

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

**DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE KELİME ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEMLERE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DAMLA KESKİN

**ÇANAKKALE
ARALIK, 2019**

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

**Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak
Türkçe Kelime Öğretiminde Öğrenenlere Etkisi**

Damla KESKİN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale
Aralık, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Öğrenenlere Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan hazırlanmış olduğunu, bilimsel ahlak ve değerlere uygun hazırlandığını, kaynakçada belirtilen kaynaklardan başka hiçbir kaynağın kullanılmadığını ve yararlanan kaynaklardan atıf yaparak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

22/11/2019

Damla KESKİN






Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Damla KESKİN tarafından hazırlanan çalışma, 22/11//2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10255744

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN		Danışman
Dr. Öğr. Üyesi	Yüksel GİRGIN		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Özet

Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde

Öğrenenlere Etkisi

Bu çalışmada dil öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenenlere etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve kullanılan dil öğrenim stratejilerinin kelime öğrenimine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılında ÇOMÜ TÖMER bünyesinde eğitim görmekte olan B1, B2 ve C1 seviyelerinde 170 öğrenci katılmıştır. Nicel ve nitel olarak çalışılan çalışmada öğrencilerin Türkçe kelime öğretiminde hangi stratejilerden yararlandığını belirlemek için Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Kocaman (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri"; ayrıca kelime öğrenirken kullandıkları stratejileri belirlemek ve ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk yarı yapılandırılmış "Görüşme Soruları Formu" ve öğrenenler hakkında bilgi elde edebilmek için "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler "SPSS 24.0"; nitel veriler "Betimsel Analiz" yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yabancı dil olarak kelime öğretiminde öğrenenlerin dil seviyeleri arttıkça dil öğretim stratejileri kullanımının da arttığı, dil öğretim stratejilerinden bellek, telafi, üst bilişsel ve duyuşsal stratejilerin çok tercih edilmediği, Türkçeyi öğrenme süresi arttıkça dil öğretim stratejilerini kullanma oranının düştüğü tespit edilmiştir. Bunun yanında nitel verilerden elde edilen sonuçları şu şekildedir:

Öğrenenler iletişime önem vermekte ve sosyal stratejiyi çok fazla kullanmaktadır, öğrenenlerin ihtiyaçları kelime öğrenimlerini etkilemekte ve öğrenimlerini bu yönde sürdürmektedirler. Öğrenciler bellek stratejilerinden olan kelimeyi hatırlama, hatırlanamayan kelimeyi resimle anlatma, üst bilişsel stratejilerden olan not tutma, anlaşılmayan kelimeleri

cümle içinde anlamlandırmaya çalışma stratejilerini sık kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğrenciler kelime öğretimlerini en verimli olarak derslerde yaptıklarını, dersten sonra tekrar çalışmalarının kalıcılığı artırdığını, Türkçeyi Türkiye'de ve Türk arkadaşlarla öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kelime öğretimi, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretimi



Abstract

The Effect of Language Teaching Strategies on Learning Turkish Vocabulary as a Foreign Language

In this study, the effect of language teaching strategies on the learning of Turkish vocabulary as a foreign language was examined. A total of 131 students whose levels B1, B2 and C1 from ÇOMÜ TÖMER, who learned Turkish as a foreign language, participated in the study. In the quantitative and qualitative study, the "Language Learning Strategies Inventory" developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Kocaman (2014) was used to determine which strategies students benefit from in teaching Turkish vocabulary. In addition, a 12-question semi-structured "Interview Questions Form" prepared by the researcher was used to determine the strategies they used while learning vocabulary. "Personal Information Form" to obtain information about the learners was used. The quantitative data obtained from the data collection tools were determined as "SPSS 24.0"; The qualitative data were analyzed through "Descriptive Analysis". According to the data obtained from the study, it was found that the use of language teaching strategies increased as the language levels of the learners in foreign language teaching increased, memory, compensatory, metacognitive and emotional strategies were not preferred much was seen. It was seen that while the time of learning Turkish was increased, the rate of using Turkish language learning strategies decreased. In addition, the results obtained from the qualitative data are as follows:

Learners attach importance to communication and use social strategy too much. The needs of the learners affect their vocabulary learning and continue their education in this direction. The students frequently use the strategies of remembering the word which is one of the memory strategies, explaining the word that cannot be remembered with pictures, taking notes and which is one of the metacognitive strategies trying to make sense of the words that cannot be understood. In addition, the students stated that they do vocabulary teaching in the

most productive classes, their repetition increases their permanence after the lesson, and that learning Turkish in Turkey facilitates the permanence and learning.

Key Words: Vocabulary teaching, language learning strategies, teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish



Önsöz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinlemenin öğrenende tam olarak yetkinliğinin sağlanmasıdır. Bu becerileri geliştirmede en önemli yardımcılarından biri olan kelime öğretimi Türkçenin doğru, anlaşılır ve akıcı kullanılmasını sağlamaktadır. Günümüzde dil öğretimleri belirli öğretim programları ve belirli öğretim stratejileriyle gerçekleştirilmektedir. Uygulanan kelime öğretimlerinde kullanılan stratejiler öğrenende öğrenmeyi, kalıcılığı ve dilde yetkinliği doğrudan etkileyen faktörlerdir.

Hazırlanan bu çalışmada hangi dil stratejilerinin kullanıldığını belirlemek ve kullanılan dil öğrenme stratejilerinin öğrenenler üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek ayrıca öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde kişisel olarak hangi dil öğrenme stratejilerini benimsediğini saptamak amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecinde benden desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN' e, her daim beni yapabileceğime inandıran babama, beni bu süreçte yalnız bırakmayan eşime ve şu an yanımda olmasa da benimle gurur duyduğunu bildiğim çok özlediğim melek anneme sonsuz teşekkürler.

Damla KESKİN

Tablolar Listesi

Tablo numarası	Başlık	Sayfa
Tablo 1	Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları	43
Tablo 1	Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları(Devam).....	44
Tablo 2	Yabancı dil öğrenme sınıflandırması (Oxford, 1990) Yabancı Dil Öğrenme	45
Tablo 3	Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Yaşı.....	63
Tablo 4	Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Cinsiyetleri	64
Tablo 5	Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Dil Seviyesi (Türkçe İçin)	64
Tablo 6	Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Öğrenim Durumu.....	64
Tablo 7	Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin “Ne zamandan beri Türkçe konuşuyorsunuz?” Sorusuna Cevapları.....	65
Tablo 8	Homojenlik Testi	69
Tablo 9	Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri	70
Tablo 9	Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri(Devam)	71
Tablo 9	Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri(Devam)	72
Tablo 10	Eğitim Düzeyi ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	75
Tablo 11	Eğitim Düzeyi ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki (ANOVA)	76
Tablo 11	devamı.....	75

Tablo 12 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki (Korelasyon).....	77
Tablo 13 Descriptives Tablosu (Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri)	78
Tablo 14 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki Anova Tablosu	78
Tablo 15 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki (Tukey HSD).....	79
Tablo 16 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Analizi).....	80
Tablo 17 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Tablosu).....	81
Tablo 18 Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Tablosu).....	82
Tablo 19 Cinsiyete Göre Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (Korelasyon Analizi).....	88
Tablo 20 Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Grup İstatistikleri (T Testi).....	89
Tablo 21 Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlılık.....	90
Tablo 22 Ölçekler Bazında Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (T Testi)	91

Tablo 23 Ölçekler Bazında Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (Bağımsızlık Testi)	91
Tablo 24 Türkçeyi Öğrenme Zamanlarıyla Dil Öğrenme Stratejileri Arasında İlişki (Korelasyon Analizi).....	95
Tablo 25 Türkçeyi Öğrenme Zamanlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisi (Anova Testi).....	96
Tablo 26 Türkçeyi Öğrenme Zamanlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisi ANOVA Tablosu	96
Tablo 27 Kelime Öğretiminin Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)	97
Tablo 28 Kelime Öğretiminin Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)	98
Tablo 29 Kelime Öğretiminin Bellek Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)	98
Tablo 30 Kelime Öğretiminin Bellek Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	99
Tablo 31 Kelime Öğretiminin Telafi Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	99
Tablo 32 Kelime Öğretiminin Telafi Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	100
Tablo 33 Kelime Öğretiminin Üst Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	100
Tablo 34 Kelime Öğretiminin Duyuşsal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi) .	101
Tablo 35 Kelime Öğretiminin Duyuşsal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (Independent Samples Test)	102
Tablo 36 Kelime Öğretiminin Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	102
Tablo 37 Kelime Öğretiminin Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi).....	103

Tablo 38 Türkçeyi Öğrenmek İçin Türklerle Sıkça İletişime Geçiyor Musunuz? (Sosyal Strateji).....	106
Tablo 39 Türkçede İsteklerinizi, İhtiyaçlarınızı Karşılama İçin İletişime Geçiyor Musunuz? (Sosyal Strateji).....	107
Tablo 40 Türkçe konuşurken unuttuğunuz bir kelime olduğunda ne yapıyorsunuz? (Bellek Stratejisi).....	108
Tablo 41 Resim, tekrar ve vücut diliyle iletişime geçme yolunu Türkçe konuşurken kullanıyor musunuz? (Bellek Stratejisi)	110
Tablo 42 Türklerin konuşmanızı anlaması ve sizi takdir etmeleri sizi nasıl etkiler? Bu Türkçe öğrenme isteğinizi artırır mı? (Duyuşsal Strateji)	112
Tablo 43 Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / Mutlu ediyor mu? (Duyuşsal Strateji).....	113
Tablo 44 Hala öğrenmekte olduğunuz Türkçe için kendinize bir yol/ bir öğrenme öğrenme planı belirlediniz mi? (örneğin kelime defteri hazırlama, günlük tutma, kelime kartları hazırlama vb.) belirtiniz. (üst bilişsel Strateji)	114
Tablo 45 Türkçe öğrenmenizi sadece derslerde mi yapıyorsunuz yoksa kendi yöntemleriniz de var mı? Varsa belirtiniz. (Üst bilişsel strateji).....	115
Tablo 46 Türkçe bir metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri cümle içinde bulunan ve anlamını bildiğiniz kelimelerin yardımıyla bulma yolunu kullanır mısınız? (Telafi Stratejileri).....	116
Tablo 47 İletişime geçtiğinizde ya da bir şeyler yazarken aklınıza gelmeyen sözcükleri hatırlamak için yaptığınız herhangi bir şey var mı? Varsa belirtiniz.	117

Tablo 48 Sizce Türkçeyi pratik yaparak/ birileriyle konuşarak öğrenmek daha kolay olur mu?..... 118

Tablo 49 Sizce Türkçeyi öğrenirken öğrendiğiniz kelimeleri tekrar etmek, tekrar yazmak öğrenmenizi kalıcı hâle getirir mi?..... 119

Ekler Listesi

Dil Öğrenim Stratejileri Envanteri.....152

Kişisel Bilgi Formu.....155

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....156



İçindekiler

Özet.....	ii
Abstract.....	iv
Ön Söz	vi
Tablolar Listesi.....	vii
İçindekiler.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Varsayımlar	8
Tanımlar	8
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve.....	10
Dilin Tanımı	10
Yabancı Dil.....	12
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	13
Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Seviyeler	17
Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sorunları	20
Kelimenin Tanımı.....	36
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi	37

Kelime Hazinesi ve Dil Öğrenimi	39
Dil Öğrenme Stratejileri	41
Kelime öğretiminde kullanılan stratejiler.....	51
Alanyazın.....	54
BÖLÜM III: Yöntem.....	62
Araştırma Yöntemi	62
Evren ve örneklem.....	62
Veri toplama araçları	66
Veri Analiz Yöntemi	67
BÖLÜM IV: Bulgular	69
Nicel Verilerin Analizi	69
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımlarına yönelik verilerin analizi	69
Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi	77
Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi	88
Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma ve Türkçeyi Öğrenme Zamanları Arasındaki İlişkiyi Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi.....	95
Öğrencilerin kelime öğretimini bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi	98

Öğrencilerin kelime öğretimini üst bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi	101
Öğrencilerin kelime öğretimini duyuşsal stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi	102
Öğrencilerin Kelime Öğretimini Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleştirme Durumunu Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi.....	103
Nitel Verilerin Analizi.....	104
Öğrencilerin kullandıkları veya oluşturdukları stratejilerle yapılan kelime öğretimine dair verilerin analizi	105
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejilerle kelime hazinelerinde oluşan değişikliklere dair verilerin analizi.....	105
Türkçeyi öğrenmek için türklerle sıkça iletişime geçiyor musunuz? (sosyal strateji)	107
Türklerin Konuşmanızı Anlaması ve Sizi Takdir Etmeleri Sizi Nasıl Etkiler? Bu Türkçe Öğrenme İsteğinizi Arttır mı? (Duyuşsal Strateji).....	113
Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / mutlu ediyor mu ? (duyuşsal strateji)...	114
Türkçe Öğrenmenizi Sadece Derslerde mi Yapıyorsunuz Yoksa Kendi Yöntemleriniz de Var mı? Varsa Belirtiniz. (Üst Bilişsel Strateji).....	117
İletişime Geçtiğinizde ya da Bir Şeyler Yazarken Aklınıza Gelmeyen Sözcükleri Hatırlamak için Yaptığınız Herhangi Bir Şey Var mı? Varsa Belirtiniz.....	119
Sizce Türkçeyi Pratik Yaparak/ Birileriyle Konuşarak Öğrenmek Daha Kolay Olur mu?	121

Sizce Türkçeyi Öğrenirken Öğrendiğiniz Kelimeleri Tekrar Etmek, Tekrar Yazmak Öğrenmenizi Kalıcı Hâle Getirir mi?.....	121
BÖLÜM V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	123
Tartışma.....	1125
Sonuç	131
Öneriler.....	138
Kaynaklar	141
Ekler	151

Kısaltmalar Listesi

AB: Avrupa Birliği

akt. : Aktaran

CD: Compact Disk

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

vb. : ve benzeri



Bölüm I: Giriş

İnsanlar sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel bazı nedenlerden dolayı eski dönemlerden beri ana dillerinden başka dilleri öğrenme ve kendi dillerini başkalarına aktarma eğilimi içinde olmuşlardır. Ana dilleri dışında farklı bir dil öğrenen insanlar hem farklı dünyalara açılmakta hem de kendi iç dünyasını dilini öğrendiği insanlara aktarmaktadırlar. Bu kapsamda teknolojik gelişmelere paralel olarak ülkeler arasındaki sınırların kalkmaya başladığı günümüzde toplumların birbiri ile iletişime geçmelerinde ve farklı kültürleri tanımalarında yabancı dil öğrenmek önemli bir hale gelmiştir (Bakır, 2014, s. 436).

