



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN OKUMA BECERİLERİNE YÖNELİK BAŞARIYA VE KALICILIĞA ETKİSİ*

Semra ALYILMAZ**

Kübra ŞENGÜL***

Geliş Tarihi: Şubat, 2017

Kabul Tarihi: Mart, 2017

Öz

Bu araştırmanın amacı, Oxford'un (1990), dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan etkinliklerin B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarılarına ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Deney ve kontrol grubu, 2014 - 2015 bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (NEÜ TÖMER) Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 41 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Karma yöntem ile yürütülen çalışmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmış iki farklı yöntemden elde edilen bulgular yorumlarda birleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma modellerinden Öntest - Sontest Kontrol Gruplu Desen kullanılmıştır. Deneysel işlem 6 hafta sürmüştür. Deneysel sürecin başında ve sonunda gruplara, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi uygulanmıştır. Sontest verilerinin elde edilmesinden 22 gün sonra ise başarı testi kalıcılık verilerinin elde edilmesi için yeniden uygulanmıştır. Durum Çalışmasının kullanıldığı nitel boyutta ise odak grup görüşmesi ve dil öğrenme günlüğü gibi veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde İlişkili Örneklem İçin t Testi, İlişkisiz Örneklem İçin t Testi, Levene ve Shapiro - Wilks Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testleri öntest - sontest puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı ancak gruplar arasındaki farkın deney grubu lehine olduğu; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu; okuma etkinliğinden önce sunulan resim ya da fotoğrafların konuyla ilgili olarak çağrışım kurmayı sağladığı ve eski bilgileri harekete geçirdiği; kullanılan stratejilerin, bilginin daha kolay bir şekilde bellekte tutulmasını sağladığını ve bunun da kelime hazinesi yönünden öğrenciyi okuma alanında olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğrenme stratejileri, okuma becerisi.

* Doç. Dr. Semra ALYILMAZ'ın danışmanlığında Kübra ŞENGÜL tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi" adlı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

** Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, KKEF, Türkçe eğitimi ABD, semraalyilmaz@mynet.com.

*** Yrd. Doç. Dr.; N. Hacı Bektaş Veli Üni, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, kubraturkersengul@gmail.com.

**THE EFFECTS OF ACTIVITIES BASED ON LANGUAGE
LEARNING STRATEGIES ON ACHIEVEMENT AND RETENTION
TOWARDS READING SKILLS IN TURKISH TEACHING AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

The purpose of this research is to determine the impact of the activities based on memory, cognitive and compensation strategies that are involved in direct strategies in classification of language learning strategies of Oxford (1990), on the success and permanence for B2 level students' listening comprehension skills. Experimental group and control group consist of 41 foreign national students who B2 level representing intermediate level in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Turkish and Foreign Language Teaching Research and Implementation Center (NEÜ TÖMER) in 2014 - 2015 spring season. In the study which was carried out by Mixed Method, quantitative and qualitative research approaches were used together and the data obtained from these methods was integrated with comments. In the quantitative dimension of the research, in which Mixed Method was used, Pretest, Posttest and Control Group Model of True Experimental Designs were used. The experimental process continued for 6 weeks. Listening comprehension success test was implemented on the groups at the beginning and end of the process. After 22 days of obtaining the posttest of data, success test was implemented again to obtain the data of permanence. In the qualitative dimension in which Case Study was used data collection techniques such as focus group discussion and language learning journal were used. For data analysis, T Test for Related Samples, T Test for Unrelated Samples, Shapiro-Wilks Test and Levene test have been used in this research. Group According to findings, it was concluded that the pretest and posttest mean score of the listening comprehension success test of the students in experimental and control group significantly increased but the difference between the groups was in favor of experimental group; there was a meaningful difference, which was in favor of experimental group, between post-test and permanence mean score of the students who were in experimental and control group for listening comprehension success tests; the pictures and the photos given before listening activity provided to make association about this activity and prompted given information; the strategies used made it easier to keep the information in memory and this lead to a positive impact on the reading field in terms of vocabulary.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, language learning strategies, reading skills.

Ø. Giriş

Yabancı dilde okuma becerisi; bireyin ana dili yeterliği, ana dilinde sahip olduğu söz varlığı, kitap okuma alışkanlığı, bildiği diğer diller, ana dili ile hedef dilin alfabe uyumu, sesletim uyumu, hedef dile ait söz varlığı, zekâ gibi çeşitli unsurlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda yabancı dilde okuma becerisinin bireyin ana dilinde okuma performansından ve hedef dilin sesletim / alfabe düzenine yakınlığından doğrudan etkilendiği ve bu açıdan ana dilinde okuma becerisinden ayrıldığı söylenebilir. Peki, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ile ana dilinde okuma becerisi arasında tanımsal bir farklılık var mıdır? Goodman'a (1967) göre okuma, metnin birebir çevrilmesinden ziyade metinden seçici bir işlem yapılarak bilgiyi anlamlandırma sürecidir. Grabe ve Stoller (2001) ise okumayı, bireyin önceki bilgileriyle

bağlantı kurarak yazınsal metinden anlam çıkarması olarak tanımlamaktadır. Durmuş'a (2013) göre ise, okuma, bütün sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı, bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise okuma becerisi, bireyin yazınsal metinde geçen düşünce veya olayın ne olduğunu doğru bir şekilde anlayabilmesi, özetleyebilmesi ve değerlendirebilmesidir. Hiç kuşkusuz bu bilişsel süreçler bireyin önceki bilgi birikimi ile duyuşsal hazırbulunuşluğundan etkilenmekte ve böylelikle okuma becerisine temel teşkil etmektedir. Bu bakımdan tanımlar arasında fark görülmemektedir. Günümüzde ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinde beklenen başarı, bireyin yazınsal metinde ihtiyaç duyduğu bilgiyi bulması, ana fikri bulup metni özetleyebilmesi ve okuma sürecini bilinçli bir şekilde sürdürebilmesidir. Goodman'a (1967) göre de iyi bir okur, yazınsal metinde bulunan pek çok bilgi yığını içinden önemli olanlara dikkat etmeli, önceki bilgilerini kullanarak metinle ilgili tahminlerde bulunmalı ve iyi bir anlama için stratejileri kullanmalıdır.

