

# TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Doç. Dr. Ali GÖÇER<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda durum tespiti yapmak ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda genel bir görünüm vermektir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarına altı soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme ile öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle bulgulara ulaşılmaya, bulgulardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma, Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi kursunda görevli 6 öğretmenin oluşturduğu bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Ortaya çıkan bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, doğrudan dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejilerin; dolaylı dil öğrenme stratejilerinden ise duyuşsal stratejilerin öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejilerdir. Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurabilme; konu ve kuralları uygulama, analiz etme ve sorgulama; tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri; kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme konularında zayıf oldukları görülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları ile soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. yeterlikleri bakımından iyi durumda oldukları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi, Öğrenme Stratejileri, Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenci ve Öğretmen.

## *Evaluation of Language Learning Strategies of Students Learning Turkish as a Second Language according to Teachers' Views*

### *Abstract*

The purpose of this research is to identify the situation regarding Turkish language learning strategies of students learning a second language and to give an overview about the language learning strategies of the students. The study was conducted with qualitative research approach. Interview method is used as a data collection tool. Six questions were posed to teachers in the form of interviews. Descriptive analysis technique was used for the qualitative data analysis techniques to analyze the data. Proceeding from the answer given by the teacher with interview achieving results and has tried to draw conclusions from the findings. This research was carried out through a working group composed of officials' 6 teachers in Erciyes University in teaching Turkish to foreigners Centre for Continuing Education courses. Located teachers in the study group was selected using cluster sampling methods and purposes. According to the results achieved from the findings, cognitive strategies directly from their language learning strategies; the indirect strategy of affective language learning strategies are the most commonly used strategy by students. Students are able to establish mental connections; was found to be poor issue rules and practices, analyzing and questioning, forecasting and commentary bring competencies; planning their work, regulation and evaluation. In addition, students was found to be in good condition with anxiety and motivation case against Turkish; in terms of asking questions, responding to questions, etc. cooperate with others competence.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Second Language, Learning Strategies, Language Learning Strategies, Students and Teachers.

- 1 Bu çalışma, 25-28 Eylül 2016 tarihlerinde Budapeşte - Macaristan'da düzenlenen XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri temel alınarak geliştirilmiştir.
- 2 Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. gocerali@gmail.com

## Giriş

Öğrenme sürecinin pedagojik bir yaklaşımla öğrencileri etkin kılacak bir biçimde tasarlanması, süreçte uygun strateji, yöntem ve tekniğin seçimine bağlıdır ve bu da öğretmen yeterliğiyle ilgilidir (Göçer, 2009: 30). Bir eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğrenme sürecinde takip ettiği yaklaşım ile yakından ilişkilidir. Bazı yaklaşımlar öğretmene bilme ve yönetme kaynağı, bazıları öğretmenin rolünü danışman ve rehber olmaya yöneltici niteliktedir (Richards ve Rodgers, 1986: 14-30).

Öğretme-öğrenme süreci son yıllarda öğrenenin merkezde olduğu etkinlikler doğrultusunda şekillenmeye başlamış ve bu eğilim yeni öğretim programlarının hazırlanmasında da temel alınan bir yaklaşım olmuştur. Bu süreçle birlikte öğrenenler daha fazla sorumluluk almaya, öğrenme içeriği üzerinde kavramları belirleme, neden-sonuç ilişkileri kurma ve çıkarımlarda bulunma gibi öğretimsel işleri daha sıklıkla yapmaya başlamışlardır. Bu durum öğrenenlerin yoğun bireysel ve işbirlikli çalışmalarda bulunmalarını gerektirmektedir (Vural, 2011: 47). Bilişsel öğrenme kurları, öğrenen kişinin, öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadırlar. Bu nedenle bu alandaki çalışmalar, son yıllarda öğrenme stratejileri üzerinde yoğunlaşmıştır (Sübaşı, 2000: 1).

Öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde duran bilim adamları öğretme stratejileri, yöntem ve teknikleri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Öğretimin nasıl olması gerektiğinden çok öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin önemi üzerinde duran araştırmacılar ise, eğitim programının öğelerinden olan eğitim durumunun, öğrenci açısından düzenlenmesi süreci içinde yer alan öğrenme stratejileri üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar (Uyar, 2008: 40). Genel anlamda öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmalar yanında dil öğrenme stratejileri üzerinde de çalışmalar yapılmaktadır.

Eğitimde öğretme odaklı uygulamalarda olduğu gibi öğrenme ile ilgili stratejiler farklı sınıflandırmalarla ortaya konulmuştur. Şen'e (2011) göre, alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılan öğrenme stratejileri olması yanında Weinstein ve Mayer (1987) tarafından yapılan sınıflamanın en kabul görmüş sınıflandırma olduğu görülmektedir. Bu sınıflandırmaya göre öğrenme stratejileri: 1. *Tekrar stratejileri*. 2. *Anlamlandırma stratejileri*. 3. *Örgütlenme stratejileri*. 4. *Anlamayı izleme stratejileri*. 5. *Duyuşsal stratejileri* olmak üzere beş kategori yer almaktadır (Akt. Şen, 2011: 102).

Öğrenme stratejisi, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği umulan davranışlar ve düşünceler olup belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ile bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Claire ve Mayer (1986); Richard (1997), akt. Sübaşı,

2000: 1). Kısaca ifade etmek gerekirse, ‘öğrenme stratejileri, öğrenenin öğrenirken ne düşünmesi ve ne yapması gerektiğini ortaya koyan tekniklerdir’ (Çalışkan, 2010: 20). Babadoğan’a (1992) göre, öğrenenler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından da öğretilebilen zihinsel işlemleri içeren öğrenme stratejileri ile öğrenilenlerin niteliği yükseltilebilir, öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir (Akt. Belet, 2005: 24).

Günümüzde eğitimin önemli bir çalışma alanı olarak dil öğrenimi ve öğretimi büyük bir canlılık kazanmıştır. Bu süreçte geleneksel dil öğretme anlayışlarının yanında çağdaş yaklaşımlarının uygulamalara yön verdiği, öğrenme süreçlerinde öğretenden çok öğrenenlerin ön plana çıktığı eğitim ortamlarının tasarlanması bir zorunluluk halini almıştır. Hamurcu’ya (2002: 128) göre, bilgiler zihinsel süreçlerle örgütlenir ve bireyce kazanılır. Bu süreçte; kişi kendi öğrenmesindeki sorumluluğu yüklenmeli ve etkin bir katılım göstermelidir. Bireyin bu katılımı ile kazandığı, kendi öğrenmesini düzenleme becerileri kısaca ‘öğrenme stratejileri’ olarak tanımlanmaktadır.