Günümüzde küreselleşmeye paralel olarak bilginin hızla yayıldığı, bilginin hızlı yayılmasından dolayı siyasi, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmelerin arttığı gözlemlenmektedir. Bilgi değerli bir hâle geldikçe toplumlar birbirlerine yakınlaşmışlardır. Bu durum sayesinde farklı kültürlere, dillere ilgi duyan, onları öğrenmeye çabalayan toplumların farklı ve modern yaklaşımlar geliştirmesine olanak sağlamıştır. Türkiye'nin diğer ülkelerle olan siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin artması Türkçenin de diğer diller gibi dünyaya açılmaya başlamasına katkı sağlamıştır (Yılmaz ve Temiz, 2015, s. 140).

Eğitim sistemleri içerisinde yabancı dil öğretimi konusu günümüzde bile tamamıyla çözülmemiş bir konudur (Başkan, 2006, s. 12). Türkçe öğretimi açısından ele alındığı zaman gerek ana dil gerekse de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de karşılaşılan birçok sorun olduğu bilinmektedir (Durmuş, 2013, s. 207). Ana dil olarak Türkçe kullanımında karşılaşılan sorunların incelenmesi dilin doğru kullanılması ve Türkçenin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle ana dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların literatürde sıklıkla tartışıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe kullanımına ilişkin sorunlar ise alanda yeterince tartışılmamaktadır (Candaş-Karababa, 2009, s. 268).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda yaygınlaştığı (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 67), popüler hale gelmeye başladığı (Gürbüz ve Güleç, 2016, s. 141), yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin arttığı görülmektedir (Doğan, 2014, s. 89). Yabancı dil olarak Türkçeye taleplerin artmasının temelinde Türkçe öğrenmeye yönelik isteğin artması yatmaktadır (Islıoğlu, 2014, s. 101). Bunun yanında bölgesel ve ekonomik etkenler Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini popüler bir hale getirmiş (Kılınç ve Duru, 2012, s. 303), Türkçe gerek yurt içi gerekse de yurt dışında öğretilen bir dil konumuna gelmiştir (Başar ve Akbulut, 2016, s. 1005). Buna karşılık yabancılara Türkçe öğretimi üzerine geliştirilen öğretim programları ve öğrenci gereksinimleri üzerine yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaların da genellikle kullanılan teknik ve yöntemler ile ilgili olduğu belirtilmektedir (İşcan, 2012, s. 26-27). Yabancılara Türkçe öğretiminin daha sistemli ve kolay hale getirilmesinde bu alanda yapılacak olan bilimsel çalışmaların büyük bir önemi bulunmaktadır (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 67). Bu nedenle literatürde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeni araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Boylu, 2014b, s. 337; Yaylı, 2015, s. 459).

Dilin yapı taşı kelimelerden meydana gelmekte olup, olunan duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılmasında kelimelerden yararlanılmaktadır (Doğan, 2014, s. 89). Sözlü anlatımın yanında yazılı ifadelerin diğer insanlara aktarılmasında da kelimeler kullanılmaktadır (Biçer ve Polatcan, 2015, s. 813). Dolayısıyla kelime hazinesinin geniş olması iletişimde kolaylık sağlamaktadır (Çiftçi ve Çeçen, 2013, s. 336). Bu nedenle dil öğrenme sürecinde, yazılı ve sözlü iletişimde, özellikle anlatma ve anlama gibi temel dil becerilerinin kazanılmasında, bunun yanında dinleme ve konuşma gibi alt dil becerilerinin geliştirilmesinde kelime hazinesinin büyük bir önemi bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi dil edinme sürecinde önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir (Karatay, 2007, s. 141). Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde de kelime hazinesinin

geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması, bu alanda yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi herhangi bir alanda yeni yöntem ve teknikler geliştirilmesi ancak söz konusu alana yenilikler katacak bilimsel çalışmaların artırılması ile mümkündür. Buna karşılık yabancılara Türkçe öğretiminde olduğu gibi kelime öğretimi konusunda da yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada farklı dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem Durumu

İnsanların birbiriyle iletişim kurma ihtiyacı insanları farklı dilleri öğrenmeye yönlendirmiştir. En yalın anlamıyla dilden bahsedildiğinde, insanların akıllarına anlama, anlatma becerileri gelmektedir. Bu becerileri en iyi şekilde edinebilmenin ve kullanabilmenin yolu ise kelime hazinesinin gelişmesidir.

Anlama ve anlatmada yani iletişimde son derece önemli olan ve neredeyse dilin temelini oluşturan kelime farklı şekillerde tanımlanmıştır: “tecrübelerimizin hafızada depolanmış hali” (Karatay, 2007, s. 142), “bir bildirişme sistemi olan dilin en önemli ve en güçlü ögesi” (Aksan, 2000, s. 439) tanımlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Ayter (2000, s. 209), sözcüğü “ses ya da harflerden oluşan, kendi başına anlam taşıyan, çeşitli ekler aracılığıyla diğer sözcüklerle ilişki içinde girerek cümle adı verilen söz dizimsel bağıntılar kuran temel bir dilsel birim” tanımlamıştır. “Sözcük; kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim; bir sözce içinde tek bir biçimbirimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış olan diğer birimlerden diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birim” olarak betimlenmiştir (İmer, Kocaman, Özsoy; 2011, s. 228-229). Budak (2000, s. 20), “sözcük adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan, her dilin kaynaşmış bir düşünce ses birleşimidir dildeki başka öğelerle ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir” diyerek sözcüğü bir başka şekilde tanımlamıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı eğitim kurumlarında öğrencilerin yaşadıkları en önemli sorunlardan biri de kelime öğretimidir. Kendi yöntemleriyle kelime öğrenme stratejilerini belirleyip kelime hazinelerini geliştiren öğrencilerin var olduğu eğitim kurumlarında kendi öğrenmelerini destekleyici kelime öğrenme stratejisi geliştiremeyen, önceki öğrendikleriyle yeni öğrenmelerini sentezleyemeyerek başarısızlık yaşayan öğrenciler de mevcuttur. Bir dili konuşmak özellikle yabancı dil öğrencileri için oldukça zordur çünkü etkili bir sözel iletişim dili sosyal etkileşim alanlarında doğru bir biçimde kullanmaya yardımcı olan bir yeteneği gerektirir (Richards ve Renandya, 2002, s. 204'ten akt. Yorulmaz, 2009). Bu yeteneği geliştirmek de belirli stratejilerin varlığına ihtiyaç duymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de en çok problem kelime hazinesini ediniş geliştirirken yaşanmaktadır. Öğrenilen dilde belirli bir öğretim programının olmaması, kelime öğretime özel bir zaman ayrılmaması ve eğitimcilerin bu alanda yeterli uygulama yapamamaları bireyin öğrendiği dildeki kelime hazinesinin istenilen seviyeye ulaşmasını engellemektedir. Bu yüzden kelime öğretimi, üzerinde çok durulması ve çalışma yapılması gereken bir konudur. Kelime öğretimini kolaylaştırmak, öğrenenlere sevdirmek ve öğretimi kalıcı hâle getirmek için birçok strateji, yöntem, teknik ve etkinlik kullanılmaktadır.

Çalışmanın problem cümlesini “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde öğretimin temelini oluşturan dil öğrenme stratejilerinin kullanımının kelime öğrenimine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır

Alt Problemler. Bu çalışmada yer alan alt problemler aşağıdaki şekildedir:

Nicel Araştırmaya Dair Alt Problemler.

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretiminde dil öğrenme strateji kullanımları ne şekildedir?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretiminde dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile sahip oldukları dil seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyete göre kelime öğretiminde dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türk dilini öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bellek stratejilerine göre gerçekleştirme durumu nasıldır?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini telafi stratejilerine göre gerçekleştirme durumu nasıldır?
8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini üst bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?
9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini duyuşsal stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?
10. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini sosyal stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?

Nitel Araştırmaya Dair Alt Problemler.

1. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kullandıkları ya da kendileri için oluşturdukları stratejilerle başarılı bir kelime öğretimi sağlanmakta mıdır?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejiler sayesinde kelime hazinelerinde görülebilir değişiklikler kaydedilmekte midir?

Araştırmanın Amacı

Kelimeler, bir dilin omurgasını oluştururlar. Karatay (2007, s. 143), “insanlar söylenilenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için sözcüklere ihtiyaç duyarlar” diyerek sözcüklerin insan hayatındaki gerekliliğini vurgulamıştır. İnsanların iletişim kurma, konuşma, anlatma, dinleme kısacası iletişime geçme ihtiyaçları vardır ve bu ihtiyaçlarını kelimeler aracılığıyla giderirler. Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için kullandıkları dil öğretim stratejilerini belirlemek ve kullanılan dil öğretim stratejilerinin kelime öğrenimine derece etkili olduğunu belirlemektir. Araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yabancı Dillerde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” ile toplanıp elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilecektir. Ayrıca öğrenenlere sözcük öğreniminde kullandıkları stratejiler üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri tespit edilecek ve hali hazırda kullandıkları dil öğrenme stratejileri belirlenecektir.

Araştırmanın Önemi

Kelime hazinesi iletişim kurmayı kolaylaştırır aynı zamanda alıcı ve üretici dil becerilerinin etkili ve doğru kullanımıyla sözcük dağarcığının gelişmişliği arasında doğrusal bir ilişki vardır. Kelime hazinesi genişledikçe iletişim gücü artar. Bundan dolayıdır ki; kelimeler ve kelime öğretimi hem ana dil ediniminin hem de yabancı bir dil öğreniminin önemli ve büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Gün geçtikçe dil öğretiminde kelime öğretimine olan ilgi artmakta ve kelime öğretimiyle ilgili birçok yöntem, teknik ve strateji uygulanmaktadır.

Bir dili konuşmak özellikle yabancı dil öğrencileri için oldukça zordur çünkü etkili bir sözel iletişim dili sosyal etkileşim alanlarında doğru bir biçimde kullanmaya yardımcı olan bir

yeteneği gerektirir (Richards ve Renandya, 2002, s. 204 akt. Yorulmaz, 2009). Öğrenilen bir dilde iletişime geçip karşımızdakilere içinde bulunduğumuz durumları aktarmak, o dilde düşündüklerimizi etkili bir biçimde anlatmak için o dilin kelime hazinesine yeterli derecede sahip olunmalıdır, bunun yanında dil öğrenen bireylerin eğitimsel, kültürel ve sosyal alanlardaki başarıları için de zengin sözcük dağarcığına sahip olmak ön koşuldur. Kısacası birey eğer bir dili başarılı bir şekilde edinmek ve o dilde duygu, düşüncelerini kesintisiz bir şekilde dile getirmek istiyorsa öncelikli olarak o dilin sözcük dağarcığına hâkim olmalıdır. Bu nedenle “Türkçe öğretim derslerinde temel amaç kelime hazinesini zenginleştirmektir” (Yığın, 2013, s. 35), zenginleşen kelime hazinesi sayesinde öğrenciler daha başarılı eğitim hayatına ve daha etkili iletişim becerisine sahip olabilirler.

Bu aktarılan bilgilerden de anlaşıldığı üzere; dil öğreniminde bireyin dinleme, okuma, yazma ve konuşma yetilerinden oluşan dört temel dil becerisinin tamamıyla zenginleşebilmesi ve gelişebilmesi için gerekli olan kelime öğrenimi ve kelime öğreniminde kullanılan stratejilerdir.

Bu araştırma, Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşüncesi ile önemlidir. Dil öğreniminin temelini oluşturan kelime öğrenimini destekleyen bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi ve öğrenimine deneysel yaklaşımı sayesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim görmekte olan B1, B2, C1 seviyelerindeki 170 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak izin alınmış ve paylaştıkları bilgiler bu izin üzerine kullanılmıştır. Araştırma, dil öğrenme strateji ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma sonunda

elde edilen bilgiler öğrencilerden alınan cevaplarla sınırlı olup, öğrencilerin verdiği cevaplar sonucunda çözümlenmiştir.

Varsayımlar

Bu çalışmada yer alan 170 katılımcının gönüllülüğü esas alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin sorulan sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılanların nicel ve nitel veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçeği yansıtmaktadır.

Tanımlar

Strateji: “Bir amaca varmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı” (Aktan, 2008).