Alan yazını incelendiğinde, yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine yönelik 1950'li yıllardan günümüze değin pek çok farklı yaklaşım ve teorinin geliştirildiği görülmektedir. Bu, bireyin harf - kelime düzeyindeki pasif bir okuma eyleminden bilişsel ve üstbilişsel yapılarını kullanarak metin ile etkileşim içine girdiği bir sürece dönüşmüştür. Bu gelişmeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde izlenen öğretim sürecine de yansımıştır. Bununla ilgili olarak, alan yazınında tartışılan yabancı dilde okuma yaklaşım ve teorileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Yabancı Dilde Okuma Becerilerine Yönelik Yaklaşımlar

Dönem	Okuma	Okuma Teorisi	Vurgulanan Etkinlik
1950'li Yıllar	Pasif yapıda birebir çevirme	Dil bilgisi çeviri yöntemi, Aşağıdan yukarıya okuma süreci (Bottom Up)	Bireyin harf harf kelime kelime okuması
1960'lı Yıllar	Pasif yapıda birebir çevirme	Dil bilgisi çeviri yöntemi, Aşağıdan yukarıya okuma süreci (Bottom Up)	Bireyin harf harf kelime kelime okuması
1970'li Yıllar (Geçiş Dönemi)	Metnin eski bilgileri kullanarak anlamlandırılması	Psikolinguistik Model, Yukarıdan aşağıya okuma süreci (Top Down)	Bireyin metni, arka plan bilgisini kullanarak ve seçerek okuması
1980'li Yıllar	Arka plan bilgisi ve zihinsel işlemlerin kullanılmasıyla metin ile okuyucu arasında kurulan ilişki	Psikolinguistik Model, Yukarıdan aşağıya okuma süreci (Top Down), Etkileşimsel okuma yaklaşımı,	Bireyin metni, arka plan bilgisini ve okumanın alt bileşenlerini kullanarak okuması
1990'lı Yıllardan Günümüze	Üstbilişsel stratejileri kullanarak, arka plan bilgisi ve zihinsel işlemlerin kullanılmasıyla metin ile okuyucu arasında kurulan ilişki	Psikolinguistik Model, Yukarıdan aşağıya okuma süreci (Top Down), Etkileşimsel Okuma Yaklaşımı, Üstbilişsel Okuma	Bireyin metni, arka plan bilgisini ve okumanın alt bileşenlerini kullanarak okuması Bireyin üstbilişsel stratejileri kullanarak anlama kavuşması

Yabancı dil öğretiminde okuma becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde okumanın, 1950’li yıllarda dil bilgisi çeviri yönteminin etkisiyle metinden harf harf, kelime kelime bilgi alma işlemi olarak ele alındığı görülmektedir. Ancak okuma, görsel bir kopyadan ziyade; çeşitli sembol, harf, işaret gibi simgelerin daha önceki bilişsel, sosyal ve duyuşsal birikime bağlı olarak birey tarafından anlamlandırılması sürecidir. 1960’larda ise sözel dil becerilerinin üzerinde durulması nedeniyle kulak - dil alışkanlığı yönteminin ele alındığı ancak bu yöntemin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye elverişli olmadığı görülmüştür (Grabe, 1991). Bernhardt’a (1991, s. 22) göre, “1970’ler okuma alanındaki Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi gibi baskın bir görüşten Goodman (1968) ve Smith’in (1971) görüşlerinin etkisiyle okumada Psikolinguistik Modele geçişin olduğu bir dönemdir”. Okuma alanında yapılan çalışmalar 1980’li yılların sonunda ise araştırmacıları okumanın alt bileşenlerinin; otomatik tanıma becerileri, kelime ve yapısal bilgi, biçimsel söylem yapısı bilgisi, arka plan bilgisi, sentez ve değerlendirme, üstbilişsel stratejiler olduğu kanısında birleştirmiştir (Grabe, 1991).

Günümüzde ise bireyin nasıl bir okuma yaparsa daha iyi anlayacağı, hangi stratejilerle daha etkili bir öğrenme gerçekleştireceği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda dil öğrenme stratejileri, 1970’lerden itibaren yabancı dil öğretiminde bireyin daha kolay ve etkili bir öğrenme gerçekleştirmesinde önemli bir faktör olarak görülmekte ve araştırmalara konu olmaktadır. Dil öğrenme stratejileri ilk olarak yabancı dil öğrenmeyi etkili kılan davranışların neler olduğu sorusu üzerinde durulmasıyla alan yazınında yerini almıştır. Bu araştırma sorusu, yabancı dil öğrenmede başarılı olan bireylerin gözlem, görüşme, dil öğrenme günlüğü, envanter gibi çeşitli teknikler kullanılarak araştırılmasıyla cevaplanmaya çalışılmıştır. Uzun süren araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenmede başarılı olan bireylerin özel birtakım davranışlar geliştirdiği ve bu davranışların kimi zaman gözlenebilir kimi zaman ise gözlenemeyen ancak birey tarafından açıklanabilen davranışlar olduğu belirlenmiştir. Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (Türkçe Sözlük, 2005), olarak tanımlanan strateji kelimesi de başarılı öğrencilerin kullandıkları bu davranışları açıklamak için tercih edilmiş ve alan yazınında dil öğrenme stratejileri olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Dil öğrenme stratejileri bireyi, dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilebilir stratejik eylemler olarak tanımlanabilir. Alan yazını incelendiğinde yabancı dil öğretimi yaklaşımlarının 1970’lerden sonra, bilişsel süreçlerin etkili olarak kullanımına dönük, birey odaklı, öğretmeni sınıf içinde birey yeteneklerini cesaretlendiren bir rehber şeklinde konumlandığı görülmektedir. Çalışmalarda, dil öğrenme stratejilerinin bu anlayışı ne kadar destekleyebildiği, öğreneni başarıya nasıl yönlendirebildiği ve stratejilerin kullanımını etkileyen

faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır (Chamot, 2004; Chamot ve Kupper, 1989; Green ve Oxford, 1995; Huang, 2003; Ian ve Oxford, 2003; O'Malley, 1987; Rubin, 1981). Bu çalışmaların özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yapıldığı dikkat çekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarına bakıldığında ise dil öğrenme stratejilerinin Türkçeyi etkili bir şekilde öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını araştıran bazı çalışmaların olduğu görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri konusunda Barut (2015), Bayezit (2013), Boylu (2015), Bölükbaş (2013), Bülbül (2015), Elemen (2014), Güngör (2013), Harputoğlu, (2015), K. Şengül (2015b), M. Şengül (2012) ve Silahsızoğlu (2004) tarafından araştırma yapıldığı görülmektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması olarak da Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Boylu (2015), Cesur ve Fer (2007) ile M. Şengül (2012) tarafından Türkçeye uyarlandığı görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, envanter yoluyla dil öğrenme stratejileri kullanımının bazı değişkenlere göre incelendiği (Barut, 2015; Boylu, 2015; M. Şengül, 2012) ve dil öğretimi kitaplarında yer alan öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği (Bayezit, 2013; Harputoğlu, 2015; Silahsızoğlu, 2004) ve kullanılan dinleme stratejilerinin belirlendiği (Elemen, 2014) bu araştırmalarda betimsel tarama ve doküman incelemesi yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde sürecin daha etkili sürmesini sağlayacak uygulamaların ve bu uygulamaların sonuçları ise önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimine yönelik daha etkili bir sürecin işlenmesine yön verecek çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Alan yazınında dil öğrenme stratejilerine yönelik oluşturulan pek çok sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde bilişsel öğrenme kuramından yola çıkıldığı ancak her birinin farklı düzeylerde sosyal ve iletişimsel stratejilere yer verdiği görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ile ilgili Rubin (1981, 1987), O'Malley *vd.* (1985), Oxford (1990) tarafından yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmada da Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında yer alan stratejilere göre hazırlanan okuma etkinlikleriyle öğrencilerin okuma başarıları ve kalıcılıkları incelenmiştir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik

başarıya ve kalıcılığa etkisinin incelenmesidir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada amaçlar iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.1. Nicel Boyuta İlişkin Amaçlar

1. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

2. Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

3. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama sontest puanlarına göre, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

4. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık testi puanlarına göre, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Amaçlar

1. Deney grubundaki öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın verilerini çeşitlemek, başarı durumunun değişimini ve bu değişimin nedenlerini derinlemesine bir şekilde ortaya koymak amacıyla araştırmada Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yürütüldüğü karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda Deneysel Araştırmalardan Öntest Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda NEÜ TÖMER’de B1 kur atlama sınavından başarılı olan öğrenciler listeden seçkisiz yolla iki gruba ayrılmış ve biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ardından geliştirilen başarı testi öğrenci gruplarına öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Nitel çalışma boyutunda ise Durum Çalışması kullanılmıştır. Dil öğrenme stratejileriyle yürütülen okuma etkinliklerinin öğrenenlerin Türkçe öğrenme sürecine nasıl yansıdığını anlamak için nitel veri toplama sürecinde dil öğrenme günlükleri ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Dil öğrenme günlükleri deneysel süreç içinde her dersin

sonunda uygulanırken odak grup görüşmeleri uygulama bittikten sonra (7. hafta içinde) 5'er kişilik 2 ve 6'şar kişilik 2 gruba yapılmıştır.

2.2. Deney ve Kontrol Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol grubu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (NEÜ TÖMER) Türkçe öğrenen, B2 seviyesinde 41 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, Kolay Ulaşılabilir Durum Yöntemi kullanılmış, uygulama, 2. yazarın çalıştığı kurumda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın başında kontrol grubunda 20 öğrenci bulunurken bir kız öğrencinin kurstan ayrılması nedeniyle 19 kişinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Deney grubunda ise 22 öğrenci bulunmaktadır. 41 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	3	13,6	3	15,8
	Erkek	19	86,4	16	84,2
Yaş	17-20	9	40,9	15	78,9
	21-25	9	40,9	1	5,3
	26-30	4	18,2	3	15,8
Eğitim Durumu	Lisans	18	81,8	18	94,7
	Yüksek Lisans	4	18,2	1	5,3
Ülke	Afganistan	16	72,8	13	68,4
	Suriye	3	13,6	6	31,6
	Kırgızistan	3	13,6	-	-
Uyruk	Özbek	11	50	8	42,1
	Arap	3	13,6	6	31,6
	Fars	2	9,1	-	-
	Tacik	4	18,2	5	26,3
	Kırgız	2	9,1	-	-
Toplam	22	100	19	100	

Deney süreci öncesinde, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıların denk olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Levene Testi yapılmış ve Levene Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi analizleri yapılmıştır.

Tablo 3: Okuduğunu Anlama Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	15,18	6,06	39	1,309	0,260	0,632	0,521*
Kontrol	19	14,05	5,11					

*p > 0,05

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunun okuduğunu anlama öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 15,18$ kontrol grubunun ise $\bar{X}= 14,05$ olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama öntest puan ortalamaları arasında ($t_{(39)}= 0,632$; $p> 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu analizler sonucunda grupların okuduğunu anlamaya yönelik akademik ortalamalarının denk olduğu ve yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için, bu öğrenme alanına yönelik başarı testi hazırlanmıştır.

