson, Devardhi ve Berhanu, 2014). Araştırmacılar bu durumun motivasyon düzeylerine ya da yetişme ortamına ilişkin farklılıklardan kaynaklanabileceğini ileri sürmektedir.

Araştırmacılarından Rua (2006), kızların dil öğrenme konusunda erkeklere kıyasla daha istekli olduklarına ve kendilerine güvendiklerine dikkat çekmiştir. Bu sonucun nedenlerine ilişkin daha ayrıntılı bir yorumlama için görüşmeler sırasında öğrencilere cinsiyete yönelik bu farklara ilişkin görüşleri sorulmuştur (Ek C, 8.soru). Rua'nın tespitlerini destekler nitelikte, erkek öğrenciler kızların özellikle sınıf içi sunumlarda çok daha başarılı olduklarından ve bu sunumları özenli bir şekilde hazırladıklarından bahsetmiştir. Kız öğrenciler de erkeklerin dil öğrenme konusunda kendileri kadar istekli olmadıklarını sınavdan iyi not alma, ders geçme vb. daha işlevsel amaçlara takıldıklarını ifade etmiştir. Bu durum, Rua'nın (2006) kızların hedef dilin ait olduğu kültürü tanımak, o kültürden insanlarla kaynaşmak gibi bütünleştirici motivasyona, erkeklerin ise terfi etmek, iş bulmak gibi faydacı sebeplerle araçsal motivasyona sahip olduklarına yönelik tespitini desteklemektedir.

Öte yandan, bu durumu kültürel etkenlerle ilişkilendiren araştırmalar da mevcuttur. Araştırmacılar, toplumda kadına ve erkeğe düşen farklı iş yükünden ve sorumluluklardan kaynaklı olarak kadınların ve erkeklerin karşılardakini etkilemek üzere birbirinden farklı stratejilere başvurabileceğini dile getirmektedir (Oxford ve Nyikos, 1989).

Saidi ve Mahrooqi (2012) pek çok toplumda kadınlara daha çok sorumluluk yüklendiğini, bu durumun onları genel olarak daha planlı ve sorumluluk sahibikıldığını öne sürmektedir. Bu çalışmalarında, Umman'daki öğrencilerden yola çıkan Said ve Mahrooqi, özellikle Asya ülkelerinde bu farklılıkların daha görünür olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin yaklaşık %66'sının Azerbaycan Türkçesi, Urduca, Korece, Çince, Farsça, Arapça, Hintçe gibi anadilleri

konusuyor olması, Asya ve Ortadoğu kültürüne ait özelliklerin bu örneklem grubu için baskın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle söz konusu kültürel etkenler, örneklem grubumuzdaki kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri yönünden farklılaşmasının sebeplerinden biri olabilir.

Cinsiyet değişkeninin dil öğrenme stratejileri konusunda tek etken faktör olarak ele alınamayacağını savunan araştırmacılar da mevcuttur. Söz konusu araştırmacılar kızlar ve erkekler arasında strateji kullanımları açısından istatistiksel farklar bulunmadığını tespit etmiş, araştırmamızın aksi sonuçları gündeme getirmiştir (Vandergrift, 1997; El-Dib, 1999; Khamkhen, 2010; Studenska, 2011). Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde cinsiyetin etkisine yönelik daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Yeterlik düzeyine göre strateji kullanım düzeyleri

Araştırma sonuçları, ileri düzey Türkçe derslerine kayıtlı öğrencilerin temel düzeydekilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini dört farklı kategoride (bilişsel, duyuşsal, genel, doğrudan), daha sık kullandıklarını göstermiştir. Bu sonuç, yeterlik düzeyinin strateji kullanımındaki etkisi yönünden literatürdeki genel görünümü yansıtmaktadır (Green ve Oxford, 1995; Park, 1997; Wharton, 2000; Peacock ve Ho, 2003; Shmais, 2003; Aslan, 2009; Gharbavi ve Mousavi, 2012).

Araştırmacılar öğrencilerin dildeki yeterlik düzeyini belirlemede kayıtlı olunan ders düzeyi, ders notları, öz değerlendirme, yerleştirme sınavları gibi farklı kaynakları dikkate almış ancak benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrencilerin hedef dile daha hâkim olmalarının, dolayısıyla bazı temel stratejilere ek olarak üst düzey stratejileri de kolaylıkla kullanabiliyor olmalarının etkisi büyüktür.

Bu durumu, görüşmeler sırasında ortaya konan öğrenci görüşleri de desteklemektedir. Bir öğrenci, Türkçede henüz temel düzeyde olduğu ve çok sınırlı sayıda sözcük bildiği için stratejileri yeterli düzeyde kullanamadığından bahsetmiştir. Bu durum, öğrencilerin dile olan hâkimiyetleriyle dil öğrenme stratejileri kullanımları arasında pozitif bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Wharton, 2000; Bruen, 2001).