Öğrenme Stratejisi: Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler" (Claire; 1986, s. 316) olarak tanımlanmaktadır.

Dil Öğretim Stratejisi: Öğrencilerin dili öğrenmeleri ve kullanmaları için başvurdukları zihinsel ve iletişimsel işlemler (Nunan, 1999).

Bağımsız Öğrenen: Kendi öğrenmesini sağlayabilen, öğrenme ihtiyaçlarını belirlediği stratejiler doğrultusunda gerçekleştirebilen öğrencilerdir, "stratejik öğrenenler" (Strategic Learners), "bağımsız öğrenenler" (Independent learners) ve "öz-düzenleyici öğrenenler" (Self-regulated learners) olarak adlandırılırlar (Broad, 2006; Sübaşı,2000).

Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (SILL Ölçme Aracı): Oxford tarafından geliştirilen öğrencilerin dil öğrenmedeki kullandıkları stratejileri 6 farklı kategoride inceleyerek belirlemeyi hedefleyen likert tipi ölçektir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: Birçok dil öğreten kurum ve kuruluşlara ve dil öğretiminde kullanılan materyallere temel oluşturması için Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce hazırlanan örnek veridir. Oluşturulan bu örnek metin; Ortak Çerçeve Metni,

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni gibi isimlerle çalışmalarda geçmektedir. Bu çalışmada "Ortak Başvuru Metni" adıyla kullanılmıştır.



Bölüm II: Kuramsal Çerçeve

Dilin Tanımı

En genel anlamıyla dil, insanlar arasında anlaşmayı/iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Özbyay ve diğçerleri, 2013, s. 1; Şahin, 2008, s. 7). Diğçer bir tanıma göre dil “insanların istek, duygu ve düşüncelerini aktarmada kullandıkları bir araç” (Sallabaş, 2012, s. 2199), "aynı zamanda ulus ve millet kavramlarının da oluşmasını sağlayan temel kurucu öge" (Şahin, 2014, s. 828) şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel kurucu öge olarak tanımlanması bulunmaktadır (Oruç, 2016). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi dil hem düşünme hem de iletişim aracı olarak nitelendirilmektedir (Ünalın, 2006, s. 1). İnsan dili hem sözlü göstergelerden hem de sözlü göstergeleri düzenleyen şartlardan meydana gelmektedir. Dilin asıl amacı insanların diğçer insanlar ile karşılıklı iletişimi sağlamaktır. Dil ile sağlanan iletişimin temelinde insanların zihinlerindeki düşünceleri diğçer insanlara “dolaylı” olarak aktarması yatmaktadır. Çünkü dil ile sağlanan iletişimde anlamlar direkt olarak bir insandan diğçer insana ulaşmamakta, kafada bulunan anlam yükü dil aracılığıyla dolaylı olarak karşıdaki kişiye aktarılmaktadır (Başkan, 2006, s. 22).

Diller içinde buldukları toplum sayesinde var olmaktadırlar (Arslın, 2014, s. 189). Bu nedenle her toplumun iletişim, anlama ve anlatma eylemlerinde kullanılmak üzere sahip olduğu bir dil bulunmaktadır (Güleryüz, 2008, s. 312). Dil sadece anlamının değil, aynı zamanda zihnen gelişimin de önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla bilişsel ve sosyal gelişimde dilin önemli bir rolü bulunmaktadır. Dil aynı zamanda sosyal becerilerin edinilme ve kullanılma süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Sosyal becerilerin başında gelen iletişimin gelişmesi de dil gelişimi ile yakından ilişkilidir (Özbyay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 31).

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olmanın yanında bir arada olmayan insan topluluklarının bir araya gelerek ortak kültür ve ortak geçmişe sahip olmalarına da katkı

sağlamaktadır. Dil söz konusu gücü taşıyıcısı ve koruyucusu olduğu kültürden almaktadır. Bu yönüyle dil olgusu ait olduğu toplumun kültürel unsurlarını içinde barındıran bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Kırkkılıç ve Sevim, 2012, s. 360). Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan duygu düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş sistemdir. (Korkmaz, 2015).

Dil sadece seslerden değil, aynı zamanda işaret ve çeşitli hareketlerden de meydana gelmektedir. Dilin oluşumunda iletişim amaçlı anlam taşıyan kelimelerin yanında, kelimeye anlam katan vurgulama, tonlama ve susma gibi etmenler de yer almaktadır. Söz konusu etmenler hem dili beslemekte hem de dile destek olan unsurlar olarak değerlendirilmektedir. İnsanlar arasındaki iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için alıcı ile kaynak olan kişinin aynı dili kullanmaları gerekmektedir. Günümüz toplum yaşamında insanların birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan binlerce dil bulunmaktadır. Her dil kendini konuşan halk tarafından yaratılmaktadır. Konu alanlarına göre diller hukuk dili, müzik dili, tıp dili ve felsefe dili gibi alanlara ayrılmaktadır (Güleryüz, 2008, s. 314).

Dil, fikirsel, toplumsal, gelenek, anane ve dini yönelimleriyle bir milletin yansıtıcısı durumundadır. Toplumun temel özelliklerini yansıtan söz konusu etmenler ile dil arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü söz konusu değerler dili etkilediği gibi dilin ifade biçimini, anlatımlarını, seslerini ve kurallarını şekillendirmektedir. Tarihsel açıdan ele alındığı zaman dil olgusu milletin tarihini meydana getiren en önemli etmenler arasında yer almaktadır. Çünkü milletlerin geçmişleri incelenirken geçmişten günümüze konuştukları diller üzerinde de durulmaktadır. Bunun yanında toplumda sözlü ve yazılı kaynakların nesilden nesile aktarılmasında da dil kullanılmaktadır (Kırkkılıç ve Sevim, 2012, s. 360).

Yabancı Dil

Sınırların kalktığı ve farklı kültürlerin birbiri ile etkileşim içine girdiği günümüzde farklı kültürler ve toplumlar arasındaki iletişimin önemi artmıştır. Buna paralel olarak yabancı diller bilmenin gerekliliği artmış, bir ya da daha fazla yabancı dil bilmek farklı kültürleri ve toplumları tanımak ve anlamlandırmak için zorunlu hâle gelmiştir. Bu durum zaman içerisinde ülkelerin yabancı dil politikalarını tekrar gözden geçirmelerine zemin hazırlamıştır (İşisağ ve Demirel, 2010, s. 192).

İnsanların yabancı dil öğrenme istek ve girişimleri oldukça eski dönemlere kadar gitmektedir. Tarihsel süreç içerisinde insanlar her dönem diğer dilleri öğrenme gayreti içine girmişlerdir. Ancak insanlarda yabancı dil öğrenme isteği tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar üst seviyeye çıkmamıştır (Kara, 2010, s. 662). Günümüzde yabancı dil bilmenin insanlara sağladığı bazı yarar ve avantajlar bulunmaktadır. Söz konusu yarar ve avantajlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Yabancı dil öğrenmek insanların hem dünyayı hem de farklı bakış açılarını daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır.
- Yabancı dil öğrenimi sayesinde toplumların kültürel gelişimleri hızlanmakta, başka kültürler için farkındalık kazanma düzeyleri gelişmektedir.
- Yabancı dil öğrenimi bireyin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.
- Yabancı dil öğrenmek bireyin edebiyat ve güzel sanatlar alanındaki terminolojiyi izleme yeterliğini geliştirmektedir.
- Yabancı dil öğrenmek bireyin ana dilinin dışında farklı dillerin konuşulduğu ortamlarda kendini ifade edebilme becerisini geliştirmektedir.
- Yabancı dil bilmek öğrenimini yurt dışında sürdüren öğrencilerin daha yüksek özgüven duygusuna, sosyal ve iletişim becerilerine sahip olmalarına katkı sağlamaktadır.

- Yabancı dil bilme birey açısından önemli bir ayrıcalık yaratmakta, bireyin liderlik becerilerinin gelişmesine ve üst düzey çalışma ortamlarına katılmasına katkı sağlamaktadır.
- Yabancı dil bilgisi bireyin uluslararası alanda yaşam boyu öğrenen bir kişi olmasına, bunu yanında küresel dünyada yer edinmesine destek olmaktadır (İşcan, 2011, s. 32).

Ana dil öğrenimi bebeklik döneminden itibaren yürüme, yeme, içme gibi doğal olarak gelişmekte iken, yabancı dil öğrenimi birey belirli bir bilinç düzeyine ulaştığı zaman gerçekleşmektedir (Aydın, 2015, s. 225). Yabancı dil bilmek, insanların söz konusu dildeki kelimeleri ya da dil bilgisi kurallarını bilmelerinin yanında; kelime ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle yazılı ya da sözlü olarak iletişime geçebilmeyi ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile yabancı dil bilmek yalnızca ilgili dile ait gramer kuralları bilmekten ibaret değildir. Aynı zamanda yabancı dil bilmek hangi sözcük ve yapıların ne zaman ne şekilde kullanılması gerektiğini bilmektir. Yabancı dil bilme noktasında hedef dile ait dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi “dilbilgisel yeti”, iletişim kurma sırasında hangi kelime ve yapıların kullanılması gerektiğini bilmek ise “iletişimsel yeti” olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil bilmek isteyen bir bireyin hem dilbilgisel hem de iletişimsel yetilerini geliştirmesi için öncelikli olarak hedef dilin sahip olduğu kültürel özellikler hakkında temel bilgilere sahip olması gerekmektedir (İşcan, 2011 , s.30).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Türkçe, dünyada en fazla kullanılan dillerden biridir (Boylu, 2014b, s. 336) ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temelleri Kaşgarlı Mahmud'un 11. yüzyılda (1072-1074) yazdığı Divanü Lügati't Türk eseri ile başlamıştır (Boylu, 2014a, s.19; Açık, 2008, s. 1; Demirel, 2013, s. 287). Bir sözlük niteliğine sahip olan bu eserde Türklere ait olan kelimelerin Arapça anlamları yazıya dökülmüştür. Bu yönüyle eser hem ilk Türkçe sözlük hem de Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bir eser olarak değerlendirilmektedir. Bu eser ile Türklerin söz

konusu döneme ait kültürel özellikleri ile ilgili bilgiler verilmiş ve Türkçe öğretiminde dilin kültürel özelliklerinden yararlanılmıştır (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 4).

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere yabancılara Türkçe öğretiminin köklü bir geçmişi bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe, Türk cumhuriyetlerinin kurulmasının ardından Balkanlar ve Orta Asya'daki ilişkilerin gelişmesine bağlı olarak popüler bir hale gelmiştir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 69). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimine yönelik derslerin 1950'li yıllardan itibaren üniversitelerde verilmeye başladığı görülmektedir. Dünya ölçeğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ise 1984 yılında Ankara Üniversitesi'ne bağlı Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) kuruluşu ile başlamıştır (Açık, 2008, s. 1). Avrupa Birliği (AB) ile ilişkileri ve Ortadoğu'daki stratejik önemin artmasına paralel olarak Türkiye'nin bölge ülkeleri ile ticari ve hukuki ilişkileri de gelişmiştir. Bu durum yabancıların Türkçe öğrenme arzularını arttırmıştır (Eryaman ve Kana, 2012, s. 147). Ancak Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimine yönelik uygulamalar gerçek anlamda 1970'li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Günümüzde gerek Türkiye'de gerekse de dünyanın birçok ülkesinde yabancılara Türk dili ve kültürü öğretilmektedir (Boylu, 2014a, s. 19). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye dönük taleplerin arttığı bilinmektedir (Doğan, 2014, s. 89). Bu durum hem yurt içi hem de yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin artmasına olanak tanımıştır (Başar ve Akbulut, 2016, s. 1005). Yaşadığımız dönemde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenin sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. İşcan (2011, s. 33), yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin bireye sağladığı avantajları şu şekilde aktarmıştır:

- İş yaşamında yabancı dil olarak Türkçe bilmek birtakım avantajlar sağlamaktadır: Gerek yazışma gerekse konuşma dilinde iyi Türkçe bilen personel bulma zorluğu iş hayatında sıklıkla karşılaşılan bir sorundur. Avrupa'da yaşayan Türk tüketici kitlesine hitap etmek isteyen çeşitli serbest meslek grubu ve firmanın bu yöndeki istekleri sürekli olarak artmaktadır. Avrupa'da etkinliklerini sürdüren birçok Türk işletmenin de Türkçe

bilen personel bulma konusunda problemler yaşadıkları bilinmektedir. Dolayısıyla iyi düzeyde Türkçe bilen yabancıların Avrupa’da iş bulma olasılıkları artmaktadır.

- Yabancı dil olarak Türkçenin geçerliliği ve değeri her geçen gün artmaktadır: Dünya üzerinde Türkçe, en çok konuşulan yedi dil arasında yer almaktadır. Günümüzde birçok Türk firması Asya ve Avrupa ülkelerinde faaliyetlerde bulunmasının yanı sıra, Avrupa ve Asya ülkelerinden birçok yatırımcı da Türkiye’de ticari faaliyetlerde bulunmaktadır. Türkiye’nin Avrupa Birliği’ne üyeliğinin söz konusu olduğu da dikkate alındığında, yaşadığımız coğrafya içerisinde Türkçe öğreniminin önemi giderek artmaktadır.
- Çok dil bilmek yaşadığımız çağın önemli gereklilikleri arasında yer almaktadır: Çağdaş dönemde Avrupa Birliği ülkelerinin büyük bir kısmı gençlerin çok dil bilmelerine oldukça önem vermektedir.
- Birçok dille karşılaştırıldığında, Türkçe çok daha kolay kavranabilen bir dildir: Yapılan araştırmalar diğer diller ile karşılaştırılması yapıldığında Türkçenin bazı üstünlüklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda Türkçenin zihinsel yetenekleri geliştirici ve beynin işleyişine uygun yanlarının olduğu belirlenmiştir. Özellikle ses-şekil ilişkisi, ses zenginliği, hece türetme, kelime türetme ve kelime tanıma gibi niteliklerin eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere kolaylık sağladığı görülmektedir (İşcan, 2011, s. 33).