2.3.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrenenlerin, uygulamanın başında ve sonunda okuduğunu anlama becerilerini ortaya koyabilmek için 41 maddeden oluşan okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Konu alanı uzmanlarının (Türkçe Eğitimi alanından 2, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini aktif bir şekilde yürüten 2 öğretim elemanının) görüşleri alınarak, testin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile sağlanmış ve test 31 maddeden oluşan hâliyle B1, B2, C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 139 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde analizi yapılan teste son şekli verilmiştir. Tablo 4'te okuduğunu anlama başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4: Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Soru	Madde	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r _{jx})	Uygunluk
1	O6	,390	İyi
2	O7	,445	Çok İyi
3	O8	,276	Geliştirilebilir
4	O9	,543	Çok İyi
	O10a	,338	İyi
	O10b	,368	İyi
5	O10c	,439	Çok İyi
	O10d	,395	İyi
	O10e	,543	Çok İyi
	O10f	,428	Çok İyi
6	O15	,403	Çok İyi
7	O17	,373	İyi
8	O18	,530	Çok İyi
9	O19	,487	Çok İyi
10	O21	,240	Geliştirilebilir
11	O22	,599	Çok İyi
12	O23	,319	İyi
13	O24	,490	Çok İyi
14	O25	,341	İyi
15	O26	,212	Geliştirilebilir
	O35a	,559	Çok İyi
16	O35b	,556	Çok İyi
	O35c	,481	Çok İyi
17	O36a	,553	Çok İyi

	O36b	,569	Çok İyi
	O36c	,525	Çok İyi
18	O37	,320	İyi
19	O38	,455	Çok İyi
20	O39	,372	İyi
21	O40	,442	Çok İyi
22	O41	,412	Çok İyi

Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin madde analizi sonuçlarına göre madde 8, 21 ve 26'nın r_{ijx} değerleri 0,20 ile 0,29 arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeler alan yazında belirtildiği gibi düzeltilerek ve konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça testin güvenirliliği yüksek sayılmaktadır. Testin KR20 güvenirlik katsayısı ise 0,92 olarak bulunmuştur. Alınan KR20 güvenirlik katsayısına göre testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

2.3.2.1. Dil öğrenme günlükleri

Dil öğrenme stratejileriyle yapılan etkinliklerin Türkçe öğrenenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemek amacıyla araştırmada dil öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Dil öğrenme günlükleri, deney grubundaki öğrenciler tarafından, uygulama sürecinde her dersin sonunda tutulmuştur. Günlüklerde; öğrencilerin o günkü derste neler öğrendikleri, stratejilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediği, işe yarayıp yaramadığı, nedenleri, derslerde hangi etkinlikleri yaptıkları ve bu etkinliklerin dil öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği sorgulanmıştır.

2.3.2.2. Odak grup görüşme formları

Öğrenenlerin uygulama boyunca neler yaşadıklarını, neler hissettiklerini, öğrenme sürecinde hangi farklılıkları gördüklerini derinlemesine irdeleyebilmek için odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir. Odak grup görüşmeleri, uygulamanın sonunda sontest verileri elde edilmesinin akabinde deney grubundaki öğrencilerin uygun oldukları geniş bir zamanda yapılmıştır. Daha önce belirlenen açık - uçlu sorular sohbetin seyrine göre ek sorularla genişletilmiştir. Görüşme formları, Türkçe eğitiminde uzman üç öğretim elemanının görüşü alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca veri kaybını önlemek için öğrencilerin izni alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Grup içi okuduğunu anlama, öntest - sontest, sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla, öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, deney ve kontrol

grubundaki öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için (Büyüköztürk, 2013, s. 42), Shapiro - Wilks Testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda;

- Deney grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F=0,906$, $p=0,502$) ve sontest ($F=0,963$, $p=0,546$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Kontrol grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F=0,978$, $p=0,915$) ve sontest ($F=0,918$, $p=0,102$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Deney grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F=0,963$, $p=0,546$) ve kalıcılık testi ($F=0,955$, $p=0,394$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,
- Kontrol grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F=0,918$, $p=0,102$) ve kalıcılık testi ($F=0,974$, $p=0,851$) puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Buna bağlı olarak Shapiro - Wilks Testi sonucunda normal dağılımın görüldüğü okuduğunu anlama puanlarının grup içi karşılaştırılmalarında parametrik testlerden olan İlişkili Örneklem İçin t - Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuduğunu anlamaya etkisini test ederken grupların sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, Levene Testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla;

- Levene Testi sonucunda grupların okuduğunu anlama sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F=1,275$, $p=0,266$),
- Levene Testi sonucunda grupların okuduğunu anlama kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F=1,979$, $p=0,347$) belirlenmiştir.

Levene Testinden elde edilen veriler doğrultusunda, okuduğunu anlama puanlarının gruplararası karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada uygulama sürecinde dil öğrenme günlüklerinden ve uygulama sonrasında öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise Betimsel Analiz Tekniği kullanılmıştır. “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu analiz yönteminde görüşleri alınan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Bu araştırmada, uygulama sırasında öğrencilerin tuttıkları dil öğrenme günlükleri ile uygulama sonrası öğrencilerle sürdürülen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler; ilk önce bilgisayar ortamına aktarılmış, veri toplama araçlarındaki sorular çerçevesinde analize tabi tutulmuş ve uzman incelemelerinden geçirilmiştir. Bu araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak için öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıt altına alınması, görüşlerin hem yazılı hem de sözlü tekniklerle alınarak veri çeşitlenmesinin yapılması, verilerin analizi boyutunda birden fazla uzman incelemesinin sağlanması çalışmanın iç geçerliğini artırdığını gösterebilir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Önce nicel bulgular daha sonra nitel bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel bulgular, araştırma için hazırlanan B2 düzeyinde okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen veriler ile elde edilmiştir.