*Tablo 1.*

*Öğrenme Stratejilerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması (O’Malley ve Chamot, 1990, akt. Biçer, 2015: 31).*

<b>Öğrenme Stratejileri</b>		
Üstbilişsel stratejiler	Bilişsel stratejiler	Sosyal - duyuşsal stratejiler
<ul style="list-style-type: none"><li>· İleri düzey düzenleyiciler</li><li>· Yönlendirilmiş dikkat</li><li>· İşlevsel planlama</li><li>· Seçici dikkat</li><li>· Öz yönetim</li><li>· Kendi kendini gözlem</li><li>· Öz değerlendirme</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Kaynak gösterme</li><li>· Tekrarlama</li><li>· Gruplandırma</li><li>· Çıkarım yapma</li><li>· Görselleri kullanma</li><li>· İşitsel temsil</li><li>· Anahtar sözcükleri bulma</li><li>· Detaylandırma</li><li>· Aktarma</li><li>· Sonuç çıkarma</li><li>· Not alma</li><li>· Özetleme</li><li>· Çeviri</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Açıklama sorusu</li><li>· İş birliği</li></ul>

Dil öğretiminde pedagojinin öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşarak öğrencinin öğrenme sürecindeki etkin rolüne odaklanması sonucu son yıllarda dil öğrenme stratejileri ile ilgili önemli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar bir yandan dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması amacıyla yapılmış bir yandan da yapılmış sınıflandırmalardaki bu gelişmeye katkıda bulunmuştur (O’Malley & Chamot 1990; Oxford 1990; Wenden & Rubin 1987, akt. Alptekin, 2007: 5).

Oxford (1990) daha önceki dil öğrenme stratejilerinden farklı olarak çok daha kapsamlı, detaylı, sistematik ve daha az teknik terminoloji kullanarak sınıflamıştır. Oxford, dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki temel sınıfa ayırmaktadır. Biri, **doğrudan öğrenme stratejileri** olup üçe ayrılır: *Bellek Stratejileri* (zihinsel bağ oluşturma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma ve hareket kullanma), *Bilişsel Stratejiler* (pratik yapma, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma) ve *Telafi Stratejileri* (tahmin etme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme). İkincisi **dolaylı öğrenme stratejilerinin** de üç çeşidi vardır: *Yürütücü Biliş Stratejileri* (öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme), *Duyuşsal Stratejiler* (kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma) ve *Sosyal Stratejiler* (soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma). Doğrudan öğrenme stratejileri hedef dil öğrenimini doğrudan etkileyen ve kapsayan stratejilerdir. Hedef dilde öğrenilen bilginin zihinsel olarak işlenmesini gerektirirken dolaylı öğrenme stratejileri, hedef dil öğrenimine dolaylı olarak katkı sağlayan yönlendirme stratejileridir. Özetle bu sınıflamaya göre doğrudan ve dolaylı olmak üzere toplamda altı dil öğrenme stratejisi bulunur. Her bir strateji diğerlerine bağlıdır ve diğerlerinin kullanılmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bu stratejiler etkileşim halinde birbirini destekler. Ayrıca bu strateji sınıflamaları doğal olarak bir binişiklik özelliğine sahiptir. Örneğin, yürütücü biliş stratejileri öğrencilerin nasıl öğrendiklerini değerlendirerek gelecekteki dil öğrenme görevlerine yönelik plan yapmaları yoluyla kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerine yardımcı olur (Oxford 1990, akt. Serçe ve Sümbül, 2015: 35-36).

Ellis'e (1994) göre, Oxford'un (1990) geliştirdiği dil öğrenme stratejileri taksonomisi günümüze kadar yapılmış en geniş sınıflandırmadır. Hedef dilin ön planda tutulduğu doğrudan stratejilerde *bellek*: zihinsel bağlantılar kurma; *biliş*: uygulama, analiz ve sorgulama; *telafi* ise: akla dayalı tahmin yürütme gösterilebilir (Akt. Alptekin, 2007: 5).

Tablo 2.

Öğrenme Stratejileri\* ile Dil Öğrenme Stratejilerinin\*\* Karşılaştırılarak Eşleştirilmesi

Strateji Türü	Öğrenme Süreçlerinde Kullanılabilecek Destekleyici Stratejiler/Öğrenme Stratejisi Referans İfadeleri	Öğrenme Stratejilerinin Öne Çıkan Referans İfadeleriyle Örtüştüğü/Kesiştiği Değerlendirilen Dil Öğrenme Stratejileri
Tekrar Stratejileri	Özetleme, belirli ifadeleri tekrar etme, not tutma, kendi cümlesiyle yazma, zihinsel canlandırma, ana hatları çıkarma, bir cümle ile başka bir cümleyi birleştirme, bilgiyi bütünleştirme.	Doğrudan Stratejiler: bellek, biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi
Anlamlandırma Stratejileri	Öğrencilerin yeni bilgiler ile ön bilgilerini ilişkilendirmeleri temeline dayanır. Görsel canlandırma yapma, cümle kurma, hikâye üretme, hatırlatıcı ipuçları kullanma, anahtar kelime, soru cevaplama...	Doğrudan Stratejiler: bellek ve telafi. Dolaylı Stratejiler: sosyal
Hatırlama/Geri Getirme	İmgeleme/zihinsel canlandırma	Doğrudan Stratejiler: bellek.
Seçici Algılama	Ana hatları çıkarma, yardımcı sorular, ileri düzey organize ediciler	Doğrudan Stratejiler: biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi.
Örgütlenme Stratejileri	Öğrenilecek materyali yeniden yapılandırma ve organize ederek anlamlandırma stratejisidir. Hatırlatıcıları kullanma, gruplama, ana hatlarını oluşturma..	Doğrudan Stratejiler: biliş. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi.
Duyuşsal Durum Stratejileri	Öğrenmede güdüsel ve duygusal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejilerdir. Stresle başa çıkma, öz-yeterlik, tutumlar, sonuç beklentileri, olumlu inançlar geliştirme/sahip çıkma, olumlu bir çerçeve oluşturma, zaman yönetimi.	Doğrudan Stratejiler: - Dolaylı Stratejiler: bilişötesi, duyuşsal
Anlamayı izleme Stratejileri	Öğrencinin bir öğrenme etkinliği için öğrenme amaçları oluşturmasını, amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesini ve bu amaçla kullanacağı stratejileri belirlemesini kapsar. Soru yazma/soru cevaplama, metindeki tutarlılığı kontrol etme, anladığını kendi cümleleriyle ifade etme...	Doğrudan Stratejiler: telafi. Dolaylı Stratejiler: bilişötesi, sosyal

\*Schunk, D. H. (2004) ve West vd. (akt. İlhan, 2011: 230, 236), ve Weinstein ve Mayer 1987 (akt. Şen, 2011: 102-106) tarafından yapılan sınıflamalar temel alınarak oluşturulmuştur.