İnsanlara ana dillerinin yanında yabancı dil öğretmeyi etkileyen birçok unsur bulunmakla beraber, yabancı dil öğretimini etkileyen unsurlar ülkelere göre farklılık göstermektedir. Bu noktada yabancı dil öğretimini etkileyen unsurların saptanması adına bazı soruların yanıtlanması gerekmektedir. Söz konusu sorular aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Öğretilmesi planlanan yabancı dilin yapısal özellikleri nelerdir?
- Öğretilmesi planlanan yabancı dilin ana dile olan uzaklığı ya da yakınlığı nasıl tanımlanabilir?

- Öğretilmesi planlanan yabancı dil ile ana dilin kültürel açıdan ortak ve farklı yönleri nelerdir?
- Öğretilmesi planlanan yabancı dilin kültürel özellikleri dil öğretim materyallerine hangi düzeyde yansıtılmalıdır?
- Yabancı dil öğretiminde kullanılacak teknikler ile sınıf içi geleneklerin yabancı dil öğrenimi üzerinde etkileri var mıdır? Varsa bu nasıl anlaşılabilir? (Bayyurt, 2009, s. 29-30).

Yabancı dil eğitimi üzerine yapılan planlamalarda yabancı dilin öğretileceği ortamların planlaması önemli bir konudur. Türkiye’de Türkçenin öğretimi ikinci dil öğretimi olarak değerlendirilirken, farklı ülkelerde Türkçe öğretimi yabancı dil öğretimi kapsamında değerlendirilmektedir. Türkiye dışındaki ülkelerde Türkçe öğrenenlerin yaşamlarının herhangi bir döneminde Türkiye’de bulunup bulunmayacakları kesin değildir. Bu nedenle Türkiye dışında verilen Türkçe eğitimlerinde işlenecek konuların belirlenmesi sürecinde Türk kültürüyle alakalı etmenlere yeterli düzeyde yer verilmemesi olası bir durumdur. Ancak Türkiye’de farklı bir dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışan bireyler bu dili günlük hayatlarında da kullanacaklardır. Bu sebeple Türkiye’de ikinci dil olarak verilen Türkçe eğitimi derslerinde Türk kültürüne ilişkin öğelere yer verilmesi gerekecektir (Bayyurt, 2009, s. 31). Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde iletişim yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi oldukça önemlidir. Söz konusu iletişim yeteneklerinin başında sözcük bilgisi, dilbilgisi ve sesbilgisi gelmektedir (Erdem, 2009, s. 115).

İnsanların sahip oldukları duygu ve düşünceleri bir bireyden diğer bir bireye aktarmayı sağlayan iletişimde dilin, anlatma ve anlama olmak şartıyla iki yönü bulunmaktadır. Bir dilde okuduğunu ve dinlediğini anlama gerek sözlü gerekse de yazılı olarak duygularını düşüncelerini aktarabilme o dili bilmeyi ve o dilde iletişim kurma becerisini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de anlatma ve anlama becerilerinin kazandırılması

gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ancak Türkçe öğretimine yönelik uygulamalar ve yapılan bilimsel araştırmalar ana dilde Türkçe öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de birçok eksiklik olduğunu ortaya koymaktadır (Sancı-Uzun ve diğerleri, 2014, s. 303).

Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Seviyeler

Temel olarak dil iki beceri üzerine kurulmuş olan dört farklı beceriden meydana gelmektedir. Bunlar; anlatma ve anlama becerileridir. Anlama becerisi okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelmekte olup, anlatma becerisi ise yazma ve konuşma becerilerinden meydana gelmektedir. Söz konusu süreçlerin her biri belirli düzeyde zorluk ve karmaşıklığı içinde barındırmaktadır. Bu nedenle dilin doğru öğrenilmesi için en temel seviyeden başlanarak söz konusu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 69).

Günümüzde yabancı dil öğretiminde Avrupa standartlarında kullanılan bazı düzeyler mevcuttur. Mevcut olan bu düzeyler sırasıyla A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinden oluşmaktadır. Dil seviyelerine ilişkin ayrıntılı bilgilere Ortak Başvuru Metninde yayınlanmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 130). Yayınlanan metine göre, A1 seviyesi “Giriş”, A2 seviyesi “Başlangıç”, B1 seviyesi “Eşik”, B2 seviyesi “Üstünlük”, C1 seviyesi “Etkili İşlemsel Yeterlilik” ve C2 seviyesi “Ustalık” düzeyine denk gelmektedir. Bu sınıflandırmada yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin hangi dil seviyesinde olduklarının belirlenmesinde kendini değerlendirme kontrol listesinden yararlanılmaktadır (İşisağ, 2008, s. 106). Ortak Başvuru Metni'ne göre kişinin yabancı dil konusunda seviyelere göre edindiği ve uygulayabildiği davranışlar aşağıdaki gibi özetlemiştir;

A1 Seviyesi. Gündelik yaşamda somut ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kalıpları anlayabilir ve oluşturabilir. Kendisini diğer insanlara tanıtabilir ve karşısındaki kişilere kendisi ile ilgili sorular sorabilir. Karşısındaki kişi ağır ve tane tane konuşuyorsa konuşan kişiye yardımcı olacak şekilde konuşabilir ve basit bir şekilde iletişim kurabilir (Millî Eğitim

Bakanlığı). Kendini, başkalarını ve varlıkları tanıtabilir. Bu bağlamda, nerede oturduğu, kimleri tanıdığı, nelere sahip olduğu gibi konuları ele alarak ve kalıplaşmış soru ifadelerini kullanarak başkalarıyla iletişim kurabilir (Kara, 2011, s. 161). Okuma becerisi değerlendirildiği zaman, katalog, afiş ve duyurulardaki basit cümleleri anlayabilir. Yazılı anlatım becerisi değerlendirildiği zaman, basit cümleler ile kısa bir kartpostal yazabilir, kişisel bilgi içeren formları (kayıt formlarına isim, adres yazmak gibi) doldurabilir (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 18-19).

A2 Seviyesi. Cümle içinde basit deyimleri kullanabilirler. Bilindik temel konular üzerinde yalın ve dolaysız bilgi alışverişi yapabilir. Konuştuğu kişilerin yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşması ve yardıma hazır olması hâlinde onlarla basit düzeyde iletişim kurabilir (Kara, 2011, s. 162). Sade ve anlaşılır konularda çevresindeki insanlar ile iletişim kurabilir. Yazılı anlatım ve yazma becerisi değerlendirildiği zaman, basit, kısa, anlaşılır notlar olarak kısa iletiler yazabilir, teşekkür mektubu tarzında yazımı kolay mektuplar yazabilir. Okuma becerisi değerlendirildiği zaman, basit, yalın ve kısa okuma metinleri okuyabilir, kullanım kılavuzu, ilan ya da yiyecek/içecek menülerinde yer alan temel bilgileri kolayca anlayabilir. (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 18-19).

B1 Seviyesi. Standart ve açık dil kullanıldığı zaman bilindik konular (okul, iş, gündelik yaşam vb.) üzerine konuşabilir ve konuşulan konuları anlayabilir. Baskın olan dilin konuşulduğu bölgelerde karşılaştığı sorunların çoğunun altından kalkabilir. Bilinen ya da ilgi alanına giren konularda kendi söylemlerini dile getirebilir. Bir olay, düş ya da deneyimi anlatabilir, bir projeye ilişkin görüşlerini ön plana çıkarabilir ve bir beklentiyi betimleyebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Okuma becerisi göze alındığında zaman, günlük dilde kullanılan sözcükler ile meslek yaşamında sıklıkla kullanılan sözcükleri okur ve anlayabilir, yazdığı mektuplarda duygu ve düşüncelerini aktarabilir. Yazılı anlatım becerisi değerlendirildiği zaman, ilgi alanına giren ya da bilindik konularda basit ve bağlantılı metinler

yazabilir, izlenim ve deneyimlerine ilişkin bir metin hazırlayabilir (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 18-19).

B2 Seviyesi. Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açısını dile getirebilmek ve sözcüklerini gözle görünür bir biçimde aramaksızın bir uslamlama geliştirebilmek için oldukça geniş bir dizine sahiptir (Soyşekerci, 2013, s. 45). Öğrenenin bireysel olarak uzmanlaştığı alanına giren bir tartışmada soyut ve somut konuların özünü anlayabilir. Konuşmacı ile aralarında gerginlik oluşmayacak biçimde doğal ve rahatça konuşabilir. Geniş bir konu alanı içerisinde iken kendisini net ve ayrıntılı bir şekilde dile getirebilir. Gündemdeki konular hakkında görüş bildirebilir, farklı sonuçların olası sakınca ve avantajlarını belirtebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Okuma becerisi değerlendirildiği zaman, belli tutum ve görüşleri olan yazarların yazdıkları metinleri, güncel problemleri içeren rapor ve makaleleri okuyabilir. Okuduğu çağdaş, sade edebi metinleri anlar. Yazılı anlatım becerileri değerlendirildiği zaman, ilgilendiği tüm konularda ayrıntılı ve anlaşılabilir metinler yazar. Aynı oranda herhangi bir düşünceyi destekleyecek veya karşı tutum içerecek bir metin yazar. Metin yazımında bilgi aktarımına ve gerekçelere yeterli düzeyde yer verebilir (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 18-19).

C1 Seviyesi. Karışık ve uzun (zor) metinlerden meydana gelen cümleleri anlayabilir ve cümlelerde yer alan örtük kavramları kavrayabilir. Kullanacağı kelimeleri çokça süre harcamadan, arama ihtiyacı duymadan kendisini açık ve anlaşılır aynı zamanda zorlanmadan açıklayabilir. Toplumsal, mesleki veya akademik yaşam içerisinde dili etkili bir biçimde kullanabilir. Karmaşık olan konularda açıkça kendisini ifade eder, ekleme, düzenleme ve söylem bağlamında kendi görüşlerini aktarır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Okuma becerisi açısından ele alındığında, anlatma biçimlerindeki farkları ayırt ederek uzun ve yoğun edebi eserleri okur. İlgi alanı dışında kalan ve belli bir bilgi birikimi gerektiren herhangi bir konudaki yazılı metinleri kolayca okuyup anlar. Yazılı anlatım becerisi ele alındığında, fikirlerini uzun uzadıya ayrıntılı bir biçimde anlattığı metinler yazabilir (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 18-20).

C2 Seviyesi. Gerek okuyarak gerekse de duyarak algıladığı tüm şeyleri neredeyse hiç çaba sarf etmeden anlar. Farklı kaynaklardan aldığı hem yazılı hem de sözlü tüm bilgileri tam anlamıyla eksiksiz bir biçimde özetler. Öğrenen kişisel fikirlerini doğal, akıcı ve kesin olarak ifade eder, yoğun içerikli konularda birbiri ile ilişkili olan ince ayrımları ayırt eder (Milli Eğitim Bakanlığı). Okuma becerisi ele alındığında, konu olarak derin bilgiler gerektiren makaleler, kullanım kılavuzları ve gramer açısından üst seviyede olan metinleri kolayca okuyup anlar. Yazılı anlatım becerileri ele alındığında, uygun bir ve yeterli ifadeler kullanarak anlaşılır ve nitelikli metinler yazabilir, oluşturduğu metinle okuyucuların dikkatini çekebilecek bilgiler verebilir.

Dil seviyeleri yabancı dil öğrenmeyi amaçlayan öğrencilerin yabancı dil konusunda hangi seviyede olduğunun belirlenmesinde kullanılmaktadır. Avrupa ortak başvuru metnine göre, dil düzeylerini belirleme noktasında ülkeler arasında bazı farklılıklar bulunabileceği, ancak yukarıda yapılan tasnife bağlı kalınması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunun yanında yukarıda belirtilen düzeylerin ülke ve kurumların deneyimleri ile birleşerek daha fazla gelişeceği belirtilmiştir. Temel dayanak noktası, yabancı dil öğretiminde evrensel ölçütlere göre hazırlanmış programlardır. Bu evrensel ölçüt, günümüzde Avrupa Dil Gelişim Dosyası kriterleri olarak kabul edilebilir (Demirel, 2004, s. 3). Avrupa konseyi dil seviyelerine ilişkin düzenlemeler ile dil öğrenimi alanına yenilikler getirmiştir. Bu Ortak Başvuru Metni'nde dil seviyeleri düzenlemesi yapılırken hedef dili öğrenmeyi planlayan öğrencilerin dört temel dil becerisinde belirli kazanımlara ulaşarak dili bir düzen içerisinde öğrenmeleri amaçlanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sorunları

Ana dilin dışında farklı bir dil öğretimi oldukça önemli zaman ve takip gerektiren bir aşamadır. Dil öğretim sürecinde doğru dilsel kaynaklara gereksinim duyulduğu için birtakım güçlükler ve problemlerle karşı karşıya gelinmesi muhtemel bir durumdur. Yabancı dil öğretiminde gelişen sorunlara yansıyan birçok unsur yer almaktadır. Bu unsurlar arasında ilk

sırayı çeken ana dilin nitelikleri, hedef dilin nitelikleri, öğreticiden doğan sorunlar, öğretim alanı ve ders araç-gereçlerinden kaynaklı sorunlar yer almaktadır. En alt seviyede görülen dil öğretme sorunlarının en aza indirilmesi öğrencilerin dil öğrenme becerilerinin son derece hızlı gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde karşılaşılan sorunların irdelenmesine yönelik araştırmalar yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 70). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Türkçenin alfabetik sisteminden kaynaklanan sorunlar,
- Kısa vadede etkileşim sağlama amacından doğan problemler,
- Türkçedeki yazılı ifadeden doğan problemler,
- Program yetersizliğinden doğan problemler,
- Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda donanımlı öğretici yetersizliğinden doğan problemler,
- Türkçe dersine ait araç-gereç yetersizliğinden doğan problemler,
- Türkçenin dil mevcut yapısal niteliklerinden doğan problemler,
- Türkçe öğretimi konusunda başvuru ve pratiğe yönelik kaynak yetersizliği nedeniyle gelişen problemler,
- Türkçe öğretiminde kullanılan strateji ve tekniklerden doğan problemler,
- Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda faaliyet veren kurumlar arasındaki koordinasyon yetersizliğinden doğan problemler,
- Yabancılara Türkçe eğitimi verilecek ortamlardaki yetersizliklerden doğan problemler,
- Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı nedenlerden dolayısıyla konuşma, yazma, uyum, anlama ve okuma yetilerinden doğan problemler (Maden ve diğerleri, 2015, s. 751-752).

