



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
BELİRSİZLİK HOŞGÖRÜSÜ DÜZEYLERİ**

Ayşe İrem Kütükoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Ayşe İrem
Soyadı : KÜTÜKOĞLU
Bölümü : Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil
Öğrenme Stratejileri ve Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri
İngilizce Adı : Language Learning Strategy Use and Ambiguity Tolerance of
Students Learning Turkish as A Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ayşe İrem KÜTÜKOĞLU

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe İrem KÜTÜKOĞLU tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri ve Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Fatma AÇIK
(Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM
(Türk Dili ve Edebiyatı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/08/2019

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

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Çok sevdiğim aileme

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve tez çalışmamda bilgilerini her fırsatta paylaşarak bana rehberlik eden tez danışmanım Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU başta olmak üzere tüm bölüm hocalarıma destekleri için sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof Dr. Nezir TEMUR, Prof. Dr. Mustafa KURT'a, çalışmamın uygulama kısmına katılım sağlayan Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerine şükranlarımı sunarım.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
KULLANDIKLARI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE
BELİRSİZLİK HOŞGÖRÜSÜ DÜZEYLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Ayşe İrem Kütükoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos 2019**

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsü tutumlarını yeterlik ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın verilerini toplamak üzere iki farklı araçtan oluşan bir anket formu düzenlenmiştir. Çalışmada kullanılan ölçme araçları Oxford (1990) tarafından geliştirilen *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL)* ve Ely (1995) tarafından geliştirilen *İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği (SLTAS)*’dır. Ölçme araçları Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 240 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (versiyon 22) veri analiz programında betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizlerine başvurularak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsü olmak üzere iki basamakta incelenmiştir. Katılımcıların strateji kullanımına ilişkin olarak sosyal ve üstbilişsel stratejiler en sık ve yüksek düzeyde kullanılan stratejilerdir. Bu stratejileri orta düzeyde kullanılan bilişsel, telafi, bellek ve duyuşsal stratejiler takip eder. Katılımcıların strateji kullanımı yeterlik düzeyine göre incelendiğinde ileri düzeydeki öğrencilerin temel düzeydekilere göre daha fazla strateji kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca yeterlik düzeyiyle bilişsel stratejilerin kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, diğer strateji kategorileri için anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Strateji kullanımının cinsiyet değişkeniyle ilişkisi incelendiğindeyse anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların dil öğrenme stratejileri kullanımlarının yanı sıra belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri de yeterlik ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen verilerden, katılımcıların belirsizlik hoşgörü tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Belirsizlik hoşgörü düzeyi yeterlik ve cinsiyet değişkenine göre incelendiği zaman sadece yeterlik ile belirsizlik hoşgörüsü

arasında ileri düzeydeki katılımcılar lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların belirsizlik hoşgörüsünün cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Son olarak belirsizlik düzeyi ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe, dil öğrenme stratejileri, belirsizlik hoşgörüsü
Sayfa Adedi : xvi+100
Danışman : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE AND AMBIGUITY
TOLERANCE OF STUDENTS LEARNING TURKISH
AS A FOREIGN LANGUAGE
(M.S. Thesis)**

Ayşe İrem Kütükoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the language learning strategies and ambiguity tolerance of the university students learning Turkish as a foreign language by their proficiency and gender. For this purpose, a survey consisting of two instruments was designed to collect the data of the study. The instruments utilized in the study were the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) developed by Oxford and Second Language Tolerance of Ambiguity Scale developed by Ely (1995). The instruments were given to 240 students studying Turkish as a foreign language in Gazi University TÖMER. The collected data were analyzed in SPSS (version 22) using descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson correlation techniques. The result of the study was analyzed in two steps; the use of language learning strategies and ambiguity tolerance. According to the result of the study, social and metacognitive strategies were of high degree and the most frequently used strategies. These strategies were followed by cognitive, compensation, memory and affective strategies which were used moderately. Analyzing the strategy use in reference to proficiency, it was found that advanced students made use of strategies more than beginner students. Besides, a significant difference was detected between cognitive strategies and proficiency. However, no significant difference was found as to other strategy categories. Similarly, there was no significant difference between strategy use and gender. In addition to language learning strategy use, participants' ambiguity tolerance levels were examined by proficiency and gender variables, too. The data showed that the ambiguity tolerance of the participants was of moderate level. When the ambiguity tolerance level was examined by proficiency and gender, a significant difference was found only for proficiency in favour of advanced learners. It was concluded that ambiguity

tolerance of the participants did not vary by gender. Lastly, the study failed to find any significant relation between language learning strategy use and ambiguity tolerance.

Key words : Turkish as a foreign language, language learning strategies, ambiguity tolerance

Page Number : xvi+100

Supervisor : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Konusu.....	1
1.2. Problem Durumu	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.4. Araştırma Problemleri.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Pedagojik ve Düşünsel Altyapısı.....	9
2.2. Öğrenen Özerkliği.....	12
2.3. Dil Öğrenme Stratejileri	15

2.4. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması.....	17
2.4.1. Oxford (1990)'un Sınıflandırması	19
2.4.1.1. Bellek Stratejileri	20
2.4.1.2. Bilişsel Stratejiler	21
2.4.1.3. Telafi Stratejileri	22
2.4.1.4. Üst-bilişsel Stratejiler	23
2.4.1.5. Duyuşsal Stratejiler	23
2.4.1.6. Sosyal Stratejiler	24
2.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	25
2.6. Dil Öğrenme Stratejileri ve Bireysel Faktörler	27
2.6.1. Yeterlik Düzeyi.....	27
2.6.2. Cinsiyet.....	31
2.7. Belirsizlik Hoşgörüsü.....	33
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Deseni	37
3.2. Katılımcılar.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. SILL Aracı	44
3.3.2. SLTAS Aracı	46
3.4. Verilerin Toplanma Süreçleri.....	47
3.5. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	51
4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin En Sık Kullandıkları	
Dil Öğrenme Stratejileri Hangileridir?	51
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil	
Öğrenme Stratejileri Yeterlik Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark	
Göstermekte midir?	52
4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil	
Öğrenme Stratejileri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Fark	
Göstermekte midir?	56
4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü	

Düzeyleri Nasıldır?	58
4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü	
Düzeyleri Yeterlik Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?	61
4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü	
Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?	62
4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil	
Öğrenme Stratejileri İle Belirsizlik Hoşgörüsü Tutumları Arasında Bir İlişki	
Var mıdır?	63
BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	65
6.1. Sonuçlar	65
6.1.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	65
6.1.2. Dil Yeterliği ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı	70
6.1.3. Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyi	72
6.1.4. Dil Yeterliği ve Belirsizlik Hoşgörüsü.....	74
6.1.5. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı ve Belirsizlik	
Hoşgörüsü Düzeyi	75
6.2. Öneriler	76
KAYNAKLAR	79
EKLER	87
Ek 1. Anket Formu.....	88
Ek 2. Anket Formunun Türkçe Çevirisi	94

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Değişkenler.....	11
Tablo 2. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılmasına İlişkin Örnekler	18
Tablo 3. Katılımcıların Seviyelere Göre Dağılımı	39
Tablo 4. Katılımcıların Türkçe Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirme Soruları.....	39
Tablo 5. Katılımcıların Sınıf Arkadaşlarına ve Ana Dili Türkçe Olanlara Göre Yeterlik Düzeyleri.....	39
Tablo 6. Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri ve Bilgilerine Yönelik Öz Değerlendirmeleri.....	40
Tablo 7. Katılımcıların Türkçede Yeterli Olmanın Önemine İlişkin Değerlendirmeleri.....	41
Tablo 8. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
Tablo 9. Katılımcıların Ana Dillerine Göre Dağılımı.....	43
Tablo 10. Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı	44
Tablo 11. SILL Ölçeğinin Bölümleri	45
Tablo 12. Dil Öğrenme Stratejileri Kategorilerine Göre Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	49
Tablo 13. Oxford (1990) Tarafından SILL İçin Belirlenen Strateji Kullanım Düzeyleri	49
Tablo 14. SLTAS Aracı İçin Belirlenen Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri	50
Tablo 15. Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanım Düzeyleri	52
Tablo 16. Katılımcıların Yeterlik Düzeyine Göre Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Sıralanışı.....	53
Tablo 17. Yeterlik Düzeyine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları	54
Tablo 18. Yeterlik Düzeyiyle İlişkili Olduğu Tespit Edilen Dil Öğrenme Stratejileri.....	55
Tablo 19. Strateji Maddelerine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları	55
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Sıralanışı.....	57
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T- Testi Sonuçları	57
Tablo 22. Katılımcıların Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler	58

Tablo 23. <i>Düşük Belirsizlik Hoşgörüsüne İlişkin Maddeler</i>	59
Tablo 24. <i>Orta Düzeyde Belirsizlik Hoşgörüsüne İlişkin Maddeler</i>	59
Tablo 25. <i>Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeylerine Göre Oluşturulan Öğrenci Kümeleri</i>	60
Tablo 26. <i>Hoşgörü Düzeyine İlişkin Kümeler Arası Farklar</i>	60
Tablo 27. <i>Yeterlik Düzeylerine Göre Katılımcıların Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri</i>	61
Tablo 28. <i>Yeterlik Düzeyine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi sonuçları</i>	61
Tablo 29. <i>Yeterlik Düzeyine Göre Anlamlı Fark Gösteren Bilgi ve Beceriler</i>	62
Tablo 30. <i>Hoşgörü Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	62
Tablo 31. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklemeler T- Testi Sonucu</i>	63
Tablo 32. <i>Dil Öğrenme Stratejileri ve Belirsizlik Hoşgörüsü Arasındaki Korelasyon</i>	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırması	2
Şekil 2. Doğrudan ve dolaylı stratejiler arasındaki ilişki	19
Şekil 3. Katılımcıların sınıf arkadaşlarına göre yeterlik düzeyleri	40
Şekil 4. Katılımcıların ana dili Türkçe olanlara göre yeterlik düzeyleri.	40
Şekil 5. Öğrencilerin yaşlarına göre frekans dağılımı.....	42
Şekil 6. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin histogram grafikleri.....	47
Şekil 7. Belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin histogram grafiği	50
Şekil 8. Dil öğrenme stratejileri kategorilerinin karşılaştırılması	51
Şekil 9. Katılımcıların yeterlik düzeylerine göre dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri	53
Şekil 10. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri.....	56

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AO	Aritmetik ortalama
N	Kişi sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
Sd	Standart sapma
SILL	Strategy Inventory for Language Learning (Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri)
SLTAS	Second Language Tolerance of Ambiguity Scale (İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği)
SPSS	Statistical Package for Social Sceinces
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş dil öğretimi yaklaşımları bireyi ve bireysel farklılıkları öğretim faaliyetlerinin merkezine taşımıştır. Bu yaklaşımlara göre öğrenen profillerinin tanınması ve öğrenen ihtiyaçlarının analiz edilmesi sürecin ön önemli basamaklarından. Bu çalışmada hedef kitleyi tanımak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri incelenecektir.

Bu bölümde araştırmanın konusu, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıklarından bahsedilerek araştırmanın genel hatları çizilecektir.

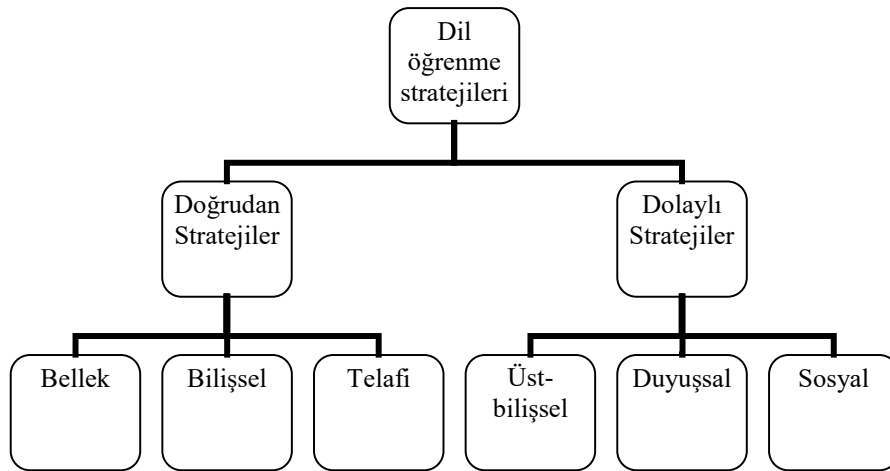
1.1. Araştırma Konusu

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde bilişsel yaklaşımın gündeme gelmesiyle öğrenen özerkliği, dil öğretimi alanda yapılan araştırmaların odak noktası olmuştur. Araştırmalar, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif rol almasının etkili bir öğrenmenin önkoşulu olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre öğrenen kendi öğrenme süreciyle ilgili sorumluluk alabilmeli, süreci yönetebilmeli ve değerlendirebilmelidir.

Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri öğrenen özerkliği çerçevesinde değerlendirilecektir. Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaların temeli Rubin (1975) tarafından atılmıştır. Rubin (1975) başarılı öğrencilerin dil öğrenme davranışlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin iletişim kurma konusunda hevesli olduklarını, belirsiz durumları yönetebildiklerini ve dili kullanma konusunda fırsat yaratabildikleri ve var olan fırsatları değerlendirebildiklerini tespit etmiştir. Araştırmacı başarılı öğrencilerin tüm bunları yaparken çeşitli dil öğrenme stratejilerinden faydalandığına dikkat çekmiştir. Söz konusu çalışma dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalara temel oluşturarak pek çok dil

öğrenme stratejisinin tespit edilmesini sağlamıştır. Sonraki araştırmalar ise derlenen stratejileri teorik bir çerçevede inceleyerek sınıflandırmıştır. Böylelikle dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalar sistematik bir yapıya bürünerek bir üst basamağa çıkmıştır.

Oxford (1990)'un sınıflandırması alanda yapılan en kapsamlı sınıflandırmalardan biri olup pek çok çalışmaya kaynaklık etmiştir (Şekil 1). Bu sınıflandırma öğrenme stratejilerini iki ayrı başlıkta toplam altı kategoride inceler. Doğrudan stratejiler dilin öğrenilmesine doğrudan etki ettiği düşünülen süreçleri içerir. Bellek stratejileri bilginin zihinde saklanması ve istendiğinde geri çağırılmasına, bilişsel stratejiler bilginin zihinde işlenmesine ve içselleştirilmesine, telafi stratejileri bilgi eksikliğinin giderilmesine yönelik stratejileri içerir. Dolaylı stratejiler ise dilin öğrenilmesine dolaylı etki ettiği düşünülen stratejilerdir. Bu stratejilerden üstbilişsel stratejiler öğrenmenin organize edilmesi ve değerlendirilmesi, duyuşsal stratejiler öğrenme sırasında duyguların kontrol edilmesi ve yönetilmesi, sosyal stratejiler öğrenme sürecinde çevreden yardım alma ve çevreyle iletişimde olma gibi becerileri içerir.



Şekil 1. Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırması

Literatürdeki pek çok çalışma dil öğrenme stratejilerinin kullanımını çeşitli bireysel değişkenlere göre incelemiştir. Böylelikle söz konusu bağlam ve öğrenen kitlesi hakkında daha nitelikli bilgiye ulaşılabileceği belirtilmiştir. Bireysel değişkenlerden en yaygın olarak incelenenler yeterlik (Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Goh & Foong, 1997; Magogwe & Oliver, 2007; Park, 1997; Peacock & Ho, 2003; Wharton, 2000) ve cinsiyet (Barut, 2015; Kaylani, 1996; Liu, 2004; Oxford & Nyikos, 1989; Özmen & Gülleroğlu, 2013) değişkenleri olmuştur.

Öğrenmeye etki eden bireysel değişkenlerden bir diğeri de öğrencilerin belirsizliklere karşı gösterdikleri hoşgörü düzeyidir. Literatürde *belirsizlik hoşgörüsü* şeklinde geçen terim “yeni ve belirsiz uyarıcıyla rahatsızlık duymadan ve yardım istemeden baş edebilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994, s. 518).

Dil öğrenme süreci de her yeni durum gibi öğrencide zaman zaman belirsizlik hissi yaratır. Yabancı dil öğrenen birey o dilin kültürüne, dil yapısına, kelimelere ve sesletim biçimine yabancıdır. Öğrencinin başarılı olmak için bu yeni uyarıcılara uyum göstermesi beklenir. Belirsizlik hoşgörüsüne sahip öğrenciler belirsizliğe karşı negatif tutum geliştiren öğrencilerin aksine öğrenme sürecinden kopmadan karşılaştıkları belirsizlikleri gidermek için çaba harcarlar.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde özerk bir role bürünmesinde önemli rolü olan dil öğrenme stratejilerinin ve belirsizlik hoşgörü düzeylerinin yeterlilik düzeyi ve cinsiyet değişkenleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirilmesi bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ve belirsizlik hoşgörüsü tutumları cinsiyet ve yeterlik değişkenlerine göre incelenecektir. Elde edilen sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kitlesini tanımamıza, ihtiyaçlarını analiz etmemize, öğrenme bağlamında yaşanan eksik ve problemlerin tespit edilmesine yardımcı olacaktır.

1.2. Problem Durumu

Yabancı dil öğrenme süreci çok boyutlu değerlendirildiğinde aslında oldukça meşakkatli ve zaman isteyen bir süreçtir. Bu zorluk hedef dilin yapısal, anlamsal, edimbilimsel, kültürel vb. özelliklerinden kaynaklanabilir. Hedef dilin yapısal olarak ana dilden farklı olması ve öğrenildiği bağlam öğrenme sürecini zorlaştırabilir. Fakat öğrenenlerin üstbilişsel donanımları bu süreçte karşılaştıkları zorlukları ve problemleri kolay atlattıklarını sağlayabilir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü tutumları bu çalışma kapsamında incelenecek üstbilişsel donanımlardır. Bu donanımlar “öğrenmeyi kolaylaştıran, hızlandıran, daha zevkli hâle getiren, öz denetimi arttıran, öğrenmeyi etkili kılan ve öğrenilenlerin yeni durumlara transferini kolaylaştıran” (Oxford, 1990, s. 8) öğrenenin belirsiz durumları sabır ve hoşgörüyle karşılaşmasını sağlayan düşünce ve davranışlardır. Nitekim literatürde yapılan pek çok çalışma da öğrenme stratejilerinin ve

belirsizlik hoşgörüsü tutumunun öğrenme sürecindeki olumlu etkilerine işaret eder (Ehrman & Oxford, 1990; Ely, 1995; Griffiths, 2003; Lee, 1998; Liu, 2012; Tam, 2013).

Bugüne kadar öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Asya ve Avrupa ülkelerinde yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi bağlamında yapılmıştır (Dewaele & Ip, 2013; Erten & Topkaya, 2009; Goh & Foong, 1997; Griffiths, 2003; Kamran & Maftoon, 2012; Kazamia, 1999). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini inceleyen araştırmalar (Barut, 2015; Bayezit, 2013; Boylu, 2015) bulunmakla beraber öğrenen kitlesinin daha iyi tanınması ve genel çıkarımlar yapmak için henüz yeterli değildir. Diğer taraftan Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin belirsizlik hoşgörüsünü inceleyen bir çalışma bilindiği kadarıyla bulunmamaktadır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretim uygulamalarındaki eksikliklerin giderilmesi, öğrenen kitlesinin daha kapsamlı tanınması ve ilgili literatürdeki eksikliğin giderilmesi önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve belirsiz durumlara karşı göstermiş oldukları tutumları belirlemek; öğrencilerin strateji kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin tutumlarının bireysel faktörlere göre değişimini incelemektir.

1.4. Araştırma Problemleri

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde benimsedikleri çeşitli öğrenme tutum ve davranışlarını tespit etmek üzere aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejileri hangileridir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri yeterlik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri nasıldır?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri yeterlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile belirsizlik hoşgörüsü tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim başta olmak üzere ticari, sosyal, göç gibi pek çok sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye duyulan ihtiyaç ve ilgi giderek artmaktadır. Eğitim almak üzere Türkiye'yi tercih eden uluslararası öğrenciler Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kitlenin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe bu öğrenciler için lisans ve lisans sonrası eğitim hayatlarında ve günlük yaşantılarında kullanabilecekleri en önemli araçtır. Dolayısıyla eğitim ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmek üzere Türkçe yeterliliği kazanmak söz konusu öğrenciler için önemli ve önceliklidir.

Eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen ve bu amaçla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kısıtlı bir zaman diliminde hedef dil olan Türkçeye ilişkin dilbilgisi ve kelime bilgilerini ileri düzeye taşımaları ve bu bilgileri dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle bütünleştirmeleri, en azından akademik çerçevede Türkçeyi ana dil olartak konuşan akranlarının seviyesine gelmeleri gerekmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkiye'de üniversite düzeyinde alacakları eğitimden yarar sağlamaları ve Türkçeyi ana dili olarak konuşan akranlarıyla rekabet edebilmeleri ancak dil bilgisine ve becerilerine hâkim olduğunda söz konusu olabilir. Gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması için sınıf içinde geçirilen süre ve ders içi faaliyetler önemli olmakla beraber tek başına şüphesiz yetersiz kalacaktır. Bu noktada öğrencilerin ders dışında hedef dili kullanmak için fırsat yaratmaları ve var olan fırsatları değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Dil öğrenme sürecinde ders içi ve ders dışı sürenin etkili değerlendirilebilmesi öğrenenlere *öğrenmeyi öğreterek* ve *özerk öğrenme* becerileri kazandırarak gerçekleştirilebilir. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını tespit ederek onlara rehberlik etmesi oldukça önemlidir.

Farklı bireysel özelliklere sahip, çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemlerinin belirlenmesi, uygun öğrenme ortamlarının sağlanması, öğretim materyallerinin oluşturulması ancak hedef kitleyi iyi analiz etmek ve doğru tanımakla mümkün olacaktır. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin tanınması, dil öğrenme sürecinde yaşadıkları problemlerin çözülmesi, öğrenme ihtiyaçlarının saptanması büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uygulamaları ancak bu şekilde şekillendirilip güncellenebilir. Dolayısıyla henüz gelişim evresinde olan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki akademik çalışmalar öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme problemlerine ışık tutarak öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine ve geliştirilmesine kaynaklık edecektir.

Bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini, belirsiz durumlara karşı tutumlarını çeşitli değişkenleri de göz önünde bulundurularak incelemesi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmesi ve iyileştirici önlemler önermesi bakımından önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Bu çalışmada,

- Kullanılan dil öğrenme stratejileri envanterinin (SILL) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin hepsini ya da büyük bölümünü kapsadığı,
- İkinci yabancı dil belirsizlik hoşgörüsü ölçeğinin (SLTAS) öğrencilerin tutumlarını ölçmede yeterli olduğu,
- Öğrencilerin anketi cevaplarken samimi ve doğru cevaplar verdiği,
- Örneklemin evreni iyi temsil ettiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışmada araştırmanın evrenini temsil ettiği düşünülen katılımcıların seçilmesinde sınırlı zaman ve çalışma koşulları sebebiyle kolaylık sağlayan uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ayrıca katılımcıların ana dillerinin çok çeşitli olması sebebiyle çalışmaya iyi düzeyde İngilizce bildiğini beyan eden gönüllü öğrenciler katılabilmektedir. Bu sebeple

amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların rastgele seçilememesi bu çalışmanın en büyük sınırlılığıdır.

Diğer bir sınırlılık da öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarıyla ilgilidir. Araştırmanın katılımcıları hedef dil olan Türkçeyi lisans ve lisansüstü eğitimlerine başlamak için öğrenen 16-34 yaş aralığındaki üniversite öğrencileridir. Bu sebeple sonuçların genellenebilirliği devlet üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Özerk öğrenci: “Öğrenme sürecinde sorumluluk alan, öğrenmenin her yönüyle ilgili karar alabilendir.” (Holec’den aktaran Palfreyman, 2003, s. 1).

Öğrenme stratejileri: O’Malley ve Chamot (1990)’a göre “öğrenme stratejileri bireyin yeni bilgiyi anlamasına, öğrenmesine ve geri getirmesine yardımcı olan, bireyin kullandığı özel düşünce veya davranışlardır” (s. 1).

Belirsizlik hoşgörüsü: Yabancı dil öğrenme sürecinde “belirsizlik hoşgörüsü yeni ve belirsiz uyarıcıyla rahatsızlık duymadan ve yardım istemeden baş edebilme becerisidir” (Ellis, 1994, s. 518).

Dil Yeterlik düzeyi: Kur seviyeleri, yeterlilik sınavları, öz değerlendirme, başarı sınavları, yerleştirme sınavları, dil öğrenme için harcanan süre gibi değişkenler tarafından belirlenebilen, öğrencinin hedef dili anlama ve kullanma becerileri hakkında bilgi veren değişkendir (Magogwe & Oliver, 2007).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü öğrenen özerkliği çerçevesinde değerlendirilecektir. Bu amaçla ilk olarak dil öğretim metod ve yaklaşımlarının geçmişten günümüze değişiminden ve bu değişimin öğrenen özerkliğinin gelişimine nasıl ortam hazırladığından bahsedilecektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü alanındaki çalışmaların teorik altyapısı sunulacaktır. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsü düzeyi bireysel farklılıklar bağlamında değerlendirilecektir.

2.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Pedagojik ve Düşünsel Altyapısı

Dil öğretimi faaliyetleri uzun seneler davranışçı yaklaşımın prensiplerine göre düzenlenmiştir. Fakat davranışçı yaklaşımın öğrenmeyi bireysel ve çevresel faktörlerden izole ederek tüm bireylerde aynı etkiyi yaratan mekanik bir süreç olarak değerlendirmesi, bilgiyi anlama ve işleme gibi zihinsel boyutlara vurgu yapmaması zamanla temel bir eksiklik yaratarak bilişsel yaklaşımın oluşumuna ortam hazırlamıştır. Bilişsel yaklaşımın etkisiyle öğrenme öğrenenin aktif rol oynadığı bir süreç olarak tanımlanmaya başlamıştır. Bilişsel yaklaşımın dil öğretimindeki yansımaları değerlendirildiğinde ise başlarda hedef dilin dilbilgisi özellikleri ve ana dile çevrilmesi gibi dilin yapısal özelliklerine vurgu yapan dil öğretim metodlarının yerini yavaş yavaş dilin iletişim ve etkileşim boyutlarına vurgu yapan metodlara bıraktığını söylemek mümkündür. Böylece yabancı dil sınıflarında öğretmen merkezli bir yaklaşımdan öğrenci merkezli bir yaklaşıma; ürün odaklı öğretimden süreç odaklı öğretime; katı öğretim müfredatlarından esnek müfredatlara geçiş sağlanmıştır (Kumaravadivelu, 2006). Öğrenme çeşitli bilgi kalıplarının kaydedilip

ezberlendiği basit bir süreç olarak değil analiz ve sentez gibi zihinsel süreçlerin de dahil edildiği bir anlam oluşturma süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ayrıca 1980’lerde öğrenmenin sosyal ve bireysel boyutuna vurgu yapılmasıyla politik bir kavram olan özerklik eğitim teorilerinde de yansımaları bulmuştur. Bilişsel psikologların insani bir ihtiyaç olarak değerlendirdikleri özerklik, bireysel ve işbirlikli öğrenmeye imkan sunan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle eğitim gündeminin baş sıralarına yerleştirmiştir (John & Van Esch, 2003, s. 23).