\*\* Oxford'un (1990) geliştirdiği; Serçe ve Sümbül (2015: 35-36) ile Alptekin'in (2007: 5) Ellis'ten (1994) aktardığı sınıflama bilgileri esas alınmıştır.

## Araştırmanın Amacı Ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejileri konusunda durum tespiti yapmak ve genel bir görünüm vermektir. Bu amaçla Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Dil eğitiminde temel amaç, öğrencilerin iletişimsel açıdan işlevsel olarak kullanabilmelerini sağlamak olduğu düşünülürse, öğrencilerin bu becerileri etkin kullanmaları açısından takip ettikleri öğrenme stratejilerinin bilinmesinde büyük yarar vardır. Hedef dili öğrenenlerin bu dili öğrenmek için takip ettikleri öğrenme stratejilerinin bilinmesi, öğretmenlerin tasarlayıp hayata geçirecekleri öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde önemli bir işlev görür. Bu açıdan, çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüş ve izlenimleri çerçevesinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Oxford'un (1990) tasnifinde yer alan *doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejilerinin* belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu çerçevede stratejilerin öne çıkardığı aşağıdaki beceri alanlarındaki yeterliklere dikkat edilmiştir: *Bellek Stratejileri*: zihinsel bağlantılar kurma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma. *Bilişsel Stratejiler*: pratik yapma, analiz ve sorgulama, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma. *Telafi Stratejileri*: akla dayalı tahmin yürütme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme. *Yürütücü Biliş Stratejileri*: öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, öğrenmeyi değerlendirme. *Duyuşsal Stratejiler*: kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma ve *Sosyal Stratejiler*: soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma. Bu amaç ve kapsam doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre öğrencilerin ön öğrenmelerle, günlük yaşamla, kendi anadiliyle, herhangi bir kültürel unsurla... vb ilişki kurabilme (zihinsel bağlantılar kurabilme) durumları nasıldır?
2. Öğretmenlere göre öğrencilerin dinletilen bir olayı, okunan bir öykünün konusunu, kavratılan dil bilgisi konu, kavram ve kuralları sorgulama, analiz etme ve uygulama durumları nasıldır?
3. Öğretmenlere göre öğrencilerin mantıklı tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri nasıldır?
4. Öğretmenlere göre öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri ne durumdadır?
5. Öğretmenlere göre öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları nasıldır?
6. Öğretmenlere göre öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumları nasıldır?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Yıldırım ve Şimşek'e (2013: 45) göre nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmada, veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi insanların geçmiş, şimdiki ya da gelecekle ilgili tutum, görüş ve davranışları ile ilgili bilgi almak amacıyla yapılmaktadır (Güler, Halicioğlu ve Taşğın, 2015: 114). Görüşme yapanlara görüşme uygulanan kişilerin konu hakkındaki perspektifini anlama imkânı sunması ve verinin kendi sosyal içerikleri içinde toplanmasına olanak vermesi görüşmenin önemli faydalarındandır (Daymon 2002, akt. Bilim, 2015: 236).

Veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formunda öğretmen adaylarına altı soru yöneltilmiştir. Görüşme ile öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle bulgulara ulaşılmaya, bulgulardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Nitel analiz, verileri bulgulara çevirme işlemidir (Patton, 2014,; 432). Bu çalışmada elde edilen verileri bulgulara çevirme işlemi betimsel analiz tekniği ile yürütülmüştür.

Betimsel analizde elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde önceden belirlenmiş kavramsal bir çerçeve yoksa betimsel analizi kullanmak güçtür (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Analizde *doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejileri* ile ilgili oluşturulan kavramsal bir çerçeveye göre hareket edilmiş ve bu çerçevede Oxford (1990) yukarıda verilen dil öğrenme stratejilerinin (*Bellek Stratejileri*: zihinsel bağlantılar kurma, imge ve ses kullanma, yeterince tekrar yapma. *Bilişsel Stratejiler*: pratik yapma, analiz ve sorgulama, mesaj alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma. *Telafi Stratejileri*: akla dayalı tahmin yürütme ve yorum getirme, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme; *Yürütücü Biliş Stratejileri*: öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama,

öğrenmeyi değerlendirme. *Duyuşsal Stratejiler*: kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme, duygulara hakim olma ve *Sosyal Stratejiler*: soru sorma, iş birliği yapma, empati kurma.) öne çıkardığı yeterliklere bakılmıştır.

Genel öğrenme stratejileri ile örtüşen/kesişen dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amacıyla üç alan uzmanı görüşü alınmış ve ortak görüşü yansıtan eşleştirme sonucu Tablo 1’de verilmiştir. Görüşme sorularıyla elde edilen veriler öncelikli olarak dil öğrenme stratejilerinden hangisine ait olduğunun belirlenmesi yapılmış ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre genel görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Görüşme sorularıyla elde edilen veriler tanıma, ilişkilerin tanımlanması ve ayırma işlemleriyle birtakım içerik kategorileri oluşturularak temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerden bulgulara ulaşma sürecinde yorumlama ve çıkarımlarda bulunma tekniklerine başvurulmuştur. Bulguların betimsel ifadeler kullanılarak açıklamalar tercih edilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin, Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik durumlarıyla ilgili görüşleri hakkında genel bir görünüm verilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir. İlk önce uygulanan görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar arasından kayda değer görülen veriler tablolara işlenerek görsel hâle getirilmiştir. Tablolara işlenen verilerin içeriğinin daha önceden belirlenmiş kategori ve kavramlar ile kesişen bölümler ilişkilendirilmiş ve benzerlik gösteren birlikte düşünülerek üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır.

Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>: Araştırmacının sorularını,

Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>,...: Görüşüne başvuru alan öğretmenleri,

[<sup>1</sup>], [<sup>2</sup>], [<sup>3</sup>]: Katılımcıların (Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin) verdikleri cevaplardan kayda değer bulunup tabloya alınanları göstermektedir.