3.1.2. Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Denenceler

Denence 1: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5: Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	22	15,18	6,07	21	-3,351	0,00 **
Sontest		20,82	5,91			

** p < 0,01

Tablo 5'teki deney grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)} = -3,351$; $p < 0,05$). Dolayısıyla, söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 1. denence doğrulanmıştır.

Denence 2: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 6: Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	19	14,05	5,12	18	-2,423	0,03 *
Sontest		16,84	4,76			

*p < 0,05

Tablo 6’da kontrol grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = -2,423$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 14,05$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X} = 16,84$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 2. denence doğrulanmıştır.

Denence 3: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 7: Okuduğunu Anlama Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	20,81	5,90	39	2,34	0,02 *
Kontrol	19	16,84	4,76			

* p < 0,05

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri sontest puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, sontest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 20,8$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 16,84$ olduğu görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 2,34$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 3. denence doğrulanmıştır.

Denence 4: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun okuduğunu anlama kalıcılık testi puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyle ilgili olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının grup içi okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest	22	20,82	5,91	21	1,700	0,10 *
Kalıcılık		19,32	4,71			

* p > 0,05

Tablo 8’de deney grubunun okuduğunu anlama sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, deney grubunun okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(21)}= 1,700$; $p > 0,05$). Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına dönük kalıcılık puanlarını artırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını ancak kalıcılık puanlarının düşmesini engellediğini de göstermektedir.

Tablo 9: Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest	19	16,84	4,76	18	4,838	0,00 **
Kalıcılık		12,00	2,60			

** p < 0,01

Tablo 9’da gösterilen kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre ise, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)}= 4,838$; $p < 0,05$). Bu doğrultuda kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılıklarının anlamlı oranda düştüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular, normal öğretim sürecinin kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki kalıcılığa etki etmediğini göstermektedir.

Tablo 10. Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	19,32	4,71	39	6,62	0,00 **
Kontrol	19	12,00	2,60			

**p < 0,01

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre ise, kalıcılık puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}= 19,32$ kontrol grubunda ise $\bar{X}= 12,00$ olduğu görülmektedir. Grupların kalıcılık testi puan ortalamaları

karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 6,62$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 4. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarındaki kalıcılığı, kontrol grubunda Türkçeyi normal öğretim süreciyle öğrenenlerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarındaki kalıcılığına göre anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır.

3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmada nitel veriler iki şekilde toplanmıştır. Bunlardan ilki uygulama sırasında dil öğrenme günlüklerinden elde edilen veriler, ikincisi ise uygulama sonrasında odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulgulardır.

3.2.1 Uygulama Sırasında Dil Öğrenme Günlükleri Aracılığıyla Elde Edilen Bulgular

Uygulama sırasında her ders sonunda deney grubu öğrencilerinin tuttuğu dil öğrenme günlüğünden elde edilen okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin her ders sonrası görüşlerini almak için yazdıkları dil öğrenme günlüklerinden elde edilen görüşler kodlar hâlinde Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğrencilerin Okuma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Etkili öğrenmeyi sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Kelime hazinesini artırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Başarıyı artırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Diğer dil becerileriyle desteklenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	19
Dikkat ve motivasyonu sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	18
Okuma hızını artırma	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	14

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan görüşler incelendiğinde, öğrenciler, daha etkili öğrendiklerini (Ö₁₅: *Bugün etkilikte okuma bitirdikten sonra resimleri olaya sırasına göre yapıştırdık. Çok güzeldi çünkü grup olduktan okuma dersini farklı yaptık. Daha önce derslerde konuşmadık Sadece dersi dinledik, eskde bazı arkadaşlarımız okudu bitti eve giderdik Şimdi bu etkinliklerin bize daha faydalı olduğunu gördüm.*) etkinlikler sayesinde öğrenme sürecinin kolay bir sürece dönüştüğünü (Ö₂₂: *Böyle derste okuduğumu kolay anladım.*) ve kelime bilgilerinin arttığını (Ö₃: *Bence okumayı eskisine göre daha çok geliştirdim çünkü okurken tüm kelime anlamını ders öncesi öğrendik. Böyle getse kelime bilgim artar.*)

belirtmişlerdir. Böylelikle öğrenciler başarılarının arttığını (Ö₁₄: *Daha iyi oldu bence Eski derste anlamadan eve döndüm. Şimdi okumayı birlikte herşey öğrendim.*) ve stratejilerle işlenen etkinliklerin diğer dil becerilerini desteklediğini (Ö₁₀: *Her şey çok güzel ve system var. Ben bu okumayı çok sevdim çünkü hiç boş kalmadık. Derste sadece okuma yok hem okuma yazma ve dinleme konuşma var. Okuma yaptık tartıştık video izledik dinleme var şimdijede yazıyoruz.*) belirtmişlerdir.

Öğrenciler stratejilerle işlenen derslerle birlikte dikkat ve motivasyonlarının arttığını (Ö₈: *Eskiden derslere gelmek istemiyordum. Bazı arkadaş ve bana uyku geliyordu tek kitap vardı ama şimdi bu okuma bana çok faydalı ve derslere koşarak geliyorum.*) Türkçe öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığını bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, etkinliklerle birlikte okuma hızlarının arttığını (Ö₆: *Bu derslerde okuma hızı arttı.*) belirterek sürecin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

3.2.2. Uygulama Sonrasında Deney Grubundaki Öğrencilerle Gerçekleştirilen Odak Grup Görüşmeleriyle Elde Edilen Bulgular

Deney süreci sonunda deney grubundaki öğrencilerle 5'er kişilik 2 grup ve 6'şar kişilik 2 grup hâlinde düzenlenen odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen veriler kodlar hâlinde Tablo 12'de gösterilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; başarının artması, okumanın öğrenilmesi, kelime hazinesinin artması, diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi, kalıcılığın sağlanması kodlarını oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 12: Öğrencilerin Okuma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci Kodları	f
Başarının artması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Okumanın öğrenilmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Kelime hazinesinin artması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Kalıcılığın sağlanması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22