Yabancı dil öğretiminin özel uzmanlık gerektiren bir alan olduğu bilinmektedir (Uçak ve Gökçü, 2015, s. 221). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel sorunlarının

başında öğretmen yetersizliği gelmektedir. Bilindiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu düşünceden hareketle ilk olarak 1984 yılında Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuştur. İlerleyen yıllarda Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Başkanlığı kurulmuştur. Son yıllarda lisansüstü eğitim veren kurumlarda Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi programları açılmaya başlamıştır (Can, 2009, s. 186). Söz konusu programların kurulmasının temelinde yabancılara Türkçe öğretiminin daha kolay, hızlı ve verimli olmasını sağlama amacı yatmaktadır (Kan ve diğerleri, 2013, s. 30). Buna rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi verecek lisans düzeyine sahip öğretmen sayısının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Can, 2009, s. 186). Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alacak öğretmenler yetiştirilmesi için akademik program sayılarının artırılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yağmur, 2009, s. 223). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yaşanan diğer sorular aşağıda açıklanmıştır;

Program Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar

Yabancıların Türkçeye olan ilgilerinin artması Türkçe öğretiminin sistematikleşmesini zorunlu hâle getirmiştir. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme konusunu da önemli bir hale gelmesine zemin hazırlamıştır (Eryaman ve Kana, 2012, s. 147). Bilindiği gibi Türkiye’de eğitim ve öğretim programları büyük oranda ana dilde eğitime göre hazırlanmaktadır. Bu nedenle İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkeler ile kıyaslandığı zaman yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkiye’nin henüz gerilerde olduğu görülmektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda deneyimli eğitimcilerin görüşleri göz önünde bulundurularak yeni eğitim programları hazırlanmasına gereksinim duyulmaktadır. (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 122). Kan ve diğerlerine (2013, s. 30) göre, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan ders materyalleri belirlenen hedef ve kazanımlara göre tasarlanmamaktadır. Bunun temelinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda program eksikliği olması

yatmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uzun bir geçmişe sahip olmaması nedeniyle, program geliştirmeye ve öğrenci gereksinimlerine ilişkin araştırmalar yeterli değildir (Maden ve İşcan, 2011, s. 26). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda program eksikliği olması bu alanda faaliyet gösteren kurumların da ortak bir program dâhilinde çalışmalarına engel olmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmayışı Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir (Biçer vd., 2014, s. 133). Bu nedenle program eksikliği yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin başarıya ulaşmasında uygulanan öğretim programlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması oldukça önemlidir. Hazırlanan eğitim programlarının hayattan kopuk olmaması, bunun yanında günümüzün ve geleceğin ihtiyaçlarına yanıt verecek düzeyde bulunması gerekmektedir. Bu noktada programda yabancı öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları kesitlere yer verilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Eryaman ve Kana, 2012, s. 148). Boylu ve Çangal'a (2014, s. 128) göre, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda program geliştirmeye yönelik konuların ele alınması oldukça önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil olarak İngilizce ve diğer dillere yönelik geliştirilen programlar oldukça fazla olmasına rağmen, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ciddi program geliştirme sorunları olduğu görülmektedir.

Öğretmen Merkezli Sorunlar

Yabancı dil bölümlerini bitiren lisans mezunları yabancı dile her ne kadar vakıf olsalar bile, Türkçe dilinin genel özelliklerine hâkim olmadıkları takdirde yabancılara Türkçe öğretimi noktasında yetersiz kalmaktadırlar. Çünkü yükseköğretim eğitimi boyunca verilen ana dil eğitim sadece dilin öğretimini ve Türkçenin alan bilgisini ile kapsamaktadır. Ayrıca ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda eğitilmiş öğretmen adayları yabancılara Türkçe öğretebilecek düzeyde donanıma sahip değildir. Metin Şahin'e (2008, s. 40) göre dil öğreten kadronun bir

eğitimden geçmemiş olması bu işi birinci iş olarak görmeyişi, bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin genelde geçici olarak bu görevlerde bulunmaları ve onların yeterince dil öğretimi işini sahiplenmemelerine sebep olmaktadır. Bu durum da Türkçe öğretiminin bilinçli bir şekilde yapılamayışına neden olmaktadır. Bu durum, Türkçe bilmeyen ve çeşitli milletlerden öğrencilerden meydana gelen bir sınıf içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitilmiş olmayan bir öğreticinin zorluk yaşamasına zemin sunmaktadır. Bunun yanında yabancılara Türkçe öğretebilecek düzeyde olmayan öğretmenlerin eğitim sürecinde diğer uyruklu bireylere Türk kültürünü tanıtmaları da olanaksızdır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 127-128).

Öğretmen merkezli problemlerden bir başkası da yabancılara Türkçe öğretimi noktasında öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli olmamasıdır. Özellikle üniversitelerin fen edebiyat fakültelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün öğrencileri ile Türkçe öğretmenliği bölümünü bitirmiş olanların Türkçe alanı bilgisi konusunda yetersiz olduklarına dair eleştiriler yapılmaktadır. Mutlu ve Ayrancı (2017) yabancı dil olarak Türkçe okutmanlarına belirli bir programın sunulmamasından dolayı öğretim elemanlarının Türkçe öğretiminde kendi yol haritalarını çizerek bireysel bir öğretim planı oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli sorunlar içerisinde öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yetersiz materyal kullanmaları da sıklıkla tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bilindiği gibi yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almamış olan bir öğretmen adayının meslek yaşamında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda faydalı materyaller geliştirmesi mümkün değildir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerde mümkün olduğu kadar materyal üretimi, tasarımı ve kullanımına yönelik eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 128).

Eğitim programının içeriğine yönelik sorunlar.

Yabancılara Türkçe ğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisi de program içeriğinin tespit edilmesine yönelik problemlerdir. şahin'e göre (2008) lkemize dil öğrenmek için gelen öğrencilerin dili öğrenme amaçları, farklı dil, din, ırk ve kültürlere sahip olmaları, ülkemizde kalma süreleri ortak bir eğitim programının oluşturulması ve bu oluşturulmuş olan eğitim programıyla dil öğretimini gerçekleştirilmesini engellemektedir.

Program kapsamının belirlenme sürecinde program unsurları ile genel hedeflerin isabetli bir biçimde tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle yabancılara Türkçe ğretimine yönelik program içeriğinin ana dil ğretiminde yararlanılan program kapsamından bağımsız olarak bilimsel metotlara dayalı bir biçimde planlanması gerekmektedir. Ayrıca program kapsamının belirlenme sürecinde sınırları henüz tam çizilmemiş olan Türkçe dil düzeylerinin de dikkate alınması önemli bir husustur (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 128-130).

Yabancı dil olarak Türkçenin seviyelerine yönelik sorunlar.

Yabancılara Türkçe ğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir başkası da Türkçe ile İngilizce dil seviyeleri arasındaki uyum problemidir. Türkçe A1 ve A2 seviyeleri İngilizcede başlangıç seviyesine, B1 ve B2 dil seviyeleri İngilizcede orta düzeye, C1 ve C2 seviyeleri ise İngilizcede ileri seviyeye denk gelmektedir. Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik hazırlanan kitaplarda dil düzeylerinin neler olduğu, öğrencileri konuşma, anlama ve okuma, konusunda nelerin beklediği tam olarak ifade edilmemiştir. Bu noktada hazırlanan kaynakların kesin bir standardı olmadığı dikkati çekmektedir. Buna karşılık, dil düzeyleri bakımından ele alındığı zaman hazırlanan ders araçları ve kaynaklarının dil düzeylerine uygun ğretim aşamalarına sahip olmaları gerekmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 131).

Türkçenin yapısına ilişkin sorunlar.

Dil ğrenme sadece konuşma değil, aynı zamanda okuma, yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bunun yanında öğrenilen dilin iletişim aracı olarak

kullanılabilmesi için söz konusu dilin temel özelliklerinin iyi bilinmesi gerekmektedir (İslioğlu, 2014, s. 101). Dolayısıyla hedef dilin sahip olduğu yapısal özellikler yabancı dil öğrenimini doğrudan etkilemektedir (Arslan, 2014, s. 189). Bu nedenle hedef dilin yapısal özelliklerinden kaynaklanan sorunların yabancı dil öğreniminde karşılaşılan doğal sorunlar olduğu belirtilmektedir (Candaş-Karababa, 2009, s. 274).

Diğer dillerde olduğu gibi Türk dilinin de kendine özgü kuralları ve mantık silsilesi bulunmaktadır. Bu nedenle Türk diliyle ilk defa karşılaşan bireyler Türkçenin yapısal nitelikleriyle birlikte mantığını kavrama konusunda güçlük yaşayabilirler. Yabancı bir dil namına Türk dili eğitimi alan bireylerin dil yapısıyla alakalı karşılaştıkları sorunların başında ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, hece düşmesi ve büyük sesli uyumu gibi konular yer almaktadır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 132). Bu nedenle yapılan araştırmalarda yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenilmesi zor bir dil olarak nitelendirdikleri görülmektedir (Özdemir, 2016, s. 303). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada öğrencilerin Türkçe öğretiminde sıklıkla yaptıkları hataların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada lise düzeyinde öğrenim görmekte olan Afgan öğrencilerin Türkçe öğretiminde en sık yaptıkları hataların başında harf hatalarının geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle ünlü uyumu konusunda birçok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun temelinde Türkçede ünlü harfler ile oluşturulan kelimelerin Farsçada sadece dört harf ile kurulmasının, bu durumun da öğrencileri kelime yazımında zorlamasının yattığı belirtilmiştir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 79). İran'da Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde temel seviye Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada öğrencilerin Türkçe kelimeleri yazma konusunda bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe kelimeleri yazma konusunda en sık karşılaştıkları sorunların başında ünlü uyumu, ünlü düşmesi ve ünlü benzeşmesinden kaynaklı sorunların geldiği sonucun ulaşılmıştır (Boylu, 2014b, s. 341).

Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçenin yapısından kaynaklanan sorunlardan bir diğeri zamanların yanlış kullanılmasıdır. Literatürde bu konuda yapılan araştırma bulguları değerlendirildiği zaman, eklerin sözcüklere eklenme sürecinde önemli sorunlar olduğu, bütün kelimelere +yor ekinin eklendiği ifade edilmektedir. Bilindiği üzere Türk dilinde eylem köküyle +yor eki arasındaki büyük sesli uyumuna göre birtakım ünlü sesler gelmektedir. Bunun yanı sıra eylem kökü sesli sesle bitiyor ise sesli değişimi meydana gelmektedir. Yabancı bireylere Türk dili öğretiminde bilhassa sesli ses ekleme veya seçme konusunda birçok sorun ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 80).

Alfabe temelli sorunlar.

Bir dilin öğrenilmesinde ve iletişim aracı olarak kullanılmasında söz konusu dilin alfabetinin iyi bilinmesi oldukça önemlidir (Şengül, 2014, s. 327). Alfabe farklılıklarından kaynaklanan okuma ve yazılı anlatım sorunları, yine öğretim elemanlarının sınıf içi sorunları olarak karşılımlarına çıkmaktadır (Durmuş, 2013, s. 221). Türkçenin harf özelliklerini yansıttığı için Türk dilinde kullanılan, fakat Latin alfabesinde bulunmayan seslerin yabancılara Türk dili öğretiminde problemler çıkmasına sebep olmaktadır. Örneğin; Örnek vermek gerekirse, Afrika'daki ülkelerde sıklıkla kullanılan Shavili dilinde ü, ı ve ö sesleri olmadığı için Afrika ülkelerinden gelen Afrika uyruklu öğrencilerin Türk dili öğrenme süreçleri oldukça güçtür. Derman (2010) da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle konuşurken seslerin telaffuzu noktasında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanında bazı dillerde olmayan i, ç, ö, ğ, ü sesleri nedeniyle Türk dili eğitimine başlayan öğrenciler önceleri "benim adım" ifadesini "benim adim", "sınıf" kelimesini "sinif", "dünya kelimesini "dunya" olarak telaffuz etmektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerce bilhassa Türk dilinin yazımı konusunda bur çeşit yanlışlıklar çok sık meydana gelmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 133-134).