Bazı araştırmacılar, ileri düzeydeki öğrencilerin strateji tercihlerindeki farklılıkları irdeleyerek daha açıklayıcı tespitler ortaya koymuştur. Buna göre, ileri düzeydeki öğrenciler özellikle bilişsel ve üst-bilişsel stratejileri diğer öğrencilere kıyasla daha sık kullanmaktadırlar (Kayad, 1999; Peacock ve Ho, 2003). Araştırmamızın sonuçları da söz konusu tespitleri özellikle bilişsel stratejilerin kullanımı yönünden doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan ileri düzeydeki öğrencilerin, bilişsel stratejileri temel düzeydeki öğrencilere kıyasla daha sık kullandıkları tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dilin kurallarına hâkim ve sözcük bilgisi yönünden daha ileri olan bu öğrencilerin, geçmişte öğrenilenlerle mevcut bilgileri ilişkilendirmeyi gerektiren analiz etme, örüntüler çıkarma gibi bilişsel stratejileri daha sık kullanıyor olmaları beklenen bir sonuç olmuştur.

Araştırmamızın bir diğer sonucu, ileri düzeydeki öğrencilerin bilişsel stratejilere ek olarak duyuşsal stratejileri de daha sık kullandıklarıdır. Bu sonucu, ileri düzeydeki öğrencilerin dil öğrenme sürecini yavaşlatacak kaygı ve korkuları gidermede ve duygu yoğunluklarını kontrol etmede diğer öğrencilere kıyasla daha etkin oldukları şeklinde yorumlamak mümkündür.

Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkenine göre strateji kullanım düzeyleri

Araştırmamız kapsamında bu değişken, bir motivasyon göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, Türkçede yetkin olmanın kendisi için “çok önemli” olduğunu belirten öğrenciler, “önemli değil” diyenlere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar.

Literatürdeki araştırmalar “motivasyon” kavramını çok farklı açılardan ele almaktadır. Pek çok araştırma, öğrencilerin sözlü ve yazılı beyanlarına göre dil öğrenmeye yönelik isteklerini irdelemektedir. Öğrencilerin hedef dili öğrenmek için ayırdıkları eğitim süresi, bu dili öğrenme nedenleri, öğrenme etkinliğini ne derecede önemli buldukları gibi boyutlar araştırmalarda farklı motivasyon göstergeleri olarak ele alınmıştır. Bu araştırmalar temelinde motivasyon düzeyinin belirlenmesi için tercih edilen kaynak önemli olmaksızın, dili öğrenme konusunda daha yüksek motivasyona sahip öğrencilerin düşük motivasyonlu öğrencilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir (Oxford ve Nyikos, 1989; Kaylani, 1996; Chang ve Haung, 1999; Lens, Simons ve Dewitte, 2002; Yashima, Nishide ve Shimizu, 2004; Gahavamnia, Kassaian ve Dabaghi, 2011). Araştırmamız kapsamında Türkçede yetkin olmayı çok önemli bulan öğrencilerin önemli bulmayanlara kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıklarının belirlenmesi de bu araştırmaları desteklemektedir.

Hedef dili öğrenmeye duyulan istek ve bunun derecesi dil öğrenimini doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar, dil öğrenmede diğerlerine göre daha başarılı öğrencilerin özellikle motivasyon düzeyi yüksek, dil

öğrenme konusunda yetenekli ve öğrenme için farklı fırsatlar yaratabilen öğrenciler olduğuna dikkat çekmektedir (Stern, 1975; Rubin, 2005). Dolayısıyla, öğrenme sürecinde farklı sebeplerle diğerlerine göre daha motive öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini sıklıkla kullanıyor olmaları beklenen bir sonuçtur. Bu durum, etkili bir öğrenme için öğrenciyi isteklendirebilecek öğretim metotlarının gerekliliğini de gündeme getirmektedir.

Bu araştırma kapsamında bir motivasyon göstergesi olarak Türkçede yetkin olmaya verdikleri önem faktörünün strateji kullanımında etkili olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin bu dili öğrenme nedenlerine ve öğrenirken kendilerini cesaretlendirmek üzere ne tür stratejileri tercih ettiklerine yönelik daha ayrıntılı bir inceleme ihtiyacını da doğurmuştur. Bu nedenle, görüşmeye katılan öğrencilere Türkçede yetkin olmanın kendileri için ne düzeyde önemli oldukları ve bunun altında yatan nedenlere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Ayrıca öğrencilere Türkçe öğrenirken ne tür etkinliklerle kendilerini motive ettikleri de sorulmuştur (Ek C, 3. ve 4. sorular).

Görüşme sonuçlarına göre, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin altında yatan nedenlerin Gardner'ın (1985) tanımladığı "araçsal" motivasyon kategorisinde yer aldığını söylemek mümkündür. Araçsal motivasyonda öğrenciler hedef dili daha faydacı amaçlarla öğrenmektedir. Böylelikle hedef dil, iş bulmak, terfi etmek, sosyal statü kazanmak vb. amaçlar için bir araç olarak tercih edilmektedir. Görüşmelere katılan öğrenciler özellikle akademik ve ekonomik nedenlerle Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Üç öğrenci, eğitimlerini Türkiye'de tamamlamayı düşündükleri için Türkçe öğrenmenin ve dilde yetkin olmanın kendileri için oldukça önemli olduğuna değinmiştir. Bir öğrenci Türkiye'deki iş imkânlarına dikkat çekmiş, bu ülkede iş bulabilmesi için Türkçe öğrenmenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Diğer