Öğrenciler, stratejilerle işlenen derslerin okuma becerilerindeki başarıyı artırdığını bildirmişlerdir. Buna yönelik öğrenci görüşü şöyledir:

Ö₂₁: *Eskiden okumada çok zorlanıyordum. Şimdi çok açık okuyorum. Eskiden sınavlarda sıfır alırdım. Şimdi yüzde yüz olmasa bile eskiye göre daha iyi anlıyorum.*

Öğrenciler, ders sürecinde nasıl bir okuma etkinliğine girerlerse başarılı olacaklarını öğrendiklerini ve etkili bir okumaya yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Buna yönelik öğrenci görüşü şöyledir:

Ö₅: Bana en etkili olan şeyler: Bir dersi okumadan önce nasıl hazırlayacağımızı öğrendim. Mesela okumaya başlamadan önce siz yeni kelimeleri okutuyordunuz. Sonra tartışıyorduk o kelimeler üzerine. O konuyu açıklayınca biz iyice konuşuyor anlıyorduk. Kelimelerin resimlerini de gördük, bu kelimeleri cümlelerde kullandık. Okuma kurallarını öğrendim. Mesela önce kelimeleri çıkartıyorum, ondan sonra derse başlıyorum. Ama önceden derse başlıyordum, bir şey anlamıyordum. Anlamayınca kendim de üzülüyordum.

Öğrenciler stratejilerle işlenen derslerle birlikte kelime hazinelerinin arttığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak öğrenci görüşü şöyledir:

Ö₁: Eee öncede okurken kelimelerin farkında değildim bilmiyordum. ... Eee yani uu yani her kelimeleri artık anlamaya başladım.

Ayrıca öğrenciler, okuma etkinliklerinin diğer dil becerileriyle birlikte gelişim sağladığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak öğrenci görüşü şöyledir:

Ö₁₂: Bence hocam bu strajide u yani birkaç konuyu bir konu içinde öğrendik. Yani bir konuyu öğrenmek istiyoruz ama mecburen birkaç konuyu öğreniyoruz.

Araştırmacı: Türkçede bir söz var. Bir taşla iki kuş vurmak.

Ö₂₀: Aaa evet bizde de boyle bir söz var.

Araştırmacı: Bunun gibi bir şey mi?

Ö₁₂: Evet hocam.

Ö₇: Dersin dışında da her şey öğrendik hocam.

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğrenciler, okuma etkinliklerinin kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna örnek olarak öğrenci görüşü şöyledir:

Ö¹⁷: Onları asla unutmuyacam çünkü his ettik onları.

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden ve yapılan odak grup görüşmelerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, etkinliklerin okuma becerilerini geliştirdiğini, etkinliklerde yer alan hazırlık aşamalarının okuma sırasında kendilerine kolaylık sağladığını, pek çok kelime ve güncel konu hakkında bilgi edindiklerini ve farklı etkinliklerle ders işlemenin dikkat ve motivasyon seviyelerini artırdığını belirtmişlerdir.

Okuma etkinliklerini deneysel süreçten önceki etkinliklerle karşılaştıran öğrenciler, eski programda okuma derslerinin birkaç kişi üzerinden gittiğini, herkesin derse katılım fırsatı yakalayamadığını, hazırlık aşaması olmadan doğrudan okumaya geçtiklerini ve bunun da bilmedikleri kelimelerle karşılaşmalarına ve okuduklarını tam olarak anlayamamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, deneysel süreçte işlenen etkinliklerin bilişsel süreçlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı sağladığını, okuma öncesinde kullanılan görsel ve işitsel unsurların okuma parçasına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, kelime bilgilerini artırdığını, sıradan bir okumanın dışında diğer becerilerle desteklenmiş okuma etkinlikleriyle karşılaştıklarını, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Dil öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar, okuduğunu anlama başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin uygulanması ve çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Deney grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlamaya ilişkin öntest puan ortalaması, $\bar{X}= 15,18$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X}= 20,82$ olduğu; kontrol grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlamaya ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 14,05$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X}= 16,84$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, her iki grubun altı haftalık süreç sonunda okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarı kaydettiklerini, ancak deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu ($t_{(39)}= 2,34$; $p < 0,05$) ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda da, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını artırdığı, öğrenme sürecinde bilinçli olarak hareket edebildikleri, bunun da daha etkili, kolay ve eğlenceli öğrenmeler gerçekleştirilmeyi sağladığı sonucuna varılmıştır. Dil öğrenme günlüklerinden ve yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler, dil öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını artırdığını, bunun yanında öğrenme sürecinde nasıl davranırlarsa daha iyi öğrenebilecekleri hakkında farkındalık kazandıklarını, etkinlikler sırasında kullanılan stratejilerinin farklı öğrenme görevlerine transfer edilebildiğini, bunun da sınıf ortamı dışındaki bağımsız öğrenme sürecini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın nicel bulgularından elde edilen istatistiksel veriler ile öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, dil öğrenme stratejilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarıyı artırdığı yönünde