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırma, (...) üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi’nde yürütülen yabancılarla Türkçe öğretimi kursunda görevli 6 öğretmenin oluşturduğu bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, amaçlı ve kümeleme örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir.



*Tablo 3.*

*Çalışma Grubu ile İlgili Kişisel Bilgiler*

Cinsiyet Durumu	f	%
Kadın	3	50,00
Erkek	3	50,00
Toplam	6	100,00
Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversite/Fakülte/Bölüm	f	%
Ege Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	1	16,67
Dokuz Eylül Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	1	16,67
Erciyes Ü. Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	2	33,33
Erciyes Ü. Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	2	33,33
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum	f	%
Erciyes Ü. Sürekli Eğitim Merkezi	5	83,33
Uluslararası M. Germirli A.İ. H. Lisesi	1	16,67
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları	f	%
0-5 yıl	4	66,67
6-10 yıl	-	-
11-15 yıl	2	33,33
16-20 yıl	-	-
21 ve üstü	-	-
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf/Kur Düzeyi	f	%
Hazırlık Sınıfı	1	16,67
A1, A2 Düzeyi	1	16,67
B1, B2 Düzeyi	2	33,33
C2, C2 Düzeyi	-	-
A1, A2, B1, B2, C1 Düzeyleri	2	33,33
Toplam	6	100,00
Öğretmenlerin Eğitim ve Deneyimleri	f	%
Türkçenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. eğitim aldım.	5	83,33
Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. herhangi bir eğitim almadım.	1	16,67
Toplam	6	100,00
Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde görev yaptım/yapmaktayım.	5	83,33
Bu görevinizden önce Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde görev yapmadım.	1	16,67
Toplam	6	100,00

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi araştırmaya 3'ü kadın, 3'ü erkek olmak üzere toplam 6 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 2'si Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği; 4'ü de Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden (Ege, Erciyes, Dokuz Eylül Ü.) mezun olmuşlardır. Katılımcıların çoğu (%66,67) 0-5 yıl; 2'si (%33,33) de 11-15 yıl kıdem aralığında oldukları görülmüştür. Katılımcıların 5'inin Sürekli Eğitim Merkezi yabancı dil öğretim koordinatörlüğünde, 2'sinin de Uluslar arası M. Germirli A.İ. H. Lisesinde görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların tamamına yakını (%83,33) Türkçenin ikinci dil olarak öğretimiyle ilgili kurs, seminer vb. eğitim aldığını ve yürütmekte olduğu bu görevden önce Türkçenin ikinci yabancı dil olarak öğretiminde görev yaptığını belirtmiştir.

## Bulgular

Tablo 4.

### Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurabilme durumları

A1: Öğrencilerinizin ön öğrenmelerle, günlük yaşamla, kendi anadiliyle, herhangi bir kültürel unsurla... vb. ilişki kurabilme (zihinsel bağlantılar kurabilme) yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz.	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1,2: Öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki benzerlikler, kültürel yakınlık öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Geldikleri ülkeye göre anlamaları farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerden gelenler kendilerini çok iyi ifade ederken bazıları gramer konularını çok zor öğrenmektedirler [1].	Zihinsel bağlantılar kurma Dil öğrenmede engellerin üstesinden gelme
Ö3: Öğrencilerin hedef dilin kültürüyle olan yakınlığı dili tam olarak öğrenmesine engel olmaktadır. Örneğin, Özbek bir öğrenci başlangıçta iyi öğrenme durumu sergilerken süreç ilerledikçe Afrikalı bir öğrenci daha iyi bir seviyeye ulaşmaktadır [1I].	Pratik yapma
Ö4: İkinci bir dil bilen öğrenciler, sadece ana dilini bilenlere göre zihinsel bağlantı kurabiliyorlar [1II].	Kendini cesaretlendirme
Ö5: Yaşadıkları öğrenme gücü sebebi ile kendi dillerine çok sık başvuruyorlar. Bu durum da hedef dile yönelik uygulamalarda başarısızlığı getiriyor [1V].	Bellek, Telafi ve Duyuşsal Stratejileri
Ö6: Öğrenciler genel konularda bu ilişkiyi kurabiliyorlar. Ancak Türk kültürüyle ilgili konularda zorlanıyorlar. Öğrenme sırasında zihinsel bağlantılar kurmada din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurlar kolaylaştırıcı rol oynuyor [V].	Zihinsel bağlantılar kurmada etkili unsurlar

Tablo 4'te yer verilen verilere bakıldığında katılımcıların 'öğrencilerin anlama ve öğrenme durumlarının süreç ilerledikçe seviyenin değişmesi ve geldikleri ülkeye göre farklılık göstermesi (Ö1,2,3); ikinci bir dil bilen öğrencilerin ana dilini bilenlere göre daha iyi zihinsel bağlantı kurması (Ö4); öğrenme sürecinde zihinsel bağlantılar kurmada din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurların kolaylaştırıcı rol oynaması (Ö6)' vb. verdikleri cevaplardan zihinsel bağlantılar kurma, dil öğrenmede engellerin üstesinden gelme, pratik yapma gibi unsurlar ile hedef kitlenin öncelikle bellek ve telafi stratejilerine göre hareket ettikleri söylenebilir.

*Tablo 5.*

*Öğrencilerin konu, kavram ve kuralları uygulama, analiz etme ve sorgulama durumları*

A2: Öğrencilerinizin anlattığınız bir konuyu; izlettiğiniz/dinlettiğiniz bir olayı; anlattığınız bir öykünün konusunu; kavratmış bir dil bilgisi kavramını/kuralını uygulama, analiz etme ve sorgulama yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz.		
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi	Üst Kategori
Ö1,3: Bu durum öğrencinin anlama ve algılama düzeyiyle ilgili. Anlayan uygulayabiliyor, soru sorabiliyor; anlamadıysa yetersiz kalıyor [1].	Zihinsel bağlantılar kurma Pratik yapma	
Ö2: Öğrenciler başlangıç seviyesinde çekingenken süreç ilerledikçe soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabilmektedirler. Bu yeterlikleri en zor konuşma becerisi içerisinde gösterebilmektedirler [1I].	Kendini cesaretlendirme Analiz etme, sorgulama ve mantık yürütme	Bellek, Bilişsel ve Duyuşsal Stratejileri
Ö4: Öğrencilerin gelmiş oldukları ülkenin eğitim ve kültür seviyesine göre bu yeterliklerde farklılık gösteriyor [1II].	Konuşmada engellerin üstesinden gelme	
Ö5: Bireysel farklılıklar görülse bile genel olarak konuya bağlı ilgileri, katılımları, sorgulamaları, zihinsel yeterlikleri artıyor ya da azalıyor [1V].	Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma	
Ö6: Analiz ve sorgulama kur seviyesi arttıkça ortaya çıkıyor. Tekrar etmediklerinde bildiklerini uygulamadıkları, özellikle de dil bilgisini yanlış kullandıkları gözlemlenmektedir. [V].	Yeterince tekrar yapma	