Dil öğretiminde 1990 öncesi bu süreç Kumaravadivelu (2006) tarafından *farkındalık dönemi* olarak değerlendirirken 1990 sonrası *uyanış dönemi* olarak nitelendirilmektedir. Uyanış döneminde dil öğretim metodlarının keskin sınırları ortadan kalkmış, öğretmenin bağlama ve dil görevlerine göre kararlar alabileceği derleme yöntem gündeme gelmiştir. Çeşitli metodların ilkelerinin birleştirildiği derleme yöntemle sınıf içi uygulamalarda görülen aksaklıklar bir başka metodun prensipleri kullanılarak giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca uyanış döneminde mikro yapıların (sınıfların) şekillendirilmesi ve düzenlenmesinde makro yapıların (sosyal, kültürel, politik, tarihi) önemine de dikkat çekilmiştir. Buna göre her millet farklı makro yapılara sahip olduğundan, makro yapıların şekillendirdiği mikro yapıların yani sınıf ve benzeri ortamların da her millette farklı olabileceği sonucuna varılmıştır. Meseleye dil öğretimi açısından bakıldığında dil öğretiminde evrensel tek bir metod ve yaklaşımdan bahsedilemeyeceğine bir kez daha vurgu yapılmalıdır. Farklı sosyal, kültürel vb. özelliklere sahip olan milletlerin sınıf ortamlarını çevresinden bağımsız bir fanusta düşünmek gerçeği yansıtmaz. Benzer şekilde öğrenenleri de bireysel özelliklerinden ve çevrelerinden bağımsız değerlendiremeyiz.

Bu anlamda dil öğretiminde geline nokta *metod sonrası dönemdir*. Dil edinimi ve öğretimi süreciyle ilgili literatür dil öğretim faaliyetlerini sürekli beslemektedir. Oldukça çeşitli kaynak ve disiplinlerden beslenen bu süreç son durağı olan doğrusal bir yol olarak değerlendirilemez. Bugün öğrenciyi merkeze alan, altyapısı pedagojik ve dilbilimsel temellere dayalı prensiplerden oluşan ve kendini sürekli yenileyen dinamik bir yaklaşım dil öğretimi sınıflarında uygulanması önerilen bir reçetedir. Brown (2002, s. 11) dil edinimi süreciyle ilgili şimdiye kadar öğrendiğimiz bilgi ve prensiplerin öğrencilerin ihtiyaçlarını teşhis etmemize, başarılı dil öğretim teknikleri uygulamamıza ve uygulamalarımızı sağlıklı olarak değerlendirmemize olanak vereceğine dikkat çeker. Dolayısıyla dil öğretimi süreci yeni yaklaşımların etkisiyle öğreneni ve bireysel özellikleri merkeze alarak yeni tekniklerin

denendiği, değerlendirildiği ve gerekli düzenlemelerin yapılarak öğrenen ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan, dairesel, dinamik ve yenilenen bir süreç hâline gelmiştir.

Öğrenen özelliklerinin öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde önem kazandığı metod sonrası dönemde bireysel farklılıklar hem literatüre hem de öğrenme ortamına şekil vermeye başlamıştır. Öğrenmeye etki eden bireysel farklılıklar oldukça çeşitlidir. Bu çalışmanın da konusu olan öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsünün de yer aldığı öğrenmede bireysel farklılıkları inceleyen üç çalışmayı Ellis (1994, s. 472) Tablo 1’de görüldüğü gibi özetler:

Tablo 1

Öğrenmeyi Etkileyen Bireysel Değişkenler

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman ve Long (1991)
1. Yaş	1. Dil becerisi	1. Yaş
2. Cinsiyet	2. Motivasyon	2. Sosyo-psikolojik faktörler
3. Önceki dil öğrenme tecrübeleri	3. Dil öğrenme stratejileri*	a. motivasyon b. tutum
4. Ana dilindeki yeterlik düzeyi	4. Bilişsel ve duyuşsal faktörler	3. Kişilik
5. Kişilik özellikleri	a. dışadönüklük/ içedönüklük	a. Kendine güven b. Dışadönüklük c. Endişe d. Risk alma e. Geri çevrilmeye karşı duyarlılık f. Empati g. Yasaklama h. Belirsizlik hoşgörüsü*
6. Dil becerisi	b. risk alma	4. Bilişsel stil
7. Tutum ve motivasyon	c. zeka	5. Öğrenme stratejileri*
8. Genel zeka (IQ)	d. alan bağımlılığı	6. Diğer faktörler (hafıza, cinsiyet vb)
9. Duyu seçimi	e. endişe	
10. Sosyolojik tercihler (öğretmenler öğrenme ya da akranlarıyla öğrenme)		
11. Bilişsel stil		
12. Öğrenme stratejileri*		

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University, s. 472 kaynağından alınmıştır.

Dil öğrenimini etkileyen bireysel farklılıklardaki çeşitlilik bu öğrencilerin tek bir sınıfta toplanacağı gerçeğiyle birleşince baş edilmesi zor bir tablo çizse de pek çok araştırmacı bireysel farklılıkların öğrenmeye bir engel olmayacağı aksine öğrenmeye kaynaklık edeceği görüşündedirler (Wilson & Peterson, 2006). Çağdaş eğitim yaklaşımları bireysel farklılıkların yönetilmesi konusunda ise öğretmen öğrenci iş birliğine vurgu yapar. Öğretmenin *sahnedeki bilge* değil bir *rehber, yardımcı ya da ilham kaynağı* olduğuna dikkat çeker.

Öğrenme ortamına kaynaklık eden, öğrenmeyi şekillendiren, yöneten ve öğrendiklerini başka alanlara transfer ederek sürekli kullanan öğrenci her ne kadar öğrenme sürecinin bütünü değil parçası olsa da süreçteki anahtar rolüyle çağdaş eğitim yaklaşımlarının

merkezinde yer almaktadır. Nyikos ve Oxford (1993, s. 11) bu görüşü “öğrenme öğrenciyle başlar” şeklinde ifade etmiştir.

2.2. Öğrenen Özerkliği

Temellerini 18. yüzyılda Kant, 19. yüzyılda Stuart Mill gibi filozofların attığı özerklik iyi bir toplumun merkezine bireysel refahı ve kişi özgürlüğünü koyar (Benson, 2012). Genel olarak kişisel özerklik ve dil öğretimiyle ilgili olarak öğrenen özerkliği her bireyin sahip olabileceği bir potansiyelken ancak belli tecrübelerle edinildiğinde ve kullanılarak pekiştirildiğinde yaşam boyu sahip olabileceğimiz bir özelliktir. Öğrenen özerkliğini bu bakış açısıyla değerlendiren Benson (2012) eğitimin bu noktadaki kilit rolüne vurgu yapar. Ayrıca yabancı dil bilmenin çok dilli bir toplumda bireyi özerkleştireceğine işaret eder.

1970’li yıllarda Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan raporlar dil öğretiminde bugün gelinen noktada oldukça etkili olmuş, dil öğretimiyle ilgili çalışmalara yön vermiş ve çok dilliliği savunmuştur. Dil öğretimiyle ilgili pek çok konuyu değerlendiren bu raporların ele aldığı konulardan biri de öğrenme ortamında bireyin rolü ve öğrenen özerkliğidir. Derslerin öğrencilerin ihtiyaçlarına, motivasyon düzeylerine ve özelliklerine göre planlanıp, yapılandırılarak yürütülmesiyle dil öğrenme sürecinin daha fazla demokratikleştirilmesi ve öğrencinin kendi gelişimini kontrol edip yönetmesi Trim tarafından 70’li yıllarda konsey raporlarında gündeme getirilmiştir (Trim’den aktaran Little, 2006, s. 175). Ayrıca 1973 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan *Systems development in adult language learning (Yetişkinlerin dil öğrenmesinde sistem gelişimi)* adlı raporda hem birey hem de grup olarak öğrenenin sosyal hayatı ile şekillenen ve değişen öğrenen ihtiyaçlarına dikkat çekilmiş, öğrenen ihtiyaçlarının dil öğrenme sürecinin temelini oluşturduğuna değinilmiştir. Bu raporda her öğrenenin farklı ihtiyaçlarının oluşuna vurgu yapılmış ve öğrenen merkezli bir yaklaşım gündeme getirilmiştir (Little, 2006, s. 175). Little (2006)’a göre dil öğrenme sürecinde bireyi merkeze alan yaklaşım ve uzman görüşleri içinde Holec öğrenen özerkliğini ve önemini açık ve doğrudan ifade eden öncülerdendir. Zaman içinde pek çok tanımla yapılsa da Holec tarafından “kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme becerisi” (Holec’den aktaran Palfreyman, 2003, s. 1) olarak tanımlanan özerklik literatürde kabul gören kapsayıcı bir tanım olarak ele alınabilir. Fakat bu tanıma alternatif ve özerkliğin farklı boyutlarına vurgu yapan diğer tanımlar da mevcuttur.

Dam (2008) Holec'in tanımından yola çıkarak yaptığı öğrenen özerkliği tanımında öğrenme sürecinde motivasyonun önemine değinir ve özerk öğreneni "kendi öğrenme süreciyle ilgili sorumluluk almaya istekli olan ve bunu başarabilen birey" (s. 13) ifadesiyle tanımlar. Ayrıca öğrenmeye sosyal bir çerçeveden bakarak amaç ve hedeflerin belirlenmesinde, belirlenen hedefler doğrultusunda metod, görev ve materyal seçiminde, görevlerin organizasyonu ve işe koyulmasında ve bütün bunların değerlendirilmesinde öğrenenin hem bireysel sorumluluk alabiliyor olması hem de başkalarıyla çalışma becerilerine sahip olması gerektiğini belirtir. Dam'ın özerk öğrenen tanımında vurgu yaptığı motivasyon ise bu süreci ateşleyen ve sürekli besleyen bir kaynaktır. Öğrenen motivasyonunu canlı tutmak süreklilik isteyen dil öğrenme sürecinde oldukça zordur. Diğer taraftan öğrencilerin değişen ihtiyaçlarının, beklentilerinin dışarıdan bir kaynak (öğretmen, ders materyali vb) tarafından sürekli karşılanması imkânsızdır. Öğretmenlerin görevi bu süreçte öğrenene özerk öğrenme becerilerini kazandırmak ve onlara belli bir süre yol arkadaşlığı yapmaktır.

John ve Van Esch (2003, s. 16) özerkliği öğretmenin öğrenene destek olduğu süreçte kontrol ve yönetimini kademeli olarak öğrenene devrettiği, öğrenenin yavaş yavaş sorumluluk edindiği ve ancak öğretmen-öğrenenin ortak girişimiyle sonuç verebilecek bir süreç olarak tanımlar. Benzer şekilde Little (1991, s. 5) özerk öğrenme ortamının öğreneni büyük ölçüde özgürleştirip bağımsızlaştırırsa da öğrenenin sınırsız ve koşulsuz bağımsızlığına işaret edemeyeceğine dikkat çeker. Little bu görüşünü bireyin sosyal bir varlık olduğu ve toplum içindeki bağımsızlığının her zaman bir bağımlılıkla dengelendiği fikrine dayandırır. Ona göre eğitim de bu çerçevede değerlendirilebilecek interaktif ve sosyal bir süreçtir. Bağımsız öğrenmelerimiz bile aslında derin yapıda başkalarıyla olan öğrenme tecrübelerimize dayanır. Bu süreçte iletişim kurduğumuz içsel bir vekil tayin ederiz. Böylelikle bir yandan kendi öğrenmelerimizi yönetir bir taraftan da öğrenmeyi gerçekleştirebiliriz.

Psikolojik, pedagojik, felsefi pek çok boyutu olan özerklik bireysel ve toplumsal başarı, yeterlilik gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. Bu kavramı pedagojik bakış açısıyla değerlendiren Benson ve Voller (2014, s. 13)'a göre "özerklik etkili öğrenmenin önkoşuludur". Bu önerme özerkliğin doğuştan gelen bir özellik mi yoksa sonradan kazanılan bir beceri mi olduğu sorusunu akıllara getirir. Sinclair (2000) özerkliğin mutlak olarak doğuştan gelmediğini belirtir ve özerkliğin yapılandırılan bir yetenek olduğunu,

zaman içinde azalıp çoğalabildiğini, sabit bir özellik olmadığını, sosyal, kişisel ve kültürel vb. özellikleriyle çok boyutlu olduğunu belirtir.

Özerklik yukarıdaki çalışmalarda da belirtildiği gibi başarının ön koşuluysa ve doğuştan gelen bir özellik değilse genel olarak eğitimin ve özel olarak dil öğretiminin temel amaçlarından birinin özerk öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Dil öğretimi ideal olarak dairesel, dinamik ve sürekli yenilenen bir süreç olarak öğretmen ve özellikle öğrenenlerin aktif katılımıyla verimli sonuçlar doğurur. Dil öğretiminin kapsam ve hedeflerini sınıf ortamıyla sınırlamak yabancı dili çok çeşitli amaçlarla kullanan ve kullanacak olan öğrenen ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Yabancı dilin öğretildiği ya da öğrenildiği fiziki (sınıf vb.) ve sanal ortamlarda (çevrim içi ve çevrim dışı teknolojinin kullanıldığı alanlar) amacımız sürece dâhil olan öğrenen kitlesine öğrenmenin sınıf içinde ve dışında yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu gerçeğini aşlamak ve bu süreçte ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve becerilerle öğrenenleri donatmak olmalıdır. Dilin sınırlı bir kısmı olan yapısal özelliklerinin yanında çok çeşitli iletişim ihtiyaçlarını karşılayan edimbilimsel özelliklerinin öğrenilmesi ders saatleriyle sınırlanamayacak kadar kapsamlı ve devamlılık isteyen bir süreçtir. Bu yüzden her öğrenme sürecinde olduğu gibi dil öğrenme sürecinde de öğrenenin etkin rol oynaması oldukça önemlidir.

Öğrencinin hedef dilin yapısal, anlamsal, kültürel vb. farklılıkları sebebiyle âdeta çok bilinmeyenli bir denklemle karşılaştığı süreç aslında yanlış anlama, yanlış anlaşılma, yapısal hata yapma gibi pek çok psikolojik riski de beraberinde getirir. Bu risklerle baş edebilmek öğrenen özerkliği çatısı altında değerlendirilebilecek dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsüyle çoğu zaman mümkündür. Öğrenen bu stratejileri kullanarak ve dil öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluk ve belirsizliklere hoşgörü göstererek özerk dil öğrenme becerileri kazanabilir, hatta bu becerileri diğer öğrenme alanlarına da transfer ederek pek çok alanda başarı elde edebilir. Griffiths (2013, s. 31) tarafından da belirtildiği gibi “stratejiler özerk öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturur”. Oxford (2003) özerkliğin strateji kullanımını, strateji kullanımının da özerkliği arttırdığı görüşü savunarak iki kavram arasındaki doğrusal ilişkinin altını çizer. Oxford (2017, s. 81) strateji seçiminde irade, istemin anahtar rolüne vurgu yapar. Önceden de belirttiğimiz gibi öğrenenin bilinçli ve belli bir motivasyon çerçevesinde gerçekleştirdiği öğrenmeler büyük oranda başarıyla sonuçlanacaktır.

2.3. Dil Öğrenme Stratejileri

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaların temelleri Rubin (1975) ve Stern (1975) tarafından atılmıştır. Rubin (1975) çalışmasında başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejileri sıralamış ve bu stratejilerin başarısız öğrencilere öğretilebileceğinin altını çizmiştir. Başarılı öğrencilerin özelliklerinden yola çıkılarak yapılan bu çalışmalar alandaki araştırmalara ivme kazandırsa da, araştırmaların salt başarılı öğrenciler üzerine temellendirilmesi bir eksiklik olarak görülmüştür. Nitekim bireysel farklılıklar öğrencilerin aynı stratejiden eşit düzeyde yararlanmasını engelleyecektir.

80'li yıllarda bilişsel psikolojide kaydedilen gelişmeleri takiben dil öğrenme stratejileri bilişsel ve sosyal-bilişsel öğrenme modellerine dayandırılarak incelenmeye başlanmıştır. Böylelikle çalışmalar derinlik ve çok boyutluluk kazanmıştır. Oxford (1990) öğrenmenin bilişsel, duyuşsal, psikolojik, sosyal boyutlarına vurgu yapan araştırmacılarıdır. Öğrenme stratejilerinin asıl amacının *iletişimsel yeterlilik* olduğunu savunan Oxford (1990)'a göre öğrenme stratejileri “öğrenenin öğrenmeyi daha kolay, hızlı, eğlenceli, özerk, etkili kılmak için kullandığı ve öğrenilenlerin yeni durumlara aktarılmasını kolaylaştıran etkinliklerdir” (s. 8). Weinstein ve Mayer (1986), O'Malley ve Chamot (1990) da dil öğrenme stratejilerinin davranışsal boyutunun yanında bilişsel boyutuna da vurgu yapan araştırmacılarıdır. O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini “bireyin yeni bilgiyi anlamak, öğrenmek ya da akılda tutmak için kullandığı belli düşünce ve davranışlar” olarak tanımlar (s. 43). Chamot (2004) dil öğrenme stratejilerinin “öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenen tarafından bilinçli olarak benimsenen düşünce ve davranışlar” olduğunu altını çizer (s. 14). Araştırmacı öğrenenin üstbilişsel stratejileri kullanarak kendi öğrenmelerini yönetebileceğini ekleyerek özerk öğrenme davranışına dikkat çeker. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenci kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımı hakkında fikir sahibidir, karşılaştığı dil görevini ve bunların amaçlarını tahlil edebilir, güçlü yönlerini kullanarak öğrenme sürecini planlayabilir ve sürece yön verebilir. Weinstein ve Mayer (1986, s. 315) ise öğrenme stratejilerinin “bilgi, beceri edinmek ve var olanları tekrar organize etmek için kullanılan düşünce, duygu ve davranışlar” olduğunu önererek dil öğrenirken duygusal boyutumuzdan da stratejik olarak faydalanabileceğimizi ifade etmiştir.

Macaro (2004) tek ve kapsayıcı bir öğrenme stratejisi tanımı yapmaktan kaçınmış, böyle bir tanımın hem anlamsal açıdan kapsayıcı olamayacağına değinmiş, hem de hâla pek çok açıdan gizemini koruyan bilinç, bilinç altı, nörolojik zihinsel aktivite konusunda bilginin

sınırlı olmasının böyle bir tanıma imkân vermediğini savunmuştur. Ayrıca pek çok araştırmacıdan farklı olarak stratejilerin kapsamını davranışla sınırlandırmamıştır. “Sadece motor davranışların değil, bilişsel davranışların da (sadece yaptığımız değil düşündüğümüzün de) bir strateji sayılabileceği” bir model önermiştir (s. 3). Buna göre öğrenme stratejilerinin bilinçaltı zihinsel faaliyetler ile bilişsel süreçler arasında bir aracı olduğunu ifade etmiştir.

Tüm bu stratejiler özelde hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırırken, genelde özerk öğrenen bireyler yaratma yolunda kılavuz görevi görmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin tanımları genel bir çerçeve oluşturmakla beraber, Ellis (1994) ve Macaro (2004)’nın de belirttiği üzere kapsayıcı olamayabilir. Bu sebeple literatürdeki çalışmalardan yararlanarak dil öğrenme stratejilerinin başlıca özelliklerini sıralamak bu stratejilerin kapsamını kavramamıza, öğretim çıktıları üzerindeki etkisi hakkında fikir yürütmemize ve stratejileri dil öğretimi uygulamalarına dahil etmemize yardım edecektir. Buna göre dil öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini ilgili literatürden yararlanarak altı maddede özetlemek mümkündür.

- Strateji kullanımı öğreneni özerkleştirir (Griffiths, 2013; Nunan, 1991; Oxford, 1990). Öğrenen başlangıç seviyesinden başlayarak kademeli olarak bu beceriyi kazanmaya çalışmalıdır. Özellikle dil öğrenme sürecinde özerkleşmek oldukça önemlidir. Öğrenen sınıf dışında da hedef dili kullanmaya ve öğrenmeye devam edeceğinden her zaman kendisine destek olacak bir öğretmen bulamayabilir. Öğrenenin öğrenme sürecinde etkin rol ve sorumluluk alması özgüvenini geliştirecek, etkinliklere katılımını sağlayacak ve yabancı dilde yeterlik düzeyini arttıracaktır.
- Dil öğrenme stratejileri bilinçli ve amaçlı faaliyetlerdir (Bialystok, 1990; Chamot, 2004; Cohen, 1996; Oxford, 1990; Oxford, 2003). Stratejiler zamanla otomatikleşebilir. Bu onların bilinç dışı olduğunu göstermez. Bilinçaltı faaliyetler de dil öğrenme stratejisi kapsamına alınabilirken bilinçsiz, tesadüfi faaliyetler strateji olarak değerlendirilemezler (Cohen,1996).
- Strateji kullanımı problem odaklı olabilir (Oxford, 1990; Ellis, 1994) fakat strateji kullanımı sadece problem durumuyla sınırlandırılmaz (Purpura, 1992). Öğrenen herhangi bir problemle karşılaşmasa da belli bir amacı gerçekleştirmek üzere strateji kullanabilir.

- Dil öğrenme stratejileri her zaman doğrudan gözlenemeyebilir (Ellis, 1994; Oxford, 1990). Örneğin, öğrencinin bilinmeyen kelimeler konusunda sözlüğe başvurduğu gözlemlenebilirken, kelimenin anlamını tahmin yoluyla bulması birtakım zihinsel faaliyetleri kapsadığından gözlemlenemez.
- Bazı kişisel özellikler ve öğrenme stilleri değiştirilemese de öğrenme stratejileri sonradan öğrenilebilir ya da öğretilir (Chamot, 2005; Oxford, 1990). Strateji eğitimi öğrencilerin strateji kullanımı konusunda farkındalık geliştirmesine yardım eder. Başarılı öğrenciler bile becerilerini bir adım öteye taşıma konusunda strateji eğitiminden yarar sağlayabilir. Özellikle strateji eğitimi sırasında stratejilerin neden, ne zaman ve nasıl kullanacağını açıklanırsa eğitimden maksimum fayda sağlanır.
- Öğrenme stratejileri esnektir. Bireysel farklılıklara göre kullanım şekli değişebilir. İstenilen şekilde seçilebilir, birleştirilebilir, sıralanabilir, duruma ya da etkinliğe göre şekillendirilebilir. Bu yönüyle bireye seçme şansı verir ve öğreneni özgürleştirir. Ayrıca bir durumdan diğerine transfer edilebilir. (Macaro, 2004; Oxford, 1990).

Bu özellikler bütün araştırmacılar tarafından kabul edilen ortak özellikler olmamakla birlikte literatürdeki pek çok çalışmanın desteklediği özelliklerdir ve bu çalışmada değerlendirilecek olan dil öğrenme stratejileriyle aynı doğrultudadır. Dil öğrenme stratejilerinin tüm bu özellikleri ve öğrenilebilir-öğretilir olması bu alanda yapılan çalışmaların temel motivasyonu olarak değerlendirilebilir.

2.4. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Dil öğrenme stratejileri alanında yapılan ilk çalışmalar öğrencilerin niteliklerine, bağlama ve çalışma konusuna göre farklılık gösteren nitelikteydi. Başarılı öğrencilerin kullandığı stratejilerin başarısız ya da daha az başarılı öğrencilere öğretilileceğinden yola çıkan bu çalışmalar belirli bir sınıflandırma olmaksızın çeşitli stratejileri bir araya toplayan nitelikteydi. 80'li yıllarda yapılan çalışmalar ise dil öğrenme stratejilerini ortak özelliklerine göre belli başlıklar altında sınıflandırma gereği duymuştur (Ellis, 1994, s. 535).

Rubin (1981), Chamot ve Kupper (1989), O'Malley ve Chamot (1990), Oxford (1990) gibi araştırmacılar çok sayıdaki dil öğrenme stratejilerini teorik çerçevede değerlendirerek, ortak özelliklerine göre sistematik olarak sınıflandırmıştır. Ellis (1994)'e göre belli bir teorik altyapıya sahip bu sınıflandırmalar ve sınıflandırmalara eşlik eden ölçekler alanda yapılan

çalışmalara önemli katkı sağlamıştır. Öncelikle çalışmaların artarak sistematik olarak birbiriyle karşılaştırılmasına olanak vermiştir. Geliştirilen strateji ölçekleri araştırmacıların zihinsel süreçlerle stratejik süreçler arasındaki ilişkiyi inceleyebilmesini sağlamıştır (O'Malley & Chamot, 1990). Eğitimcilerin öğrenen profilini tanıma, onlara rehberlik etme konularında başvurabilecekleri bir kaynak olmuştur (Haththotuwa Gamage, 2003).

Literatürde kullanılan sınıflandırmalardan bir kaç Tablo 2’de özetlenmektedir.

Tablo 2

Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılmasına İlişkin Örnekler

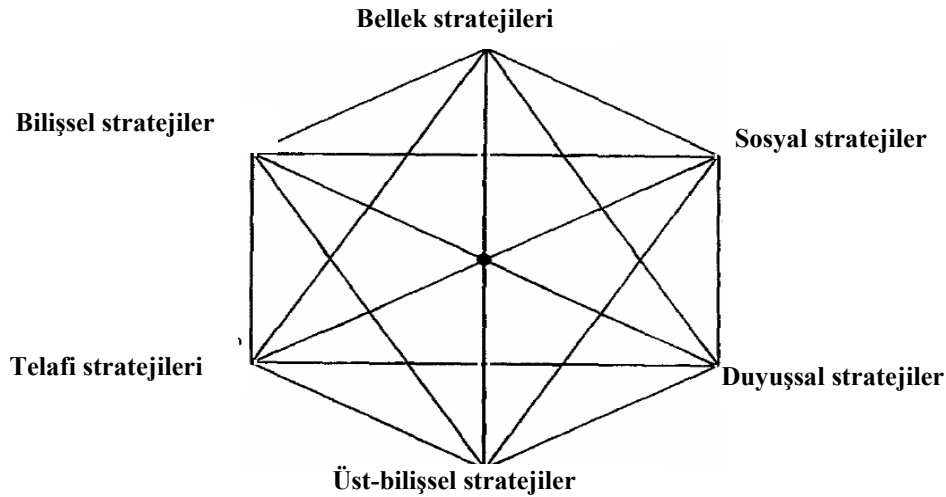
Araştırmacılar	Strateji sınıflandırmaları
Rubin (1981)	A. Doğrudan stratejiler (açıklık getirme/ doğrulama, gözlemleme, ezberleme, tahmin etme, tümevarımsal çıkarım, tümden gelerek akıl yürütme, uygulama) B. Dolaylı stratejiler (uygulama yapmak için fırsat yaratma, üretim)
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenme stratejileri ve öğretme stratejileri (temel ve karmaşık dil görevlerine yönelik stratejiler, anlama stratejileri ve motivasyon ve duyuşsal stratejiler)
Chamot ve Kupper (1989)	A. Üst-bilişsel Stratejiler B. Bilişsel Stratejiler C. Sosyal-Duyuşsal Stratejiler
O'Malley ve Chamot (1990)	A. Üst-bilişsel Stratejiler Plan yapma, göreve odaklanma, seçici dikkat, öz yönetim, öz denetim, problem tanımlama, öz değerlendirme, B. Bilişsel Stratejiler Tekrar, kaynak kullanımı, bölümlere ayırma, not alma, tümdengelim ve tümevarım, yerine koyma, ayrıntılandırma, özetleme, çeviri, aktarma, çıkarım C. Sosyal-Duyuşsal Stratejiler Açıklık getirme için soru sorma, işbirliği, öz-konuşma, öz-pekiştirme
Oxford (1990)	A. Doğrudan Stratejiler Bellek Stratejileri, Bilişsel Stratejiler, Telafi Stratejileri B. Dolaylı Stratejiler Üst-bilişsel Stratejiler, Duyuşsal Stratejiler, Sosyal Stratejiler
Cohen (1996)	A. Dil Öğrenme Stratejileri Öğrenme materyalini belirleme, diğerlerinden ayırt etme, kolay öğrenme için gruplandırma, tekrar ve hatırlama stratejileri B. Dili Kullanma Stratejileri Hatırlama, uygulama, telafi, iletişim stratejileri

Bu çalışmalardan Rubin (1981)’in sınıflandırması diğer çalışmalara temel oluşturması bakımından önemlidir. Rubin (1981)’in çalışmasını bir sonraki basamağa taşıyan O'Malley ve Chamot (1990) bilişsel teoriyi temel alarak oluşturduğu sınıflandırmada kategoriler arasındaki farkı netleştirmiştir. Oxford (1990)’un strateji sınıflandırması ise diğerlerine göre daha detaylı, kapsamlı ve sistematik oluşu, daha az teknik terminoloji içermesi, dört temel beceriye (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ilişkin stratejileri dahil etmesi, stratejileri çok boyutlu (dilbilimsel, iletişimsel ve psikolojik) ele alması, gerçek hayatta

kullanılabilir ve uygulanır olması, istatistiksel olarak güvenilir ve geçerli bulunması sebebiyle literatürde pek çok araştırma tarafından kabul görmüştür (Chamot, 2005; Ellis, 1994; Hsiao & Oxford, 2002; Oxford & Burry-Stock, 1995; Vlckova, Berger ve Völkle, 2013).