öğrenciler ise değişim programları devam ederken günlük yaşamda insanlarla daha kolay iletişim kurabilmek adına bu dili öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin bu dili öğrenmeye farklı derecelerde önem verdikleri ve bu önemin daha faydacı sebeplerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuç, Tok ve Yığın'ın (2013) Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin motivasyonlarına yönelik araştırmasını destekler niteliktedir. Tok ve Yığın, çalışmalarında üniversite öğrencilerinin Türkçeyi özellikle akademik, ekonomik ve turistik nedenlerle öğrendiklerini bu nedenle araçsal motivasyona sahip öğrencilerin çoğunlukta olduklarını belirlemişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmamızın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve dil öğrenme stratejileri araştırma alanında yapılacak sonraki çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler

Ülkemize özellikle eğitim amaçlı olarak gelen öğrencilerin sayısının her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir. Bugün pek çok üniversite, yabancı öğrencilere yönelik zorunlu ya da seçmeli olarak Türkçe dersleri sunmaktadır. Öğrencilerin Türkiye'de daha iyi bir eğitim almalarını sağlamada ve günlük yaşamlarını kolaylaştırmada oldukça işlevsel olan bu derslerin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmesi önemli bir ihtiyaç olmaktadır (Özyürek, 2009). Araştırmamızın özellikle Türkçe öğrenmekte olan bu yeni hedef kitlenin tanınması açısından önem arz eden sonuçları, Türkçe öğretmenleri ve program oluşturucuları için oldukça faydalı olacaktır.

Araştırmamızın sonuçları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin

en çok telafi stratejileri ve sosyal stratejileri tercih ettiğini göstermiştir. Öğrencilerin metindeki ipuçlarını bulma, çıkarımda bulunma vb. telafi stratejilerini tercih etmelerinde Türkçenin eklemeli dil yapısının etkili olduğu görülmüştür. Telafi stratejilerinin yanı sıra, sosyal stratejilerin de sıklıkla tercih ediliyor olması bu öğrencilerin özellikle işbirlikçi öğrenmeye yatkın, kendi öğrenmesini yönlendirebilen bağımsız öğrenenler olarak öne çıktığını göstermektedir. Öte yandan duyuşsal stratejilerin öğrenciler tarafından en az sıklıkta tercih edildiğinin belirlenmesi, öğrencilerin duygu yoğunluklarını kontrol edebilmekle ilgili desteğe ihtiyaç duyabileceklerinin bir göstergesi niteliğindedir.

Strateji kullanım düzeylerine ilişkin bu sonuçlara ek olarak, araştırmamız kapsamında öğrencilerin dil öğrenme sürecinde tercih ettikleri stratejilerin cinsiyet, yeterlik düzeyi ve motivasyon faktörleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle eğitim sürecinde bu bireysel faktörlere özellikle dikkat edilmesi gerektiği gündeme gelmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe derslerinin işlenişine ve ders materyallerinin hazırlanmasına yönelik önerilerimizi aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Öğrencilerin soru sorma, arkadaşlarıyla yardımlaşma gibi sosyal stratejileri sıklıkla tercih etmeleri, onların işbirlikçi öğrenme yöntemleri ile daha iyi öğrenmekte olduklarına işaret etmektedir. Bu sonuçtan hareketle, derslerin işlenişinde grup çalışmalarının, sunumların öne çıkarılması, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen diyaloglarını artıracak etkinliklere ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.
- Görüşmeler sırasında öğrencilerin pek çoğu, günlük yaşamlarında Türkçe

iletişim kurabilmek için fırsatlar yaratmaya çalıştığından bahsetmiştir.

Öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanabilmek konusunda istekli olan bu öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek adına, onların gerçek yaşamla ilişkili diyaloglar kurabilmelerine imkân sağlanmalı, sınıf içi etkinlikler ve ödevler bu doğrultuda düzenlenmelidir. Bunun için, özellikle ders materyalleri hazırlanırken diyaloglar ve etkinlikler gerçek yaşamla daha çok ilişkilendirilmeli, dilin günlük kullanımından yola çıkılmalıdır.

- Türkçenin eklemeli yapısından çokça faydalanarak metindeki ipuçlarını takip etme, bağlama bakarak bilmediği sözcüğün anlamına yönelik çıkarımda bulunma konusunda oldukça yetkin oldukları belirlenen bu öğrenciler için metin içinde sezdirme yoluyla gerçekleştirilecek bir dilbilgisi öğretimi, anlatım yöntemi ya da yazdırma gibi geleneksel metotlardan daha etkili olabilir. Böylelikle, öğrencilerin bağlamdan yararlanarak dilin örüntülerini keşfedebilmeleri kolaylaştırılacaktır.
- En az duyuşsal stratejileri tercih ettikleri belirlenen bu öğrencilerin ruhsal durumlarını, duyuğ yoğunluklarını kontrol edebilme konusunda desteğe ihtiyaçları olabilir. Öğrencileri bu konuda destekleyebilmek için, öğretmenler onların dersle ilgili hissettiklerine yönelik geribildirimler almalı, performanslarını yakından takip etmelidir. Bunun için ders sonlarında öğrencilerin o derste neler öğrendiklerini, hangi konuda zorlandıklarını belirtebilecekleri yazılı ya da sözlü etkinlikler (ıkış kartı vb.) düzenlenebilir.
- Öğrencilerin gelişimlerini takip edebilmek ve bireysel farklılıkların daha çok