Tablo 5'ten de görülebileceği gibi katılımcıların cevaplarına bakıldığında öğrencilerin dil öğrenirken *bellek, bilişsel ve duyuşsal* stratejilerini daha çok ön planda tuttıkları sonucu çıkarılabilir. Örneğin, anlama ve algılama düzeyi, öğrencilerin anladıklarını uygulayabilmesi (Ö<sub>1,3</sub>); soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabilmeleri, konuşma becerisini kullanabilmede güçlük çekmeleri (Ö<sub>2</sub>); konuya ilgileri, katılımları, sorgulamaları, zihinsel yeterliklerinin gelişimi (Ö<sub>5</sub>) ve tekrar etme-

dikleri, bildiklerini uygulayamadıkları... (Ö<sub>5,6</sub>) gibi öğretmen görüşleri öğrencilerin bellek ve bilişsel stratejileri tercih ettiklerini ancak analiz etme ve sorgulama durumlarının istenilen seviyede olmadığını gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 6.

Öğrencilerin tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri

A3: Öğrenme ve öğretme etkinlikleri süresinde -konunun elverdiği durumlarda- öğrencilerinizin mantıklı tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda neler söyleyebilirsiniz?		
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma	
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi	Üst Kategori
Ö1: A1 Öğrencisi konu ile ilgili doğru düşünse de ifadede yanlışlıklar yapıyor. Çünkü hem kelime dağarcığı zayıf hem de cümle kurmada yetersiz. Kelime arttıkça durum iyileşiyor [1].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme	
Ö2: Bazı öğrenciler hiç konuşmamayı, yorum yapmamayı tercih ederken bazıları öğrendiklerini uygulamaya çalışıyor. Öğrenci tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaktadır [1I].	Pratik yapma Akla dayalı tahmin yürütme	Bilişsel, Telafi ve Yürütücü Biliş Stratejileri
Ö3: Öğrenciler kur seviyesine mantıklı tahmin yürütüp yorum yapabiliyorlar [1II].	Analiz etme ve mantık yürütme	
Ö4: Öğrendiği dilde ders ile yetinmeyip ders dışında okuma, alıştırmaya yapma etkinlikleri yapanların yorum gücü, mantık yürütmesi daha iyi [1V].	Öğrenmeye odaklanma Akla dayalı tahmin yürütme	
Ö5: Öğrenciler ilgi alanları ve geldikleri ülke şartlarına göre farklılık gösteriyor [V].		
Ö6: Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri varsa doğru tahmin ve yorum yapabiliyorlar [VI].	Hazırbulunuşluk	

Tablo 6'ya bakıldığında katılımcıların 'öğrencilerin ifadede yanlışlıklar yapması, (Ö<sub>1</sub>); tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaları (Ö<sub>2</sub>); iyi bir şekilde yorum gücünün olması, mantık yürütmesi (Ö<sub>4,6</sub>) gibi değerlendirmeler öğrencilerin tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda normalin üzerinde bir yeterliğe sahip oldukları ve dil öğrenme süreçlerinde bilişsel, telafi ve yürütücü biliş stratejilerini öncelendiklerini göstermektedir.

Tablo 7.

*Öğrencilerin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri*

A4: (Hedef dille sınırlı tutmadan) öğrencilerinizin kendi çalışmalarını planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili gözlemlerinizi konusunda neler söyleyebilirsiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategorisi
Ö1: Öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme durumları çalışma alışkanlıklarıyla ilgilidir. Planlı çalışmayan başarısız oluyor. Geldikleri ülke ve kültürler de çalışma şeklini etkiliyor [1].	Planlama ve düzenleme Zihinsel bağlantılar kurma
Ö2: Öğrencilerin sorumlulukları var, öğretmenlerin verdikleri görevler, yönlendirmeler planlarını etkiliyor [1I].	Pratik yapma Yeterince tekrar yapma
Ö3: Geldikleri ülkedeki eğitim ve disiplinle ilgili olduğunu düşünüyorum. Örneğin bir Arap öğrenci görevi genellikle zamanında yapmaz, yapacağı işleri planlamaz, hayatı akışına bırakır. Ama bir Boşnak, bir Rus öğrencinin her zaman programı bellidir [1II].	Bellek, Bilişsel ve Yürütücü Biliş Stratejileri Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
Ö4: Öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme durumları eğitim düzeyine göre değişiyor [1V].	
Ö6: Burslu öğrenciler burslarını kaybetmemek için sorumlu ve çalışmalarını düzenli yürütüyorlar. Günü gününe çalışıyorlar ve motivasyonları yüksek [V].	Pratik yapma Yeterince tekrar yapma

Tablo 7'de işlenen verilere bakıldığında katılımcılar, öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurma, uygulama yapma, yeterince tekrar yapma, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma yeterliklere yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ortaya konulan görüşler, öğrencilerin planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterliklerinde sorumluluk bilinçlerinin (Ö<sub>1,2</sub>), eğitim düzeyinin (Ö<sub>4</sub>), bursluluk durumunun (Ö<sub>6</sub>) ve geldikleri ülke değişkeninin (Ö<sub>1,3</sub>) etkili olduğunu göstermektedir. Planlama, düzenleme ve değerlendirme durumuna yönelik dile getirilen görüşler ve öne çıkarılan kodlar öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde bellek, bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri tercih ettikleri şeklinde çıkarım yapılabilir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme durumları