2.4.1. Oxford (1990)'un Sınıflandırması

Oxford (1990)'un dil öğrenme stratejileri sistemi iki ana başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Bu stratejiler arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığına dikkat çeken Oxford özellikle “sistem” olarak adlandırdığı dil öğrenme stratejilerinin birbiriyle ilişkili ve birbirini destekler nitelikte olduğunu belirtmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Doğrudan ve dolaylı stratejiler arasındaki ilişki. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, s. 14 kaynağından alınmıştır.

Oxford (1990) dil öğrenme stratejilerini hedef dilin öğrenilmesine sağladığı katkıya göre *doğrudan* ve *dolaylı* olmak üzere iki başlıkta incelemiştir:

Hedef dilin öğrenilmesine doğrudan etki eden stratejiler *doğrudan stratejiler* olarak adlandırılmıştır. Bu kategoride değerlendirilecek olan bellek, bilişsel ve telafi stratejileri dilin zihinsel olarak işlenmesiyle alakalıdır. Her bir stratejinin hedef dili işleme şekli ve amacı birbirinden farklıdır.

2.4.1.1. Bellek Stratejileri

Bilginin farklı yollarla hafızaya kaydedilip geri çağırılması sürecinde kullanılan stratejiler bellek stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Eski çağlardan bu yana kullanılan bu stratejiler bilgi depolama ve hatırlama sürecinde belleğin kapasitesinin etkili şekilde kullanılmasına olanak verir. Oxford (1990, s. 39) bellek stratejilerinin üç temel ilkesine vurgu yapar: düzenleme/ planlama, ilişkilendirme ve tekrar. Bu ilkelerle şekillenen bellek stratejilerinin alt basamakları ise aşağıdaki gibidir.

- “Bağlantılar kurma
- Görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanma
- Tekrar
- Davranış” (Oxford, 1990, s. 39)

Hedef dilin öğrenilmesi ya da edinimi süreci düşünüldüğünde yeni bilginin eski bilgiyle ilişkilendirilmesi, benzerlik ve farklılıklar gözetilerek çeşitli bağlantılar kurulması öğrenme sürecinin ilk basamağıdır. Bilginin sadece sözel olarak değil görsel-işitsel kaynaklardan en az biriyle ya da her ikisiyle birden ilişkilendirilmesi öğrenilenlerin büyük oranda hatırlanmasını sağlayacak, farklı öğrenme stillerine hitap edecektir. Yapılan tekrarlar ise yeni bilgiyi zamanla otomatikleştirerek davranış düzeyine taşıyacaktır. Bilginin anlamlandırılması ya da içselleştirilmesi olarak da değerlendirilebilecek bu süreçte bilginin öğrenen için *önemli* ya da pedagojik deyişle *kullanılabilir* olması da öğrenenin motivasyonunu arttıracaktır.

Oxford (1990) bellek stratejilerinin dil öğrenme sürecindeki önemine vurgu yaparken diğer yandan pek çok çalışmaya göre bu stratejilerin öğrenciler tarafından nadiren kullanıldığı sonucuna dikkat çeker. Bu sonuç orta ve ileri seviyedeki öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre daha az bellek stratejisi kullandığı şeklinde yorumlanabileceği gibi bu stratejinin otomatikleşip bilinçaltı davranış haline geldiği, dolayısıyla da öğrenciler tarafından rapor edilmediği şeklinde de yorumlanabilir (s. 40).

Oxford (1990) tarafından ayrı bir strateji olarak incelenen bellek stratejileri diğer pek çok çalışmada bilişsel strateji başlığında değerlendirilmiştir. Farklı başlıklar altında yer alsa da Oxford (1990)’un strateji sınıflandırma anlayışı zaten keskin sınırları ya da hiyerarşik yapısı olan bir sınıflandırma değildir. Aksine öğrenme stratejilerinin her biri birbiriyle ilişkili, hatta özellikler bakımından belli noktalarda kesişen, birbirini destekleyen niteliğe sahiptir. Nitekim Oxford (1990, s. 38) bellek stratejilerinin üst-bilişsel ve duyuşsal stratejilerle beraber kullanıldığında daha etkili olabileceğinden bahseder.

2.4.1.2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler hedef dilin öğrenen tarafından işlenmesi ve yorumlanması yani “dönüştürülmesi” sürecidir (Oxford, 1990, s. 43). Bu stratejiler hedef dilin içselleştirilmesinde kullanılan araçlar olarak da değerlendirilebilir. Oxford (1990) bu stratejinin alt basamaklarını şu şekilde gruplandırmıştır:

- “Alıştırma/ uygulama
- Mesajı anlama ve mesaj üretebilme
- İnceleme ve mantıksal değerlendirme
- Girdi ve çıktı için form belirleme” (s. 43)

Bilişsel stratejilerinden en yaygın olarak kullanılanı alıştırma/ uygulama stratejisidir. Sesletim ve yazma uygulamaları, dilbilgisi alıştırmaları, hedef dilin doğal bağlamda sözlü ya da yazılı olarak kullanılması bu grupta değerlendirilir. Hedef dilin dilbilgisel ve edimbilimsel yapısının öğrenen tarafından kavranması zorluk derecesine de bağlı olarak defalarca uygulama ve tekrar yapmayı gerektirebilir. Sınıf içindeki sürenin kısıtlı olduğu düşünülürse, öğrenenin bu stratejileri hem sınıf içinde hem de sınıf dışında kullanmak için fırsatları değerlendirmesi ve fırsat yaratması oldukça önemlidir (Oxford, 1990, s.43).

Hedef dilde verilen bir mesajı anlamak ve mesaj üretebilmek de bilişsel strateji kategorisinde incelenmiştir. Örneğin ana fikri kavramak üzere metnin hızlıca gözden geçirilmesi, metindeki ayrıntıları çözmek için metnin belli bölümlerinin detaylıca incelenmesi, farklı kaynaklara başvurulması okuma becerisine yönelik bilişsel stratejilerdendir (Oxford, 1990, s. 43-44).

Hedef dilin analizi, benzerliklerin ve farklılıkların incelenmesi, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri de özellikle yetişkinler tarafından fazlaca kullanılan bilişsel stratejilerdir. Bu stratejiler kimi zaman ana dilden hedef dile yanlış aktarmayla, aşırı genellemeye, kimi zaman da ne ana dilde ne de hedef dilde var olan ara yapı ya da ifadelerle (karma dil ya da piçin) sonuçlanabilir. Dil öğrenme sürecinin normal işleyişinin bir parçası olan bu süreçte stratejilerin yanlış ya da fazla kullanımı ve hatalı yapıların düzeltilmemesi fosilleşmeye ve kalıcı hatalara sebep olabilir (Oxford, 1990, s. 44-45).

Ana dilden farklı bir yapıya sahip olan hedef dilin anlaşılması bazen oldukça güç olabilir. Bu durumda öğrenen bir iskelet oluşturarak dili anlama yoluna gidebilir. Not alma, belli noktalara odaklanma, özetleme gibi yöntemler özellikle yazma ve konuşma becerileri

olmak üzere dört temel dil becerisinde de kullanılabilecek bilişsel stratejilerdendir (Oxford, 1990, s. 45).

2.4.1.3. Telifi Stratejileri

Hedef dilin kavranması ve kullanılması aşamalarında karşılaşılan eksiklikler ve problemlerle baş etme yolları telifi stratejileri olarak adlandırılmaktadır.

Oxford telifi stratejilerini iki başlıkta toplamıştır (Oxford, 1990, s. 48):

- “İpuçlarından yararlanarak tahminde bulunma,
- Konuşma ve yazmada problemlerle baş edebilme (ana dili kullanma, yardımlaşma, jest ve mimik kullanma, kısmen ya da tamamen iletişimi kesme, konu seçme, mesajı basitleştirme, orijinal kelime yaratma, eş anlamlı kelime kullanma)”

Bu stratejilerden pek çoğu tahmin etme ya da çıkarım yapma olarak değerlendirilebilir. Aslında tahmin etme olarak adlandırılan süreç yeni bilginin zihinde işlenmesi sürecinde kişinin var olan bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlanmasıdır. Dil öğrenme sürecinde hem dilsel hem de dilsel olmayan stratejilerin öğrenen tarafından akılcı şekilde kullanılması etkili çözümler sunacaktır (Oxford, 1990, s. 47). Diğer taraftan sözlük kullanımı, ana dile başvurma, kelime yaratma ya da uydurma gibi telifi stratejileri yararlı olsa da aşırı kullanılması sürecin verimliliğini azaltacaktır.

Telifi stratejilerinin dile tamamen hâkim olan ana dil konuşucuları tarafından karşılaşılan kısa süreli iletişim problemlerine cevap vermek için dahi kullanıldığı düşünülürse, hedef dilde başlangıç ya da orta seviyedeki öğrenenin bu stratejilere çok daha fazla ihtiyaç duyabileceği açıktır. Bu açıdan öğrenme sürecinin kavrama ve üretim aşamalarında jest, mimik kullanımı, farklı duyulara hitap eden çeşitli materyallerden çıkarım yapma becerisi gibi dilsel olmayan ve eş anlamlı, benzer anlamlı kelimelerin kullanımı, farklı dilbilgisi yapılarının birbiri yerine kullanılarak benzer ya da yakın anlam üretilmesi gibi dilsel telifi stratejilerinin kullanılması konusunda öğrenenler teşvik edilmeli, bunun için çeşitli fırsatlar yaratılmalıdır. Oxford (1990, s. 49) telifi stratejilerini etkin şekilde kullanan öğrenenlerin, daha fazla kelime ve dilbilgisi yapısı bilen öğrenenlere göre bazen daha etkili iletişim kurabildiğini belirterek telifi stratejilerinin önemini vurgulamıştır.

Oxford (1990) tarafından dolaylı öğrenme stratejileri olarak adlandırılan üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler hedef dilin öğrenilmesine doğrudan etki etmeyip, dolaylı

olarak destek olduğundan bu adla anılmaktadır. Doğrudan stratejilerle beraber de kullanılabilen bu stratejileri bağımsız bir kategori olarak düşünmek yanlış olur. Aksine dolaylı stratejiler doğrudan stratejilerle ilişkilidir, hatta beraber kullanılması öğrenme sürecini daha verimli kılabilir. Doğrudan stratejilerde olduğu gibi dolaylı stratejiler de okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinde kullanılabilir.

2.4.1.4. Üst-bilişsel Stratejiler

Üst-bilişsel stratejiler öğrenme sürecinin bilişsel boyutunun ötesinde öğrenme sürecinin öğrenen tarafından nasıl yönetildiğini inceleyen stratejilerdir.

Hedef dil farklı kelime yapısı, dilbilgisi kuralları, kültürel özellikleri gibi pek çok farklı boyutuyla öğrenenin sürece odaklanmasını zorlaştırabilir. Oxford (1990)'un üç başlıkta topladığı üstbilişsel stratejiler dil öğrenme sürecinde karşılaşılan aksaklıkların ve problemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olur.

- “Öğrenmeye odaklanma
- Öğrenme sürecini organize etme
- Öğrenme çıktılarını değerlendirme” (s.137)

Amaç ve hedefler belirleyip bu doğrultuda öğrenme faaliyetlerini organize etme, sınıf içinde ve dışında öğrenme fırsatları yaratma ve fırsatları değerlendirme, öğrenme sürecini ve çıktılarını değerlendirme, gerçekçi öz-değerlendirme yapabilme, zaman yönetimi gibi beceriler üst-bilişsel stratejiler başlığında değerlendirilmektedir. Üst-bilişsel stratejiler başarıya ulaşmada önemli bir role sahipse de öğrenenler tarafından sık kullanılmaması ya da kullanımının planlama boyutundan öteye gidememesi dikkat çekmektedir. Öğrenenlerin sınıf içinde ve dışında öğrenme fırsatları yaratarak bunları değerlendirmesi ve süreçten aldıkları verimin nitelik ve niceliğini değerlendirebilmeleri dolayısıyla kendi öğrenmelerinin farkında olmaları oldukça önemlidir.

2.4.1.5. Duyuşsal Stratejiler

Duygu, tutum, davranış, motivasyon ve değerlerin öğrenme üzerindeki etkisini inceleyen, bunların nasıl kontrol edilip yönetilebileceğine ilişkin fikir veren stratejilerdir. Geniş bir kapsama sahip olan bu stratejilerin öğrenme başarısı üzerindeki etkisi her gün farklı boyutlarıyla incelenmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyleri, tutumları,

motivasyonları, endişe düzeyleri, kültür şoku, risk alma eğilimleri, belirsizliğe karşı hoşgörü düzeyleri araştırma konularından sadece birkaçıdır. Duyuş zihinsel, bilişsel, sosyal vb. diğer faktörlerden etkileneceği gibi kendi içinde de birbirine bağlı ve etki eden bir ağ gibidir (Oxford, 1990, s. 141).

Öğrenme sürecine hatta sonrasına bile etki eden ideal duyuşsal atmosferin oluşmasında öğretmenin oynadığı rol de unutulmamalıdır. Öğretmen sınıf içinde doğal, iletişimsel bağlamlar oluşturarak, öğrenenleri birbiriyle iletişim kurmaya teşvik edebilir; öğrenenlere daha fazla sorumluluk vererek sınıf içinde öğrenci merkezli bir sosyal yapı oluşturabilir; duyuşsal stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında öğrenenleri bilgilendirebilir (Oxford, 1990, s.140). Oxford (1990) bu stratejileri üç grupta toplar:

- Endişe düzeyini azaltma (olumlu düşünme, müzik dinleme, gülme gibi)
- Kendini teşvik etme (olumlu düşünme, akılcı riskler alma, kendini ödüllendirme gibi)
- Kendi duyuşsal nabzını tutma (vücudunu dinleme, günlük tutma, kontrol listeleri kullanma, duygu ve düşüncelerini bir başkasıyla paylaşma gibi) (s. 141).

Oxford (1990, s. 140)’a göre olumlu duygular öğrenmeyi daha etkili ve eğlenceli kılarken, olumsuz duygular zihinsel ve bilişsel yeterliliğe sahip olan öğrenenlerin dahi gelişimine olumsuz etki edebilir. Diğer taraftan olumsuz olarak değerlendirilebilecek duyguların ve tutumların belli seviyede tecrübe edilmesinin öğrenme açısından olumlu sonuçlar doğurabileceği de unutulmamalıdır. Oxford (1990, s. 142) belli düzeydeki endişenin bazen öğrenmeye yardımcı olacağını, fakat aşırı endişe durumunun öğrenmeyi engelleyebileceğini hatırlatır. Sonuç olarak öğrenme sürecinin duyuşsal ikliminin de olumlu olması öğrenme çıktıları açısından oldukça önemlidir. Öğrenenin kendi duyuşsal nabzını tutması, gerektiğinde yönetmesi, öğretmenin bu süreçte ona yardım etmesi oldukça önemlidir. Duyuşsal stratejilerin dil öğrenme sürecinde kullanımını niteliksel ve niceliksel olarak inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Yapılan çalışmalarda da duyuşsal stratejilerin oldukça az (yirmi öğrenciden biri) öğrenen tarafından tercih edildiği görülmüştür (Oxford, 1990, s. 143). Dolayısıyla bu alandaki çalışmalar da arttırılmalıdır.

2.4.1.6. Sosyal Stratejiler

Dilin sosyal, iletişimsel boyutuyla ilgili stratejilerdir. Oxford (1990, s. 144) dili sosyal bir davranış, insanlar arasındaki iletişim olarak değerlendirir. Dolayısıyla dil öğrenme sürecinin bireyle sınırlandırılmayacağına ve çevresindeki diğer insanların da süreçteki rolüne vurgu yapar. Aşağıdaki stratejiler Oxford (1990)’un sosyal stratejiler başlığında incelediği davranışlardır:

- “Soru sorma
- İşbirliği yapma
- Kendini başkasının yerine koyma” (s. 145).

Soru sorma en temel iletişim şeklidir. Çocukların bitmek bilmeyen soruları aslında farkında olmadan kullandıkları en önemli dil öğrenme stratejileridir. Kastedileni anlamak, detaylar hakkında bilgi almak iletişim kurduğumuz kişilere sorduğumuz sorularla mümkündür. Aldığımız cevaplar ise bilgi edinmemize, var olan bilgilerimizle yeni bilgileri ilişkilendirmemize, var olan bilgilerimizi doğrulamamıza ya da düzeltmemize yardımcı olur, iletişimin devamlılığını sağlar.

Bir diğer sosyal strateji ise başkalarıyla işbirliği yapmaktır. Öğrenme sürecinde diğer öğrenenlerden ve öğretmenden çeşitli şekillerde yardım ya da destek almak öğretmene bağımlılık boyutunda olmadığı sürece istendik bir durumdur. Karşılıklı işbirliği öğrenmeyi kolaylaştırıp, hızlandırır, öğrenenlerin öz-saygılarının ve özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlar, yarış ortamının yaratacağı olumsuz duyguları önler. Öğrenenin çevresiyle artan iletişimi onu motive eder, aldığı dönütler hatalarının farkına varmasına ve hatalarını düzetmesine yardımcı olur. Empati kurma ise hedef dilde kurulan iletişimin sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Çevresindekilerin duygularına, düşüncelerine, kültürüne açık olan birey olumlu öğrenme ikliminin yaratılmasına yardımcı olacaktır.

2.5. Dil Öğrenme Stratejilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Oxford ve Burry-Stock (1995) dil öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmaları değerlendirerek literatürde geçen strateji sınıflandırmalarından en fazla kullanılanın Oxford (1990) tarafından geliştirilen sistem olduğunu belirtmiştir. Altı bölüm ve elli maddeden oluşan SILL (Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri) 1995 yılında elli civarında kapsamlı çalışmada, ayrıca yüksek lisans ve doktora tezlerinde toplam sekiz bin küsur öğrenciye uygulanmış ve her seferinde geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Farklı ülkelerde, farklı dillerin öğrenilme sürecini inceleyen çok çeşitli çalışmada kullanılan SILL envanterinin kullanımı sürekli artmaktadır. Farklı dillere de çevrilen envanterin güvenilirlik ve geçerlilik sonuçları anketin çevrildiği dile göre farklılık göstermekle beraber istatistiksel olarak kabul edilebilen sonuçlar vermektedir (Cesur & Fer, 2007).

Diğer yandan Oxford (1990)’un dil öğrenme stratejileri sistemi de dahil olmak üzere yapılan strateji sınıflandırmaları bir takım sınırlılıklarıyla eleştirilmiştir. Bunlardan biri

strateji kavramının sınırlarının tam çizilememesinden ve literatürdeki kavram karmaşasından kaynaklanmaktadır (strateji-taktik-teknik vs). Öğrenme stratejilerinin bilinçli ya da bilinçsiz edimler olduğu tartışması da bir diğer problemidir. Çoğu araştırmacı strateji kullanımının bilinçli olarak gerçekleştiğini dolayısıyla öğrenenlerin sorulduğunda hangi stratejileri kullanıp kullanmadıklarına karar verebileceklerini belirtse de, bazı araştırmacıların görüşleri strateji kullanımının belli bir süreden sonra otomatikleşip, bilinçsizce kullanıldığı, dolayısıyla öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin geçerli ve güvenilir sözlü bir rapor veremeyecekleri yönündedir. Ayrıca öğrenme stratejilerinin bireysel ve çok çeşitli olup strateji envanterlerinin maddeleriyle sınırlandırılmayacak kadar çeşitli olabileceği de bir başka problem olarak önerilmiştir. Bu yüzden anketlerin stratejileri ölçmede sınırlı imkânlar sunduğuna da dikkat çekilmiş; sesli düşünme, mülakat, gözlem, görüntü kaydı, günlük yazma gibi alternatif yöntemler önerilmiştir. Kazamia (2010) İngilizce öğrenen Yunan öğrencilere kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle ilgili bir mülakat yapmıştır. Mülakatta rapor edilen stratejilerle SILL’de geçen stratejileri karşılaştıran benzerlik ve farklılıkları değerlendiren Kazamia (2010), mülakatta SILL’da bahsedilmeyen stratejilerin de tespit edildiğinin altını çizerek SILL’nin strateji ölçmede yeterli bir araç olmadığı sonucuna varmıştır. Kazamia (2010) çalışmasında SILL’deki bazı maddelerin farklı yorumlandığını da tespit etmiş ve öğrenenlerin yanlış çıkarım yapmasının bu türden anketlerin sonuçlarını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmiştir. Diğer taraftan kullanılan dil öğrenme stratejilerinin yaklaşık yarısının bile böyle bir anketle tespit edilmesinin olumlu bir sonuç olduğunu ve öğrenenlerin kullandıkları farklı dil öğrenme stratejilerinin mevcut anketlere eklenerek geliştirilebileceğini ifade etmiştir (s. 286).

Şüphesiz dil öğrenme stratejilerini ölçen SILL ve benzeri anketleri geliştirenler de yukarıda bahsedilen sınırlılıkların çoğunu öngörmüştür. Oxford (1990) ankette verilen strateji maddelerinden bazılarının oldukça genel bazılarının ise daha özel yani belirgin olduğunu ayrıca ankette verilen altı kategorinin birbiriyle ilişkili olduğundan belli bir stratejinin birden fazla kategori altında yorumlanabileceği probleminden bahsetmiştir. Örneğin, SILL’de telafi stratejisi başlığında değerlendirilen tahmin etme stratejisi akıl yürütme becerisini de içerdiğinden bilişsel grupta, sosyo kültürel-duyarlılık çerçevesinden değerlendirildiğinde ise sosyal strateji grubuna dahil edilebilir (s. 16-17). Bu sınırlılıklarına rağmen strateji anketleri özellikle de Oxford’un SILL envanteri geniş kitlelerde kolay uygulanır olması sebebiyle mülakat, gözlem, görsel ve yazılı kayıt tutma gibi diğer

yöntemlere göre çok daha fazla tercih edilmektedir. SILL dil öğrenme stratejileri alanında yapılan betimsel çalışmalara ve strateji öğretimi alanında yapılan çalışmalara hâla rehberlik etmekte ve temel bir çerçeve oluşturmaktadır. Her bir ölçme aracının kendine özgü avantajları ve sınırlılıkları olduğu düşünüldüğünde imkanlar ölçüsünde bir kaç ölçme aracını beraber kullanmak ya da bu araçlardan en geçerli ve güvenilir olan birini seçmek verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır (Oxford & Burry-Stock, 1995).

2.6. Dil Öğrenme Stratejileri ve Bireysel Faktörler

Dil öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sürecini kolaylaştıran, hızlandıran, eğlenceli ve etkili hâle getiren; öğrenenin öğrenme sürecini yöneterek, bireyselleştirmesini diğer bir deyişle özerkleşmesini sağlayan araçlardır. Öğrenme sürecine olumlu etki ettiği düşünülen bu stratejilerin bireysel farklılıklara bağlı olarak gösterdiği değişikliklerin incelenmesi eğitim ortamlarının ve materyallerinin düzenlenmesine, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözde geçirilip gerekli pedagojik tedbirlerin alınmasına kılavuzluk edebilir. Bu çerçevede dil öğrenme stratejilerinin yaş, cinsiyet, milliyet, yeterlik düzeyi, öz-yeterlik algısı, motivasyon gibi çeşitli bireysel faktörlerle olan ilişkisi ana dil, ikinci dil ve yabancı dil bağlamlarında araştırılmıştır. Bu çalışmada dil öğrenme stratejileri yeterlik düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak yabancı dil olarak Türkçe bağlamında incelenecektir.

2.6.1. Yeterlik Düzeyi

Ana dil, yabancı dil veya ikinci dil bağlamında dilin esas işlevi iletişimdir. Öğrenenin dil öğrenme motivasyonu ya da sebebi ne olursa olsun esas hedef Oxford'un (1990, s. 9) da ifade ettiği gibi "iletişimsel yeterliliğe" sahip olmaktır. Canale ve Swain (Canale & Swain'den aktaran Oxford, 1990) geliştirdiği modelde iletişimsel yeterliliğin dört boyutuna vurgu yapar. Bunlar:

1. Dilbilgisel yeterlik (dilbilgisi, kelime, yazım, telaffuz, kelime yapısı vs),
2. Sosyo-dilbilimsel yeterlik (çeşitli sosyal bağlamlarda sözcelerin uygun kullanılması ve anlaşılması),
3. Söylem yeterliği (tek bir cümlemin ötesinde cümleler arası bağlılık ve düşünceler arası tutarlılık olması),
4. Stratejik yeterlik (karşılaşılan zorluk ve problemleri strateji kullanarak aşabilme becerisi) (s. 7).

Dolayısıyla dil öğrenme sürecinin çıktılarının ya da öğrenen yeterliklerinin değerlendirildiği ölçme yöntemleri ve araçlarının da bu boyutlardan en az bir ya da birkaçına vurgu yaptığından bahsedebiliriz. Dil öğrenme stratejileri ve dil yeterliği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yeterliği ölçmede kapsam, amaç ve imkânlar ölçüsünde “öz-değerlendirme, dil başarı testleri, giriş ve yerleştirme sınavları, sınav notları, iş mevkileri, dil öğrenme süreci (ay-yıl) gibi farklı kriterler kullanmışlardır” (Magogwe & Oliver, 2007, s. 340). Yeterliliği ölçmede bu ve benzeri kriterleri kullanan pek çok çalışma dil öğrenme stratejileri ve dil yeterliği arasında doğrudan bir ilişki tespit etmiştir (Goh & Foong, 1997; Green & Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Magogwe & Oliver, 2007; Park, 1997; Peacock & Ho, 2003; Wharton, 2000).