farkında olabilmek adına, belirli bir düzeye gelen öğrencilerden günlük tutmaları istenebilir. Günlüklerinde öğrencilerin dili kullanımlarının yanı sıra, hedef dile karşı nasıl bir tutum geliştirdikleri, duygu durumları gibi duyuşsal boyutlar kolaylıkla gözlemlenebilir. Bu konuda, ders dışı etkinlikler de oldukça işlevsel olabilir. Gezi, sergi vb. etkinliklerle öğrencilerin hedef dilin ait olduğu kültürü keşfetmeleri, kültür şokundan kaynaklanabilecek kaygı düzeyinin en aza indirgenmesinde, yeni bir dil öğrenirken duyulan korkuların giderilmesinde ve güdülenmenin artırılmasında etkili olacaktır.

- Dil öğrenmeye duyulan istek etkili bir dil öğrenimi için kaçınılmazdır. Bu nedenle sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencileri isteklendirmeye yönelik uygulamaların tercih edilmesi önemlidir. Bunun için, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelik sunum konuları belirlemesine olanak tanımak faydalı olacaktır.
- Derslerin öğrenciler için öğretici olduğu kadar keyifli hale getirilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin teknolojinin imkânlarından faydalanarak ders içinde Türkçenin günlük kullanımını örnekleyen kısa videolar, karikatürler, tekerlemeler, şarkılar ve sesli şiirler kullanmaları öğrencilere kalıcı ve keyifli bir öğrenme deneyimi sağlayacaktır.
- Dönem sonlarında farklı düzeydeki öğrencileri bir araya getirecek bilgi yarışması, şiir okuma vb. etkinliklerin düzenlenmesi öğrenciler arasındaki paylaşımı artırmak açısından önemlidir.
- Kızların erkeklere oranla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullanıyor

olmaları da derslerde öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri için bir fırsata dönüştürülebilir. Bunun için, sınıf içi etkinliklerde gruplama sırasında gruplar içinde kız ve erkek dağılımlarına dikkat edilmesinde fayda vardır. Her grupta eşit oranda kız ve erkek öğrencinin bulunması, dil öğrenme sürecinde farklı strateji kullanımlarına sahip olan bu öğrenciler arasındaki paylaşımı artıracak ve öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini sağlayacaktır.

Araştırmacılar için öneriler

Literatür araştırması sırasında, dil öğrenme stratejileri araştırma alanındaki pek çok çalışmanın özellikle İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerini özne aldığı görülmüştür. İngilizce dışındaki diğer dünya dillerine yönelik çalışmalar da mevcut olmakla birlikte oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, öncelikle farklı öğrenen kitlelerinin tespit edilebilmesi, kültürel etkinin strateji kullanımındaki yerinin belirginleştirilebilmesi için Türkçe başta olmak üzere diğer dünya dilleri üzerine yapılacak çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Böylelikle strateji kullanımı konusunda farklı dilleri öğrenen bireylerin strateji tercihleri arasında kıyaslamalar yapılabilir.

Araştırmalar, dil öğrenme stratejileri konusunda birbirinden farklı bireysel faktörlerin etkisine dikkat çekmiştir. Bunlar arasında öne çıkan cinsiyet faktörünün, strateji kullanımı konusundaki etkileri tartışmalı görünmektedir. Pek çok araştırma kızların strateji kullanımı konusunda erkeklerden daha başarılı olduklarını ortaya koysa da, istatistiksel olarak böyle bir farklılığın görülmediği çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle, dil öğrenme sürecinde cinsiyetin etkilerine yönelik daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için, cinsiyet faktörünün daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi; motivasyon, kültürel özellikler vb. bağdaştırıcı faktörlerle olan ilişkisinin göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır. Böylelikle cinsiyet ve strateji kullanımı ilişkisine yönelik daha kapsamlı açıklamalar yapılabilir.

Bu çalışmada strateji kullanım düzeylerine ilişkin sonuçlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerini kapsamıştır. Bu öğrenciler 18-24 yaş aralığındaki bireyleri temsil etmektedir. Dolayısıyla ileride ilkököl, ortaokul, lise düzeylerindeki öğrencilerle yapılacak benzer araştırmalar farklı yaş grupları açısından bilgilendirici olabilir. Böylelikle, aynı zamanda yaş faktörünün dil öğrenme stratejileri kullanımında bir değişken olarak incelenmesi de sağlanabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dildeki yeterli düzeylerinin belirlenmesine yönelik işlemler kurumdan kuruma değişiklik göstermekle birlikte; artık Avrupa Dil Portfolyosu standartlarını temel alarak uluslararası standartlar doğrultusunda eğitim veren kurumların sayısı artmaktadır. Bu konuda Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin ve Yunus Emre Enstitüsünün öncü çalışmaları bulunmaktadır (Dürer, 2015). Yabancı dil öğretimindeki uygulamalara ortak bir standart getirilmesi açısından bu tür çalışmaların artırılması önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma örneklemini oluşturmada sınırlı zaman ve çalışma koşulları göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Katılımcıların rastgele seçilememiş olması bu araştırmanın en önemli sınırlılıklarındandır.