birbirini desteklemektedir. Bu sonuçların, alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Bialystok (1978), kullandığı dil öğrenme stratejilerinin, yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olmalarını sağlayan önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bialystok (1978), görüntü kullanma ve kaynak kullanma stratejilerini kullandığı çalışmasında, tematik bir resmin genel anlamayı, sözlük gibi bir kaynağın da hem genel anlamayı hem de kelime boyutundaki anlamayı önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel bulgular da bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Öğrenciler okuma etkinliğinden önce sunulan resim ya da fotoğrafların konuyla ilgili olarak çağrışım kurmalarını ve eski bilgilerini harekete geçirdiğini bunun da okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Alyılmaz ve Er (2016), öğrencilerin kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında çağrışım kurmalarını sağlamanın öğretimin etkililiğini artırması bakımından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlamaya dönük kalıcılık testi ise, sontest uygulamasından 22 gün sonra uygulanmış, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle işledikleri dersin kalıcılığa etkisinin olup olmadığı anlamaya çalışılmıştır. Deney grubunun okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puanlarında değişiklik olup olmadığını anlamak için ise ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun okuduğunu anlama sontest puan ortalamaları $\bar{X}=20,82$ iken 22 gün sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X}=19,32$ olduğu belirlenmiş, puanlarda belli bir düşüşün olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılık puanlarındaki düşüşün anlamlı ($t_{(21)}=1,700$; $p>0,05$) bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sontest - kalıcılık testi puanlarında değişiklik olup olmadığını anlamak için ise yapılan ilişkili örneklem için t testi sonuçlarında, kontrol grubunun son test puan ortalamasının $\bar{X}=16,84$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}=12$ olduğu görülmüştür. Bu düşüşün kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılık puanlarını anlamlı düzeyde ($t_{(18)}=4,838$; $p<0,05$) düşürdüğü tespit edilmiştir.

Deney grubu ile kontrol gruplarının okuduğunu anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu anlamak için ise ilişkisiz örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere göre, kalıcılık puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}=19,32$ kontrol grubunda ise $\bar{X}=12,00$ olduğu görülmüştür. Grupların kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın ($t_{(39)}=6,62$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tuttuğu dil öğrenme günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre ise, öğrenciler, dil öğrenme stratejileriyle işledikleri derslerde edindikleri farkındalık ve strateji bilgisini gündelik hayatlarına yansıtılabildiklerini, öğrenme sürecinde

istekleri arttığı için okul dışındaki öğrenmelerinde de stratejileri kullandıklarını, öğretmenleri tarafından verilen ödev, görev ya da sorumluluk olmadan sadece içten duyulan bir motivasyonla Türkçe okumayı geliştirmek için, kütüphaneye gidip kaynakları kullanma, gazete, dergi vb. basılı haber kaynaklarını takip etme, arkadaşlarıyla Türkçe okumada birbirlerine dönüt sağlama gibi etkinlikler içinde olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu öğrenci görüşlerinden, dil öğrenme stratejileriyle işlenen stratejilerin öğrencilerin nasıl ya da hangi yollarla öğrenebileceklerini ve okuduklarını nasıl daha iyi anlayabileceklerini öğrendikleri, sonuç olarak dil öğrenme stratejilerinin öğrencilere “öğrenmeyi öğrenme” becerisini kazandırdığı anlaşılmaktadır. Özetle bu çalışmada, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun okuma başarılarında ciddi bir düşüşün olduğu; deney grubundaki öğrencilerde ise, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleşen etkinliklerin okuma başarılarında kalıcılık meydana getirdiği belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile alan yazındaki bazı çalışmaların benzer sonuçlar taşıdığı görülmektedir. Örnek olarak Cesur ve Fer (2011), çalışmalarında bellek stratejilerinin, bilişsel stratejilerin ve telafi stratejilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarıyı yordadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında yer alan doğrudan stratejiler içindeki bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri kullanılmış; çalışmanın nicel ve nitel bulgularından hareketle bu stratejilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Cesur ve Fer’in (2011) araştırmalarından elde edilen sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Uygulamada kullanılan bellek, bilişsel ve telafi stratejileriyle işlenen etkinlikler öğrencilerin bilişsel süreçlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı sağladığını, okuma öncesinde kullanılan görsel ve işitsel unsurların okuma parçasına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, kelime bilgilerini artırdığını, sıradan bir okumanın dışında diğer becerilerle desteklenmiş okuma etkinlikleriyle karşılaştıklarını, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda derslerde işlenen etkinliklerden sonra okuma hızlarının arttığını, daha akıcı bir şekilde okuyabildiklerini, tam olarak konuyu anlayabildiklerini ve kendi ifadeleriyle özetleyebildiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Ian ve Oxford (2003), çalışmasında dil öğrenme stratejilerinden bilişsel stratejilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerindeki başarıyı önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Gürses ve Adıgüzel (2013) ise eylem araştırmasıyla yürüttükleri çalışmada, “Bilişsel Akademik Dil Öğretimi” temelinde uyguladıkları strateji öğretiminden sonra, Fransızca hazırlık programında okuyan 18 öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı oranda başarı kaydettiklerini tespit etmişlerdir.

Öğrenciler, dil öğrenme stratejilerini kullanmanın diğer dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanmayı sağladığını, bunun, doğal olarak diğer dil becerilerinde de gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir. Huang (2003), strateji öğretimi sürecinde öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileriyle birlikte dil becerilerinde bütüncül bir şekilde başarılarının arttığı sonucuna varmıştır. Huang (2003), İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, deney grubunun TOEFL sınavında kontrol grubuna göre anlamlı oranda başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinlikler sırasında derslerle örtük bir şekilde strateji öğretimi sürdürülmüş; öğrencilere, stratejileri nasıl kullanabileceklerine ve stratejilerden nasıl faydalanabileceklerine yönelik bilgi verilmiştir. Ayrıca her gün yazdıkları dil öğrenme günlükleri, derslerde işlenen etkinlikler ve verilen ödevlerle yazma becerilerinde yol kat ettiklerini, doğal bir şekilde uygulama, ses ve yazma sistemini kullanma, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejileriyle işlenen derslerde ve grup çalışmalarında ise konuşma becerilerinin gelişimini sağlayan etkinliklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Huang'ın (2003) çalışması ile bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmadaki nitel bulgulardan hareketle öğrenciler, okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan stratejilerin, bilginin daha kolay bir şekilde bellekte tutulmasını sağladığını ve bunun da kelime hazinesi yönünden öğrenciyi avantajlı bir konuma getirerek okumada anlamayı etkili hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Buna benzer bir şekilde, Nassaji (2003), çalışmasında, kullanılan dil öğrenme stratejilerinin, kelime öğrenimini ve buna bağlı olarak okumayı anlamadaki başarıyı önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin bağlamı en iyi şekilde anlayabilmelerine, bağlamı farklı şekillere dönüştürerek yeniden üretebilmelerine ve kelime bilgilerinin artmasına önemli bir etken oluşturduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Bölükbaş (2013) strateji öğretimini sürdürdüğü deneysel süreçte, sınıftaki verilerine göre deney grubundaki öğrencilerin kelime öğreniminde anlamlı oranda başarı kaydettiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında;