Green ve Oxford (1995) Puerto Rico’da bir üniversitede İngilizce öğrenen üç farklı gruptan toplam 374 öğrenciyle yaptığı çalışmada başarı seviyesi yüksek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini hem daha sık kullandığı hem de bu stratejilerin farklı kategorilerden seçildiğini tespit etmiştir. Çalışmaya göre bazı stratejiler seviye fark etmeksizin hem düşük hem de yüksek seviyedeki öğrenciler tarafından tercih edilirken, bazı stratejilerin çoğunlukla yüksek seviyedeki öğrencilerce tercih edildiği gözlemlenmiştir. Başarı seviyesi düşük ve yüksek öğrenciler tarafından kullanılan ve bu çalışmada “taban stratejileri” olarak adlandırılan stratejilerin “yeterliliğe ulaşmada gerekli olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığı” sonucuna varılmıştır (s. 289). Ayrıca Green ve Oxford (1995) strateji kullanımı ve yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklarken nicelik özelliklerini yani strateji kullanım sıklığını vurgulamaktansa, başarılı öğrencilerin diğerlerinden farklı olarak öğrenmede pasif değil, daha etkin oldukları stratejileri tercih ettiklerine ve birden fazla stratejiyi bir arada kullanarak süreci daha etkili yönettiklerine dikkat çekmektedir.

Dil öğrenme stratejileri ve yeterlik düzeyi arasında anlamlı ilişki bulan diğer bir araştırma Park (1997) tarafından Kore’de İngilizce öğrenen 332 öğrenciyle yapılmıştır. Oxford tarafından geliştirilen SILL strateji envanterinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin strateji kullanımı ve TOEFL puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen değerler dil öğrenme stratejileriyle dil yeterliği arasında doğrusal bir ilişki göstermektedir. Bunun yanında altı strateji grubunun kullanımı da TOEFL puanlarıyla anlamlı şekilde ilişkilendirilebilmiştir. Ayrıca bilişsel ve sosyal stratejilerin TOEFL puanlarını yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar uygulama, analiz etme, akıl yürütme, yaratıcılık gibi aktif zihinsel katılıma dayalı dil öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki anahtar rolüne dikkat çekmektedir. Diğer taraftan örneklemin genel strateji kullanımına bakıldığında

bilişsel, sosyal ve duyuşsal stratejilerin daha az kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuç Kore’de uygulanan dilbilgisi temelli dil öğretimi ve sınıf içinde ve dışında İngilizce konuşmak için imkânların kısıtlı olmasıyla yorumlanmaktadır.

Goh ve Foong (1997) çalışmalarını Çin’de ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 175 öğrenciyle yapmıştır. Sonuçlar yeterlik düzeyinin dil öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı etkisine işaret etmektedir. Özellikle üstbilişsel ve telafi stratejileri ve yeterlik arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Hafıza ve sosyal stratejiler ise yeterlikle en az ilişkilendirilen stratejilerdendir. Bu sonuçlar başarılı öğrencilerin karşılaştıkları problem ve zorluklarla baş ederken ve öğrenme sürecini yönetirken telafi stratejilerinden faydalandıklarını göstermektedir. Park (1997) ilgili literatürden örnekler göstererek Asyalı öğrencilerin hafıza ve sosyal stratejileri en az kullandıklarına dikkat çekmiştir. Bu çalışmada da hafıza ve sosyal stratejilerin az kullanılmasını Asya bağlamına yani strateji kullanımına etki eden kültürel değişkenlerle ilişkilendirmiştir.

Griffiths (2003)’in yaş, cinsiyet, milliyet, yeterlik düzeyi gibi bireysel değişkenler ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi sorguladığı çalışmasına özel bir dil okulunda İngilizce dersi alan 21 farklı ülkeden 348 öğrenci katılmıştır. Cinsiyet, yaş, milliyet değişkenlerinin de incelendiği çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinin strateji kullanımına etki etmediği bulunmuştur. Milliyet değişkeniyle ilgili olarak ise, Avrupalı öğrencilerin strateji kullanım sıklıklarının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenci seviyesi ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiye bakıldığında strateji kullanım sıklığı bakımından ileri ve temel seviyeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farktan bahsetmek mümkündür. 50 maddelik strateji testinde ileri seviyedeki öğrencilerin temel düzeydekilere göre hem daha sık hem de toplam sayı bakımından daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur. Yüksek ve temel seviyeden öğrencilerin sıklıkla kullandığı stratejilerin nicel ve nitel özellikleri de dikkat çekmektedir. İleri seviyedeki öğrencilerin yüksek sıklıkla kullandığı toplam strateji yirmi yediyken, temel seviyedeki öğrencilerin sıklıkla kullandığı strateji sayısı sadece üçtür. Ayrıca seviyeleri yüksek olan öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü, iletişim, kaynaklardan yararlanma, öğrenme sürecini yönetebilme gibi üst düzey, iletişimsel ve daha karmaşık becerilere dayanan stratejileri kullanırken; düşük seviyedeki öğrencilerin temel nitelikte, daha az karmaşık stratejileri kullandığı görülmüştür.

Griffiths (2003) ve benzer çalışmalar başarı/ yeterlik ve strateji kullanımı arasındaki güçlü ilişkiyi göstermekle beraber, sebep-sonuç ilişkisinin yönüne ilişkin (yeterlik düzeyinin

sebebi mi yoksa bir sonuç mu olduğu konusunda) net bilgi verecek nitelikte değildir. Bu sebeple Griffiths (2003) literatürde boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu görüşündedir.

Literatürde dil yeterliği ile strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar çoğunlukta olmakla birlikte, bu iki değişken arasında ters yönde bir ilişki olduğunu savunan ya da bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki tespit edemeyen çalışmalar da vardır. Örneğin Chen (1990) çoğu araştırmancının aksine yeterlik seviyesi düşük öğrencilerin yüksek olanlara göre daha fazla iletişim stratejisi kullandığını tespit etmiştir. Diğer yandan yeterlik seviyesi yüksek öğrencilerin bu stratejileri düşük olanlara göre daha etkili kullandığının altını çizmiştir.

Purpura (1997) strateji kullanımı ve test performansı arasındaki ilişki örüntüsünün oldukça karmaşık ve bazen de incelikli olduğuna dikkat çeker. Strateji kullanımının olumlu etkilerinin dil görevlerine bağlı olduğunu belirtir ve bazen bir kaç stratejinin beraber kullanılmasının olumlu sonuçlar doğurabileceğinden bahseder.

Nisbet, Tindall ve Arroyo (2005)'nın İngilizce öğrenen 168 Çinli üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmanın verileri, dil öğrenme stratejilerinin kullanım sıklığı ve başarı puanlarının yüksek sayılabilecek seviyede olmasına rağmen, iki değişken arasındaki ilişkinin en alt düzeyde olduğu sonucunu göstermiştir. Nisbet vd. (2005)'e göre bu sonucun dört olası sebebi olabilir. Bilindiği gibi strateji anketleri sınırlı sayıda madde içermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı olmasının sebebi ankette yer alan stratejilerin haricinde kullandıkları başka stratejiler olabilir. Ayrıca stratejilerin seçimi ve uygulanışı da oldukça önemlidir. “Dil öğrenme stratejilerini aktif şekilde kullanan öğrencilerin başarısızlıkları çoğu zaman stratejileri plansız kullanmalarına ve dil görevlerine uygun strateji seçememelerinden kaynaklanmaktadır” (Vann & Abraham'dan aktaran Nisbet, Tindall ve Arroyo, 2005, s. 104). Özerk öğrenmenin sadece bir boyutunu oluşturan öğrenme stratejilerine dolaylı ya da doğrudan etki eden başka unsurlar da olabilir (öğrenme ortamına ilişkin çevresel faktörler, bireysel değişkenler vb.). Bütün bunlarla birlikte yeterliği ölçmek için kullanılan aracın dil becerini hangi oranda ölçebildiği, ne kadar kapsamlı oldukları da öğrenme stratejileri ve yeterlik değişkenleri arasında en az düzeyde ilişki tespit edilmesinin nedeni olabilir.

2.6.2. Cinsiyet

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımına etki ettiği düşünülen bir diğer değişken de cinsiyettir. Her iki cinsin farklı duygusal yapıya sahip olması, sosyal ve kültürel çevrelerin onlara yüklediği farklı sorumluluk ve roller cinsiyet değişkenini çok boyutlu bir yapıya büründürmektedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkenini inceleyen çalışmalar aynı zamanda verinin toplandığı bağlama ve topluluğa ilişkin psikolojik, sosyolojik ve pedagojik ayrıntılar vermesi açısından önemlidir. Cinsiyet değişkeninden yola çıkılarak yapılan çok boyutlu çıkarımlar öğrenci ihtiyaçlarının analiz edilmesinde aydınlatıcı olacaktır. Böylece sürecin problemleri ve eksik yönlerinin tespit edilmesine, genel olarak eğitim ve özel olarak dil öğretimi çalışmalarına ilişkin iyileştirici önlemler alınmasına imkân verecektir.

Literatürde dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğu bu iki değişken arasında kızlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit etmiştir (Barut, 2015; Kaylani, 1996; Liu, 2004; Oxford & Nyikos, 1989; Özmen & Gülleroğlu, 2013). Oxford ve Nyikos (1989) İngilizce bilen ve farklı dilleri öğrenmekte olan 1200 öğrenciyle yaptıkları çalışmada “cinsiyet değişkeninin strateji seçiminde oldukça etkili” olduğuna dikkat çekmiştir (s. 294). Bu çalışmada duyuşsal stratejiler hariç kızların erkeklere göre hem doğrudan hem de dolaylı stratejileri daha fazla kullandığı görülmüştür. Green ve Oxford (1995)’un çalışması da literatürdeki genel görünümü destekler niteliktedir. Üç seviyeden 374 öğrenciyle yapılan çalışmada kızların erkeklere göre daha fazla strateji kullandıkları bulunmuştur. Fakat cinsiyet değişkenine ilişkin olarak sadece bazı strateji maddelerinin anlamlı bir fark gösterdiğine değinilmiştir.

Kaylani (1996) cinsiyet ve motivasyon değişkenleri ile dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kız öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi ve duyuşsal dil öğrenme stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullandığını ve bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğunu belirtmiştir. Üst-bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında ise önemli bir fark tespit edilememiştir. Kaylani (1996) kızların belli türden stratejileri daha fazla kullanılmasını sosyal etkenlerle açıklamaktadır. Ürdün’de cinsiyet rolleri arasındaki farkın belirgin olduğuna değinen araştırmacı kızların dil öğrenme konusunda araçsal motivasyona sahip olduğunu belirtmektedir. Kızların dil öğrenme sürecindeki etkin katılımlarını, motivasyonlarını ve başarılarını yüksek notlarla ve örnek sosyal davranışlarla aile ve toplumun beklentilerini karşılama ve toplum tarafından kabul görme amacına dayandırmaktadır (s. 79).

Peacock ve Ho (2003) da dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulan araştırmacılarıdır. 1006 Çinli öğrenciyle yaptığı çalışmasında kızların altı strateji kategorisinde de erkeklerden daha fazla strateji kullandığını ortaya koymuştur. İstatistiksel açıdan da anlamlı olduğu tespit edilen bu sonuca göre kızlar tarafından en fazla kullanılan stratejiler hafıza ve üst-bilişsel strateji kategorilerindendir.

Rua (2006) literatürdeki bu genel görünümün sebeplerini bireysel, sosyal ve eğitimsel olmak üzere üç başlıkta değerlendirmektedir. Buna göre öğrenmeye etki eden bireysel faktörleri inceleyen pek çok çalışma erkeklerin görsel ve uzamsal becerilerinin, kızlarınsa dilsel becerilerinin gelişime daha yatkın olduğunu savunmaktadır. Tutum ve motivasyonun başarıda büyük etkisi olduğunun altını çizen araştırmacılar kızların dil öğrenmede bütünleştirici motivasyona (hedef dili kullanarak farklı toplumlarla ve kültürlerle bütünleşme, iletişim kurma isteği) sahip olmalarının yabancı dil öğrenmede başarılı olmalarını açıklayabileceğini savunur.

Diğer taraftan Nisbet vd. (2005) Çin’de İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada cinsiyet ve strateji kullanımı arasında altı kategori de dahil olmak üzere anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Poole (2005) Amerika’da İngilizce öğrenen ileri kura kayıtlı öğrencilerle yaptığı çalışmada okuma stratejilerinin kullanımını cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Araştırmacı kız ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı gibi her iki grubun kullandığı stratejilerin büyük benzerlik gösterdiğinin altını çizmiştir. Poole (2005) her iki grubun da ortak amacı olan okuma becerisinde yüksek yeterliğe sahip olmanın benzer strateji kullanımını açıklayabileceğini savunur. Ayrıca yeterlik seviyesinin yüksek olmasının cinsiyet değişkeninin etkisini ortadan kaldırma ihtimalini de ekler. Nitekim yeterlik düzeyi arttıkça öğrenenlerin strateji kullanımında daha aktif olduklarına dair pek çok çalışma vardır.

Öğrenme sürecini sosyal etkenlerden bağımsız düşünmek imkansızdır. Günümüzde sosyal ve ekonomik hayatta yaşanan gelişmeler ve değişimler her ne kadar toplumda kadın ve erkek rollerini eşitleme yolunda ilerlese de pek çok toplumda kadın hala ev/ aile alanında baskın bir role sahip gözükmemektedir. Araçsal ve görev davranışları erkeklerle ilişkilendirilirken, ifade ve sosyal etkinlikler kadınlarla ilişkilendirilmektedir. Erkekler toplum tarafından fen, matematik, teknoloji alanında mesleklere yönlendirilirken, kadınlar sözel mesleklere yönlendirilmektedir. dil öğrenme motivasyonu ile ilgili olarak kızlar yabancı dil öğrenmeye bütünleştirici motivasyonla bağlıken, yani yabancı dile, dilin konuşulduğu kültüre ve o dili konuşan insanlara karşı daha ilgililikten; erkekler yabancı dil

öğrenme süreci için araçsal bir motivasyon geliştirirler, yani hedef dili iş bulmak, sınavı geçmek gibi faydacı bir sebeple öğrenirler (Rua, 2006). Sonuç olarak cinsiyete bağlı uzmanlık alanları oluşmakta, bireyin başarılı olabileceği alanlar sınırlanmakta, toplumlarda cinsiyete bağlı stereotip meslekler oluşmaktadır. Bu sosyal algının öğrenen motivasyonuna olumsuz etkisi ise kaçınılmazdır. Dolayısıyla dil öğrenme stratejilerinin kullanımında cinsiyete bağlı farklılıklar öğrenen ve öğrenme ortamına ilişkin olumlu ve olumsuz önemli ipuçları verip eğitimci ve uzmanların dil öğretiminde gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı olabilir.

2.7. Belirsizlik Hoşgörüsü

Öğrenmeye etki eden bireysel faktörlerden biri de öğrenenin belirsizliğe karşı göstermiş olduğu hoşgörü düzeyidir. Bilindiği gibi öğrenme sürecinde birey karşılaştığı yeni bilgileri eski bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırmaya çalışır. Dil öğrenme sürecinde de yeni bilgileri çoğu zaman önceki bilgilerimizle ve ana dilimizle yorumlamaya çalışırız. Yeni bilgilerin var olan bilgilerle yorumlanamadığı durumlarda ise belirsizlik durumu oluşur. Ely (1995, s. 89) belirsizliğin yeni becerinin kabul edilmesinde ve kavranmasında “bilinçaltı direnç” oluşturduğuna ve öğrenme sürecinde “isteksizlik” tepkisi geliştirebileceğine, öğrenende endişe yaratabileceğine dikkat çeker. White (1999) belirsizliğin yarattığı stres durumunun öğrenenlerin risk alma, öğrenme strateji kullanma gibi davranışlarına ket vurarak onları pasifleştirdiğinin altını çizer. Diğer yandan bunun tersi bir durumdan da söz edilebilir. Hedef dilin sözcük, şekil, dilbilgisi, sesbilgisi yapılarına, anlam ve kullanım özelliklerine hatta kültürüne ilişkin bilgi eksikliği, öğrenende karmaşıklık, çözümsüzlük hissi yaratabileceği gibi merak uyandırıp, öğrenenin ilgisini de çekebilir. Ely (1995, s. 93)’ye göre belirsizliğe karşı takınılan olumlu tavır dil öğrenme sürecinin uygun şekilde yönetilmesini sağlayacaktır. Böylelikle öğrenen gelişime ve değişime karşı açık olacak, karşılaştığı problemleri aşmak üzere daha fazla risk alabilecektir.

Kazamia (1999)’a göre dil öğrenme sürecinin çıktıları öğrenenin belirsizliği nasıl yorumladığına ve onunla psikolojik olarak nasıl baş ettiğiyle yakından ilgilidir. Belirsizliğin reddedilmesi ya da kabul edilmesi arasında derecelendirilen “hoşgörü düzeyi” öğrenmede bireysel farklılıklardan biridir. Brown (2000) belirsizlik hoşgörüsünü bireyin “kendi inanış sistemine ve bilgi yapısına ters düşen fikir ve önermelere hoşgörülü olma derecesi” olarak tanımlar (s. 119). Belirsiz durumlara hoşgörüyle yaklaşmak olumlu bir

özellik olarak anılmakla beraber, belirsizliği çözme ve doğruya ulaşma konusundaki ilgisizlik (belirsizliğe karşı aşırı hoşgörü), belirsizliği yok sayma gibi tutumlar yanlış yapıların yerleşmesine, geçici ya da sürekli bir karma dil (piçin) oluşmasına sebep olabilir (Ely, 1995, s. 93). Belirsizliğe karşı ilgisizlik ya da direnç sürecin aşırı zıt kutuplarıken, orta düzeydeki belirsizlik hoşgörüsünün dil öğrenme sürecinin çıktılarına olumlu yönde etki ettiği savunulmaktadır (Ehrman, 1996; Ely, 1995; Kazamia, 1999).

Kazamia (1999)'nın da belirttiği üzere belirsizlik hoşgörüsünün ideal düzeyini belirlemek zor olabilir. Yine de bu alandaki çalışmalar öğrenenlerin belirsizliği nasıl algıladıkları, belirsizliğe karşı nasıl tepki gösterdikleri ve belirsizlikle nasıl mücadele ettiklerini gösteren öğrenen profilleri ve sonuçları hakkında fikir vermesi açısından önemlidir.

Lee (1998) İngilizce öğrenen 377 Koreli deniz harp okulu öğrencisiyle yaptığı geniş kapsamlı doktora tezinde belirsizlik hoşgörüsü, öğrenme stratejileri, tutum ve motivasyonun sınıf, branş ve yeterliliğe göre değişimi incelemiştir. Sonuçlar öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü ortalamalarının genel olarak yüksek olmadığını göstermiştir. Öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü arasında yüksek olmamakla beraber olumlu ve anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stratejilerinin kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsü düzeyi yeterlilik değişkeniyle istatistiksel açıdan ilişkili bulunmuştur. Yeterlilik seviyeleri arttıkça öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörü düzeylerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Öğrencilerin motivasyon ve tutum ortalamalarının yüksek olduğu, ayrıca motivasyon ve öğrenme stratejileri; tutum ve belirsizlik hoşgörüsü arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Kazamia (1999)'nın İngilizce öğrenen 323 Yunan devlet memuruyla yaptığı çalışması katılımcıların belirsizlik hoşgörü düzeylerinin ortalama seviyede olduğunu göstermiştir. Bununla beraber belirsizlik hoşgörü düzeylerinin dil becerisi ve öğrenme durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların fikirlerini yazılı ve sözlü olarak ifade ederken belirsizliğe karşı daha düşük düzeyde hoşgörü gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Nitekim üretimsel becerilerden olan yazma ve konuşma; algılayıcı beceriler olan okuma ve dinleme becerilerine göre öğrenenin daha fazla risk almasını gerektiren karmaşık süreçler içermektedir.

Kamran ve Maftoon (2012) İngilizce öğrenen 114 İranlı öğrencinin belirsizlik hoşgörüsü düzeylerini ve okuma stratejileri kullanımlarını incelemiştir. Yapılan analizlerde belirsizlik hoşgörüsü ile öğrencilerin okuma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken,

belirsizlik hoşgörüsü düzeyleriyle okuduğunu anlama sınavından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Erten ve Topkaya (2009)'nın İngilizce hazırlık eğitimi gören 188 Türk öğrenciyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Cinsiyet farkına bakıldığında kız öğrencilerin belirsizliğe karşı erkeklerden daha az hoşgörülü oldukları bulunmuştur. Diğer bir değişken olan öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre analiz yapıldığında ise yeterlik düzeyi arttıkça belirsizlik hoşgörü düzeyinin az da olsa arttığı görülmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilere öğrenme stratejileriyle ilgili bilgilendirmeler de yapılmıştır. Yapılan bilgilendirmelerin belirsizlik hoşgörüsü düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin belirsizlik hoşgörü düzeyleriyle hedef dilde okuduğunu anlama becerisine ilişkin başarı algıları arasında güçlü bir ilişki belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, alandaki çalışmalar belirsizlik hoşgörüsü ile başarı ve başarı algısı arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Belirsiz durumların öğrenende endişe, stres, güvensizlik gibi olumsuz duygular yaratarak öğrenmeye ket vurduğu konusunda birleşirler (Chapelle & Roberts, 1986; Dewaele & Ip, 2013; Erten & Topkaya, 2009; Kamran & Maftoon, 2012).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma süreçlerinden bahsedilecektir. Bu doğrultuda ilk olarak araştırmanın deseni ve katılımcılar, sonra sırasıyla veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analiz yöntemleriyle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada verilerin toplanmasında betimsel tarama modeli kapsamında iki tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları, “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği” araştırmalardır. Bu araştırma modelinin amacı problem durumuyla ilgili var olan durumun fotoğrafını çekmektir. Bu amaçla büyük bir örneklem grubu, araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçeneklerinden kendileri için en uygun olanı seçer. Böylelikle araştırmacı elde ettiği bulgularla hipotezini test edebilir, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyebilir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2018, s. 184-185).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evreni Türkiye’de yabancı dil kurslarına katılarak Türkçe öğrenen öğrencilerdir. Bu evreni temsil ettiği düşünülen Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencileri ise araştırmanın örneklem grubudur. Bu çalışma, 2017-2018 Bahar ve 2018-2019 Güz dönemlerinde Gazi Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel ve ileri kura kayıtlı toplam 240 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yurt dışından Türkiye’ye lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim almak için gelen öğrenciler burada bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi görmektedirler. C1 sertifikası alan öğrenciler ise

yabancı dil olarak Türkçe eğitimlerini tamamlamakta ve lisans ya da lisansüstü eğitimlerine başlamaya hak kazanmaktadırlar.

Bu araştırmada örneklemin belirlenmesi sürecinde zaman, para ve işgücü kaybını önlemek amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca kullanılacak olan veri toplama araçları İngilizce olduğundan veriler orta ve ileri seviyede İngilizce bildiğini beyan eden gönüllü öğrencilerden toplanmıştır. Bu nedenle araştırmada amaçlı örneklemeden de yararlanılmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda katılımcılarla ilgili başvurulacak bireysel değişkenler ve çalışmanın sonuçlarının yorumlanmasında faydalı olabileceği düşünülen diğer bilgiler SILL aracının parçası olan demografik anket ile toplanmıştır. Bu bilgiler aşağıdaki gibidir:

- Yeterlik düzeyi,
- Katılımcıların Türkçe yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri,
- Katılımcıların dil becerileri ve dil bilgisi yeterliklerine yönelik öz değerlendirmeleri,
- Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon,
- Cinsiyet,
- Yaş,
- Ana dil,
- Türkçe haricinde bilinen yabancı dil sayısı

Bu çalışmada öğrencilerin yeterlik düzeyi kayıtlı olunan kurlara göre belirlenmiştir. Yeterlik değişkenine ilişkin daha net farklar elde edileceği düşünülerek katılımcılar sadece temel ve ileri kurlardan seçilmiştir.

Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması ve anket dilinin İngilizce olması katılımcı sayısını azaltabileceği düşüncesiyle, katılımcı sayısını en yüksek düzeyde tutabilmek için veri toplama süreci iki akademik yılda gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 bahar dönemi sonunda ileri seviyede 126 öğrenciye, 2018-2019 güz dönemindeyse 114 temel seviyede öğrenciye ulaşılmıştır. Tablo 3'te katılımcıların seviyelere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Seviyelere Göre Dağılımı

Yeterlik düzeyi	N	%
Temel	114	48
İleri	126	52
Toplam	240	%100

Araştırma bulgularının yorumlanmasında katılımcıların Türkçe yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmelerinden faydalanılabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılara Türkçe yeterlik düzeyine ilişkin iki soru sorulmuş ve yeterlik düzeylerini derecelendirebilecekleri dört şık sunulmuştur.

Bu sorular ve sorulara ilişkin cevaplar Tablo 4 ve 5'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Türkçe Yeterliklerine İlişkin Öz Değerlendirme Soruları

Sınıfınızdaki diğer öğrencilere göre Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz?	Mükemmel (1)	İyi (2)	Fena değil (3)	Zayıf (4)
Ana dili Türkçe olanlara göre Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz?	Mükemmel (1)	İyi (2)	Fena değil (3)	Zayıf (4)

Tablo 5

Katılımcıların Sınıf Arkadaşlarına ve Ana Dili Türkçe Olanlara Göre Yeterlik Düzeyleri

Sınıf arkadaşlarına göre yeterlik düzeyi	N	%	Ana dili Türkçe olanlara göre yeterlik düzeyi	N	%
Mükemmel	23	9,5	Mükemmel	6	2,5
İyi	126	52,5	İyi	46	19,5
Fena değil	76	31,5	Fena değil	86	35,5
Zayıf	15	6,5	Zayıf	102	42,5
Toplam	240	100	Toplam	240	100

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe yeterliklerini sınıf arkadaşlarına göre değerlendiren katılımcıların yarısından fazlası düzeylerinin *Mükemmel* (AO=9,5) ya da *İyi* (AO=52,5) olduğunu belirtmiştir. Türkçe yeterliklerini ana dili Türkçe olanlara göre değerlendirdiklerindeyse düzeylerini *Fena değil* (AO=35,5) ya da *Zayıf* (AO=42,5) şeklinde tanımlayanlar daha geniş bir kitleyi oluşturmaktadır. Şekil 3 ve 4 incelendiğinde öğrencilerin sınıf ortamında ve yabancı dil olarak Türkçe dersi konuları bağlamında genellikle kendilerini yeterli hissederken, sınıf dışındaki dil becerileri konusunda kendilerini yetersiz ya da daha zayıf hissettiklerini söyleyebiliriz.



Şekil 3. Katılımcıların sınıf arkadaşlarına göre yeterlik düzeyleri



Şekil 4. Katılımcıların ana dili Türkçe olanlara göre yeterlik düzeyleri

Çalışmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında faydalı olacağı düşünülerek katılımcılardan Türkçe dil becerileri ve bilgilerini ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 6’da katılımcıların sırasıyla okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini ve ayrıca kelime ve dilbilgisi bilgilerini *Mükemmel*, *İyi*, *Fena değil*, *Zayıf* seçeneklerinden birini seçerek değerlendirdikleri sorulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri ve Bilgilerine Yönelik Öz Değerlendirmeleri

	Okuma		Yazma		Konuşma		Dinleme		Kelime		Dilbilgisi	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mükemmel	31	13	11	5	6	3	15	6	24	10	7	3
İyi	115	48*	62	26	80	33	99	41*	117	48*	109	45*
Fena değil	74	31	116	*48	101	42*	82	34	74	31	86	36
Zayıf	20	8	51	21	53	22	44	19	25	11	38	16
Toplam	240	100	240	100	240	100	240	100	240	100	240	100

Tablo 6 incelendiğinde algısal becerilerden okuma (%48) ve dinleme (%41) becerileri *İyi* olarak değerlendirilirken, üretimsel becerilerden yazma (%48) ve konuşmaya (%42) ilişkin

en yüksek yüzde değer *Fena değil* seçeneği içindir. Dolayısıyla katılımcıların kendilerini üretimsel beceriler bakımından daha az yeterli olarak değerlendirmeleri dikkat çekicidir.