A5: Öğrencilerinizin Türkçeye karşı kaygı durumları, sizin bu kaygıyı giderme ve öğrenmeye güdüleme çalışmalarınız sonucunda öğrencilerinizin güdülenme durumları konusunda bilgi verebilir misiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1,3: Yabancı uyruklu öğrenciler de bizim gibi öğretmeni severlerse dersi de seviyorlar. Öğretmen öğrencinin kaygı seviyesini düşürüp motive ettikçe başarısı artıyor [1].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme Girdi ve çıktılar için yapı oluşturma
Ö2: Öğrencilerin güdülenmesi için öğretici tavırları ve sınıf içi uygulamaları çok önemlidir [1I].	Kaygı düzeyi
Ö3: Yeni bir dil, yeni bir kültür öğrencinin kaygı düzeyini yükseltiyor. Öğrenciler öğretmenini severse, öğretmeniyle iyi bir diyalog kurarsa %90 oranında kaygısı azalıyor [1II].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö4: Bizim rahat tavrımız, küçük hataları görmeyişimiz ve sabrımız önemli motivasyon kaynağı oluyor. Bu özellikle temel seviyede (A1, A2) çok önemli. Bir de bireysel farklılıkları dikkate almak kaygıyı gidermede işe yarıyor [1V].	Bilişsel, Duyuşsal ve Telafi Stratejileri
Ö5: Türkçeyi öğrenme amaçları önemli. Hayatları Türkçe konuşulan bir yerde devam edecekse yeterli güdülenme ve farkındalıkları söz konusu [V].	Hedef dili öğrenme amaçları
Ö6: Öğrenciler farklı diller konuştuklarından hedef dile yönelik öz güvenleri ve alt yapılar var. Bir an önce konuşmak istiyorlar. Ara sıra kaygılandıkları da oluyor. Telkin ile bunun önüne geçmeye çalışıyorum, pekiştireçlerle, onlara güvendiğimi söyleyerek kaygıyı azaltıyorum [VI].	Yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme

Tablo 8'den de görülebileceği gibi katılımcılar öğrenci başarısında kaygı düzeyi (Ö<sub>3</sub>), öğretmen tavrı (hışgörölü davranma, telkinlerde bulunma (Ö<sub>4,6</sub>), hedef kitlenin dili öğrenme amaçları (Ö<sub>5</sub>) ve öğrenci motivasyonuna önem verme (Ö<sub>1,2,4</sub>) gibi unsurları dile getirmektedirler. Bu unsurlar, yazma ve konuşmada engellerin üstesinden gelme, girdi ve çıktılar için yapı oluşturma, hedef dili öğrenme amacı gibi dil öğrenmede belirleyici olan yeterliklere işaret etmektedir. Bu duruma göre, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve telafi stratejilerini önceledikleri çıkarımı yapılabilir.

Tablo 9.

*Öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumları*

A6: Öğrencilerinizin derslerinizde soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği gibi durumları konusunda bilgi verebilir misiniz?	
Tarih: 26-28.11.2015 / 02-13.12.2015	Kodlayarak Temalandırma
Saat: Her görüşme ± 1'er saat.	Kod Listesi      Üst Kategori
Ö1: Dersi anlamayanlar soru soruyorlar, bazı öğrenciler arkadaşlarına soru sormayı tercih ediyorlar. Üstelik bunu yabancı dille yapıyorlar. Bunun sonucunda da Türkçe öğrenimi yetersiz kalıyor [1].	Soru sorma Analiz etme, sorgulama
Ö2: Bu konuda öğretici tutumu, samimiyet, öğrencilerin birbirlerine alışması, kültürel yakınlık/farklılık önemli [1I].	Öğrenmede ve başarıda ortak payda: Hedef dil
Ö3: Öğrencilerin farklı ülke ve kültürden gelmiş olmaları konuşabilecekleri ortak başka dil olmayınca Türkçeyi kullanmaya çalışıyorlar [1II].	Bilişsel, Sosyal ve Telafi Stratejileri
Ö4: Öğrenciler dil öğrenme yanında rehberlik ve yönlendirmeye de ihtiyaç duyuyorlar [1V].	Konuşmada engellerin üstesinden gelme
Ö5: Konuşma becerisi iyi olanların bu özellikleri de iyi seviyede oluyor [V].	
Ö6: Bu konuda çok rahatlar, derse katılıyorlar. Teneffüslerde iyi seviyeli öğrencilerin arkadaşlarına yardım ettiklerini gözlemliyorum. Diyaloglarda işbirliği yapıyorlar, birbirleriyle şakalaşıyorlar, derslerde aktif ve istekliler [VI].	Pratik yapma İşbirliği yapma Etkileşimli ortam

Tablo 9'dan da görülebileceği gibi, öğrencilerin soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumlarına yönelik olarak katılımcıların verdikleri cevaplarından hareketle oluşturulan, '*analiz etme, sorgulama, hedef dile olan tutumun öğrenme ve başarıda etkili olması, konuşmada engellerin üstesinden gelme, uygulamalar yapma, dil öğreniminin etkileşimli ortamlarda yürütülmesi...*' gibi kodlar öğrencilerin bilişsel, sosyal ve telafi stratejilerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

## Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

### *Sonuç ve Tartışma*

Katılımcıların dil öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik bu araştırmayla ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Katılımcı görüşlerine göre, öğrencilerin, genel olarak zihinsel bağlantılar kurma durumlarında *bellek telafi ve duyuşsal*; uygulama, analiz etme ve sorgulama durumlarında *bellek, bilişsel ve duyuşsal*; tahmin yürütme ve yorum getirme alanlarında *bilişsel, telafi ve yürütücü biliş*; planlama, düzenleme ve değerlendirme çalışmaları bağlamında *bellek, bilişsel ve yürütücü biliş*; Türkçeye karşı kaygı ve güdülenme açısından *bilişsel, duyuşsal ve telafi* ve soru sorma, soruya karşılık verme, başkalarıyla işbirliği vb. durumlarında *bilişsel, sosyal ve telafi* stratejilerine göre hareket ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, doğrudan dil öğrenme stratejilerinden *bilişsel stratejilerin*; dolaylı dil öğrenme stratejilerinden ise *duyuşsal stratejilerin* öğrenciler tarafından en çok kullanılan stratejiler olduğu görülmüştür.

Dickinson (1995) öğrencilere özerk öğrenmenin öğretilmesi için özellikle bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin farkına vardırılması ve etkin bir biçimde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Eren, 2015: 25). Bilişsel öğrenme kuramlarına göre, birey edilgin bir uyaran alıcısı değildir; gelen uyarıcıları etkin bir biçimde işler ve onları yeni biçimlere dönüştürür (Selçuk 2001, akt. Hamurcu, 2002: 128). Öğrencilerin en çok doğrudan dil öğrenme stratejilerinden bilişsel ve dolaylı dil öğrenme stratejilerinden de duyuşsal stratejileri kullanmaları, öğrenen özerkliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenim gördükleri, bilişsel ve duyuşsal açılardan sürece etkin bir biçimde katıldıkları söylenebilir.