Literatürde yabancı öğrenciler üzerinde yapılan araştırma bulguları da Türkçe öğretiminde alfabeden kaynaklanan sorunların sıklıkla yaşandığını ortaya koymaktadır. Gazi, Ankara ve Ege Üniversitelerinin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada yabancı bir dil namına Türkçe öğrenen bireylerin sıklıkla karşılaştıkları eğitim problemlerinin başında alfabeye alakalı problemlerin geldiği ortaya çıkmıştır. 100 yabancı uyruklu öğrencinin dahil edildiği çalışmada bireylerin %46'sının sesli harflerin yazılışında, %21'ininse sessiz harflerin yazılışında zorluklarla yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Açık, 2008, s. 3).

Yabancılara Türkçe öğretiminde alfabeden kaynaklanan sorunların ele alındığı bir araştırmada Gaziantep, Erzurum Atatürk, Elazığ Fırat üniversiteleri TÖMER'de C1 seviyesinde Türk dili öğrenimi gören öğrencilerde alfabeden kaynaklanan problemlerin tespiti hedeflenmiştir. Çalışma çerçevesinde 45 yabancı uyruklu bireye 8 maddeden bir araya gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmış ve dikte yöntemiyle metinler yazdırılmıştır. Çalışmada orta çıkan veriler doğrultusunda yabancı uyruklu bireylerin Türk dilinde bulunan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini yazmakta zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bireylerin sıklıkla söz konusu seslerin yerlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir (Şengül, 2014, s. 325). Literatürde yer alan farklı araştırmalarda da yabancı öğrencilerin Türkçe öğretiminde sıklıkla harf hataları yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve Klicic, 2015, s. 169).

Metot temelli sorunlar.

Eğitim müfredatlarının esas nitelikleri kapsamında materyal ve metotlar boyutu gelmekte olup, eğitim-öğretim evrelerinin başarıya ulaşmasında hedefe uygun yöntemlerin seçilmesi son derece önemlidir. Yabancı dil öğretiminde genelde özele şeklinde uygulanan teknik, strateji ve metotların dil öğretimine uygun olmalıdır. Ayrancı ve Mutlu (2017) bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde tek bir yöntem üzerinden gitmek yerine, hedef kitlenin dil

yapısına göre yöntem belirlenmesi daha uygun olacağını ayrıca dil öğretiminde farklı dillere sahip öğrenciler için ortak bir program oluşturulamamasının birçok sorunu beraberinde getirdiğini belirtmektedirler. Ülkemizde Türkçenin yabancı bir dil olarak verilmesine yönelik olarak kullanılacak yöntemler konusu sıklıkla söz konusu olmaktadır.

Materyal temelli sorunlar.

Yabancılara Türkçe öğretimi adına planlanan programlarda yararlanılan ders materyalleri programın başarıya ulaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde sadece günlük hayattan bağımsız ders kaynakları ve öğretmen sunumlarından değil, aynı zamanda istatistik, gazete, dergi ve internet gibi birincil kaynaklardan da faydalanılması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında tasarlanan eğitim müfredatlarının da bu ders araç-gereçlerinden yararlanmaya elverişli olması gerekmektedir. Bu tarz planlanan eğitim müfredatı ile yabancılara Türkçe öğretiminde arzulana başarıların elde edilmesi mümkün olacaktır (Eryaman ve Kana, 2012, s. 148). Buna karşılık yabancılara Türkçe öğretiminde ders materyallerinin eksik olması bu alandaki en önemli eksiklikler arasında yer almaktadır. Türkçenin yabancı bir dil olarak çağdaş dil öğretim yöntem ve teknikleriyle öğretilmesi için Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak ders kitaplarına kaynaklık edememesi önemli bir eksikliktir (Candaş-Karababa, 2009, s. 276). Afgan öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine yapılan bir araştırmada materyal kaynaklı sorunların önemli bir yer teşkil ettiği, özellikle Türkçe öğretimine yönelik kitapların sınırlı olduğu bu durumun öğrencilerin konuları farklı kaynaklardan tekrar etmelerini engellediği tespit edilmiştir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 81). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman olan öğretim elemanları üzerinde yapılan benzer bir çalışmada, öğretim elemanı görüşlerine göre yabancılara Türkçe öğretiminde materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlara sıklıkla rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Candaş-Karababa, 2009, s. 270).

Günümüzde klasik öğretim yöntemlerinde sıklıkla tercih edilen kalem ve tebeşirlerin artık yerini akıllı tahta ve diğer teknik araç-gereçler almaya başlamıştır. Bu durum yabancılar Türkçe öğretiminde görme ve işitmeye dayalı yeni ders ekipmanlarının ortaya çıkarılmasını zaruri hâle getirmektedir. Yabancı dil konusunda İngilizce alanında ortaya çıkarılan ders materyallerinin farklılık açısından zenginliği dikkate alındığında, yabancı dil olarak İngilizcenin nasıl bu kadar geliştiği görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilecek ders materyallerinde öncelikli olarak ders materyallerinin hedef yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra geliştirilecek ders materyallerinin kesinlikle alanında profesyonel eğitimciler tarafından geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 139).

Arslan ve Adem (2010, s. 65)'e göre, öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eden öğretim ekipmanlarında faydalanılmaması öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ilgilerini düşürmektedir. Öğretmenlerin sadece yazı tahtası ve ders kaynaklarından yararlanarak ders işleme öğrencilerde güdülenme eksikliğini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada yabancılar Türkçe öğretimi konusunda öğrencilerin isteklerini arttıracak ve tüm uyarıcıları harekete geçirecek ders ekipmanlarının kullanılması dikkat çeken bir husus olarak nitelendirilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde bilgisayar programları önemli bir yere sahip olmasına rağmen, bu alanda kullanılan ve geliştirilen yeterli düzeyde bilgisayar programı bulunmamaktadır. Bunun yanında diğer yabancı dillerin öğretiminde sıklıkla kullanılmasına rağmen Türkçe öğretimi için geliştirilen internet araçları oldukça sınırlıdır. Benzer şekilde ders materyali olarak kullanılacak müzikli etkinlik kitapları ve CD'lerinin de yetersiz olduğu bilinmektedir. Söz konusu etkenler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal eksikliklerine neden olmaktadır.

Kullanılan ders materyallerinin çok kaliteli olmaması yabancılara Türkçe öğretiminin materyal eksikliği temelli sorunlarından bir diğeri oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarına yeterli düzeyde önem verilmediğine vurgu yapılmaktadır (Yılmaz, 2014, s. 38). Bunun yanında yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik talepleri hızla artmasına rağmen, öğrencilere arz edilen materyallerin kalitesi yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Materyal kaynaklı sorunlar içerisinde Türkçe öğretimine yönelik ders materyallerine ulaşım konusu da ciddi bir problem olarak göze çarpmaktadır. Bu noktada özellikle internet üzerinden Türkçe ders materyallerine yönelik teslimatın ve ulaşılabilirliğin hızlı olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Uzun, 2012, s. 343).

Ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmeye yönelik sorunlar.

Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin temel unsurları arasında yer almaktadır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s. 140). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerini test etmeye ilişkin ölçüm araçlarına gereksinim vardır. Bu konuda öğrencilerin hem psikolojik yönlerinin hem de okuma ve anlama yetilerinin analiz edilmesi önemli bir noktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde sıkça yararlanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının başında konuların pekiştirilmesi için kullanılan çoktan seçmeli testler gelmektedir. Bu süreçte yararlanılan anlama testleri genellikle sonucun irdelenmesinde sıklıkla kullanılsa da anlama eylemi zihinde yaşanan bir süreç olduğu için anlama testleri ile tam anlamıyla ölçülmesi olanaksızdır (Özbay ve diğeri, 2013, s. 27).

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin gerek yetersiz olması gerekse de bunlardan amacına uygun olarak faydalanılmaması birbirinden çeşitli seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim almalarına neden olmaktadır. Bu durum sınıf bünyesinde öğrencilerin beklenen başarı oranına erişmelerine zemin hazırlamaktadır. Bunun yanında öğrenci seviyelerinin homojen olmadığı bir sınıfta ders anlatmak öğretmenlerin de bazı zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde de öğrencilerin konuşma,

dinleme, yazma ve okuma becerilerinin uygun metotlar ile ele alınması dikkat çeken bir konudur.

Literatürde yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde yapılan araştırma bulguları da kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olduğunu, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kan ve diğerleri (2013, s. 40-41) tarafından bu konuda yapılan bir araştırmada Ankara ve İzmir ilinde bulunan üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli soruların yanıtlanmasında, bunun yanında soru-cevap şeklinde yapılan testlerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrenci görüşlerine göre ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin seviyelerine uygun sorular yöneltilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretim merkezleri yetersizliğine yönelik sorunlar.

Bilindiği gibi yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulama anlayışı gerektirmektedir. Yabancı dil öğretiminin dil öğrenimi ve kazanımı, dili meydana getiren unsurların tanımlanması, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi, planlanması, uygulanması dilin hem kişisel hem de toplumsal bakımdan kullanımı dilbilim çalışma alanına girmektedir. Ancak Türkiye’de söz konusu öğeleri dikkate alarak geliştirilmiş olan Türkçe öğretim merkezleri sınırlıdır. Bunun yanında devlerin ilgili organlarında Türkçe’nin dünya dili olarak planlanması ve uygulamasına ilişkin politikaların yetersiz olduğu görülmektedir (Açık, 2008, s. 4).

Türkiye’de yabancılara verilen Türkçe eğitimleri kur sistemi ile verilmekle beraber, kurslarda başlangıç, orta, yüksek ve ileri seviyelerde Türkçe eğitimleri sunulmaktadır. Bunun yanında yabancılara Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarından da faydalanılmaktadır. Türkçe eğitimi alan yabancıların başında ilk sırayı erişkinler ve farklı meslek gruplarına mensup kişiler çekmektedir. Türkçe eğitimi sunulan merkezlerin önemli bir

bölümünde öğretim ortamları öğrencilerin düzey ve yaşlarına göre hazırlanmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda uzman öğretim elemanları üzerine yapılan araştırma bulguları da Türkçe öğretiminde ortamdaki kaynaklı sorunlar bulunduğu görüşünü desteklemektedir (Candaş-Karababa, 2009, s. 271).

Tüm bu sorunların yanı sıra ülkemizde artık eğitim anlayışının geleneksel yaklaşımdan uzaklaşıp öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşıma geçmesinden kaynaklanan sorunlar oluşmaktadır. Aslında olumlu bir gelişme olmasına karşın öğrencilerin nasıl öğrendiğini bilmemesinden kaynaklanan bir sorundur. İşte burada devreye öğrenme stratejileri girmektedir. Verimli ve kalıcı öğrenme ancak öğrenmeyi öğrenerek sağlanabilir. Dil öğreniminde her ne kadar yıllardır "ezber işidir" tabiri kullanılıyor olsa da dil öğrenim stratejileriyle yabancı dil öğrenmeleri kalıcı ve sağlam temellere oturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi sorunları.

Dil, bir milleti oluşturan unsurların başında gelir. Dil sayesinde o millete ait kültür, gelenek, görenek, yasa, kural vb. birçok öge gelecek nesillere aktarılır. Dil; duygu, düşünce ve taleplerin bir toplumda ses ve anlam açısından ortak olan öge ve değerlerden faydalanılarak diğer insanlara aktarılmasını sağlayan çok boyutlu, oldukça gelişmiş bir dizgedir (Aksan,1998). Dil, iletişimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Dil öğrenme aşaması dinleme metoduyla anne karnından itibaren başlamakta, giderek gelişerek diğer öğrenme alanlarına yani yazma, okuma ve konuşmaya temel oluşturmaktadır (Güneş, 2007). Dil kullanımı dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileriyle gerçekleşir. Dil becerisini geliştirebilmek, bir dilde yetkin olabilmek için gerekli olan bir temel unsur da kelime bilgisidir. Kelime bilgisi, dilin diğer dört temel becerisini geliştirip, desteklemek için kullanılan dilin temel taşıdır. Dili ne kadar düzgün, eksiksiz ve anlaşılır biçimde kullanırsak karşımızdaki bireylerle o kadar kaliteli bir iletişime geçeriz. Karşımızdakilere düşüncelerimizi doğru, anlaşılır biçimde aktarmak için dilin kendine has özelliklerinden ve zengin kelime hazinesinden faydalanmak iletişimin kalitesini artırır. Bu

nedenle yabancı dil öğrenimlerinde kelime öğretimi önemli bir yer teşkil etmektedir ve diğer dört temel beceriyle iç içe öğretimi gerçekleştirilmelidir. İçinde bulunduğumuz bölgede konuşulan diğer dillere göre Türkçe'nin bazı yapısal farklılıklara sahip olduğu bilinmektedir. Konuşulan dillerin büyük bir bölümü Hint Avrupa olarak tanımlanan diller grubunda yer almaktadır. Buna karşılık Türkçe eklemeli bir dil olarak Ural-Altay dil ailesi içinde bulunmaktadır. Bu durum diğer diller ile kıyaslandığı zaman Türkçenin öğretilmesinde bazı farklılıklara ve sıkıntılara neden olmaktadır. Türkçenin mantığından kaynaklanan nedenler bu dili ilk defa öğrenen bireylerin dili kullanım konusunda tutukluk ya da takılma gibi sorunlar yaşamalarına zemin hazırlamaktadır (Kılınç ve Duru, 2012, s. 304).