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 18-24 yaş aralığındaki üniversite öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının genellebilirliği özellikle vakıf üniversitelerinde Türkçe öğrenen üniversite öğrencileriyle sınırlıdır.

Araştırma süresince katılımcıların içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aldosari, H. (2014). The entwined effects of attitude, motivation and gender on EFL learning: A correlation study. *Studies in Literature and Language*, 8(1), 1-5.
- Alhaisoni, E. (2012). Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 8(13), 115-127.
- Aljuaid, H. (2010). Language learning strategies: Perceptions of female Saudi EFL learners. *LAEL PG*, 6, 2-24.
http://www.ling.lancs.ac.uk/pgconference/v06/LAEL_Volume6_2012.pdf
adresinden erişildi.
- Alptekin, C. (2007). Foreign language learning strategy choice: Naturalistic versus instructed language acquisition. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 4-11.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications* (2.baskı). New York: Freeman.
- Ansarin, A. ve Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1614-1620.
- Asadifard, A. ve Biria, R. (2013). Affect and strategy use: The relationship between EFL learners' self-esteem and language learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1685-169.

- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanından elde edildi. (Tez no: 250767)
- Ayırır, İ.O., 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.
- Berger, J., Vlčková, K. ve Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 18, 93-113.
- Bernat, E. ve Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7(2), 79-91.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bonney, C. R., Cortina K. S., Smith-Darden, J.P. ve Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, 18(1), 1-10.
- Bozinovic, N. ve Sindik, J. (2011). Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners. *Metodicki obzori* 11,6, 5-20.
- 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.
- Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 119-143.

- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.
- Cesur, O. (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). YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanından elde edildi. (Tez no: 231325).
- 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. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chang, S. F. ve Haung, S. C. (1999). Language learning motivation and language strategies of Taiwanese EFL students. *ERIC*.
- Chang, C.-Y. ve Shen, M.-C. (2010). The effects of beliefs about language learning and learning strategy use of junior high school EFL learners in remote districts. *Research in Higher Education Journal*, 8(1), 1-8.
- Chang, C.-H. ve Liu, H.-J. (2013). Language learning strategy use and language learning motivation of Taiwanese EFL university students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(2), 196-209.
- Chen, M. L. ve 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*. Essex, UK: Longman.
- Cohen, A. D. ve Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language

- Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. A.D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (ss. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D. (2009). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. *An Introduction To Applied Linguistics*, 2, 161–178.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y., Delice, A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker ve M., Yaman, S. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, Y. (2012). *The relationship between language learning strategies and success for Turkish university preparatory students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veritabanından elde edildi. (Tez no: 321869).
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2).
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 259-261.
- Domakani, M. R., Roohani, A. ve Akbari, R. (2012). On the relationship between language learning strategy use and motivation. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(4), 131-144.
- Dongyue, L. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use

- among a group of Chinese technological institute English majors. *Arecls E-Journal*, 1.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dreyer, C. ve Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (ss. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Dürer, Z. S. (2015). A content analysis related to the cultural elements in three ‘Turkish as a foreign language’ textbooks. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 21-63.
- Ehrman, M., Leaver, B. ve Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313–330.
- El-Dib, M. A. (1999). Male/female differences in language learning strategies reconsidered. *Journal of the Faculty of Language and Translation Studies*, 30, 1–24.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Feng, H., Fan, J. ve Yang, H. (2013). The relationship of learning motivation and achievement in EFL: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2(2), 50-58.
- Fernandez Fontecha, A. (2014). Motivation and gender effect in receptive vocabulary learning: An exploratory analysis in CLIL primary education.

LACLIL, 7(2), 27-49.

- Fomina, A. ve Zareva, A. (2013). Strategy use of Russian pre-service TEFL university students: Using a strategy inventory for program effectiveness evaluation. *IJES*, 13(1), 69-88.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- <http://doha.ac.mu/ebooks/Research%20Methods/DesigningAndEvaluatingResearchInEducation.pdf>adresinden erişildi.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gharbavi, A. ve Mousavi, S. (2012). Do language proficiency levels correspond to language learning strategy adoption? *English Language Teaching*, 5(7), 110-122.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z., ve Dabaghi, A. (2011). The relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1156-1161.
- Grainger, P. (2012). The impact of cultural background on the choice of language learning strategies in the JFL context. *System*, 40(4), 483-493.
- Green, J. M. ve Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quaterly*, 29(2), 261-297.
- Grenfell, M. ve Macaro, E. (2007). Claims and critiques. A.D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (ss. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. ve Parr, J. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception.

ELT Journal, 55(3), 247-254.

Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi. (Tez no:3094436).

Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. London: Multilingual Matters.

Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 157-167.

Harris, V. H., Gaspar, A., Jones, B., Ingvasdottir, H., Neuburg, R. ve Schindler, I. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in languages classrooms across Europe*. Graz, Austria: European Council for Modern Languages.

Hişmanoğlu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching, *The Internet TESL Journal*, 6(8).

<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>adresinden erişildi.