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarının arttığı ancak deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görüldüğü,
- 22 gün sonra yapılan kalıcılık testine göre, kontrol grubunun okuma başarılarında ciddi bir düşüşün olduğu; deney grubundaki öğrencilerde ise, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleşen etkinliklerin okuma başarılarında kalıcılık meydana getirdiği,

Öğrenci görüşlerinden hareketle;

- Etkinlikler sırasında kullanılan stratejilerinin farklı öğrenme görevlerine transfer edilebildiği, bunun da sınıf ortamı dışındaki bağımsız öğrenme sürecini kolaylaştırdığı,
- Okuma etkinliğinden önce sunulan resim ya da fotoğrafların konuyla ilgili olarak çağrışım kurmayı sağladığı ve eski bilgileri harekete geçirdiği,
- Okuma öncesinde kullanılan görsel ve işitsel unsurların okuma parçasına yönelik hazırbulunuşluk düzeyini olumlu yönde etkilediği,
- Dil öğrenme stratejilerini kullanmanın diğer dil becerilerini de etkili bir şekilde kullanmayı sağladığı, bunun, doğal olarak diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı,
- Her dersten sonra yazılan dil öğrenme günlükleri, derslerde işlenen etkinlikler ve verilen ödevlerle birlikte yazma becerilerinde de yol kat edildiği,
- Okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan stratejilerin, bilginin daha kolay bir şekilde bellekte tutulmasını sağladığını ve bunun da kelime hazinesi yönünden öğrenciyi avantajlı bir konuma getirerek okumada anlamayı etkili hâle getirdiği,
- Dil öğrenme stratejileriyle işlenen etkinliklerle birlikte öğrencilerin içten duyulan bir motivasyonla Türkçe okumayı geliştirmek için, kütüphaneye gidip kaynakları kullanma, gazete, dergi vb. basılı haber kaynaklarını takip etme, arkadaşlarıyla Türkçe okumada birbirlerine dönüt sağlama gibi etkinlikler içine girdikleri belirlenmiştir.

Özetle, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerle hem başarılarının arttığı hem de öğrenme sürecine yönelik olumlu bir görüş geliştirdikleri görülmüştür. Etkinliklerde kullanılan materyallerin, stratejilerin ve işbirlikli çalışma ortamının sınıf iklimini de olumlu hâle getirdiği, süreci sıkıcılıktan kurtardığı ve öğrencilerin bilgiyi nasıl daha iyi bir şekilde öğrenebileceklerini öğrendikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını artırdığı ve başarıya dönük kalıcılığı sağladığı; bu sonucun alan yazınındaki bazı çalışmalarla da örtüştüğü görülmüştür.

Kaynaklar

- ALYILMAZ, C. ve ER, O. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi Uygulamalarında Öğretmenlerin Kültürel Farkındalık Oluşturmadaki Etkisinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413.
- BARUT, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- BAYEZİT, H. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BERNHARDT, E. B. (1991). *Reading development in a Second Language: Theoretical, Empirical & Classroom Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- BİALYSTOK, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- BOYLU, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış 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.
- BÜLBÜL, F. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CESUR, M. O. ve FER, S. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- CESUR, M. O. ve FER, S. (2011). Dil öğrenme Stratejileri, Stilleri ve Yabancı Dilde Okuma Anlama Başarısı Arasındaki İlişkileri Açıklayıcı Bir Model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93.
- 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. and KUPPER, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ELEMEN, B. (2014). *Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- GOODMAN, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- GOODMAN, K. (1968). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- GRABE, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- GRABE, W. and STOLLER, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL / EFL Teacher. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second for Foreign Language*. (pp. 187 - 203), Boston, MA.: Heinle and Heinle.

- GREEN, J. and OXFORD, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Sex. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- GÜNGÖR, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- GÜRSES, M. Ö. ve ADIGÜZEL, O. C. (2013). The effect of strategy instruction based on the cognitive academic language learning approach over reading comprehension and strategy use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- HARPUTOĞLU, B. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- HUANG, S. (2003). Training of Foreign Language Learning Strategies: Effects on Learning Process, *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 24-59.
- IAN, S. and OXFORD, R. L. (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 331-372.
- O'MALLEY, J. (1987). The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Acquiring English As A Second Language. In A. Wenden and J. Rubin (Eds). *Learner strategies in language learning* (pp. 133-144). Cambridge: Prentice Hall International.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., STEWNER - MANZANARES, G., KUPPER, L. and RUSSO, R. P. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers. Oxford University Press.
- RUBIN, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- RUBIN, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-19). Cambridge: Prentice Hall International.
- SİLAHSIZOĞLU, E. (2004). *Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- SMITH, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ŞENGÜL, K. (8 - 10 Ekim 2015). *Türkiye Türkçesi Öğrenen Özbek Türklerinin Karşılaştıkları Yabancı Eşdeğer Kelime Sorunlarına Dil Öğrenme Stratejilerinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı, Erzurum.
- ŞENGÜL, M. (24 - 28 Eylül 2012). *Yabancı Uyruklu ve Türk Soylu Bireylerin Türkiye Türkçesini Öğrenirken Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklılıklar*. VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirisi, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.