Yeni kelimeler öğrenme ve sözcüklerin doğru sesletimine ilişkin sorunlar yabancılara Türkçe öğretimi konusunda sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasında yer almakta olup (Candaş-Karababa, 2009, s. 272), Türkçe kelimeler öğretilmesinde en sık karşılaşılan sorunların başında ünlü uyumundan kaynaklanan kelime hataları gelmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı öğrencilerin sıklıkla ünlü uyumundan kaynaklı kelime hataları yaptıklarını ortaya koymaktadır (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 79). Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören yabancı öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada ünlü uyumuna ilişkin seslerin yabancı öğrenciler tarafından sıklıkla karıştırıldığı tespit edilmiştir. Ünlü uyumundan kaynaklanan sorunların en sık Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrenciler ile Arap alfabesi kullanan ülkelere (Afganistan Özbekleri, Uygur Türkleri ve Türkmenler) gelen öğrencilerde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Kara, 2010, s. 682).

Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde karşılaşılan diğer bir sorun iyelik eklerinin yazımıdır. Literatürde yer alan birçok araştırmada yabancı öğrencilerin iyelik eklerinin yazımında ciddi hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. İyelik eklerinin yazımında en sık karşılaşılan sorunların başında iyelik eklerinin yanlış yazılması ya da hiç yazılmaması gibi problemler gelmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 79). Bunun yanında belirtme durumu ekleri

(-i, -ı, -ü, -u) ile yönelme durumu ekleri de (-e, -a) yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır (Candaş-Karababa, 2009, s. 273). Yılmaz ve Temiz'e (2015, s. 139) göre, yabancılara Türkçe öğretiminde en sık karşılaşılan sorunların başında dil bilgisi içerisinde yer alan isim hâl eklerinin yazım sorunlarının geldiği belirtilmiştir. Bunun temelinde diğer diller ile kıyaslandığı zaman Türkçenin yapı olarak sondan eklemeli bir dil olmasının yattığı belirtilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde isim hâl eklerinin yazımında karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi için modern teknik ve yöntemlerin uygulanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Ege, Gazi ve Ankara Üniversitesi TÖMER öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada yabancı öğrencilerin %40 gibi büyük bir bölümünün eklerin kullanımında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Açık, 2008, s. 3). Gazi Üniversitesi TÖMER'e Afrika, Balkanlar, Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerinden gelen yabancı öğrenciler üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin iyelik eklerinin kullanımı konusunda bazı sorunlar yaşadıkları, özellikle “y” yardımcı ünsüzü yerine sıklıkla “n” yardımcı ünsüzünü kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde iyelik eklerinin iyi aktarılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Kara, 2010, s. 674). İran'da Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde temel seviye Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin eklerin yazımında bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Boylu, 2014b, s. 343).

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde sıklıkla yaptıkları yazım yanlışlarının incelendiği bir çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil eğitimi alan Belaruslu öğrencilerin sıklıkla yaptıkları yazım yanlışlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında veriler üniversiteye yaz değişim programı ile gelen ve Türkçe kursu alan Belaruslu öğrencilerin portföy dosyalarından elde edilmiştir. Portföy dosyalarında öğrencilerin kurs boyunca aldıkları Türkçe eğitimlerinde

yaptıkları yazım hataları kurslarda görevli okutmanlar tarafından tespit edildikten sonra öğrenciler ile paylaşılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde en sık yaptıkları hataların başında sözcük, harf ve noktalama yanlışları ile ek yazım yanlışlarının geldiği tespit edilmiştir (Tunçel, 2013, s. 730).

Türkçede kullanılan kelimelerin sesletim ve tonlama özellikleri yabancıların Türkçe kelimeler öğrenmesini zor hâle getiren unsurlar arasında yer almaktadır. Türkiye’de bulunan üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin kelimeleri telaffuz ederken zorlanmadıkları, buna karşılık kelimeleri anlama noktasında zorluklar yaşadıkları, Türkçe kelimelerin zor olduğunu düşündükleri, kelimeleri anlama konusunda alfabeden kaynaklı problemler yaşadıkları, bunun yanında kelimelerin vurgularında birtakım sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada yabancı öğrencilerin söz konusu sorunların en aza indirilmesi için Türkçe derslerinde vurgu ve tonlamaya yönelik ders içeriklerine yer verilmesini önerdikleri tespit edilmiştir (Kan ve diğerleri, 2013, s. 40).

Yabancı öğrencilere Türkçe kelime öğretme sürecinde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan birisi de kelimelerin telaffuzlarında yaşanan sorunlardır. Bunun temelinde öğrencilerin kendi dillerinde olmayan Türkçe sesleri çıkarma konusunda zorluk yaşamaları gelmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı öğrencilerin Türkçe kelime telaffuzlarında yaptıkları hataların başında kelimeleri ünsüzlere bakarak okuma, ünlü harfleri dikkate almadan kelimeleri telaffuz etmeye çalışma, telaffuzla vurgu ve tonlama hataları yapma gibi sorunların geldiği ortaya koymaktadır (Kara, 2010, s. 684).

Kelimenin Tanımı

Kelime, insanların ifade etmek istedikleri düşünce ve tavırların göstergesi şeklinde tanımlanmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 32). Diğer bir tanıma göre kelime “anlatma ve anlama etkinliği olan dilin anlamlı ses ya da ses birikimleri” şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2013, s. 287). Kelimeler boş sembollerden meydana gelen yapılar şeklinde

değerlendirilmemektedir. Çünkü iletişimde kullanılan her bir kelimenin ardında kabuller dünyası bulunmaktadır. Söz konusu kabuller kelimenin ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini içinde barındırmaktadır (Özbay ve diğerleri, 2013, s. 6).

Bir bütün olarak dilin içerisinde barınan kelimeler herhangi bir varlığın anlamını somut veya soyut olarak karşılamaktadırlar. Kelimeler, bazen kavramların önemli birer parçasını bazen de kavramların kendisini oluşturmaktadırlar. Kelime kavramına ilişkin tanımlar yapılırken tanımlara ses (fenoloji), dizim (sentaks), anlam (semantik) ve biçim (morfolojik) açılardan yaklaşıldığı görülmektedir. Literatürde kelime kavramı yerine sözcük ya da kelime dağarcığı gibi terimlerin de yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Karatay, 2007, s. 142).

Kelimeler insanların sahip oldukları düşünceleri aktarmalarının yanında diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamada kullanılmaktadır. Kelimelerin anlamlarını bilmeden okunmaları, söylenmeleri ya da anlaşılmaları mümkün değildir. Özbay ve Melanlıoğlu'na göre (2008, s. 32) bir kişinin okuduğu metin içerisinde anlamını bilmediği kelime sayısının fazla olması okuduğu metni anlamamasına neden olmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretimi

Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi de kelime yaklaşımıdır. Bu yöntemde dil bilgisi ile dil öğretiminden ziyade kelime bilgisini geliştirerek dil öğretimi amaçlanmaktadır. Dil öğretiminin tarihi incelendiği zaman eski dönemlerde sadece kelime öğretimi yapılarak dil eğitimi yapıldığına dair bilgiler mevcuttur. Kelime ile dil öğretiminde öncelikli olarak somut kelimeler verilmekte, daha sonra kelimelerin anlamları somut eşyalar ya da öğrencinin gözü önündeki öğeler ile öğretilmektedir. Kelime öğretiminin diğer aşamasında öğrencilere soyut kelimelerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde kelime öğretimi ilk olarak sınıf içinde ya da okul çevresindeki eşyalar ile başlamış, daha sonra farklı görsel öğeler kullanılarak zenginleştirilmiştir (Güneş, 2013, s. 46).

Kelime çalışmalarının dil öğrenimi üzerine birçok katkısı bulunmakta olup, kelime öğreniminin öğrenciler üzerindeki temel faydaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Dinlediklerini ve okuduklarını daha iyi anlama becerileri gelişir.
- Yazma ve konuşma becerilerini sergileme sürecinde kelimelerden daha sık faydalanmaya başlarlar.
- Kelime telaffuzları gelişir ve kelimeleri daha düzgün telaffuz etmeye başlarlar.
- Kelimelerin karşıt ve eş anlamlarını kavrarlar.
- Kelimelerin yazımı konusunda daha dikkatli olmaya başlarlar.
- Kelime türetme becerileri gelişir ve kelimelerin nasıl türediği konusunda bilgi sahibi olurlar.
- Yazım kılavuzu ya da sözlük gibi kelime öğrenimine yönelik yardımcı kitaplardan yararlanmaya başlarlar (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 41).

Yeni bir dil öğrenmeye çalışan kişi kendisini ifade etmeye çalışırken dil bilgisi kuralları ya da kuralları ile değil, bildiği kelimelerden yararlanmaktadır. Dil bilgisi kuralları da kelime hazinesi geliştiği sürece anlam kazanmaya başlamaktadır (Demirel, 2013, s. 287). Yabancılara Türkçe öğretiminde de kelime öğretiminin büyük bir önemi bulunmakta olup, kelime öğretiminin temelinde çok kelime öğretmekten ziyade öğrencinin ihtiyacı kadar kelime öğretilmesi gerekmektedir. Öğretilecek kelimelerin kalıcı olabilmesi için kelime seçiminde öğrencilerin yaşadıkları çevreler dikkate alınmalıdır. Örneğin; İstanbul’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye metrobüs ya da simit kelimelerinin öğretilmesi faydalı olabilirken, başka ülkelerde yaşayan yabancı öğrencilere söz konusu kelimelerin öğretilmesinin herhangi bir anlamı yoktur. Bu nedenle kelime öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine özgü kelimelere öncelik verilmesi gerekmektedir (Kılınç ve Duru, 2012, s. 317).

Türkçe eğitiminin her basamağında öğrencilerin yeni kelimeler ile tanışmaları söz konusudur. Öğrenilen kelimelerin bazıları zaman içerisinde bellekten silinmektedir. Bu nedenle

öğrenilen her kelimenin bellekten silinmeden önce belirli aralıklarla kullanılması oldukça önemlidir. Bu durum öğrencilere yeni Türkçe kelimelerin belirli bir mantık çerçevesinde öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Kelimelerin anlamları üzerine yoğunlaşma ve hedeflenen sayıda kelime öğretilmesi öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Özbay ve Melanlıoğlu' nun (2008, s. 42) belirttiği üzere hedeflenen kelime sayısının üzerinde kelime öğretmeye çalışmak öğrencilerin kelimeleri kalıcı olarak öğrenmelerini engellemektedir

Kelime Hazinesi ve Dil Öğrenimi

Kelime hazinesi bireyin bir dilde edindiği, kendini ve ihtiyaçlarını ifade edebildiği iletişim kurmak için oluşturduğu kelimeler topluluğudur. Bu konuda birçok tanımlama mevcuttur. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu'na (2005, s. 138) göre, "çok genel bir bakışla dillerin sahip olduğu sözcüklerin tümüne söz varlığı"; Karakuş'a (2002, s. 120) göre, "bir dilde kullanılan kelimelerin hepsine ve ifade gücüne kelime hazinesi/dağarcığı/serveti"; Özbay ve Melanlıoğlu'na (2008, s. 33) göre, "kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi"; Korkmaz'a (2007, s. 144) göre, "bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı"; Güney ve Aytan'a (2014) göre ise, bireyin sahip olduğu kelimelerin tamamı olarak kelime hazinesi tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımlamalardan yola çıkarak insanların bildikleri kelimelerin hepsi kelime hazinesidir denebilir. Diğer bir tanım göre kelime hazinesi "kişinin öğrenme yaşantısı yoluyla bellekte depoladığı birikimi" ifade etmektedir. İnsanlar arasında iletişimde kelimelerin önemli bir işleve sahip olduğu bilinmekte olup, insanların sahip oldukları kelime hazinesi anlama ve anlatma becerisini doğrudan etkilemektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 30-33). Davranışçı yaklaşımla dil öğretiminde öğrencilerin çok sayıda kelime bilmeleri üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise duygusal, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı için zihinsel sözlük geliştirme ve kelime tanıma çalışmalarına önem

verilmektedir (Güneş, 2013, s. 229). Bu kapsamda her iki dil öğretim yönteminde de kelime öğretimine önem verildiği görülmektedir. Dil öğreniminde önemli bir yere sahip olan kelime hazinesinin geliştirilmesinde aşağıdaki yöntemlerden sıklıkla yararlanılmaktadır:

Yeni kelimeleri tanıma. Yeni kelimelerin tanınması metin içerisinde anlamı bilinmeyen bir kelimenin anlamının aranması ve bulunmasını ifade etmektedir. Yeni kelimelerin tanınması kelimelere yeni anlamlar yüklemek, okumayı anlamlı hâle getirmek ve bağımsız okuma çalışması yapmak için oldukça önemlidir. Metin içerisinde yer alan yeni kelimeleri tanımak için öğrencilerin geliştirdikleri birçok yöntem bulunmaktadır. Bunların başında ses-şekil ipuçları, anlam ipuçları, söz dizimi ipuçları, dil bilgisi ipuçları ve sözlüksel ipuçları gelmektedir.

Kelimelerin anlamlarını keşfetme. Bu yöntemin temel amaçlarının başında bilinen mevcut kelimelerin yeni anlamlarını öğrenme, bilinen kavramlar hakkında yeni kelimeler öğrenme ve bilinen kelimelerin anlamını açığa kavuşturma amacı gelmektedir. Bu teknik kendini ifade etmek, sahip olduğu düşünceleri netleştirmek, iyi iletişim kurmak ve söylemek istediğini gerçek anlamda söylemek için gereklidir.