Ho, Wing-sze, C. (2006). *A study of the use of language learning strategies by Hong Kong juniorsecondary students in learning Japanese as a third language* (Yayımlanmamış doktora tezi). HKU Theses Online veritabanından erişildi. (Tez no: b3673411).

Hong-Nam, K. ve Leawell, A.G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.

Hsiao, T.-Y. ve Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3),

368-383.

- Judge, J. W. (2011). Use of language learning strategies by Spanish adults for business English. *International Journal of English Studies*, 12(1), 37-54.
- Kafipour, R., Noordin, N. ve Pezeshkian, F. (2011). Effects of motivation and gender on the choice of language learning strategies by Iranian postgraduate students. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 19(1), 159-171.
- Katzner, K. (2002). *The languages of the world*. New York: Routledge.
- Kayad, F. (1999). Language learning strategies: A Malaysian perspective. *RELC Journal*, 39, 221-240.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). Gender-based differences in language learning strategies of science students. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 12-24.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (ss. 75-88). Manoa: University of Hawaii Press.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.
- Lan, R. ve Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339-379.
- Lens, W., Simons, J. ve Dewitte, S. (2002). From duty to desire: the role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation

- and self-regulation. F. Pajares, T. Urdan (Ed.), *Academic motivation of adolescents* (ss. 221- 245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Liu, H. (2013). Effects of foreign language anxiety and perceived competence on learning strategy use. *International Journal of English Linguistics*, 3(3), 76-87.
- Liyanage, I. ve Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.
- Magno C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39-61.
- Mohamad, A., Husain, F. M. ve Karia, N. (2014). A learning strategy profile of undergraduate university students in a public tertiary educational institution. *International Journal of Arts and Commerce*, 3(8), 172-184.
- Mokhtari, A. (2007). *Language learning strategies and beliefs about language learning: A study of university students of Persian in the United States* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından elde edildi. (Tez no: 3277575)
- Mullins, P. (1992). *Successful English language learning strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand* (Yayımlanmamış doktora tezi). International University, San Diego, CA, USA.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. ve Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Nambiar, R. (2009). Learning strategy research: Where are we now? *The Reading*

Matrix, 9(2), 132-149.

- Nelson, D., Devardhi, J. ve Berhanu, M. (2014). Gender perspective and language learning strategy in the EFL classroom. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(8), 63-74.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oliver, R. ve Mogogwe, J. M. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- O'Malley, J.M. ve Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R. L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. Boston, USA: Heinle & Heinle Publisher.
- Oxford, R.L., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos, M. ve Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: Six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 23(3), 197-216.
- Oxford, R. L. ve Shearin, J. (1994.) Expanding the theoretical framework of language learning motivation. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Oxford, R. L. ve Ehrman, M. E. (1995a). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Oxford, R. L. ve Ehrman, M. E. (1995b). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.

- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25.
- <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> adresinden erişildi.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Peacock, M. ve Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Politzer, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-68.
- Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47(2), 289-325.
- Purpura, J. E. (1999). *Strategy use and second language test performance: A structural equation modeling approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Razı, S. (2012). Turkish EFL learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8(1), 94-119.
- Riazi, A. ve Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.

- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annals*, 40(3), 433-440.
- Rua, P. L. (2006). The sex variable in foreign language learning: An integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. Johnson, K. (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstone: Palgrave Macmillan.
- Saidi, A. A. ve Al-Mahrooqi, R. (2012). The influence of gender on Omani college students' English language learning strategies, comprehension and motivation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1(4), 230-244.
- Salahshour, F., Sharifi, M. ve Salahshour, N. (2012). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643.
- Saleh, M. (1999) *Cognitive and metacognitive learning strategies used by adult learners of Arabic as a foreign language* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından elde edildi. (Tez no: 304540910)
- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoglu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-Royal*, 2(2).162-175.

- Schmidt, R., Boraie, D. ve Kassagby, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*, (ss. 9-70). Manoa: University of Hawaii Press.
- Shamis, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. *TESL-EJ*, 7(2), 20-33.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349-1358.
- Sung, K. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 385-392.
- Tam, K. (2013). A study on language learning strategies of university students of Hong-Kong. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 1-42.
- Tok, M. ve Yıgın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tseng, S.-F. (2005). Language learning strategies in foreign language education. *Whampoa*, 49, 321-328.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. C. Griffiths (Ed.),

- Lessons from good language learners* (ss. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uztosun, M. S. (2014). The impact of language experience on language learner strategy use in Turkish EFL context. *International Journal on Trends in Education and Their Implications*, 5(1), 157-168.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) Listeners:A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Weinstein, C. E. ve Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. M. C. Witrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (ss. 315–327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. Wenden, A. ve Rubin, J. (Eds.) *Learner strategies in language learning* (ss. 3-14). New York: Prentice Hall.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2). 203-243.
- White, C., Schramm, K. ve Chamot, A. H. (2007) Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. A.D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (ss. 93-116). Oxford: Oxford University Press.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. ve Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- Yeşilçınar, S. (2014). Identifying learner strategies of university students in an EFL context. *ANEMON MŞÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 225-239.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*

(9.baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender proficiency and self-efficacy beliefs: A study of ELT learners in Turkey.

Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2), 682-687.