Öğrencilerin zihinsel bağlantılar kurma durumlarında; geldikleri ülke değişkeni, ikinci bir dil bilme, din, akrabalık, tarihi ve coğrafi geçmiş gibi unsurların kolaylaştırıcı rol oynaması vb. unsurların öğrenme sürecinde zihinsel bağlantılar kurmada etkili olmaktadır.

Talu'ya (1997: 5) göre, araştırmalar, öğrencilerin tekrarlamaya, örgütlemeye ve anlamlandırmaya kendiliklerinden yaptığını ve nasıl tekrarlayıp, örgütleyip anlamlandıracağını ne zaman bu stratejileri kullanacaklarını bilmediklerini; örgütlemeye ve anlamlandırma stratejilerinin daha karmaşık olduğunu için tekrar stratejileri gibi erken başlanmadığını göstermektedir.

İnsanların zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaçları vardır. Öğrenme, zihindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Bundan dolayı, bir konuyu öğretmek için önce o konu hakkında sorular üretmek, sorularla konuya ilgi uyandırmak gerekir (Özden, 2010: 153).

Öğretmen görüşlerine göre, anlama ve algılama düzeyi, öğrencilerin anladıklarını uygulayabilmesi, soru sorma, sorgulama, anlam kurup çözümlene yapabileceği,



konuya ilgi duyma, bildiklerini uygulama ve tekrar etme öğrencilerin uygulama, analiz etme ve sorgulama durumlarında etkilidir. Kaya ve Kılıç Çakmak (2015: 344), bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine yönelik yaptıkları araştırma sonucunda, 'etkinliklerin özellikle derse hazırlıklı gelme, konuları tekrar etme ve önbilgileri etkinleştirme açılarından öğrenmeye katkı sağladığını' belirtmişlerdir. Tekrar stratejisini düzenli uygulayan öğrencilerin sınav puanları tekrar stratejisini düzenli olarak uygulamayan öğrencilerin sınav puanlarından daha yüksek çıkmaktadır (Şensoy, 2008: 89). Bıyıklı ve Doğan da, yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin, öğrendiklerini tekrar ederken özellikle özet çıkarma ve kavram haritası oluşturmalarının daha etkili olabileceğinin görüldüğünü belirtmişlerdir (2015: 322). Literatürdeki bu bilgiler ile çalışmada ulaşılan konuya ilgi duyma, anlama, anladıklarını uygulayabilme, soru sorma ve tekrar etme stratejilerinin öğrencilerin öğrenmelerinde farklı stratejilerle hareket edilmesinin eğitime katkısını ortaya koyan sonuç örtüşmektedir.

Katılımcılara göre, öğrencilerin ifadede yanlışlıklar yapması, tahmin yürütme ve yorum yapma sırasında gereksiz ayrıntılara takılmaları, iyi bir şekilde yorum gücünün olması, mantık yürütmesi gibi değerlendirmeler tahmin yürütme ve yorum getirme yeterlikleri konusunda öğrencilerin normalin üzerinde olumlu yeterliklere sahip olmakla birlikte dil öğrenimini olumsuz etkileyecek niteliklerin de gözlemlendiği dile getirilmiştir.

Bireyin öğrenme hedefine ulaşabilmesi için sahip olduğu içsel faktörlere vurgu yapan özdüzenleyici öğrenme, bireyin kendisinin ortaya koyduğu öğrenme hedefleri doğrultusunda, davranışlarını, üstbilgi yeterliliğini ve güdülenme düzeyini ayarlamaya çalıştığı, hedeflerini çevresel etkilere göre yönlendirip sınırladığı, etkin ve oluşturmacı bir süreci ifade etmektedir (Zimmerman ve Bandura 1994, akt. Kaya ve Kılıç Çakmak, 2015: 329).

Little (2006), dil öğretiminde öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde aşağıdaki üç temel ilke tarafından yönlendirildiğini belirtmektedir (Akt. Barlas, 2012: 13): *Öğrenen katılımı*: öğrenme sürecinin sorumluluğunun paylaşımına öğrencileri dâhil etme (üstbilişsel boyut). *Öğrenen yansımaları*: öğrenenlere kendi öğrenmelerini planlama, denetleme ve değerlendirme aşamalarında eleştirel düşüncelerine yardımcı olma (üstbilişsel boyut). *Uygun hedef dili kullanma*: dil öğrenmenin asıl aracı olan hedef dili kullanma (iletişimsel ve üstbilişsel boyut).

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, öğrenciler planlama, düzenleme ve değerlendirme yeterliklerinde sorumluluk bilinçleri, eğitim düzeyi, bursluluk durumu ve geldikleri ülke değişkeni etkilidir.

Hedef dili öğrenirken güdülenmenin başarıdaki etkisi ve derste öğretim sürecinin (öğretmen, yapılan aktiviteler, sınıf ortamı, kullanılan materyaller vb.) güdülenme seviyesiyle yakından ilişkili olduğunu belirten Sariyer, Dörnyei'nin (2001) güdülenme stratejileri ile ilgili 'öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde olumlu ve uzun süreli etkiler yaratabilmek amacıyla uygulanan bilinçli öğretmen davranışlarıdır.' görüşünü aktarmaktadır (2008: 33).

Katılımcı görüşlerine göre, öğrenci başarısında kaygı düzeyi, öğretmen tavrı, hedef kitlenin dili öğrenme amaçları ve öğrenci motivasyonu önemlidir. Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ise, öğretmenin (höşgörülü davranma, telkinlerde bulunma vb.) yaklaşım tarzı oldukça önem taşımaktadır. Yıldız'a (2003) göre, Öğrenme stratejilerinin öğretildiği öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme stratejilerinin öğretilmediği öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan, öğrencilerin akademik başarıları bakımından öğrencilere öğrenme stratejilerinin kazandırılarak yapılan öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (s. 50). Taşdemir ve Tay (2007: 184), sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda, sınıf öğretmenin öğrenme stratejilerini kullanmalarının, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını olumlu yönde desteklediği ve strateji kullanımını kolaylaştırdığının görüldüğünü belirtmektedirler.

### Öneriler

Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ortaya çıkmıştır (Dikbaş, 2008: 109-110). Wenden'e (1991) göre, bazı dil öğrenenlerin diğerlerinden daha başarılı olduklarını çünkü nasıl öğrenmeleri gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Bu kişiler, öğrenme stratejilerini, öğrenme hakkında bilgi ve bu bilgi ve becerileri güvenli, esnek, uygun ve öğretmenden bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak tutumu edinmişlerdir (Akt. Eren, 2015: 37). Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kendi öğrenmelerinde etkin olarak kullanabilmeleri için öğrenme stratejilerinin neler olduğu, özellikleri, nasıl kullanılmalı gerektiği, hangi durumlarda ve neden kullanıldığının öğretilmesi gereklidir (Belet, 2005: 28).