Dilbilgisi ve kelime bilgisine ilişkin olarak katılımcıların büyük bir yüzdesi kendilerini bu bilgiler konusunda *İyi* olarak değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelere ilişkin yüzdelere sırasıyla %48 ve %45'dir.

Motivasyon, dil öğrenme sürecinde öğrenenin yapacağı seçimlerde etkili olduğundan öğrenmeyi destekleyen ya da tam tersi engelleyen bir etkisi söz konusu olabilir. Öğrenenin motivasyonu neyi, ne kadar, nasıl öğreneceği konusunda belirleyicidir. Bu bakımdan motivasyon dil öğrenme sürecini yöneten ve yönlendiren önemli bir değişkendir.

Bu çalışmada katılımcıların motivasyon düzeyleri, dil öğrenme stratejilerinin seçiminde ve kullanılmasında etkili olabileceği ayrıca karşılaşılan belirsiz durumlara gösterilen hoşgörü düzeyini de etkileyeceği düşünülerek değerlendirilmiştir. Katılımcıların motivasyon düzeylerini değerlendirmek amacıyla Türkçede yeterli olmanın onlar için ne kadar önemli olduğu sorulmuştur. Katılımcılardan Türkçede yeterli olmaya verilen önemi *Çok önemli*, *Önemli* ve *Önemli değil* seçenekleriyle değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 7'de katılımcıların Türkçede yeterli olmanın önemine ilişkin değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Türkçede Yeterli Olmanın Önemine İlişkin Değerlendirmeleri

Türkçede yeterli olmak sizin için ne kadar önemli?	N	%
Çok önemli	166	69
Önemli	70	29
Önemli değil	4	2
Toplam	240	100

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun Türkçede yeterli olmaya önem verdikleri görülmektedir.

Ayrıca katılımcılara Türkçe öğrenme amaçları sorulmuştur. Türkçe öğrenme amaçlarıyla ilgili olarak en fazla mezun olmak ve gelecek kariyer hedefleri şıklarını işaretlemişlerdir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğunun dışsal olarak motive olduğu, esas olarak eğitim ve kariyer amacıyla Türkçe öğreniyor olduğu söylenebilir.

Çalışmaya 117 kız, 123 erkek öğrenci katılmıştır. Tablo 8'de cinsiyet değişkenine ilişkin sayısal değerler görülmektedir.

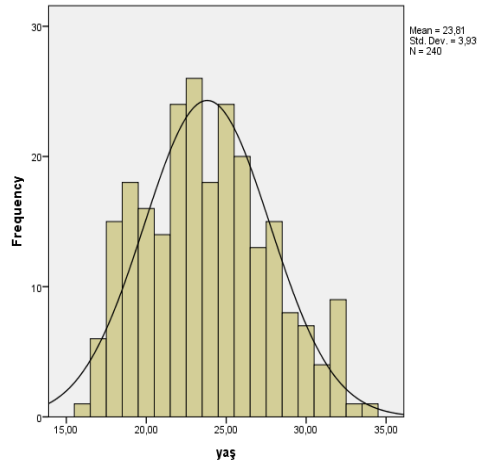
Tablo 8

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	117	49
Erkek	123	51
Toplam	240	

Tablo 8 incelendiğinde kız (%49) ve erkek (%51) öğrencilerin yüzdesinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Veri toplama sürecinde cinsiyet dağılımının eşitlenmesi amaçlanmamış, kız ve erkeklerin sayısı tesadüfen birbirine yakın çıkmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerin yaşı en az 16 ve en fazla 34'tür. Öğrencilerin yaş ortalamaları ise 23,8 (Sd=3,93)'dir. Öğrencilerin yaşa göre frekans dağılımı Şekil 5'te histogram grafiğiyle gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin yaşlarına göre frekans dağılımı

Çalışmaya katılan öğrencilerin konuştukları ana dillerin oldukça çeşitli olduğu görülmüştür. Katılımcıların ana dillerine ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Ana Dillerine Göre Dağılımı

Anadil	N	%
Afar dili	1	0,4
Almanca	4	1,7
Arapça	67	27,8
Arnavutça	7	2,9
Azerice	1	0,4
Bengalce	1	0,4
Boşnakça	2	0,8
Çeva dili	2	0,8
Çince	2	0,8
diğer	4	1,7
Farsça	14	5,8
Fransızca	9	3,7
Gürcüce	1	0,4
Habeşistan dili	2	0,8
Hausadili	1	0,4
Igbo dili	1	0,4
İngilizce	20	8,3
İspanyolca	5	2,1
İsveççe	1	0,4
Japonca	5	2,1
Jula dili	1	0,4
Katalanca	1	0,4
Kazakça	1	0,4
Kırgızca	3	1,2
Korece	1	0,4
Lehçe	3	1,2
Lingala dili	1	0,4
Luganda dili	2	0,8
Makedonca	1	0,4
Malayca	2	0,8
Malgaşça	1	0,4
Mandinka dili	1	0,4
Moğolca	4	1,7
Özbekçe	5	2,1
Portekizce	1	0,4
Romence	1	0,4
Rusça	5	2,1
Sırpça	2	0,8
Somalice	27	11,2
Swahil dili	13	5,4
Şona dili	1	0,4
Tacikçe	1	0,4
Tayca	1	0,4
Türkmençe	1	0,4
Ukraynaca	2	0,8
Urduca	1	0,4
Urdu dili	3	1,2
Uygurca	1	0,4
Volof dili	1	0,4
Yoruba dili	1	0,4
Yunanca	1	0,4

Tablo 9 incelendiğinde toplam elli bir ana dilin konuşulduğu görülmektedir. En çok konuşulan ana diller sırasıyla Arapça, Somalice, İngilizce, Farsça ve Svahil dilidir. Genel olarak incelendiğindeyse katılımcıların ana dilleri Asya ülkelerinin kültürel özelliklerini yansıtmaktadır.

Bilinen dil sayısı öğrenene pek çok konuda avantaj sağlayabilir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilere Türkçeden başka hangi dilleri öğrendikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara göre öğrenciler en az bir yabancı dil bilmektedir. Öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayılarına göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı

Bilinen yabancı dil sayısı	N	%
Bir dil	78	32
İki dil	70	29
Üç dil	66	28
Dört dil	20	8
Beş dil ve üstü	6	3

3.3. Veri Toplama Araçları

Belirlenen araştırma sorularına ilişkin verileri toplamak üzere kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Bunlardan ilki demografik ankettir. Demografik anket katılımcının yaşı, cinsiyeti, ana dili, Türkçe yeterlik düzeyi, Türkçeyi ne kadar süredir öğrendiği, Türkçe yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri ve Türkçe öğrenme amaçları hakkında bilgi vermektedir. İkinci bölüm Oxford (1990) tarafından geliştirilen SILL aracı yani *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteridir* (Ek 1). Son bölüm ise Ely (1995) tarafından geliştirilen SLTAS aracı, Türkçe ifadesiyle, *İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeğidir* (Ek 2).

3.3.1. SILL Aracı

SILL, Türkçe ifadesiyle, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanım sıklığını çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilmiştir. Güvenilirliği ve geçerliliği pek çok çalışma tarafından kanıtlanan ölçek, dil öğrenme stratejilerinin farklı değişkenlere göre incelendiği birçok çalışmada tercih edilmiştir (Oxford & Burry-Stock, 1995). Bu çalışma kapsamında Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinden elde edilen puanların iç tutarlılığını tespit etmek

amacıyla 50 maddenin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı bulunmuş tur. Elde edilen değer ,936 olup ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu ölçek altı kategoriden ve beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı toplam elli maddeden oluşur. Ölçekteki ilk üç kategori doğrudan dille ilgili olan stratejilerden oluşur. Bellek stratejileri öğrenilenlerin hatırlanması için kullanılan kodlama, birbiriyle ilişkilendirme, tekrar gibi işlemleri; bilişsel stratejiler akıl yürütme, öğrenilenlerin analiz edilmesi, özetlenmesi ve uygulanması gibi süreçleri; telafi stratejileri tahmin yürütme, eşanlamlı ifade kullanma gibi yöntemlerle bilgi eksikliğinin giderilmesine yönelik uygulamaları içermektedir. Diğer üç kategori ise dil öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlar. Üst-bilişsel stratejiler öğrenilenlerin planlanması ve değerlendirilmesi gibi uygulamalara; duyuşsal stratejiler endişeyi azaltma, kendini ödüllendirme ve teşvik etme gibi duygusal durumu dengelemeye yönelik uygulamalara ve sosyal stratejiler soru sorma, iletişim kurma, işbirliği yapma ve kültürel farkındalık geliştirme gibi uygulamalara yöneliktir. SILL aracının bölümleri, bu bölümlerde yer alan strateji türleri ve madde sayıları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

SILL Ölçeğinin Bölümleri

Bölüm	Dil Öğrenme Stratejileri	Madde sayısı
A	Bellek	9
B	Bilişsel	14
C	Telafi	6
D	Üst-bilişsel	9
E	Duyuşsal	6
F	Sosyal	6

Her bir madde dil öğrenme stratejilerinin kullanımını betimleyen olumlu bir ifadeden ve katılımcıların strateji kullanım sıklıklarını beş üzerinden değerlendirebileceği şıklardan oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı örnek madde ve derecelendirme sistemi aşağıda görülmektedir.

- | | | |
|------------------|------------------|--------------------|
| 1. Hiçbir zaman | 3. Bazen doğru | 5. Her zaman doğru |
| 2. Nadiren doğru | 4. Sık sık doğru | |

Yeni kelimeleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım. 1 2 3 4 5

Katılımcıların henüz Türkçede yetkin olmamaları sebebiyle anket orijinal dili olan İngilizce olarak uygulanmıştır. Test maddelerinde geçen öğrenilen dil *İngilizce* yerine

Türkçe olarak değiştirilmiştir. Bunun dışında ölçekte herhangi bir değişiklik ya da uyarlama yapılmamıştır.

3.3.2. SLTAS Aracı

SLTAS, *İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği*, Ely (1995) tarafından dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin karşılaştıkları belirsiz durumlara göstermiş oldukları hoşgörü düzeyini değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Ölçek toplam on iki maddeden oluşmaktadır. Her bir madde belirsiz durumlar karşısında sergilenen tutumları betimlemektedir. Ölçekte katılımcıların belirsiz durumlar karşısındaki tutumlarını beş üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğe ilişkin madde ve derecelendirme sistemi aşağıda örneklenmiştir.

1. Kesinlikle katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Emin değilim
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle katılıyorum

Türkçe bir şeyler okurken, okuduğumu net olarak anlamazsam
endişelenirim.

1 2 3 4 5

Örnek soru incelendiğinde her bir maddeye verilen puan artıkça hedef dildeki belirsizlik hoşgörüsünün azaldığı görülmektedir. Yani derecelendirme 5'e doğru arttıkça belirsizlik hoşgörüsü azalmaktadır.

Ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin olarak, bu çalışma kapsamında İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeğinden elde edilen puanların iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla 12 maddenin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değer ,871 olup ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

İlk ölçeğe benzer olarak ölçeğin orijinal dili değiştirilmemiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ortak olarak İngilizcede yetkin olmaları sebebiyle ölçek İngilizce olarak uygulanmıştır. Ayrıca test maddelerinde öğrenilen dil olarak geçen *İngilizce*, *Türkçe* olarak değiştirilmiştir. Bunun dışında bir değişiklik ya da uyarlama yapılmamıştır.

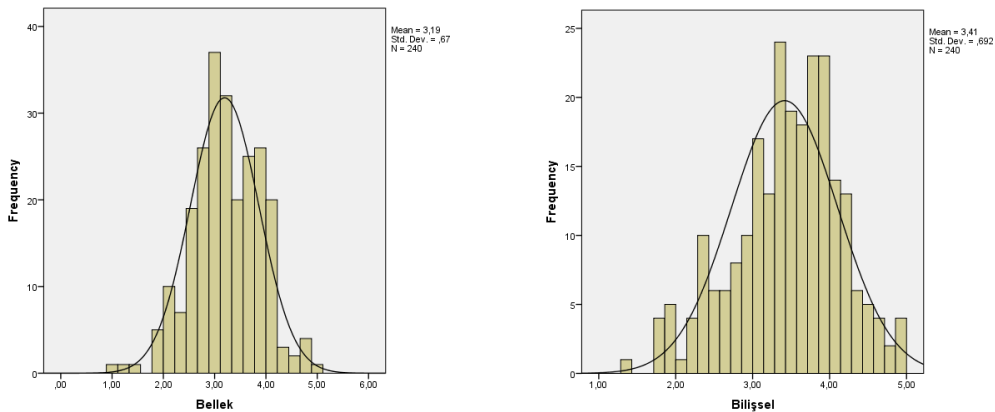
3.4. Verilerin Toplanma Süreçleri

İlk olarak SILL ve SLTAS araçlarını geliştiren araştırmacılarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve anketlerin araştırmada kullanılması konusunda her iki araştırmacıdan da gerekli izin alınmıştır. Daha sonra yürütülecek çalışmaya ilişkin ayrıntılı bilgiler Gazi Üniversitesi Etik Komisyonuna sunulmuş ve anket formlarının Gazi Üniversitesi TÖMER’de uygulanmak üzere gerekli onay belgesi alınmıştır.

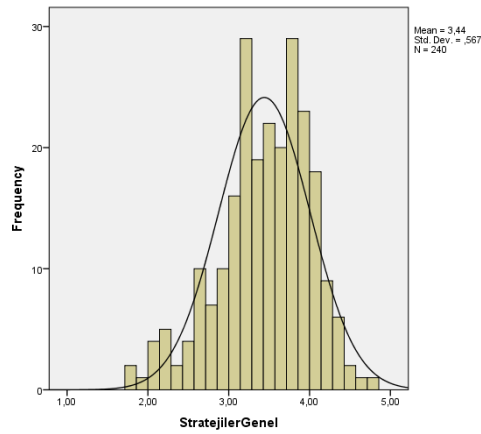
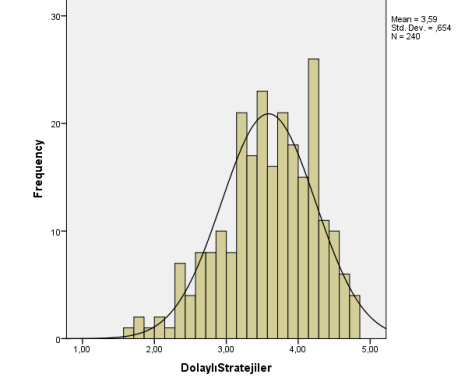
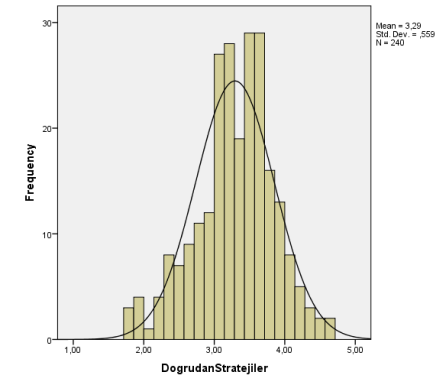
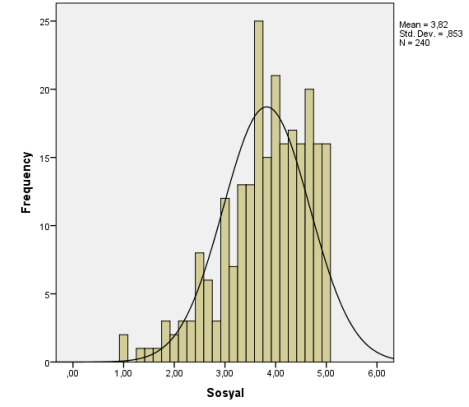
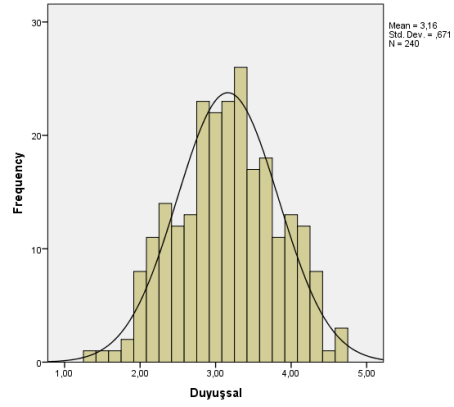
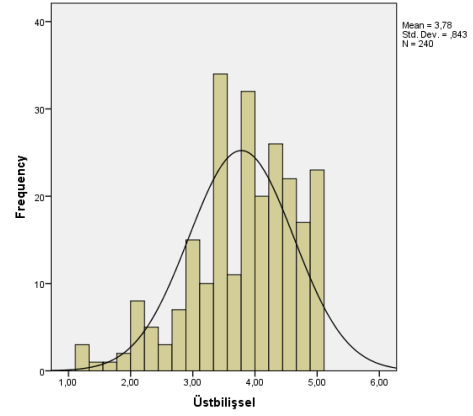
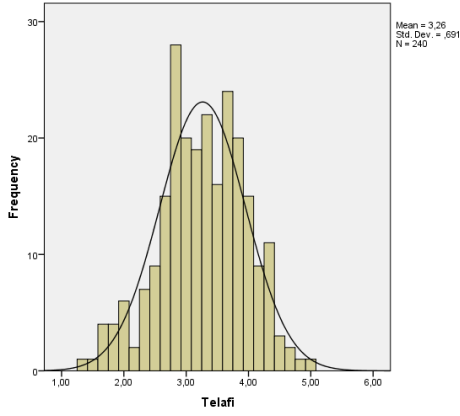
Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayanması ve anket dilinin İngilizce olması katılımcı sayısını azaltacağından, katılımcı sayısını en yüksek düzeyde tutabilmek için veri toplama süreci iki akademik yılda gerçekleştirilmiştir. Temel ve ileri düzey sınıflar bir öğretim elemanı eşliğinde gezilerek çalışmanın amacından İngilizce olarak kısaca bahsedilmiştir. Ardından iyi düzeyde İngilizce bildiğini beyan eden gönüllü öğrencilere anket formu dağıtılarak, ders saati dışında doldurmaları istenmiştir. Anketler ertesi gün sınıf öğretmenleri tarafından toplanarak araştırmacıya teslim edilmiştir. Anketi anlamakta zorlandığını belirten ve İngilizce seviyesini vasat ya da zayıf olarak değerlendiren 6 öğrencinin anket formları iptal edilmiştir. 2017-2018 bahar dönemi sonunda ileri seviyede 126 öğrenciye, 2018-2019 güz dönemindeyse 114 temel seviyede öğrenciye ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin nicel veriler SPSS (Versiyon 22) veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. SILL aracına ilişkin veriler bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal, doğrudan, dolaylı ve genel kategorilerinde değerlendirilmiştir. Şekil 6’da bu kategorilere ilişkin histogram grafikleri verilmektedir.



Şekil 6. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin histogram grafikleri



Şekil 6. (devam) Dil öğrenme stratejilerine ilişkin histogram grafikleri

Histogram grafikleri incelendiğinde kategorilere ilişkin verilerin normalden çok fazla sapmadığı görülmektedir. Kategorilere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 12’de sunulmuştur. Değerler Tabachnick, Fidell ve Ullman (2013)’in belirttiği -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğundan SPSS veri analiz programında parametrik analizler uygulanmıştır. Dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyiyle ilgili ortalama, frekans, standart sapma, yüzde değerlerini bulmak üzere betimsel analizlerden, yeterlik ve cinsiyet değişkenlerine göre strateji kullanımını tespit etmek için ise t-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 12

Dil Öğrenme Stratejileri Kategorilerine Göre Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Stratejiler	Çarpıklık	Basıklık
Bellek	-,211	,180
Bilişsel	-,397	,006
Telafi	-,244	-,150
Üstbilişsel	-,763	,371
Duyuşsal	-,060	-,477
Sosyal	-,819	,450

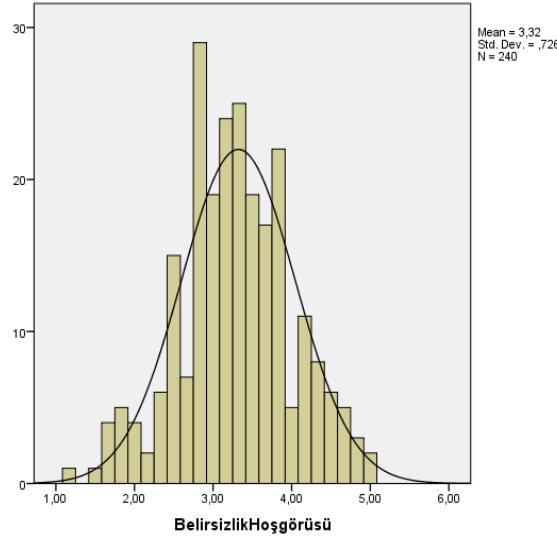
Dil öğrenme stratejilerinin kullanımı Oxford (1990) tarafından belirlenen üç düzeyde değerlendirilmiştir. Bu düzeylerle ilgili bilgiler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Oxford (1990) Tarafından SILL İçin Belirlenen Strateji Kullanım Düzeyleri

Düzyey	Stratejilerin kullanım sıklığı	Ortalama aralığı
Yüksek	Genellikle/ her zaman kullanırım	3,5 - 5
Orta	Bazen kullanırım	2,5 - 3,4
Düşük	Genellikle kullanmam ya da hiç kullanmam	1 - 2,4

İkinci ölçme aracı olan SLTAS yani İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeğinden elde edilen veriler yine SPSS veri analiz programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağıldığı histogram grafiği ve basıklık, çarpıklık değerleri incelenerek doğrulanmıştır. Şekil 7’de verilen histogram grafiğinde belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin verilerin normal dağıldığı görülmektedir.



Şekil 7. Belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin histogram grafiği

Ayrıca basıklık değeri $-,064$ ($Sd = ,313$) ve çarpıklık değeri $-,074$ ($Sd = ,157$) olup Tabachnick vd. (2013)'in belirttiği $-1,5$ ve $+1,5$ referans aralığında yer almaktadır. Bu nedenle veriler parametrik analizlerle değerlendirilmiştir. Belirsizlik hoşgörüsü yeterli ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenirken t-testinden yararlanılmıştır. Katılımcılar K-ortalamalar kümeleme analiziyle üç gruba ayrılmış ve ANOVA testiyle gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

Bu çalışmada belirsizlik hoşgörüsünün üç düzeyde (düşük, orta ve yüksek olarak) değerlendirilmesi için bir takım sınır değerler belirlenmiştir. Bu değerler beşli likert tipi anketten alınacak toplam puanın en yüksek 60 (her biri 5), en düşük 12 (her biri 1) olacağı hesap edilerek belirlenmiştir. Analiz sonuçları yorumlanırken bu düzeyler ve ortalama aralıkları referans alınmıştır. Belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri ve bu düzeyler için belirlenen ortalama aralıkları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

SLTAS Aracı İçin Belirlenen Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri

Düzyey	Stratejilerin kullanım sıklığı	Ortalama aralığı
Yüksek	Kesinlikle katılmıyorum/ Katılıyorum	0 - 1,74
Orta	Emin değilim	1,75 - 3,33
Düşük	Katılıyorum/ Kesinlikle katılıyorum	3,34 - 5

Son olarak dil öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsüyle ilişkisini tespit etmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

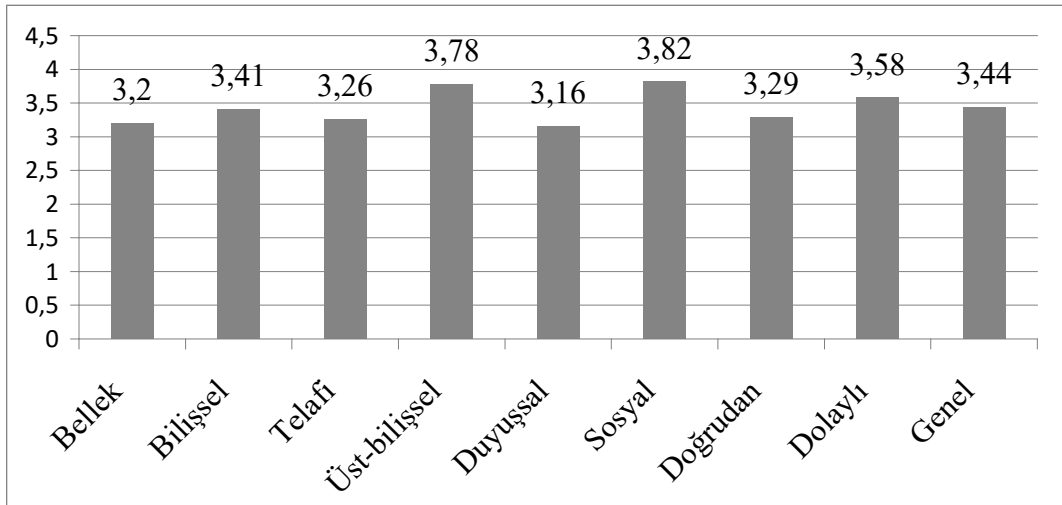
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde sırasıyla araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Araştırma sorularını cevaplama üzere kullanılan istatistiksel analizler, elde edilen bulgular çeşitli tablo ve şekillerle sunulacaktır. Son olarak edilen bulgular istatistiksel olarak yorumlanacak ve bu çerçevede çıkarılan sonuçlara değinilecektir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin En Sık Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Hangileridir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en sık kullandıkları dil öğrenme stratejilerini tespit etmek ve bu stratejilerin kullanım düzeylerini belirlemek üzere betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Betimsel analizlerden elde edilen ortalama değerler Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Dil öğrenme stratejileri kategorilerinin karşılaştırılması

Şekil 8’de görüldüğü üzere, betimsel analizler sonucunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerlerine göre sosyal stratejiler ($AO = 3,82$, $Sd = 0,85$) ve üst bilişsel stratejiler

(AO= 3,78 , Sd= 0,84) sırasıyla en sık kullanılan stratejilerdir. Bu stratejileri sırasıyla bilişsel, telafi, bellek ve duyuşsal stratejiler takip etmektedir.

Dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamalar Oxford (1990)'un yüksek (5- 3,5), orta (3,49- 2,5) ve düşük (2,4 -1) olarak belirlediği strateji kullanım düzeylerine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde (AO= 3,44) kullandıklarını söylemek mümkündür. Altı strateji kategorisi ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise sosyal ve üst-bilişsel stratejilerin yüksek düzeyde ve bilişsel, telafi, bellek, duyuşsal stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar ve sıralama Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

Stratejiler	AO	Düzey	Sıra
Sosyal	3,82	Yüksek	1
Üst-bilişsel	3,78	Yüksek	2
Bilişsel	3,41	Orta	3
Telafi	3,26	Orta	4
Bellek	3,20	Orta	5
Duyuşsal	3,16	Orta	6

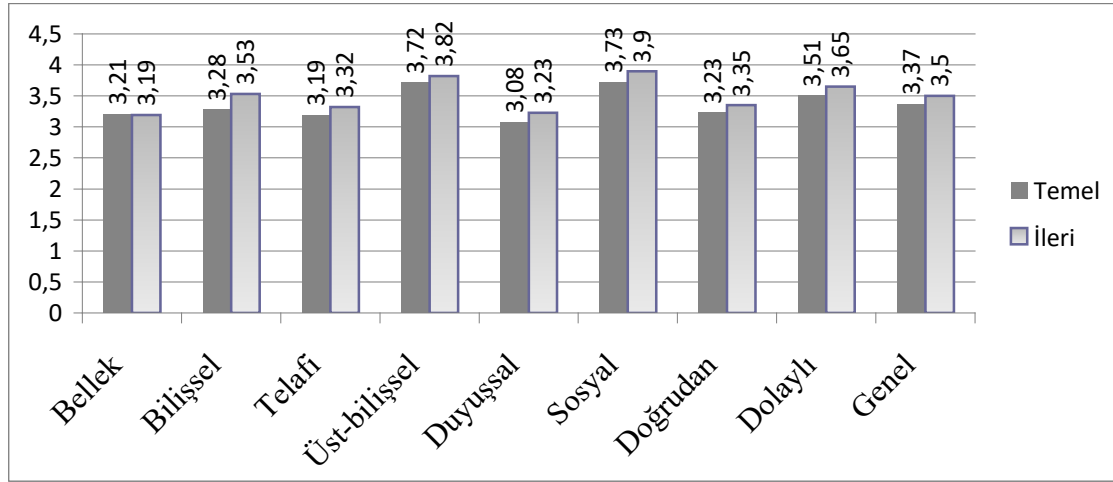
Elde edilen bulgular öğrenilenlerin kontrol edilip düzenlenmesi, dilin iletişim amaçlı kullanılması gibi hedef dilin öğrenilmesine dolaylı katkı sağlayan stratejilerin yüksek düzeyde, dilin öğrenilmesine doğrudan katkı sağlayan stratejilerin ise orta düzeyde kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, birinci araştırma sorusunun bulgularına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullanmaktadırlar. Sosyal ve üst-bilişsel stratejiler ise öğrencilerin yüksek düzeyde ve en sık kullandığı stratejilerdendir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok dilin iletişimsel amaçlı kullanılmasına ve öğrenilenlerin düzenlenmesine yardım eden stratejileri tercih etmesi ise dikkat çekicidir.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Yeterlik Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Araştırmaya temel seviyeden 114, ileri seviyeden 126 öğrenci katılmıştır. Betimsel analizlerden elde edilen ortalama değerlere göre bellek kategorisi hariç ileri düzeydeki öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım ortalamaları temel düzeydeki öğrencilere

göre daha yüksektir. Bununla beraber genel olarak tüm strateji kategorilerinde temel ve ileri düzeye ilişkin ortalamaların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Şekil 9’da dokuz kategoriye ilişkin aritmetik ortalamalar yeterlik düzeyine göre karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 9. Katılımcıların yeterlik düzeylerine göre dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri

Tablo 16’da temel ve ileri düzeydeki öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ortalamalarına göre ayrı ayrı sıralanmıştır.

Tablo 16

Katılımcıların Yeterlik Düzeyine Göre Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Sıralanışı

Strateji kategorisi	Temel	Strateji kategorisi	İleri
Sosyal	3,73	Sosyal	3,90
Üst-bilişsel	3,72	Üst-bilişsel	3,82
Bilişsel	3,28	Bilişsel	3,53
Bellek	3,21	Telafi	3,32
Telafi	3,19	Duyuşsal	3,23
Duyuşsal	3,08	Bellek	3,19

Tablo 16 incelendiğinde, bilginin içselleştirilerek yapılandırılması, öğrenme sürecinin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi ve bu süreçte karşılıklı işbirliğine ve iletişime dayalı stratejilerin kullanılması gibi becerileri içeren sosyal, üst-bilişsel ve bilişsel stratejilerin temel ve ileri düzey öğrenciler tarafından en çok kullanılan üç strateji olduğu görülmektedir. Her iki düzey için de sıralamanın büyük oranda benzer olması dikkat çekicidir.

Yeterlilik düzeyinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Dokuz kategoriye ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Yeterlik Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Strateji kategorileri	Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi			
	F	Sig	t	df	Sig (2-yönlü)	Yeterlik düzeyleri için Ortalama farkı
Bellek	,52	,46	,216	238	,829	,01
Bilişsel	,80	,37	-2,831	238	,005*	-,24
Telafi	1,26	,26	-1,453	238	,147	-,12
Üst-bilişsel	,49	,48	-,909	238	,364	-,09
Duyuşsal	,66	,41	1,762	238	,079	-,15
Sosyal	,010	,91	-1,518	238	,130	-,16
Doğrudan	,003	,96	-1,671	238	,096	-,12
Dolaylı	,033	,85	-1,654	238	,099	-,13
Genel	,004	,94	-1,781	238	,076	-,12

Tablo 17 incelendiğinde tüm değişkenler için varyansların eşitliği varsayımı sağlanmıştır ($p>0,05$). Ortalamaların eşitliği t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece bilişsel strateji kategorisinde temel ve ileri düzey öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilebilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak ileri düzeydeki öğrenciler (AO =3,53) bilişsel stratejileri temel düzeydeki öğrencilere göre (AO = 3,28) daha sık kullanmaktadır.

Bellek, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal strateji kategorilerinde ileri düzey öğrencilerin ortalamaları temel düzeydeki öğrencilere göre yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine 50 strateji maddesi kategorilerden bağımsız olarak, bağımsız örneklem t-testi ile ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Tablo 18’de yeterlik düzeyiyle ilişkili olduğu tespit edilen on madde ve yeterlik düzeylerine göre karşılaştırmalı aritmetik ortalamaları verilmiştir. Tablo 19’da ise bağımsız örneklem t-testine ilişkin anlamlılık değerleri sunulmuştur.

Tablo 18

Yeterlik Düzeyiyle İlişkili Olduğu Tespit Edilen Dil Öğrenme Stratejileri

Madde/ Kategori	Strateji	Yeterlik düzeyi	AO
B11/ Bilişsel	Anadili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	Temel	3,43
		İleri	3,79
B12/ Bilişsel	Türkçeye özgü sesleri çıkararak, telaffuz alıştırması yaparım.	Temel	3,50
		İleri	3,88
B14/ Bilişsel	Türkçe sohbetleri ben başlatırım.	Temel	3,49
		İleri	3,81
B15/ Bilişsel	T.V.'de Türkçe programlar ya da Türkçe filmler izlerim.	Temel	3,14
		İleri	3,76
B16/ Bilişsel	Türkçe okumaktan hoşlanırım.	Temel	2,63
		İleri	3,07
B17/ Bilişsel	Türkçe mesaj, mektup veya rapor yazarım.	Temel	2,75
		İleri	3,13
C29/ Telafi	Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	Temel	3,45
		İleri	3,81
F46/ Sosyal	Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	Temel	3,52
		İleri	3,89
F47/ Sosyal	Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	Temel	3,51
		İleri	3,83
F49/ Sosyal	Derste Türkçe sorular sormaya gayret ederim.	Temel	3,69
		İleri	4,00

Tablo 19

Strateji Maddelerine Göre Bağımsız Örneklem İÇİN T-Testi Sonuçları

Strateji kategorileri	Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi			
	F	Sig	t	df	Sig (2- yönlü)	Yeterlik düzeyleri için Ortalama farkı
B11	,613	,434	-2,29	238	,023	-,35
B12	1,325	,251	-2,82	238	,005	-,38
B14	2,154	,143	-2,15	238	,032	-,32
B15	5,264	,023	-3,47	238	,001	-,62
B16	5,161	,024	-2,72	238	,007	-,44
B17	1,659	,199	-2,31	238	,021	-,38
C29	,422	,517	-2,51	238	,012	-,36
F46	8,48	,004	-2,19	238	,029	-,37
F47	2,96	,087	-2,10	238	,037	-,31
F49	6,091	,014	-2,29	238	,023	-,31

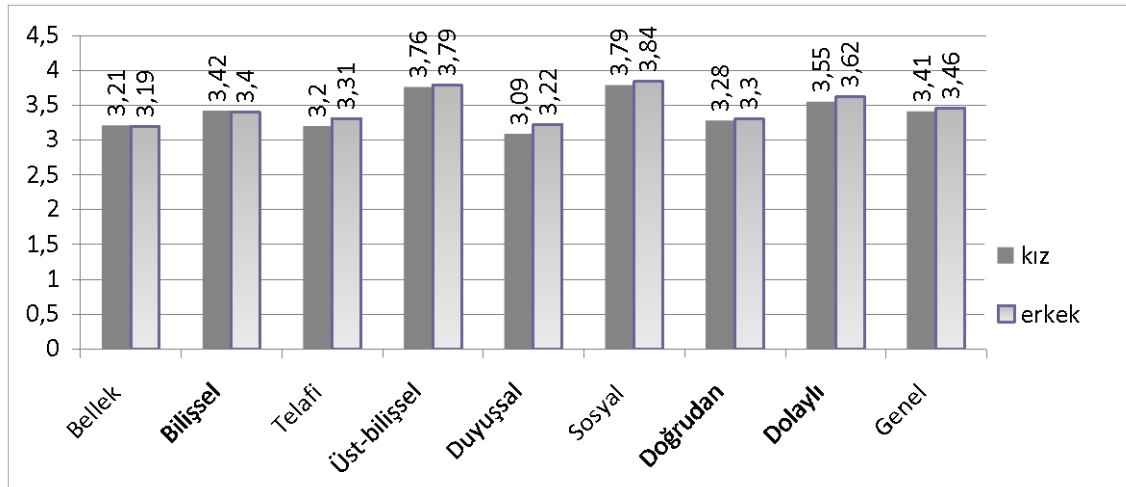
Tablo 19 incelendiğinde her bir strateji maddesinin $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre bilişsel, telafi ve sosyal strateji kategorilerindeki bazı stratejilerin kullanımı ileri düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklar göstermektedir.

Sonuç olarak ileri seviyedeki öğrenciler öğrenilen bilgilerin işlenmesi, organize edilmesi, bilginin içselleştirilerek analiz edilmesi ve sentezlenmesine yönelik bilişsel stratejileri temel düzeydeki öğrencilere göre daha etkin kullanmaktadırlar.

Ayrıca telafi ve sosyal stratejilerden bazılarının kullanımı yeterlik düzeyine göre farklılık göstermektedir. İleri seviyedeki öğrencilerin bu kategorilerde tüm stratejileri değilse bile bazılarını kullanma konusunda temel düzeydeki öğrencilere göre daha istekli ve etkin olduğunu söylemek mümkündür (Örneğin, eş anlamlı kelime bulup kullanma, iletişim sırasında başkası tarafından düzeltilmeye açık olma ve yabancı dili iletişim amaçlı kullanma).

4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Fark Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan 117 kız ve 123 erkek öğrencinin dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalamaları Şekil 10'daki gibidir.



Şekil 10. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri

Genel olarak erkeklerin strateji kullanım ortalamaları kızlara göre daha yüksektir. Ortalamalar arası fark oldukça az olup sadece bellek ve bilişsel strateji kategorilerinde kızların ortalaması erkeklerin ortalamasından fazla çıkmıştır.

Tablo 20'de katılımcıların strateji kullanım ortalamaları cinsiyete göre ayrı ayrı sıralanmıştır.

Tablo 20

Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejilerinin Sıralanışı

Strateji kategorisi	Kız	Strateji kategorisi	Erkek
Sosyal	3,79	Sosyal	3,84
Üst-bilişsel	3,76	Üst-bilişsel	3,79
Bilişsel	3,42	Bilişsel	3,40
Bellek	3,21	Telafi	3,31
Telafi	3,20	Duyuşsal	3,22
Duyuşsal	3,09	Bellek	3,19

Tablo 20 incelendiğinde strateji kullanım ortalamaları bakımından her iki grubun benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin ortalamalar ve bu ortalamaların sıralanışı kız ve erkek öğrenciler için oldukça benzerdir.

Sonraki adım olarak cinsiyetin dil öğrenme stratejileri üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 21’de cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlılık değerleri verilmiştir.

Tablo 21

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem İçin T- Testi Sonuçları

Strateji kategorileri	Varyansların eşitliği için Levene testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi			
	F	Sig	t	df	Sig (2-yönlü)	Cinsiyet için Ortalama farkı
Bellek	,25	,613	,228	238	,820	,01
Bilişsel	1,8	,171	,192	238	,848	,01
Telafi	,47	,490	-1,224	238	,222	-,10
Üst-bilişsel	,11	,735	-,245	238	,807	-,02
Duyuşsal	,10	,000	-1,465	238	,144	-,12
Sosyal	,48	,480	-,497	238	,620	-,05
Doğrudan	,99	,319	-,335	238	,738	-,02
Dolaylı	,76	,382	-,821	238	,413	-,06
Genel	2,1	,146	-,639	238	,523	-,04

Tablo 21 incelendiğinde kız ve erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark göstermemektedir.

Sonuç olarak cinsiyet değişkeninin dil öğrenme stratejileri kullanımına etki etmediği tespit edilmiştir.

4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü

Düzeyleri Nasıldır?

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde belirsiz durumlara karşı gösterdikleri hoşgörü düzeylerini belirlemek üzere ilk olarak betimsel verilerden yararlanılmıştır.

Tablo 22’de öğrencilerin beşli likert tipi ankete verdikleri cevaplar doğrultusunda hesaplanan genel belirsizlik hoşgörü ortalaması ve anket maddelerine ilişkin ortalama değerler verilmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler

Madde numarası	Belirsizlik hoşgörüsü maddeleri	N	AO	Sd
T1	Türkçe bir yazı okurken tam olarak anlamazsam sabırsızlanıyorum.	240	3,13	1,10
T2	Öğretmenin Türkçe söylediklerini anlamazsam endişeleniyorum.	240	3,10	1,15
T3	Türkçe yazı yazarken fikirlerimi tam olarak ifade edememekten korkuyorum.	240	3,84	1,11
T4	Bazı Türkçe yapıları tam olarak anlayamamak moral bozucudur.	240	3,37	1,13
T5	Türkçe telaffuzumun çok iyi olmaması kendimi kötü hissettiriyor.	240	3,45	1,20
T6	Çok çaba gerektiren Türkçe parçaları okumaktan zevk almıyorum.	240	3,03	1,20
T7	Türkçe yapıların öğrensem de, bazılarını konuşurken ya da yazarken kullanamamak beni üzüyor.	240	3,59	1,24
T8	Türkçe yazı yazarken, yazmak istediklerimi tam olarak ifade edememeyi sevmiyorum.	240	3,82	1,10
T9	Öğretmen bilmediğim Türkçe bir kelime kullandığında endişeleniyorum.	240	2,88	1,16
T10	Türkçe konuşurken fikirlerimi açık şekilde ifade edemezsem kendimi rahatsız hissediyorum.	240	3,55	1,14
T11	Bazen kendi dilimdeki bir kelimenin Türkçe karşılığını bulamamaktan hoşlanmıyorum.	240	3,26	1,24
T12	Türkçe okurken sevmediğim şeylerden biri anlatılmak isteneni tahmin etmektir.	240	2,78	1,15
Belirsizlik hoşgörüsü (genel)		240	3,32	,72

Beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı ankette 3 değeri (emin değilim) belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin olumlu ya da olumsuz bir yargı içermediğinden bir eşik değer olarak kabul edilmiştir. 3 değerinin üstü hoşgörü düzeyinin azaldığına işaret ederken, bu değer altına inildikçe hoşgörü düzeyi artmaktadır.

Bu çalışmada belirsizlik hoşgörüsü düzeyinin düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilmesi için birtakım sınır değerler belirlenmiştir. Bu değerler beşli likert tipi ankette alınacak toplam puanın en yüksek 60 (her biri 5), en düşük 12 (her biri 1) olacaktır.

hesap edilerek belirlenmiştir. Buna göre 0-1,74 arası yüksek; 1,75-3,33 arası orta ve 3,34-5 arası düşük düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne işaret etmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin genel ortalaması 3,32'dir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne sahiptir (AO= 3,32). Test maddelerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise ortalama değerlerin 2,78 ile 3,84 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre yüksek hoşgörü düzeyini gösteren hiçbir maddeye rastlanmazken düşük belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin test maddeleri, bu maddelerin karşıladıkları beceriler ve ortalamaları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Düşük Belirsizlik Hoşgörüsüne İlişkin Maddeler

Anket	Ortalamalar	Maddelerin karşıladığı bilgi ve beceriler
T3	(AO=3,84)	Yazarak kendini eksiksiz ifade edebilme
T4	(AO=3,37)	Dilbilgisi kurallarını anlayabilme
T5	(AO=3,45)	Doğru telaffuz edebilme
T7	(AO=3,59)	Yazma ve konuşma sırasında uygun dilbilgisi yapılarını kullanabilme
T8	(AO=3,82)	Yazarak kendini doğru ifade edebilme
T10	(AO=3,55)	Konuşarak kendini doğru ifade edebilme

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin yabancı dilde üretimsel becerilere (yazma, konuşma) ilişkin belirsiz durumlara karşı hoşgörü düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Özellikle yazma becerilerine ilişkin belirsiz durumları gösteren T3 ve T8 maddelerine ilişkin ortalamalar oldukça düşük değerlere sahiptir. Benzer olarak öğrencilerin yazma ve konuşma esnasında dilbilgisi yapılarını doğru kullanabilme, kelimeleri doğru telaffuz edebilme ve yabancı dilde kendilerini konuşarak ifade edebilmede de zorlandıkları, belirsiz durumlarla karşılaştıkları ya da bu konuda kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 24'te ise orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne işaret eden maddeler, bu maddelerin karşıladıkları beceriler ve ortalamaları verilmiştir.

Tablo 24

Orta Düzeyde Belirsizlik Hoşgörüsüne İlişkin Maddeler

Anket	Ortalamalar	Maddelerin karşıladığı bilgi ve beceriler
T1	(AO= 3,13)	Okuduğunu anlama, etkinliğe devam edebilme (tahammül)
T2	(AO= 3,10)	Dinleme becerileri
T6	(AO= 3,03)	Okuduğunu çözümleyebilme, etkinliğe devam edebilme (tahammül)
T9	(AO= 2,88)	Bilinmeyen kelimelerle baş edebilme
T11	(AO= 3,26)	Kelime bilgisi
T12	(AO= 2,78)	Kelimelerin anlamlarını tahmin edebilme

Tablo 24'e göre öğrenciler üretimsel becerilerden farklı olarak dinlediğini anlama, okuduğunu anlama becerilerinde karşılaştıkları belirsiz durumlara karşı daha hoşgörülü yaklaşmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin dilbilgisi ve kelime bilgisindeki eksikleri de etkinliğe devam etmeleri için bir engel teşkil etmemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörü düzeylerinin yorumlanmasında anket maddelerine verilen cevaplar kadar öğrenen profillerinin betimlenmesi de önemlidir. Literatürdeki benzer çalışmalardan (Ehrman, 1999; Ely, 1995) da yola çıkılarak katılımcıların *düşük*, *orta* ve *yüksek* düzeyde hoşgörülü olmak üzere üç grupta değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. Bu sebeple hoşgörü düzeyinin belirlenmesi ve yorumlanması için kümeleme analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeylerinin üç grupta analiz edildiği K-ortalamlar kümeleme analizi sonuçları Tablo 25'de görülmektedir.

Tablo 25

Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeylerine Göre Oluşturulan Öğrenci Kümeleri

Belirsizlik Hoşgörü Düzeyleri	N	%	AO	Sd	Min	Max
Yüksek (Y)	45	18	2,27	0,36	1,17	2,67
Orta (O)	125	52	3,21	0,27	2,75	3,67
Düşük (D)	70	29	4,17	0,35	3,75	5

Tablo 25 incelendiğinde orta düzey hoşgörüye sahip grubun (N=125, %52) diğer iki gruba göre daha büyük bir yüzdelik dilime sahip olduğu görülmektedir ($O > D > Y$).

Ayrıca Tablo 26'da verilen ANOVA testine ilişkin veriler grupların birbirinden anlamlı farklar gösterdiğini doğrulamaktadır.

Tablo 26

Hoşgörü Düzeyine İlişkin Kümeler Arası Farklar

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig	Farklılığın yönü
Gruplar arası	101,6	2	50,8	495,8	,000	Y>D p<,000
Gruplar içi	24,2	237	,102			O>D p<,000
Toplam	125,9	239				Y>O p<,000

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü orta düzeydedir (AO= 3,32). Bununla birlikte öğrenciler belirsizlik hoşgörülerine göre düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırıldığında orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsü gösterenler katılımcıların yarısından fazladır (%52).

4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü

Düzeyleri Yeterlik Düzeyine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Temel ve ileri seviyedeki öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeylerine göre genel dağılımını tespit etmek amacıyla ilk olarak betimsel verilerden yararlanılmıştır. Katılımcıların belirsizlik hoşgörüsü düzeylerine göre genel dağılımı Tablo 27’de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 27

Yeterlik Düzeylerine Göre Katılımcıların Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyleri

Belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri	Temel	%	İleri	%
Yüksek (Y)	18	16	27	22
Orta (O)	51	45	76	60
Düşük (D)	45	39	23	18
Toplam	114	100	126	100

Tablo 27 incelendiğinde orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne sahip olanlar her iki grupta da katılımcıların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yine bu tabloya göre ileri düzey öğrencilerden düşük hoşgörüsü düzeyi sergileyen sadece 23 öğrenci varken; bu sayı temel düzey için daha fazladır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsünün yeterlik düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 28’de temel ve ileri seviyeler için bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28

Yeterlik Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları

	Yeterlik düzeyi	N	AO	Sd	Ortalama farkı	T değeri	df	Sig
Belirsizlik hoşgörüsü	Temel	114	3,49	,75	,008	3,64	238	,000
	İleri	126	3,16	,65				

Tablo 28 incelendiğinde temel düzeye ilişkin belirsizlik hoşgörüsü ortalamasının ileri seviyeye göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca iki grup arasında belirsizlik hoşgörüsü bakımından $p < 0,000$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ayrıca belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin her bir madde incelenerek temel ve ileri düzeydeki öğrencilerin özellikle hangi noktalarda farklılaştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 29 yeterlik düzeyine göre anlamlı farklılıkların tespit edildiği maddeleri, bu maddelerin karşılıkları becerileri özetlemektedir.

Tablo 29

Yeterlik Düzeyine Göre Anlamlı Fark Gösteren Bilgi ve Beceriler

Maddeler	Maddelerin karşıladığı bilgi ve beceriler	Düzeyler	AO	Sig
T1	Okuduğunu anlama, etkinliğe devam edebilme (tahammül)	Temel	3,48	,000
		İleri	2,81	
T2	Dinleme becerileri	Temel	3,58	,000
		İleri	2,65	
T4	Dilbilgisi kurallarını anlayabilme	Temel	3,70	,000
		İleri	3,08	
T9	Kelimelerin anlamlarını tahmin edebilme	Temel	3,16	,000
		İleri	2,63	
T12	Bilinmeyen kelimelerle baş edebilme	Temel	2,95	,026
		İleri	2,62	

Tablo 29 incelendiğinde temel ve ileri düzeyler arasında dilbilgisi, kelime bilgisi ve algısal becerilere ilişkin anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre ileri düzeydeki katılımcılar dilbilgisi, kelime bilgisi ve algısal becerilere ilişkin belirsiz durumları temel düzeydekilere göre daha hoşgörülü karşılamaktadır.

Sonuç olarak yeterlik düzeyiyle belirsizlik hoşgörüsü arasında anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle yeterlik düzeyi arttıkça öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü artmaktadır.

4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Belirsizlik Hoşgörüsü

Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin hoşgörü düzeylerine göre yüzdelik dağılımları Tablo 30’da özetlenmektedir.

Tablo 30

Hoşgörü Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Hoşgörü düzeyleri	Kız	%	Erkek	%
Yüksek (Y)	23	20	22	18
Orta (O)	59	50	66	54
Düşük (D)	35	30	35	28
Toplam	117	100	123	100

Tablo 30 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin hoşgörü düzeylerine göre benzer dağılım sergiledikleri görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsiz durumlara gösterdikleri hoşgörünün cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 31’de bağımsız örneklem t-testine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 31

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T- Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	AO	Sd	Ortalama farkı	T değeri	df	Sig
Belirsizlik	Kız	117	3,31	,75	,004	,04	23	,965
hoşgörüsü	Erkek	123	3,32	,70			8	

Tablo 31 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne işaret etmektedir. Ayrıca iki grup birbirinden istatistiksel olarak da fark göstermemektedir.

Sonuç olarak genel bulgulara göre cinsiyet faktörünün belirsizlik hoşgörüsü düzeyine anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri ile Belirsizlik Hoşgörüsü Tutumları Arasında Bir İlişki Var mıdır?

Katılımcıların kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile belirsizlik hoşgörülerini arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 32’de özetlenmektedir.

Tablo 32

Dil Öğrenme Stratejileri ve Belirsizlik Hoşgörüsü Arasındaki Korelasyon

Strateji kategorileri	Pearson Korelasyon düzeyi	Sig
Bellek	-,005	,934
Bilişsel	-,040	,535
Telafi	,002	,977
Üst-bilişsel	-,079	,223
Duyuşsal	-,021	,751
Sosyal	-,013	,845
Strateji (Genel)	-,040	,536

Tablo 32 incelendiğinde dil öğrenme stratejilerinin hem genel hem de kategori olarak incelendiğinde belirsizlik hoşgörüsüyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılacak ve ulaşılan sonuçlara yer verilecektir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına ve sonraki araştırmalara yön vermek üzere çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullanmaktadır. Bu sonuç Oxford (1990)'un dil öğrenme stratejileri envanterine göre stratejilerin “bazen” kullanıldığına işaret etmektedir. Genel strateji kullanım düzeyinin orta düzeyde çıkması literatürde çeşitli çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Barut, 2015; Bölükbaş, 2013; Chu, Lin, Chen, Tsai, & Wang, 2015; Dmitrenk, 2017; Griffiths, 2003; Magogwe & Oliver, 2007; Pawlak & Kiermasz, 2018).

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan benzer çalışmalarda düşük düzeyde strateji kullanımına rastlanmamıştır. Öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin genel tablo orta düzeyde strateji kullanımına dikkat çekmektedir. Bölükbaş (2013) ve Barut (2015)’un da bu çalışmaya paralel sonuçlara işaret etmesi oldukça önemlidir. Diğer taraftan Boylu (2015)’nin Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yüksek düzeyde strateji kullanımına işaret eden sonucu da dikkate değerdir.