Zarafshan, M. ve Sadighi, F. (2006). Effects of attitude and motivation on the use of language learning strategies of Iranian EFL university students. *Journal of*

Social Sciences & Humanities of Shiraz University, 23(1), 71-80.

Zeynali, S. (2012). Exploring the gender effect on EFL learners' learning strategies.

Theory and Practice in Language Studies, 2(8), 1614-1620.

Zhenhui, R. (2005). Gender, academic major, and Chinese students' use of language learning strategies: Social and educational perspectives. *The Journal of Asia*

TEFL, 2(3), 115-138.

EKLER

Ek A: SILL aracı/ Demografik anket

Background Questionnaire

Name:		Date:			
Age:	Gender:	Mother tongue:			
Language (s) you speak at home:					
How long have you been learning Turkish language?:					
(Circle one of these options):	0 -1 years	1-3 years	3- 5 years	5 + years	
How do you rate your proficiency in Turkish language, compared with other students in your class?					
(Circle one of these options):	Excellent	Good	Fair	Poor	
How do you rate your proficiency in Turkish language, compared with native Turkish speakers?					
(Circle one of these options):	Excellent	Good	Fair	Poor	
How important is it for you to become proficient in Turkish language?					
(Circle one of these options):	Very important	Important	Not important		
Why do you want to learn Turkish language? : (Check all that apply)					
..... interested in the language.					
..... interested in the culture.					
..... have friends who speak the language.					
..... required to take a language course to graduate.					
..... need it for my future career.					
..... need it for travel.					
..... it is a must course.					
..... other (list)					
.....					
.....					
.....					
Do you enjoy language learning? (Circle one of these options):		Yes	No		
How many languages have you studied? (Other than your native language)					
		Only 1	2	3	3+

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçęđi

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version for English Speakers Learning a New Language

Version 5.1 © R.L.Oxford, 1989

Directions

The STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is designed to gather information about how you, as a student of a foreign or second language, go about learning that language. On the following pages, you will find statements related to learning a new language. Please read each statement. On the separate answer sheet, mark the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells how true statement is in terms of what you actually do when you are learning the new language.

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

Never or almost true of me means that the statement is **very rarely** true of you.

Generally not true of me means that the statement is true **less than half the time.**

Somewhat true of me means that the statement is true **about half the time.**

Generally true of me means that the statement is true **more than half the time.**

Always or never true of me means that the statement is true of you **almost always.**

Answer in terms of how well the statement describes you, not in terms of how you think you should do, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the Worksheet. Answer in reference to the language you are now learning. Please make no marks on the items. Work carefully but quickly. This usually takes 20 – 30 minutes to complete. If you have any questions, let the researcher know immediately.

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği (devam)

EXAMPLE:

Never or almost never true of me.

Generally not true of me.

Somewhat true of me.

Generally true of me.

Always or almost always true of me.

Read the item, and choose a response (1 through 5, as above). And write it in the space after the item.

I actively seek out opportunities to talk with native speakers of English.

You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.

Strategy Inventory for Language Learning

Version 5.1

© R.L.Oxford, 1989

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

Part A

When learning a new word...

1. I create associations between new material and what I already know.
2. I put the new word in a sentence so I can remember it.
3. I place the new word in a group with other words that are similar in some way.
(for example, words related to clothing, or feminine nouns).
4. I associate the sound of the new word with the sound of a familiar word.
5. I use rhyming to remember it.
6. I remember the word by making a clear mental image of it or by drawing a picture.
7. I visualize the spelling of the new word in my mind.
8. I use a combination of sounds and images to remember the new word.
9. I list all the other words I know that are related to the new word and draw lines to show relationship.
10. I remember where the new word is located on the page or where I first saw or heard it.
11. I use flashcards with the new word on one side and the definition or other information on the other.
12. I physically act out the new word.

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği (devam)

When learning new material...

13. I review often.
14. I schedule my reviewing so that the review sessions are initially close together in time and gradually become more widely spread apart.
15. I go back to refresh my memory of things I learned much earlier.

Part B

16. I say or write new expressions repeatedly to practice them.
17. I imitate the way native speakers talk.
18. I read a story or dialogue several times until I can understand it.
19. I revise what I write in the new language to improve my writing.
20. I practice the sounds or alphabet of the new language.
21. I use idioms or other routines in the new language.
22. I use familiar words in different combinations to make new sentences.
23. I initiate conversations in the new language.
24. I watch TV shows or movies or listen to the radio in the new language.
25. I try to think in the new language.
26. I attend and participate in out-of-class events where the new language is spoken.
27. I read for pleasure in the new language.
28. I write personal notes, messages, letters or reports in the new language.
29. I skim the reading passage first to get the main idea, then I go back and read it more carefully.
30. I seek specific details in what I hear or read.
31. I use reference materials such as glossaries or dictionaries to help me use the new language.
32. I take notes in class in the new language.
33. I make summaries of new language material.
34. I apply general rules to new situations when using the language.
35. I find the meaning of a word by dividing the word into parts which I understand.
36. I look for similarities and contrasts between the language and my own.
37. I try to understand what I have heard or read without translating it word-for-word into my own language.
38. I am cautious about transferring words or concepts directly from my language to the new language.
39. I look for patterns in the new language.
40. I develop my own understanding of how the language works, even if sometimes I have to revise my understanding based on new information.