Bireylerin hedef dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için doğrudan dil öğrenme stratejileri (bellek, bilişsel ve telafi) yanında dolaylı dil öğrenme stratejilerinin (yürütücü biliş, duyuşsal ve sosyal stratejiler) de önemlidir. Bu açıdan öğretmenler, öğrencilerin hedef dili öğrenme ortam ve süreçlerini hem doğrudan hem de dolaylı dil öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanımını sağlayacak şekilde tasarlamalıdır. Bu stratejiler yanında öğrencilerin hedef dili kullanma yeterliklerini artırmak için iletişimsel boyut da dikkate alınmalıdır.

Öğrenen gelişimi, bireyin kendini öğrenen olarak görmesindeki farkındalığın ve kendi öğrenmesinin yönetme beceri ve isteğinin artırıldığı bilişsel ve duyuşsal gelişimdir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere öğrenen gelişimi öğretmenin ya da başka bir kimsenin öğrenene yaptığı bir şey değildir. Ancak bu yolda öğrenene yardım edilebilir. Strateji öğretimi bu yardımlardan birisi olabilir (Eren, 2015: 37).

Öğretmenler, öğrenme süreçlerinde dil öğrenimini olumsuz etkileyecek unsurların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesi için empati kurma, hoşgörülü davranma, telkinlerde bulunma vb. davranışlar sergileyen bir anlayışla hareket etmelidirler.

Öğrenci başarısının artırılması için motivasyon sağlanması ve sorumluluk bilinci kazandırılmasına önem verilmeli; planlama, düzenleme ve değerlendirme yapılarının ortamları oluşturularak süreçte öğrenci etkililiğine önem verilmelidir.

Harmer (2001), öğrenen özerkliğinin geliştirilmesi için öğrencilerin öğrenmede sorumluluk alması gerektiği ve öğretmenler tarafından bunun sağlanması gerektiğini vurgular. Bunun yolu da öğrencilere derslerle ve öğrenme ile ilgili fikirlerinin sunulması ile başlanması ve öğrenme stratejilerinin öğretmen tarafından tanıtılması ve kullanılmasının sağlanması gerekir. Daha sonra not alma, ders içindeki etkinliklerde, çeşitlilik sağlama, öğrencilere seçme olanağı verme gibi etkinliklerle özerklik özendirilmeli ve bir öğrenme kültürü hâline getirilmelidir (Akt. Eren, 2015: 25).

Öğrenme ve öğretme sürecinde amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal açılardan üst düzey becerileri kazanmalarını sağlayabilecek ortamların oluşturulmasıyla ve bu da öğretmenin donanımlı olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Göçer, 2013: 312).

Hedef dili öğrenme durumlarında daha iyi bir sonuç elde etmek için öğrenme sürecinde konuya ilgi duyma, tahmin yürütme ve yorum yapma, anlama, anladıklarını uygulayabilme, soru sorma ve tekrar etme vb. beceriler sergilemelerinin alt yapısını oluşturacak stratejilerle hareket etmeleri konusunda öğrenciler bilinçlendirilmeli ve buna uygun davranmalarının ortamları oluşturulmalıdır.

## Kaynakça

- Alptekin, Cem (2007). 'Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Seçimi: Doğal veya Eğitsel Dil Edinimi'. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 4-11.
- Barlas, Fatma (2012). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğrenen Özerkliği Konusundaki Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Belet, Ş. Dilek (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bıyıklı, Cemal ve Doğan, Nuri (2015). 'Öğrenme Stratejilerini Tekrar Amacıyla Kullanmanın Akademik Başarıya Etkisi'. Eğitim ve Bilim, 40(181), 311-327.
- Bilim, Yasin (2015). Görüşme Tekniği (ss. 235-246), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Editörler: A. Yüksel, A. Yanık ve R. A. Ayazlar), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Çalışkan, Muhittin (2010). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Yürütücü Biliş Bilgisine, Yürütücü Biliş Becerilerini Kullanmaya ve Başarıya Etkisi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dikbaş, Yeliz (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi (YL Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eren, İsmail (2015). Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerde Öğrenen Özerkliği Geliştirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Göçer, Ali (2009). 'Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma'. Dil Dergisi, 145, 28-47.
- Göçer, Ali (2013). 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görevlendirilecek Öğretim Elemanlarının Göreve Hazır Bulunuşluk Durumlarının Değerlendirilmesi'. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(5), 309-326.
- Güler, Ahmet; Alıcıoğlu, Mustafa B. ve Taşgın, Serkan (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma (2. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hamurcu, Hülya (2002). 'Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri'. Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,127-134.
- İlhan, Tahsin (2011). Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar (ss. 225-249), Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: B. Oral), Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, Sinan ve Kılıç Çakmak, Ebru (2015). 'Öğretim Tasarımı Dersinde Uygulanan Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri'. Eğitim ve Bilim, 40(181), 329-347.
- Özden, Yüksel (2010). Öğrenme ve Öğretme (10. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sariyer, Sibel (2008). Anadolu Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğreniminde GÜdülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörler ve Öğretmenlerin Kullandıkları GÜdüleme Stratejileri. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Serçe, Hüseyin ve Sünbül, Ali Murat (2015). Dil Öğrenme Stratejileri, Pegem Akademi, Ankara.
- Sübaşı, Güzin (2000). 'Etkili öğrenme: öğrenme stratejileri'. Milli Eğitim, 146, 1-4.
- Şen, H. Şenay (2011). Öğrenme Öğretme Stratejileri (ss. 97-114), Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Editör: S. B. Filiz), Pegem Akademi, Ankara.
- Şensoy, Eşref (2008). Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Tekrar Stratejisinin Kullanımı ve Öğrenci Başarısına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Talu, Nilay (1997). Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi (YL Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, Adem ve Tay, Bayram (2007). 'Fen Bilgisi Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanmalarının Akademik Başarıya Etkileri'. Uludağ Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 20(1), 173-187.
- Uyar, Miray (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. (YL Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Vural, Levent (2011). 'Öğretmen Adaylarının Çalışmalarında Yaşadıkları Öğrenme Sorunları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri'. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 46-65.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Nil (2003). İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi (YL Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