Öğrenme stratejilerinin orta düzeyde kullanılması çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Öğrencilerin strateji kullanıyor olması öğrenme sürecinde aktif rol aldıklarını, dil öğrenme stratejileri konusunda bilinçli olduklarını ve bu stratejilerden yarar sağladıklarını gösterir. Bu stratejilerin bazıları öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yararlanmak üzere yeni

geliştirmiş olduğu stratejiler olabilir. Diğer yandan öğrencilerin eski dil öğrenme tecrübelerinden yararlanıp daha önceden kullandığı dil öğrenme stratejilerini mevcut öğrenme süreçlerine aktarmış olmaları da olasıdır. Ayrıca araştırmanın olanakları doğrultusunda örnekleminin amaçlı olarak İngilizce bilen öğrencilerden seçilmiş olduğu ve öğrencilerin en az bir yabancı dil biliyor oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe öğrenmekte olup, daha önce hiç yabancı dil öğrenme tecrübesine sahip olmayan öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri ise şu an belirsizliğini korumaktadır. Bu öğrencilerin özerk öğrenme becerisi olarak dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi ve çeşitli öğrenme stratejileri geliştirmek üzere yönlendirmeleri şüphesiz öğrenme çıktılarına olumlu etki edecektir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejilerini sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerine üst düzeyde dahil edilerek tüm öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir.

Dil öğrenme stratejilerinin genel ortalamasının yanı sıra, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tercih ettikleri strateji kategorileri de öğrenme süreçleri ve öğrenme bağlamı hakkında ipucu vermesi açısından önemlidir. Bu sebeple çalışmada incelenen altı öğrenme stratejisine ilişkin sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada sosyal stratejiler kullanım sıklığı ve kullanım düzeyi bakımından değerlendirildiğinde ilk sırada yer almaktadır. Özellikle hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu öğrenme ortamlarında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde sosyal stratejilerin yüksek düzeyde kullanılması literatürdeki pek çok çalışmayla da benzerlik göstermektedir (Barut, 2015; Bölükbaş, 2013; Chu vd., 2015; Magogwe & Oliver, 2007; Nisbet vd., 2005).

Barut (2015), Boylu (2015) Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sosyal stratejileri yüksek düzeyde kullandıklarını tespit etmiştir. Chu, Lin, Chen, Tsai ve Wang (2015) de Tayvan’da Çince öğrenen öğrencilerin sosyal stratejileri yüksek düzeyde kullandıklarını göstermiş ve çalışmamızla da benzer olarak sosyal stratejilerin en fazla kullanılan strateji kategorisi olduğunu vurgulamışlardır. Öyleyse öğrencilerin sosyal stratejileri tercih etmesinin büyük ölçüde öğrenme ortamından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Türkçenin ana dil olarak konuşulduğu bir öğrenme ortamı sosyal stratejilerin kullanılması konusunda öğreneni hem motive edecek hem de öğrenenin bu stratejileri kullanarak Türkçeye ve Türk kültürüne uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenilen yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu öğrenme ortamlarının öğrenen için bir avantaj oluşturduğu söylenebilir. Bu sebeple

öğrenenler öğrenme ortamından kaynaklanan avantajları en üst düzeyde değerlendirmeli, Türkçe kullanılan ortamlardan kendilerini soyutlamamalı, Türkçeyi tüm boyutlarıyla anlamaya ve kullanmaya çalışmalıdır. Bu konuda öğretmenlere düşen görev yabancı dil olarak Türkçe bağlamında öğrencileri sınıf içinde ve sınıf dışında Türkçe kullanmaları konusunda teşvik etmek, yararlanabilecekleri sosyal stratejiler konusunda onları bilinçlendirmek, bağlama göre değişiklik gösteren Türkçenin anlam zenginliğini tecrübe etmelerini sağlamak ve hedef kültürü tanımaları için onlara fırsat sunmaktır.

Sosyal stratejileri takip eden diğer stratejiler ise üst-bilişsel stratejilerdir. Bu strateji kategorisine ilişkin ortalama değerler üst bilişsel stratejilerin ikinci sırada ve yüksek düzeyde kullanıldığını göstermektedir. Bu çalışma üst-bilişsel stratejilerin yüksek düzeyde ve sık kullanıldığı sonucuna varan diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Bremner, 1999; Chu vd., 2015; Nam & Leavell, 2007; Nisbet vd., 2005; Tunç, 2003).

Üst-bilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayıp, gelişimlerini izlemesine ve değerlendirmelerine imkân veren stratejilerdir. Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini organize etme konusunda istekli ve hevesli olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin en az bir yabancı dil biliyor olması hazır bulunuşluk düzeyi açısından öğreneni avantajlı kılmaktadır. Türkçeyi ikinci ya da üçüncü yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler dilin evrensel yapısına hakim olduğundan öğrenme sürecini organize edip, sürecin kontrolünü sağlamada etkin rol oynamaktadır. Nam ve Leavell (2007)'ın çalışması da bazı stratejilerin çok dilli öğrenciler tarafından daha sık kullanıldığını destekler niteliktedir. Nitekim tek dilli ve iki dilli öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini karşılaştıran araştırmacılar, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre üst-bilişsel stratejileri daha fazla kullandığını göstermektedir.

Üst-bilişsel stratejiler dil öğrenme sürecini dolaylı olarak etkiler, fakat öğrenenin süreç içinde aktif rol almasını sağladığından aslında öğrenmeye büyük katkı sağlar. Bilgilerin pasif alıcısı rolündeki öğrenci sınırlı bilgiye ulaşabilir, hatalarının farkına varamaz, kendini değerlendirme becerilerinden yoksun olduğundan ilerleme kaydedemez ya da daha yavaş ilerler. Halbuki kendi öğrenmesini yöneten öğrenci öğrenme sürecinin her aşamasında etkin rol oynayarak sınıf içinde verilen bilginin ötesine geçebilir, gelişimini kontrol edip, gerekli düzenlemeleri yapabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri arasında bilişsel stratejiler kullanım sıklığı bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalar bilişsel stratejilerin yüksek ya da orta düzeyde kullanıldığını ve en çok

kullanılan ilk üç strateji arasına girdiğini göstermektedir (Barut, 2015; Boylu, 2015; Lai, 2009; Nisbet vd., 2005; Tam, 2013; Yılmaz, 2010).

Alıştırma ve uygulama, anlama ve üretme, inceleme ve çıkarım yapma, muhakeme yapma, özetleme gibi becerileri içeren bilişsel stratejilerden yabancı dil öğrenme sürecinin pek çok aşamasında yararlanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu stratejileri orta düzeyde kullanması hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu öğrenme ortamıyla açıklanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bilişsel stratejileri orta düzeyde kullandıklarına göre hedef dile yeterli ölçüde maruz kalmakta, hedef dilde verilen mesajları anlama ve anlamlı ve uygun ifadeler yaratma konusunda fırsat bulabilmektedirler. Hedef dilin hem sınıf ortamında hem de günlük hayatta kullanılıyor olması bilişsel stratejilerin kullanılması için her ne kadar bir motivasyon kaynağı ve iyi bir öğrenme fırsatı olsa da kullanılan bilişsel stratejilerin çeşitlendirilmesi, kullanım düzeyinin artırılması için öğrencilerin farkındalıkları artırılmalı, çeşitli dil görevleriyle strateji kullanımları desteklenmelidir. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Türkçeyi ileriki yıllarda akademik amaçla (lisans, lisansüstü eğitim) kullanacağı düşünüldüğünde bu stratejilerin geliştirilmesi sonraki öğrenme süreçlerinde de fayda sağlayacağından oldukça önemlidir. Nitekim yabancı dil olarak öğrenilen Türkçenin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin etkin olarak kullanılacağı lisans ve lisansüstü eğitim kapsamında akademik amaçlı kullanılması bilişsel stratejilerin de üst düzeyde kullanımını gerektirecektir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre telafi, bellek ve duyuşsal stratejiler orta düzeyde kullanılmakla beraber diğer strateji kategorilerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından daha az tercih edilmiştir. En az kullanılan kategoriler olarak bellek ve duyuşsal stratejilere ilişkin bulgular literatürdeki pek çok çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir (Barut, 2015; Boylu, 2015; Bremner, 1999; Magogwe & Oliver, 2007; Pawlak & Kiermasz, 2018; Tam, 2013; Tunç, 2003).

İlk olarak bu çalışmada telafi stratejilerinin kullanım düzeyi (AO= 3.26) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen benzer öğrenci gruplarıyla yapılan çalışmalara göre (Barut, 2015; Boylu, 2015) daha düşük çıkmıştır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan kelimelerin anlamları kök ve eklerden kolaylıkla tahmin edilebilmektedir. Ayrıca Türkçenin yapısı yeni kelimelerin türetilmesi için de oldukça uygundur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin telafi stratejilerini orta düzeyde kullanmaları Türkçenin yapısından kaynaklanan avantajlar düşünüldüğünde yetersiz sayılabilir. Öğrencilerin bu stratejileri orta

düzeyde kullanmaları belirsiz ya da zor durumlarla az karşılaşmalarıyla yorumlanabilir. Benzer şekilde dil öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluk ve belirsizlikleri zaman zaman görmezden gelmeleri ya da hoş görmeleri de telafi stratejilerini orta derecede kullanmalarına sebep olabilir.

Öğrencilerin telafi stratejilerini daha fazla kullanmaları ve öğrenme sürecinde daha fazla etkin, yaratıcı ve üretken olabilmeleri için öğretmenlerin öğrenme sürecindeki belirsiz durumları ortadan kaldırmak yerine bunlarla öğrenenin baş edebilmesi için onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Özellikle Türkçe yapısı gereği öğrencilerin kelime türetmeleri, çıkarım yapmaları için oldukça elverişlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de dilin bu yapısından etkin bir şekilde faydalanmaları desteklenmeli ve öğrencilere bu becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller ve çeşitli fırsatlar sunulmalıdır.

Orta düzeyde kullanılan bir diğer strateji ise bellek stratejileridir. Bellek stratejileri doğrudan dille ilgili olan becerileri içerir. Genel hatlarıyla, dilin zihinde bağlantılar kurma yoluyla kaydedilmesi, görsel ve işitsel kaynaklardan yararlanılması, bilgilerin belli aralıklarla tekrar yoluyla hatırlanması bu kategoride değerlendirilebilecek stratejilerdendir. Bu stratejilerin ortalamasının yüksek düzeyde olmaması son yıllarda benimsenen çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarından kaynaklanabilir. Çağdaş dil öğretimi yaklaşımları ezber, tekrar gibi etkinliklerle kelime bilgisi ve dilbilgisine odaklanmak yerine dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirilmesini amaçlayan öğrencinin üretken, aktif ve yaratıcı olduğu bir yaklaşım benimsemektedir. Diğer taraftan bu durum bellek stratejilerinin gereksiz olduğu anlamına gelmez. Fakat yabancı dil öğretiminde bugün gelinen noktada öğrenenin kelime bilgisi, dilbilgisi kuralları, çeviri becerisi vb'den fazlasına ihtiyacı vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları yıl sonunda yapılacak olan yeterlik sınavını geçmenin ötesinde Türkçeyi hem akademik amaçlarla üretken olarak kullanabilmek hem de gündelik hayatında hedef dili kullanarak etkili iletişim kurabilmektir. Dolayısıyla öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçları ve hedeflerinin kullandıkları öğrenme stratejilerine etki ettiğini söylemek mümkündür.

Son olarak, duyuşsal stratejiler çalışmaya katılan öğrenciler tarafından orta düzeyde kullanılan ve en az tercih edilen strateji olarak tespit edilmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere, pek çok diğer çalışma da duyuşsal stratejilerin yüksek düzeyde kullanılmadığına ve en az tercih edilen stratejilerden olduğuna işaret etmektedir (Barut, 2015; Boylu, 2015; Bremner, 1999; Magogwe & Oliver, 2007; Pawlak & Kiermasz, 2018; Tam, 2013; Tunç,

2003). Aslında duyuşsal iklimin öğrenme çıktılarına olumlu etkisi tartışmasız bir gerçektir. Fakat kimi durumlar dil öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz duyguların azalmasına yardımcı olabilir. Bu çalışmada öğrencilerin duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullanmaları çalışmaya katılan öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenme tecrübesine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Nitekim Badea (2009)'nın da belirttiği gibi ikinci ya da üçüncü bir dili öğrenen yetişkin dilin evrensel yapısı hakkında çoktan fikir sahibi olduğundan öğrenme sürecine ilişkin daha az olumsuz duygu ya da tutum geliştirecektir. Ayrıca hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu bir öğrenme ortamı öğrencilere sunduğu fırsatlar bakımından da duygusal iklimi yumuşatmış ve öğrencilerin kaygı ve endişelerinin azalmasına etki etmiş olabilir. Tüm bu sebepler çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ve duyuşsal stratejileri en az kullanmalarını açıklayabilir.

6.1.2. Dil Yeterliği ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak yeterlik düzeyi ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Strateji kategorilerine göre yapılan incelemede ise altı kategoriden sadece birinde, bilişsel stratejilerde, temel ve ileri düzey öğrencilerin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre ileri yeterlik düzeyindeki öğrenciler bilişsel stratejileri temel düzeydeki öğrencilere göre daha fazla kullanmaktadır. Bu sonuç literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla da kesişmektedir (Barut, 2015; Griffiths, 2003; Lai, 2009; Peacock & Ho, 2003; Tam, 2013; Wharton, 2000).

Katılımcıların kullandıkları dil öğrenme stratejileri yeterlik düzeylerine göre ayrı ayrı incelendiğinde ise 10 strateji maddesinde yeterlik düzeyine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yeterlik düzeyi bakımından anlamlı fark gösteren stratejilerin çoğu bilişsel kategoriye dahilken, telafi ve sosyal stratejilerden bazılarının da ileri düzey öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

İlk olarak, pek çok farklı zihinsel faaliyeti kapsayan ve bu faaliyetlerin düzenli bir şekilde organize edilerek işlenmesini sağlayan bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bir çok araştırma tarafından yüksek yeterlik düzeyiyle ilişkilendirilmiştir (Kayad, 1999; Lai, 2009; Peacock & Ho, 2003; Wharton, 2000). Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri yeterlik düzeyindeki öğrencilerin bilişsel stratejileri temel düzeye göre daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç literatürdeki bulguları destekler

niteliktedir (Bremner, 1999; Peacock & Ho, 2003; Tam, 2013). Ayrıca temel seviyede dört, ileri seviyede sekiz bilişsel stratejinin yüksek düzeyde (3,5<) kullanıldığı görülmüştür. İleri düzey öğrenciler tarafından kullanılan bilişsel stratejiler sayı ve ortalama olarak fazla olduğu kadar yapı olarak da temel düzey öğrencilerin kullandığından daha karmaşık ve iletişime yönelik stratejileri içermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin seviyeleri ilerledikçe bilişsel stratejileri kullanımlarının nitelik ve nicelik olarak ilerleme kaydettiği sonucuna varılabilir. Diğer taraftan yüksek yeterlik düzeyiyle ilişkilendirilen üstbilişsel stratejiler birçok çalışmanın aksine (Magogwe & Oliver, 2007; Nisbet vd., 2005; Peacock & Ho, 2003) bu çalışmada yeterlik düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Buna rağmen her iki grup da üstbilişsel kategorideki stratejilerin neredeyse hepsini yüksek düzeyde (3,5<) kullanmışlardır. Bu durum katılımcıların çok dilli olmalarından kaynaklanabilir. Birden fazla yabancı dil öğrenme tecrübesine sahip iki grubun da öğrenme sürecini organize etme ve gelişimlerini kontrol etme, düzenleme konusunda avantajlı oldukları söylenebilir.

Bu çalışmada sosyal stratejilerden bazılarının da yeterlik düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre ileri seviyedeki öğrenciler temel seviyedekilere göre hedef dil olan Türkçeyi iletişim aracı olarak tercih etme konusunda daha aktif ve isteklidir. Örneğin, soru sorarken Türkçe kullanma, diğer öğrencilerle Türkçe konuşma gibi. Ayrıca seviye farkı olmadan her iki grubun da hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu öğrenme ortamından kaynaklanan avantajları en iyi şekilde kullandıklarını söyleyebiliyoruz. Her iki gruptan öğrencilerin sosyal strateji maddelerinin hepsini yüksek düzeyde kullanmaları da bunun bir göstergesi niteliğindedir.

Elde edilen bulgulara göre yeterlik düzeyiyle ilişkilendirilebilen strateji maddelerinin çoğu bilişsel ve sosyal stratejilerden oluşurken, telafi stratejilerinden sadece birinin yeterlik düzeyiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Telafi stratejileri literatürde bazı çalışmalar tarafından yeterlik ile ilişkilendirilmiştir (Chu vd., 2015; Lai, 2009; Tam, 2013). Telafi stratejileri öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluğun, problemin ya da bilgi eksikliğinin farklı seçenekler denenerek giderilmesinde oldukça etkilidir. İstenilen kelime bulunamadığında, o kelimeyi karşılayacak eşanlamlı kelime ya da açıklayıcı ifadelerin kullanılması, tahmin yürütme, kelime türetme, karmaşık cümleleri kısa, basit cümlelerle ifade etme gibi telafi stratejileri hedef dilde akıcılığı sağlar, iletişimi kesintiye uğratmaz. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ileri seviyedeki öğrenciler hedef dilde kelime bulmakta zorlandıklarında o kelimeyi karşılayan eşanlamlı kelime ya da ifade kullanabildiklerini belirterek temel seviyedeki öğrencilerden ayrılmaktadırlar. Bu strateji

maddesi doğrudan yeterlikle ilişkilendirilebilirken; sık sık sözlüğe bakmaktan kaçınma, jest ve mimiklerden yararlanma, tahmin yürütme, kelime üretme gibi telafi stratejilerinin kullanımında iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Nitekim kelime üretme ve eş anlamlı kelime bulma dilde belli seviyede yeterlik gerektirdiğinden bu stratejinin ileri düzeyle ilişkilendirilmesi beklenen bir sonuç olmuştur. Dolayısıyla, çalışmaya katılan öğrenciler birden çok yabancı dil öğrenme tecrübesine sahip olduklarından pek çok telafi stratejisini zaten kullanıyor oldukları söylenebilir. Bazı telafi stratejilerini ise Türkçe yeterlikleri arttıkça geliştirdikleri görülmektedir.

Yeterlik değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin kullanımı farklı pek çok bağlamda araştırılmıştır. Buna göre dil yeterliği ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişki basit bir sebep sonuç ilişkisi değildir (Bremner, 1999). Yani dil öğrenme stratejilerinin kullanımının yeterlikle sonuçlanacağı ya da dilde yeterliğin strateji kullanımını beraberinde getirdiği kesin olarak söylenemez. Bu ilişkinin yönü ancak öğrenme bağlamı ve çeşitli bireysel değişkenlerle değerlendirilebilir.

Elde edilen sayısal bulgular öğrenme ortamı ve öğrenenler hakkında önemli ipuçları verse de bu stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanıldığı da oldukça önemlidir. Dil öğrenme stratejileri uygun etkinliklerde uygun şekilde kullanıldığında olumlu sonuçlar verecektir (Vann & Abraham'dan aktaran Nisbet vd, 2005). Dolayısıyla öğrenenin kullandığı stratejiler ve bunların sonuçlarının incelenmesi izlenmesi gereken bir sonraki basamak olmalıdır.

Son olarak farklı bağlamlarda elde edilen sonuçlar ve öğrenenin öğrenme ortamına getirdiği bireysel faktörlerin çeşitliliği bu tür çalışmalardan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sorgulamamıza sebep olmaktadır. Yine de bu tür çalışmalar öğrenen profilini tanıma, öğrenme çıktılarını inceleme, öğrenme çıktılarına ilişkin çeşitli öngörülerde bulunma ve öğrenme ortamını ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirmeye fırsat vermesi açısından önem taşımaktadır.

6.1.3. Belirsizlik Hoşgörüsü Düzeyi

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsünün orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki pek çok çalışma bu sonucu destekler niteliktedir (Başöz, 2015; Kazamia, 1999; Lee, 1998; Shak, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirsiz durumlara orta düzeyde hoşgörü göstermelerinin öğrenme ortamından ve öğrencilerin çokdilli olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yabancı dil öğrenme ortamları farklı dil ve kültürlerin karşı karşıya geldiği ortamlardır. Dilin farklı bir ülkede öğrenilmesi, öğrenilen dilin tipolojik olarak ana dilinden farklı olması, kültürlerin değişiklik göstermesi gibi durumlar belirsizlik yaratıp öğrenende dil ve kültür şokuna sebep olabilir. Fakat Dewaele ve Ip (2013)'ın da belirttiği gibi öğrenilen dilin ana dil olarak konuşulduğu öğrenme ortamları belirsiz durumlar yaratsa da öğrenene hedef dili sıkça kullanma, bu dilde sosyalleşme, öğrenme ortamını sınıf dışına da taşıyabilme fırsatı verdiğinden dil öğrenme sürecindeki kaygıyı azaltıp, belirsiz durumlara daha fazla hoşgörüyle yaklaşılmasına yardım eder. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de öğrenme ortamından kaynaklanan avantajları değerlendirerek hoşgörü düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir.

Çok dillilikle ilgili olarak ise Dewaele ve Ip (2013) birden fazla dil bilmenin yabancı dilde iletişimsel yeterliği arttıracak ve kaygıyı azaltacağını savunur. Dolayısıyla çokdillik öğrenilen dilin yapısal, anlamsal, kültürel farklılıklarına olumlu bakış açısı geliştirilmesine yardım eder. Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin orta düzeydeki belirsizlik hoşgörüsü bu ve buna benzer farklılıkların onları zorlasa da onlar için bir engel teşkil etmediğinin göstergesidir.

Bu çalışmada belirsizlik hoşgörüsüne ilişkin genel ortalamanın yanı sıra her bir anket maddesine ilişkin ortalamalar da incelenmiştir. Anketin altı maddesi öğrenciler tarafından düşük düzeyde hoşgörüyle karşılanırken, diğer altı maddeye ilişkin değerler orta düzeydedir. Düşük ortalamalara sahip maddelerin yazma ve konuşma ile ilgili olması dikkat çekicidir. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler konuşurken ve yazarken kendilerini tam olarak ifade edememe, kelimeleri doğru telaffuz edememe gibi iletişimsel becerilerde endişelidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Kazamia (1999)'nın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kazamia (1999) belirsizlik hoşgörüsünün dil becerileriyle ve dil öğrenme durumlarıyla ilişkili olduğuna vurgu yapar. Öğrenenin birçok belirsiz durumla karşılaştığı öğrenme sürecinde yaşadığı dil şokunun yazma, özellikle de konuşmada kendini net olarak ifade edememe endişesiyle sonuçlandığının altını çizer.

Diğer taraftan altı anket maddesine ilişkin değerler orta düzeyde belirsizlik hoşgörüsüne işaret etmektedir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler dinleme, okuma becerisi ve kelime bilgisine ilişkin belirsiz durumları yazma ve konuşma becerilerine

kıyasla daha rahat yönetebilmektedir. Elde edilen bu sonuç Kazamia (1999)'nın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler belirsiz durumlara orta düzeyde hoşgörü gösterebilir de yazma ve konuşma gibi iletişimsel ve üretimsel becerilere yönelik hoşgörülerinin düşük düzeyde olması bu becerilerin gelişimini azaltacağından ya da engelleyeceğinden önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular belirsizlik hoşgörüsü ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu sonuç belirsizlik hoşgörüsü ve dil öğrenme stratejileri arasında genel olarak anlamlı bir ilişki bulamayan Chu vd. (2015)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerinin belirsizlik hoşgörüsü üzerinde istenilen ve anlamlı bir etki yaratmadığından bahsedilebilir. Nitekim orta ve yüksek düzeyde kullanılan öğrenme stratejileri algısal ve üretimsel becerilere ilişkin belirsiz durumlara gösterilen hoşgörü düzeyini etkilememiştir. Bu durum öğrenme stratejilerinin uygun etkinliklerle eşleştirilememesinden kaynaklanabilir. Ayrıca belirsizlik hoşgörüsüne etki eden farklı bireysel değişkenler söz konusu olabilir.

6.1.4. Dil Yeterliği ve Belirsizlik Hoşgörü

Araştırma sonuçlarına göre belirsizlik hoşgörüsü bakımından temel ve ileri yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Buna göre ileri seviyedeki öğrenciler temel seviyedekilere kıyasla belirsiz durumlara daha hoşgörülü yaklaşmaktadırlar. Ayrıca temel ve ileri seviyedeki öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Temel seviyedeki öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsü düşükken, ileri seviyedekilerin hoşgörü düzeyi orta düzeydedir. Konuyla ilgili mevcut pek çok çalışma ileri seviyedeki öğrencilerin temel seviyedekilere göre belirsiz durumları çok daha başarılı yönettiğini ortaya koymaktadır (Chu vd., 2015; Dewaele & Ip, 2013; Dewaele & Wei, 2013; Erten & Topkaya, 2009; Kamran & Maftoon, 2012).

Erten ve Topkaya (2015) temel, ön-orta ve orta kura kayıtlı öğrencilerin hoşgörü düzeylerini incelediği çalışmada orta seviyedeki öğrencilerin temel ve ön-orta seviyedekilere göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Chu vd. (2015) Çince öğrenen öğrencilerin başarı puanlarıyla belirsizlik hoşgörüsü puanlarını karşılaştırmış ve

belirsizlik hoşgörüsü arttıkça başarı puanının da arttığını ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Griffiths (2003) ise ileri seviyedeki öğrencilerin belirsizlik hoşgörüsüyle ilgili öğrenme stratejilerini daha sık kullandığını tespit etmiştir. Araştırmacılar belirsizlik hoşgörüsünün yabancı dil öğrenmedeki anahtar rolüne vurgu yaparak bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Belirsizliğe ilişkin hoşgörüyü arttırmak üzere dil becerilerine yönelik öğrenme stratejilerinin ders materyallerine ve ders uygulamalarına entegre edilmesi, kültürel farkındalığın artırılması için çeşitli etkinlikler düzenlenmesi, yabancı dil derslerinin amaç, hedef ve işleyişi konusunda öğrencilerin önceden bilgilendirilmesini öneren araştırmacılar, böylelikle öğrenenin kaygısının azalıp rahatlayacağı, motive olacağı ve kendine güveninin artacağına vurgu yapmıştır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar bu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu nedenle araştırmacıların önerileri yabancı dil olarak Türkçe bağlamında da değerlendirilmelidir.

Bu çalışma kapsamında yeterlik düzeyi ile belirsizlik hoşgörüsü arasındaki ilişki yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Buna ek olarak temel ve ileri düzey öğrencilerin hangi becerilerin hoşgörüsüne ilişkin gelişim kaydettiklerinin incelenmesi bakımından test maddelerinin tek tek değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada temel ve ileri düzeydeki öğrencilerin 1, 2, 4, 9, 12 maddelerinde farklılaştığı görülmektedir. Bu maddeler kelime, dilbilgisi, okuduğunu anlama gibi becerilere ilişkin belirsizlikleri karşılamaktadır. Yeterlik seviyesi arttıkça bu becerilere ilişkin hoşgörü düzeyi de artmaktadır. Diğer taraftan yazma ve konuşma becerilerine ilişkin belirsiz durumları yönetme konusunda iki grubun farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin genel olarak üretimsel becerilerde problem yaşadıklarını, bu becerilere ilişkin belirsizlikleri yönetme konusunda kendilerini eksik hissettiklerini göstermektedir.