Part C

41. When I do not understand all the words I read or hear, I guess the general meaning by using any clue I can find, for example, clues from the context or situation
42. I read without looking up every unfamiliar word.
43. In a conversation I anticipate what the other person is going to say based on what has been said.

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği (devam)

44. If I am speaking and cannot think of the right expression, I use gestures or switch back to my own language momentarily.
45. I ask the other person to tell me the right word if I cannot think of it in a conversation.
46. When I cannot think of the correct expression to say or write, I find a different way to express the idea; for example, I use a synonym or describe the idea.
47. I make up new words if I do not know the right ones.
48. I direct the conversation to a topic for which I know the words.

Part D

49. I preview the language lesson to get a general idea of what it is about, how it is organized, and how it relates to what I already know.
50. When someone is speaking the new language, I try to concentrate on what the person is saying and put unrelated topics out of my mind.
51. I decide in advance to pay special attention to specific language aspects; for example, I focus the way native speakers pronounce certain sounds.
52. I try to find out all I can about how to be a better language learner by reading books or articles, or by talking with others about how to learn.
53. I arrange my schedule to study and practice the new language consistently, not just when there is the pressure of a test.
54. I arrange my physical environment to promote learning; for instance, I find a quiet, comfortable place to review.
55. I organize my language notebook to record important language information.
56. I plan my goals for language learning, for instance, how proficient I want to become or how I might want to use the language in the long run.
57. I plan what I am going to accomplish in language learning each day or each week.
58. I prepare for an upcoming language task (such as giving a talk in the new language) by considering the nature of the task, what I have to know, and my current language skills.
59. I clearly identify the purpose of the language activity; for instance, in a listening task I might need to listen for the general idea or for specific facts.
60. I take responsibility for finding opportunities to practice the new language.
61. I actively look for people with whom I can speak the new language.
62. I try to notice my language errors and find out the reasons for them.
63. I learn from my mistakes in using the new language.
64. I evaluate the general progress I have made in learning the language.

Part E

65. I try to relax whenever I feel anxious about using the new language.
66. I make encouraging statements to myself so that I will continue to try hard and do my best in language learning.

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği (devam)

67. I actively encourage myself to take wise risks in language learning, such as guessing meanings or trying to speak, even though I might make some mistakes.
68. I give myself a tangible reward when I have done something well in my language learning.
69. I pay attention to physical signs of stress that might affect my language learning.
70. I keep a private diary or journal where I write my feelings about language learning.
71. I talk to someone I trust about my attitudes and feelings concerning the language learning process.

Part F

72. If I do not understand, I ask the speaker to slow down, repeat, or clarify what was said.
73. I ask other people to verify that I have understood or said something correctly.
74. I ask other people to correct my pronunciation.
75. I work with other language learners to practice, review, or share information.
76. I have a regular language learning partner.
77. When I am talking with a native speaker, I try to let him or her know when I need help.
78. In conversation with others in the new language, I ask questions in order to be as involved as possible and to show I am interested.
79. I try to learn about the culture of the place where the new language is spoken.
80. I pay close attention to the thoughts and feelings of other people with whom I interact in the new language.

Ek B: SILL aracı/ Değerlendirme ölçeği (Cevap kağıdı)

Your name: _____ Date: _____

Answer Worksheet

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F
1. _____	16. _____	41. _____	49. _____	65. _____	72. _____
2. _____	17. _____	42. _____	50. _____	66. _____	73. _____
3. _____	18. _____	43. _____	51. _____	67. _____	74. _____
4. _____	19. _____	44. _____	52. _____	68. _____	75. _____
5. _____	20. _____	45. _____	53. _____	69. _____	76. _____
6. _____	21. _____	46. _____	54. _____	70. _____	77. _____
7. _____	22. _____	47. _____	55. _____	71. _____	78. _____
8. _____	23. _____	48. _____	56. _____		79. _____
9. _____	24. _____		57. _____		80. _____
10. _____	25. _____		58. _____		
11. _____	26. _____		59. _____		
12. _____	27. _____		60. _____		
13. _____	28. _____		61. _____		
14. _____	29. _____		62. _____		
15. _____	30. _____		63. _____		
	31. _____		64. _____		
	32. _____				
	33. _____				
	34. _____				
	35. _____				
	36. _____				
	37. _____				
	38. _____				
	39. _____				
	40. _____				

Ek C: Görüşme soruları

1. How would you describe yourself as a language learner?
2. What are your beliefs about how to learn a language?
3. How important is it for you to become proficient in Turkish language? Why or why not?
4. Do you think that you find different ways to encourage yourself while learning Turkish language? How?
5. While speaking Turkish language do you feel anxiety? Why / Why not?
6. How comfortable are you asking others, possibly a teacher or native speaker for clarification or correction?
7. While learning Turkish language do you think that linguistic clues such as suffixes or word roots help you to guess the meaning? Can you use those clues effectively? Why / Why not?
8. According to survey results female learners reported higher strategy use than males. Based on your own language learning experience, what reasons you can suggest for such difference between female and male learners? Did you observe any activities in your class with regards to this difference?