6.1.5. Cinsiyete Göre Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı ve Belirsizlik

Hoşgörüsü Düzeyi

Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar genellikle yabancı dil öğrenmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üstün performans sergilediğine vurgu yapar (Sunderland, 2000). Dil öğrenme stratejileriyle ilgili literatürün büyük çoğunluğu da kızların lehine sonuçlanmıştır. Diğer bir deyişle, kızlar erkeklere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanırlar (Aslan, 2009; Barut, 2015; Green & Oxford, 1995; Kaylani, 1996; Peacock & Ho, 2003; Tam, 2013). Araştırmacılar bu sonucu kızların sözel yeteneği, dil

öğrenme motivasyonları, tutumları, sosyal ve psikolojik eğilimleri, toplumsal rolleri gibi sebeplerle açıklar.

Araştırmamızın sonucu kızlar lehine sonuçlanan çalışmalarla örtüşmemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kız ve erkek öğrenciler arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı bakımından anlamsal bir fark bulunamamıştır. Çalışmamız kızlar ve erkekler arasında strateji kullanımı yönünden fark olmadığı sonucunu bulan Poole (2005)'un çalışmasını desteklemektedir. Poole (2005) ile benzer olarak çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin Türkçe öğrenme sebeplerinin benzer olmasının dil öğrenme stratejileri kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsü tutumlarında cinsiyet farkını ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

6.2. Öneriler

- Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren öğretim elemanları çeşitli seminerler ile öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin sınıf içi ve dışı uygulamalara nasıl dahil edilebileceği konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Öğrenciler dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü gibi özerk öğrenme tutum ve davranışları konusunda bilinçlendirilmeli, öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleriyle ilgili sorumluluk almaları sağlanmalıdır. Bu amaçla dil öğrenme stratejilerinin neler olduğu, ne tür etkinliklerde hangi stratejilerin kullanılabileceği, bu stratejilerin yararları zaman zaman hem ders saatinde hem de ders saati dışında seminer vb. etkinliklerle öğrencilere anlatılmalıdır.
- Hem öğrenci hem de öğretmenler için kılavuz rolü gören ders kitapları öğrenme stratejileri hakkında öğrencilere kısa bilgiler sunmalı ve bu stratejilerin kullanılmasına fırsat veren etkinlikler içermelidir.
- Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında Türkçeyi kullanmaları teşvik edilmelidir. Bunun için sınıf içi etkinliklerin ve etkinliklerde kullanılacak öğretim materyallerinin ilgi çekici ve öğrenmeyi zevkli hâle getirecek türden olması, gerçek hayata uygun iletişim durumları içermesi ve uygun dil yapılarının kullanımına fırsat vermesi oldukça önemlidir. Zaman zaman kısa videolar, karikatürler, tekerlemeler, şiirler vs. kullanılarak; güncel ve popüler konular derse dahil edilerek yabancı dil dersleri daha keyifli ve öğretici hale getirilebilir. Ayrıca sınıf içinde geçirilen süre yabancı dilde yetkin olmak için yeterli olmayacağından çeşitli etkinlik ve projeler düzenlenerek öğrencilerin sınıf dışında da

Türkçe kullanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğrenciler bağlama göre dil kullanımı, anlam çeşitliliği, yaratıcı dil kullanımı ve dilin kültürü konularında bilinçlenip dili tüm buyutlarıyla daha etkili kullanabilecek ve iletişimsel yeterlik kazanabileceklerdir.

- Öğrenciler öğrenme sürecinde çeşitli zorluklar ve belirsizliklerle karşılaşabilirler. Öğrenme ortamındaki belirsiz durumlar giderilmeye çalışılmamalıdır. Aksine öğrenenlerin bu tür durumlarla çeşitli öğrenme stratejileri kullanarak baş etmeleri sağlanmalıdır. Öğrenme süreci boyunca öğrencilerin tahmin etme, çıkarım yapma gibi telafi stratejilerini bolca kullanmalarına fırsat verilmelidir. Bu tür etkinlikler ders kitaplarına da dahil edilmelidir.
- Öğrenciler hedef dilden ya da öğrenme ortamından kaynaklı kültür şoku yaşayabilir, zaman zaman uyum problemleri yaşayabilir. Bu durum çoğunlukla öğrencilerin duygularını uygun şekilde yönetememelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilere duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanmaları konusunda rehberlik edilerek bu tür problemlerin üstesinden gelmelerine sağlanabilir. Ayrıca rehber öğretmenler eşliğinde birkaç öğrencinin bir araya geldiği gruplar oluşturularak bu öğrencilerin beraber çalışması, ortak bir proje yapması, yabancı dil öğrenmede karşılaştıkları problemleri ve çözüm yollarını birbirleriyle paylaşmaları sağlanabilir.

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü tutumları hakkında bir takım tespitlerde bulunmuştur. Yapılan tespitler değerlendirilerek öğrenen kitlesini tanımaya yönelik çeşitli çıkarımlar yapılmış ve öğretim sürecinin iyileştirilmesine yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın bir sonraki basamağı olarak öğrenme stratejilerinin dört temel beceri çerçevesinde ayrı ayrı değerlendirilmesi önerilmektedir. Nitekim bu çalışma strateji kullanımı ve belirsizlik hoşgörüsüyle ilgili sadece genel bir tablo çizebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin her bir bil becerisine yönelik hangi stratejileri kullandıkları, dil etkinlikleriyle uygun stratejileri eşleştirip eşleştiremedikleri, kullanılan stratejilerin etkinliklere uygunluğu, stratejilerin dil görevlerinde ne düzeyde başarı sağladığı, strateji kullanımında yaşanan problemler ayrıntılı olarak incelenmelidir. Bu türden bir araştırmada gözlem, görüşme, anket ve öz değerlendirme formlarından yararlanmanın detaylı tespitlerin yapılmasına ve elde edilen bulguların karşılaştırılarak sağlamasının yapılmasına fırsat vereceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmamızda kullanılan belirsizlik hoşgörüsü ölçeği öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yaşadıkları belirsiz durumlara göstermiş oldukları hoşgörü düzeyini genel olarak tespit etmekle beraber çeşitli

noktalarda eksik kalmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme ortamlarından kaynaklanan belirsizliklerin tespiti, dört temel beceriye ilişkin yaşanan belirsiz durumlar ve öğrencilerin hoşgörü tutumları öğrencilerle görüşme gerçekleştirilerek daha ayrıntılı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. (Yüksek lisans tezi). [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi= 10.1.1.632.9332&rep=rep1&type=pdf](http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.632.9332&rep=rep1&type=pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Badea, O. (2009). Acquisition vs. learning of a second language: English negation. *Philologica Jassyensia*, 1(9), 89-94.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0006895.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Başöz, T. (2015). Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 53-66.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabanci-dil-olarak-turkce-ve-ingilizce-ders-kitaplarindaki-ogrenme-stratejilerinin-kullanimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Benson, P. (2012). Autonomy in language learning and life. *Synergies France*, 9, 29-39.
- Benson, P., & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Routledge.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post method” era: Towards better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards ve W. A. Renanyda (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9-18). New York: Cambridge University.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cesur, M. O., & Fer, S. (2007). What is the validity and reliability study of the strategy inventory of language learning. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- 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.
- Chapelle, C., & Roberts, C. (1986). Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language learning*, 36(1), 27-45.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155-187.
- Chu, W. H., Lin, D. Y., Chen, T. Y., Tsai, P. S., & Wang, C. H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *System*, 49, 1-16.

- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. (CARLA Workingpaper3). <https://carla.umn.edu/resources/workingpapers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dam, L. (2008, Kasım). *How do we recognize an autonomous classroom?* TESOL Symposium’da sunulmuş bildiri, University of Sevilla, Sevilla.
- Dewaele, J. M., & Ip, T. S. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47-66.
- Dewaele, J. M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. London: Sage.
- Ehrman, M. (1999). Ego boundries and tolerance of ambiguity in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp.68-86). Cambridge: Cambridge University.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University.
- Ely, C. M. (1995). Tolerance of ambiguity and the teaching of ESL. In J. M. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 87-95). Boston: Heinle & Heinle.
- Erten, I. H., & Topkaya, E. Z. (2009). Understanding tolerance of ambiguity of EFL learners in reading classes at tertiary level. *Novitas-Royal*, 3(1) , 29-44.
- Goh, O., & Foong, K. (1997). Chinese ESL students’ learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Green, J. M., & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quaterly*, 29(2), 261-297.

- Griffiths, C. (2003). *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. (Doktora tezi). <https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/9/02whole.pdf?sequence=6> sayfasından erişilmiştir.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Haththotuwa Gamage, G. (2003). Issues in strategy classifications in language learning: A framework for kanji learning strategy research. *ASAA e-journal of Asial Linguistics & Language Teaching*, 5, 1-14.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- John, O. S., & Van Esch, K. (Eds). (2003). *A framework for freedom: Learner autonomy in foreign language teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kamran, S. K., & Maftoon, P. (2012). An Analysis of the Associations between Ambiguity Tolerance and EFL Reading Strategy Awareness. *English Language Teaching*, 5(3), 188-196.
- Kayad, F. (1999). Language learning strategies: A Malaysian perspective. *RELC Journal*, 39, 221-240.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use. In Jordan. R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp.75-88). Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Kazamina, V. (1999). How tolerant are Greek EFL learners of foreign language ambiguities. *Leeds Working Papers in Linguistics*, 7, 69-78.
- Kazamia, V. (2010). Using the SILL to record the language learning strategy use: Suggestions for the Greek EFL population. *Proceedings of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association "Advances in Research on Language Acquisition" 1*, 277-293. [http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English % 20papers/Kazamia.pdf](http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/English%20papers/Kazamia.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.

- Lai, Y. C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255-280.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 3-10.
- Little, D. G. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (2006). The common European framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching* 39(3), 167–190. https://www.researchgate.net/publication/232014052_The_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Content_purpose_origin_reception_and_impact sayfasından erişilmiştir.
- Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS E-Journal*, 1(5). 20-28.
- Liu, M. (2012). Predicting effects of personality traits, self-esteem, language class risk-taking and sociability on Chinese university EFL learners' performance in English. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 1(1), 30-57.
- Macaro, E. (2004). *Fourteen features of language learner strategy* (Working paper 4). http://www.crie.org.nz/research-papers/1ernesto_macaro_wp4.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (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.
- Nam, K. H., & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

- Nyikos, M., & Oxford, R.L., (1993). A factor-analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77(1), 11-23.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Oxford, R., & 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: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., & Burry-Stock J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self regulation in context*. New York: Routledge.
- Özmen, D. T., & Gülleroglu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at Faculty of Educational Sciences based on some variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(1), 30-40.
- Palfreyman, D. (2003). Introduction: Culture and learner autonomy. In D. Palfreyman & R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp. 1-19). London: Macmillan.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30(2), 211-221.
- Pawlak, M., & Kiermasz, Z. (2018). The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 427-443.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Poole, A. (2005). Gender differences in reading strategy use among ESL college students. *Journal of College Reading and Learning*, 36(1), 7-20.

- Purpura, J. E. (1992). Communication strategies: A psychological analysis of second language use. *Issues in Applied Linguistics*, 3(2), 348-353.
- 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.
- 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.
- Shak, M. S. (2015). *Tolerance of ambiguity and the use of language learning strategies among ESL learners at the tertiary level*. Paper presented at the Academics World 9th International Conference, Kuala Lumpur, Malasia. November 2015. <https://pdfs.semanticscholar.org/ad59/e792dffa964f3c7611b413b62d36e496f7c8.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase. *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, 3(2), 4-14.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33(4), 203-223.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tam, K. C. H. (2013). A study on language learning strategies (LLSs) of university students in Hong Kong. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 1-42.
- Tunç, S. Ö. (2003). *Use of language learning strategies in relation to student characteristics at Başkent University*. (Yüksek lisans tezi). <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/2/725309/index.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Vlčková, K., Berger, J., & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: An exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 18(4), 93-113.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language learning*, 50(2), 203-243.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27(4), 443-457.
- Wilson, S. M., & Peterson, P. L. (2006). *Theories of learning and teaching: What do they mean for educators?* (Araştırma Raporu). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- 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.

EKLER

Ek 1. Anket Formu

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Background Questionnaire

Name Surname:

Turkish Proficiency level ☐ Basic ☐ Advanced		2. Date:			
3. Age:	4. Sex. ☐ male ☐ female		5. Mother tongue:		
6. Do you know English? (Circle one of these options):		Excellent (1)	Good (2)	Fair (3)	Poor (4)
7. Language you are now learning/ studying :					
8. How long have you been learning Turkish?					
9. How do you rate your proficiency (level) in Turkish, compared with other students in your class? (Circle one of these options):		(1) Excellent	(2) Good	(3) Fair	(4) Poor
10. How do you rate your proficiency in Turkish, compared with native speakers? (Circle one of these options):		(1) Excellent	(2) Good	(3) Fair	(4) Poor
11. How important is it for you to become proficient in Turkish? (Circle one of these options):		Very important (1)	Important (2)		Not important (3)
Circle one of the four options for these questions:		(1)	(2)	(3)	(4)
12. How do you rate your “reading” skills in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
13. How do you rate your “writing” skills in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
14. How do you rate your “speaking” skills in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
15. How do you rate your “listening” skills in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
16. How do you rate your “grammar” knowledge in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
17. How do you rate your “vocabulary” knowledge in Turkish?		Excellent	Good	Fair	Poor
18. What other languages have you studied?					
19. Why do you want to learn Turkish? : 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 other (explain)					

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of Turkish as a second or foreign language. You will find statements about learning Turkish. Please read each statement. Choose from 1,2,3,4, or 5 that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS. **There are no right or wrong answers to these statements.** Answer in terms of how well the statement describes you.

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

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME

means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY 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.

USUALLY TRUE OF ME

means that the statement is true more than half the time

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME

means that the statement is true of you almost always.

- ➔ Answer in terms of how well the statement describes you.
- ➔ Do not answer how you think you should be, or what other people do.
- ➔ There are no right or wrong answers to these statements.
- ➔ Work as quickly as you can without being careless.
- ➔ This usually takes 20 – 30 minutes to complete.

- ➔ If you have any questions, let the teacher know immediately.

➔ EXAMPLE:

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

Read the example item, and choose a response (1 through 5, as above) and circle.

Example: 1. I actively seek out opportunities to talk with
native speakers of Turkish.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

☺ You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the test/survey.

Strategy Inventory for Language Learning

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

Part A					
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in Turkish.	1	2	3	4	5
2. I use new Turkish words in a sentence so I can remember them.	1	2	3	4	5
3. I connect the sound of a new Turkish word and an image or picture of the word to help me remember the word.	1	2	3	4	5
4. I remember a new Turkish word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	1	2	3	4	5
5. I use rhymes to remember new Turkish words.	1	2	3	4	5
6. I use flashcards to remember new Turkish words.	1	2	3	4	5
7. I physically act out new Turkish words.	1	2	3	4	5
8. I review Turkish lessons often.	1	2	3	4	5
9. I remember new Turkish words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.	1	2	3	4	5

Part B					
10. I say or write new Turkish words several times.	1	2	3	4	5
11. I try to talk like native Turkish speakers.	1	2	3	4	5
12. I practice the sounds of Turkish.	1	2	3	4	5
13. I use the Turkish words I know in different ways.	1	2	3	4	5
14. I start conversations in Turkish.	1	2	3	4	5
15. I watch Turkish language TV shows or go to movies spoken in Turkish.	1	2	3	4	5
16. I read for pleasure in Turkish.	1	2	3	4	5
17. I write notes, messages, letters, or reports in Turkish.	1	2	3	4	5
18. I first skim a Turkish passage (read it quickly) then go back and read carefully.	1	2	3	4	5
19. I look for words in my own language that are similar to new words in Turkish.	1	2	3	4	5
20. I try to find patterns in Turkish.	1	2	3	4	5
21. I find the meaning of a Turkish word by dividing it into parts that I understand.	1	2	3	4	5
22. I try not to translate word-for-word.	1	2	3	4	5
23. I make summaries of information that I hear or read in Turkish.	1	2	3	4	5

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

Part C					
24. To understand unfamiliar Turkish words, I make guesses.	1	2	3	4	5
25. When I can't think of a word during a conversation in Turkish, I use gestures.	1	2	3	4	5
26. I make up new words if I do not know the right ones in Turkish.	1	2	3	4	5
27. I read Turkish without looking up every new word.	1	2	3	4	5
28. I try to guess what the other person will say next in Turkish.	1	2	3	4	5
29. If I can't think of a Turkish word, I use a word or phrase that means the same thing.	1	2	3	4	5

Part D					
30. I try to find as many ways as I can to use my Turkish.	1	2	3	4	5
31. I notice my Turkish mistakes and use that information to help me do better.	1	2	3	4	5
32. I pay attention when someone is speaking Turkish.	1	2	3	4	5
33. I try to find out how to be a better learner of Turkish.	1	2	3	4	5
34. I plan my schedule so I will have enough time to study Turkish.	1	2	3	4	5
35. I look for people I can talk to in Turkish.	1	2	3	4	5
36. I look for opportunities to read as much as possible in Turkish.	1	2	3	4	5
37. I have clear goals for improving my Turkish skills.	1	2	3	4	5
38. I think about my progress in learning Turkish.	1	2	3	4	5

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

Part E					
39. I try to relax whenever I feel afraid of using Turkish.	1	2	3	4	5
40. I encourage myself to speak Turkish even when I am afraid of making a mistake.	1	2	3	4	5
41. I give myself a reward or treat when I do well in Turkish.	1	2	3	4	5
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using Turkish.	1	2	3	4	5
43. I write down my feelings in a language learning diary.	1	2	3	4	5
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning Turkish.	1	2	3	4	5

Part F					
45. If I do not understand something in Turkish, I ask the other person to slow down or to say it again.	1	2	3	4	5
46. I ask Turkish speakers to correct me when I talk.	1	2	3	4	5
47. I practice Turkish with other students.	1	2	3	4	5
48. I ask for help from Turkish speakers.	1	2	3	4	5
49. I ask questions in Turkish.	1	2	3	4	5
50. I try to learn about the culture of Turkish speakers.	1	2	3	4	5

1. Strongly Disagree
2. Disagree
3. Not sure
4. Agree
5. Strongly Agree

The second test (SLTAS, Ely, 1995) Items					
1. When I'm reading something in Turkish, I feel impatient when I don't totally understand the meaning.	1	2	3	4	5
2. It bothers me that I don't understand everything the teacher says in Turkish.	1	2	3	4	5
3. When I write Turkish compositions, I don't like it when I can't express my ideas exactly.	1	2	3	4	5
4. It is frustrating that sometimes I don't understand completely some Turkish grammar.	1	2	3	4	5
5. I don't like the feeling that my Turkish pronunciation is not quite correct.	1	2	3	4	5
6. I don't enjoy reading something in Turkish that takes a while to figure out completely.	1	2	3	4	5
7. It bothers me that even though I study Turkish grammar some of it is hard to use in speaking and writing.	1	2	3	4	5
8. When I'm writing in Turkish, I don't like the fact that I can't say exactly what I want.	1	2	3	4	5
9. It bothers me when the teacher uses a Turkish word I don't know.	1	2	3	4	5
10. When I'm speaking in Turkish, I feel uncomfortable if I can't communicate my idea clearly.	1	2	3	4	5
11. I don't like the fact that sometimes I can't find Turkish words that mean the same as some words in my own language.	1	2	3	4	5
12. One thing I don't like about reading in Turkish is having to guess what the meaning is.	1	2	3	4	5

Were the questions difficult for you?

I don't understand the questions. Because my English isn't good. Do you agree?	Yes	No
---	------------	-----------

END OF THE SURVEY --- THANK YOU!

Ek 2. Anket Formunun Türkçe Çevirisi

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

Anket Öncesi Sorular

Türkçe seviyesi ☐ Temel ☐ İleri		2. Tarih:			
3. Yaş:	4. Cinsiyet ☐ erkek ☐ kadın	5. Ana Dil:			
6. İngilizce biliyor musunuz? (Bu seçeneklerden birini işaretleyiniz):		Çok iyi (1)	İyi (2)	Vasat (3)	Zayıf (4)
7. Şu an öğrendiğiniz dil:					
8. Kaç aydır Türkçe öğreniyorsunuz?					
9. Sınıfınızdaki diğer öğrencilere kıyasla Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz? (Bu seçeneklerden birini işaretleyiniz):		Çok iyi (1)	İyi (2)	Vasat (3)	Zayıf (4)
10. Türkçeyi ana dili olarak konuşanlara kıyasla Türkçe seviyenizi nasıl değerlendirirsiniz? (Bu seçeneklerden birini işaretleyiniz):		Çok iyi (1)	İyi (2)	Vasat (3)	Zayıf (4)
11. Türkçede yeterli olabilmek sizin için ne kadar önemlidir? (Bu seçeneklerden birini işaretleyiniz):		Çok önemli (1)	Önemli (2)	Önemli değil (3)	
Bu sorular için seçeneklerden birini işaretleyiniz		(1) Çok iyi	(2) İyi	(3) Vasat	(4) Zayıf
12. Türkçe “okuma” becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
13. Türkçe “yazma” becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
14. Türkçe “konuşma” becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
15. Türkçe “dinleme” becerilerinizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
16. Türkçe “gramer” bilginizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
17. Türkçe “kelime” bilginizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Vasat	Zayıf
18. Bugüne kadar başka hangi dilleri öğrendiniz?					
19. Neden Türkçe öğrenmek istiyorsunuz? : bu dile ilgim var bu kültüre ilgim var bu dili konuşan arkadaşlarım var mezun olmak için bu dersleri almam gerekiyor gelecekteki kariyerim için gerekli seyahat etmek için gerekli diğer (açıklayınız)					

Yönergeler

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri Türkçeyi Yabancı Dil olarak öğrenenler için hazırlanmıştır. Bu envanterde Türkçe öğrenmeye ilişkin ifadeler okuyacaksınız. Her ifadenin sizin için ne kadar doğru ya da geçerli olduğunu, derecelendirmeye bakarak 1, 2, 3, 4, 5' ten birini yazınız. Verilen ifadenin, nasıl yapmanız gerektiği ya da başkalarının neler yaptığı değil, sadece sizin yaptıklarınızı ne kadar tasvir ettiğini işaretleyiniz.

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

- ➔ Cümlelerin sizi ne kadar iyi tanımladığını derecelendirilmiş cevaplardan seçiniz.
- ➔ Seçeneklerden olması gerekeni değil kendinize uygun olanı işaretleyiniz.
- ➔ Vereceğiniz cevapların doğruluğu ya da yanlışlığı söz konusu değildir.
- ➔ Anketi hızlı ve dikkatlice cevaplandırın.
- ➔ Anketi tamamlamanız 20-30 dakikanızı alır.

- ➔ Herhangibir sorunuz olursa öğretmeninize danışınız.

➔ ÖRNEK:

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

Örnek maddeyi okuyunuz. Yukarıda 1'den 5'e size uygun seçeneği işaretleyiniz.

Example: 1. Ana dili Türkçe olanlarla konuşmak için fırsat yaratmaya çalışırım.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

😊 Örnek maddeyi yaptınız. Şimdi anketi cevaplandırınız.

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

A Bölümü					
1. Türkçede bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için bir cümlede kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	1	2	3	4	5
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak, hatırlarım.	1	2	3	4	5
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için, onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	1	2	3	4	5
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. Türkçe derslerinde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını) aklıma getirerek, hatırlarım.	1	2	3	4	5

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

B Bölümü					
10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak, ya da söyleyerek, tekrarlarım.	1	2	3	4	5
11. Anadili Türkçe olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Türkçeye özgü sesleri çıkararak, telaffuz alıştırması yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Türkçe sohbetleri ben başlatırım.	1	2	3	4	5
15. TV’de Türkçe programlar ya da Türkçe filmler izlerim.	1	2	3	4	5
16. Türkçe okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
17. Türkçe mesaj, mektup veya rapor yazarım.	1	2	3	4	5
18. Türkçe bir metne ilk başta bir göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim Türkçe kelimelerin benzerlerini Türkçede ararım.	1	2	3	4	5
20. Türkçede tekrarlanan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Türkçe bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	1	2	3	4	5
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

C Bölümü					
24. Bilmediğim Türkçe kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
25. Türkçe konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde, el kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum	1	2	3	4	5
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan, okumayı sürdürürüm.	1	2	3	4	5
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda, aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	1	2	3	4	5

D Bölümü					
30. Türkçemi kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	1	2	3	4	5
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan daha doğru Türkçe kullanmak için faydalanırım.	1	2	3	4	5
32. Türkçe konuşan bir kişi duyduğumda dikkatimi ona veririm.	1	2	3	4	5
33. “Türkçeyi daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım.	1	2	3	4	5
34. Türkçe çalışmaya yeterli zaman ayırmak için zamanımı planlarım.	1	2	3	4	5
35. Türkçe konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
36. Türkçe okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	1	2	3	4	5
37. Türkçedeki becerilerimi nasıl geliştireceğim konusunda hedeflerim var.	1	2	3	4	5
38. Türkçemi ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	1	2	3	4	5

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Nadiren doğru
3. Bazen doğru
4. Sık sık doğru
5. Her zaman doğru

E Bölümü					
39. Türkçe kullanırken tedirgin ve kaygılı olduğum anlar rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile Türkçe konuşmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
41. Türkçede başarılı olduğum zamanlar kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. Türkçe çalışırken ya da kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir yere yazarım.	1	2	3	4	5
44. Türkçe çalışırken nasıl ya da neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	1	2	3	4	5

F Bölümü					
45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda, karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	1	2	3	4	5
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	1	2	3	4	5
47. Okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	1	2	3	4	5
48. İhtiyaç duyduğumda Türkçe konuşan kişilerden yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Derste Türkçe sorular sormaya gayret ederim	1	2	3	4	5
50. Türkçe konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5

1. Kesinlikle katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Emin değilim
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle katılıyorum

İkinci Test (İkinci Yabancı Dil, Belirsizlik Hoşgörüsü Ölçeği, Ely, 1995)					
Maddeleri					
1. Türkçe bir yazı okurken tam olarak anlamazsam sabırsızlanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenin Türkçe söylediklerini anlamazsam endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
3. Türkçe yazı yazarken fikirlerimi tam olarak ifade edememekten korkuyorum.	1	2	3	4	5
4. Bazı Türkçe yapıları tam olarak anlayamamak moral bozucudur.	1	2	3	4	5
5. Türkçe telaffuzumun çok iyi olmaması bana kötü hissettiriyor.	1	2	3	4	5
6. Çok çaba gerektiren Türkçe parçaları okumaktan zevk almıyorum.	1	2	3	4	5
7. Türkçe yapıların öğrensem de, bazılarını konuşurken ya da yazarken kullanamamak beni üzüyor.	1	2	3	4	5
8. Türkçe yazı yazarken, yazmak istediklerimi tam olarak ifade edememeyi sevmiyorum.	1	2	3	4	5
9. Öğretmen bilmediğim Türkçe bir kelime kullandığında endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
10. Türkçe konuşurken fikirlerimi açık şekilde ifade edemezsem kendimi rahatsız hissediyorum.	1	2	3	4	5
11. Bazen kendi dilimdeki bir kelimenin Türkçe karşılığını bulamamaktan hoşlanmıyorum.	1	2	3	4	5
12. Türkçe okurken sevmediğim şeylerden biri anlatılmak isteneni tahmin etmektir.	1	2	3	4	5

Sorular size göre zor muydu?

Anketteki soruları anlayamadım. Çünkü İngilizcem iyi değil. Bu ifadeye katılıyor musunuz?	Evet	Hayır
---	-------------	--------------

ANKET BİTMİŞTİR. TEŞEKKÜR EDERİZ.



GAZİLİ OLMAK AYRILICALIKTIR..