Kelimelerin anlamını metinden bulma. Bu yöntemde yeni kelimelerin anlamlarını bulmak için diğer metin kelimelerinden ve anlamlarından yararlanılmaktadır. Bu teknik metni iyi anlamaya yardımcı olmanın yanında zihinsel sözlüğün gelişmesine ve zenginleşmesine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013, s. 242-244).

İnsanların sahip oldukları kelime hazinesi aktif ve pasif kelimeler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel olarak aktif kelimelerin sayısı pasif kelimelerden daha fazladır. Çünkü insanlar okuyarak, dinleyerek ve görerek değişik konulardaki binlerce kelimeyi anlamakta, buna karşılık ilgi ve uğraşları hakkındaki kelimeleri seçerek öğrenmektedirler. İnsanların anlama amacıyla zihinsel süreçlerinde işledikleri kelimeler pasif, anlatmak için zihinde oluşturdukları kelimeler ise aktif kelime olarak nitelendirilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 34).

İnsanlar sahip oldukları duygu, düşünce ve hayalleri kelimeler vasıtasıyla diğer insanlara aktarmaktadırlar. Bu nedenle insanlar sahip oldukları kelime hazinesi dâhilinde kendini ifade edebilme becerisine sahiptirler (Demirel, 2013, s. 287). Bu yönüyle sahip olunan kelime hazinesi ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Çiftçi ve Çeçen, 2013, s. 336). Kurudayıoğlu (2005) da duygu ve düşüncelerini kelimelerle ifade eden insanın düşünce dünyası da kelime hazinesi oranınca zengin olabileceğini belirterek kelime hazinesinin ve kelime öğretiminin önemini vurgulamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kelime öğretimi önemli bir yere sahiptir. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaptıkları kelime hatalarının en aza indirilmesi için kelime çalışmalarının artırılması büyük önem arz etmektedir. Bu noktada özellikle haftalık kelime ödevlerinin, daha fazla okuma etkinliği yapılmasının ve alıştırmalar içerisinde öğrenci seviyesine uygun kelimelere yer verilmesinin faydalı sonuçlar ortaya koyacağı belirtilmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015, s. 80). Özbay ve Melanlıoğlu'na (2008, s. 31) göre, insanların gerek kelime gerekse de kavram hazinesi bakımından donanımlı olmaları düşüncelerinin de zengin olmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir.

Karatay'a (2007, s. 143) göre, insanlar söylenen ya da yazılı olan cümleleri anlamak, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarmak için kelimelere ihtiyaç duymaktadırlar. Anlama ve anlatma becerisinin gelişimi kelime hazinesine paralel olarak gelişmektedir. Kelime hazinesinin zayıf ya da zengin olması bireyin hem anlama hem de anlatma yeteneğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle karşılıklı iletişim halinde olan insanların etkili bir biçimde anlaşabilmeleri için kelime hazinelerinin birbirine yakın olması gerekmektedir.

Dil Öğrenme Stratejileri

Öğrenme bilinçli gerçekleştirilen, seçilmiş bilgilerin bellekte depolanması ve yeri geldiğinde kullanılması işidir; öğrenmeyi öğrenmek ise bireyin gelişimi ve eğitim süreci devam

edip geliştikçe geliştirilen bir kabiliyettir. Cohen (2003) dil öğrenme stratejilerini öğrencilerin bilinçli olarak kullanılmak üzere seçilmiş öğrenme süreçleri olarak tanımlamaktadır. Dil öğrenme stratejileri envanterini geliştiren Oxford'a göre dil öğrenme stratejileri öğrencilerin hedef dili öğrenmek için kendilerine yakın olan veya yatkın oldukları teknik, davranış ya da etkinlikleri kullanmasıdır (Oxford, 1999). Bu bahsedilen etkinlikler öğrenciler tarafından dil derslerinde öğretilenleri anlamayı ve hafızada tutmayı kolaylaştırmak, öğrenmeyi daha eğlenceli, daha hızlı ve etkili bir hâle getirmek için kullanılırlar (Bekleyen, 2005). Dil öğrenme stratejileri öğrenenin dil öğrenme sürecinde yaşanan problemlere yaklaşımını ortaya koyan göstergelerdir (Gömleksiz, 2013). Griffith, dil öğrenme stratejilerini “bilinçli ve amaçlı olarak öğrenenlerin dil öğrenmeyi düzenlemek amacıyla seçtikleri stratejilerdir” olarak tanımlamıştır (Griffith, 2007, s. 2). Cook (1996)'a göre dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yabancı dili öğrenme esnasında veya dili kullanırken aldıkları ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen kararlardır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak dil öğrenme stratejileri yabancı dil öğrenen kişilerin hedef dilde edindikleri bilgilerini kalıcı hâle getirip içselleştirmek, bellekte saklayıp gerektiğinde kullanmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan yöntem, teknik, fiil ve fikirlerin tümü olarak tanımlanabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel değerleri içinde barındıran dil öğretme stratejilerinin kullanılması oldukça önemlidir. Dil öğrenme stratejilerinde öğrenci ile öğretmenler farklı rollere sahiptirler. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğrenme becerilerinin geliştirilmesi noktasında öğretmenlerin bireysel olarak öğrencileri anlamaları oldukça önemlidir (Eryaman ve Kana, 2012, s. 151).

Dil öğreniminde kullanılan stratejiler hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmacılar (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003) dil öğrenme stratejilerinin yalnızca birinin değil birkaçının aynı öğrenme içinde kullanılmasının yararlı olabileceğini, öğrencinin kendine has stratejileri sentezlemesinin öğrenmesini daha etkin kıldığını söylemişlerdir. Dil öğrenme

stratejileri konusunda yapılan ilk araştırmalar 1970'li yıllara dayanmaktadır. Bu araştırmalar strateji geliştirmeye yönelik değil, dil öğrenmede kabiliyetli kişilerin özelliklerinin sorgulanmasıyla başlamıştır (Norton ve Toohey, 2001; Rubin, 1975; Stern, 1975). Bu araştırmaları 1990'lı yıllarda Oxford, Wenden, O'Malley ve Chamot dil öğrenme stratejileri üzerine yaptıkları çalışmalar ve ortaya koydukları eserlerle dil öğrenim stratejilerinin yabancı dil öğreniminde kullanılmasını sağlamışlardır.

Dil öğrenim stratejileri araştırmacılar tarafından aralarında birçok benzerlik bulundursa da farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırmalar özetle şu şekildedir:

Tablo 1

Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları

Araştırmacılar	Strateji sınıflandırmaları
Naiman vd. (1978)	Beş farklı stratejiden bahseder: aktif görev yaklaşımı, dili bir sistem olarak görme, dilin bir iletişim aracı olduğunun farkına varma, duyuşsal isteklerin yönetimi, hedef dildeki performansını takip etme.
Rubin (1981)	Stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını değerlendiren araştırmacı, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı süreçten bahseder: Doğrudan: açıklık getirme, gözlemlene, anımsama, tahmin etme, tümden gelerek akıl yürütme, uygulama. Dolaylı: uygulama için fırsatlar yaratma, iletişim kurmaya yönelik görevler belirleme.
Weinstein ve Mayer (1986)	Öğrenme stratejileri ve öğretim metotları arasındaki ayrımı netleştirir. Basit ya da karmaşık görevlere göre gruplandırır.

Tablo 1'in devamı*Yabancı dil öğrenimi alanında başlıca strateji sınıflandırmaları (Devam)*

O'Malley ve Chamot (1990)	Üst-bilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere üç temel grupta inceler.
Oxford (1990)	Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlıkta toplar. Doğrudan: bellek, bilişsel, telafi Dolaylı: üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal
Stern (1992)	Yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel, iletişimsel-deneysel, duyuşsal
Cohen ve Weaver (2006)	a) Geri kazanım, prova, iletişim ve telafi stratejileri b) Dinleme, okuma, yazma, konuşma stratejileri ve çeviri

Kaynak: Barut A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Oxford (1990) tarafından oluşturulan sınıflandırma oluşturulan sınıflandırmalar içinde en kapsamlısı olarak kabul edilmektedir (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot, 2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geliştiricisi olan Oxford'a göre dil öğrenme stratejileri iki ana, altı alt bölümden oluşmaktadır. İki ana başlığı doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri oluşturmaktadır. Bu ana başlıklardan doğrudan stratejiler üç alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlar: bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileridir. Diğer ana öğrenme stratejisi olan dolaylı öğrenme stratejisi de üç alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlar: Üst-bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejilerdir. Bu sınıflandırmalar tablo 2'de gösterildiği gibidir (Oxford, 1990):

Tablo 2

Yabancı dil öğrenme stratejileri sınıflandırması (Oxford, 1990)

Doğrudan Stratejiler

a. Bellek Stratejileri

1. Zihinsel bağ kurma
2. Resim ve sesle uygulama yapma
3. Sık tekrar
4. Hareketle uygulama yapma

b. Bilişsel Stratejiler

1. Pratik yapma
2. Mesajı alıp gönderme
3. Analiz etme ve anlama
4. Hedef dilde anlama ve üretme için yapılar kullanma

c. Telafi Stratejileri

1. Dinlerken ve okurken tahminde bulunma
2. Yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelme

Dolaylı Stratejiler

d. Üst-Bilişsel Stratejiler

1. Öğrenmeyi merkezileştirme
2. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama
3. Öğrenmeyi değerlendirme

e. Duyuşsal Stratejiler

1. Kaygı ve korkuyu azaltma
2. Kendini cesaretlendirme
3. Duygulara hakim olma ve duyguları kontrol etme

f. Sosyal Stratejiler

1. Sorular sorma, istekte bulunma
 2. İşbirliği yapma
 3. Empati kurma
-

Tablo 2'de gösterilen stratejileri kısaca açıklamak gerekirse doğrudan stratejilerin ilk alt basamağı bellek stratejileri edinilen bilginin anımsanmasını ve uzun süreli belleğe gönderilen bilginin ihtiyaç durumunda tekrar kullanılmasını sağlamaktadır. Diğer doğrudan strateji olan bilişsel stratejiler zihinsel model oluşturma, var olan bilgiyi gözden geçirme ve öğrenilen dilde mesajları algılayıp bunlara dönüt verme için kullanılırken son doğrudan öğrenme stratejisi olan telafi stratejileri hedef dilde oluşacak olan herhangi bir anlaşmazlık, bilgi yetersizliği durumunu ortadan kaldırma amacıyla işe koşulmaktadır.

İkinci ana başlık olan dolaylı öğrenme stratejileri ise hedef dili genel hatlarıyla öğrenme temelli işleyiş göstermektedir. Dolaylı stratejilerin ilki üst bilişsel stratejiler hedef dili öğrenmekte olan bireyin kendi/kişisel öğrenmelerini planlamaya, öğrenme süreçlerini düzenlemeye ve odaklanmaya yardımcı olmaktadır. Duyuşsal stratejiler dili öğrenenlerin hedef dil konusundaki güdülenme, istek, düşünce ve tutumlarını kontrol etmelerini sağlarken son dolaylı öğrenme stratejisi olan sosyal stratejiler bireyin hedef dilde etkileşime geçip başkalarıyla iletişim kurmasına olanak sağlar.

Dil öğrenme sürecinde stratejilerin öğrenenlere yardımı oldukça fazladır. Fakat her öğrenenden aynı stratejiyle aynı başarıyı yakalamasını beklemek olanaksızdır. Bireyler öğrenme şekli bakımından birbirlerinden farklıdır. Her başarılı öğrenen dil edinim sürecinde kendi öğrenme planını, sürecini ve öğrenme şeklini kendi belirlemektedir. Daha doğrusu belirlemesi beklenmelidir. Yapılan araştırmalarda kendi dil öğrenme stratejilerini belirleyen öğrencilerin dil ediniminde daha fazla başarıya ulaştığı sonucuna varılmıştır (Hişmanoğlu, 2012; Ian ve Oxford, 2003).

Ayrıca dil öğrenme stratejilerini kullananların çabuk kavrayan, iyi öğrenen (good learner), hedef dili öğrenmede istekli ve hedef dilde iletişime geçmede kabiliyetli bireyler olduğu ve bu stratejileri kullanmanın bireyleri özgürleştirip kendi öğrenmelerini yürütebilenler

oldukları vurgulanmaktadır. Dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrenenlerin özellikleri şu şekilde verilmiştir:

1. Kendi dil öğrenme yöntemlerini bulur ve öğrenme sorumluluğu alırlar.
2. Dil hakkında edindikleri bilgileri düzenlerler.
3. Yaratıcıdırlar, teoride öğrendiklerini uygulamaya çalışırlar.
4. Öğrendiklerini sınıf içerisinde ve dışarısında kullanmak için ortam yaratırlar.
5. Hedef dille ilgili akıllarında beliren karışıklıkları normal kabul edip, duydukları her kelimeyi anlamasalar bile konuşmaya ve dinlemeye devam ederler.
6. Öğrendikleri bilgileri hafızalarında tutma ve geri getirmeye yardımcı olacak yöntemleri kullanırlar.
7. Hatalarından öğrenirler, dolayısıyla yaptıkları hataları lehlerine çevirirler.
8. Ana dillerini nasıl edindiklerini düşünerek bu dil öğrenme yöntemlerini ikinci dili öğrenmede de kullanırlar.
9. Algılamayı kolaylaştırmak için hangi bağlam dâhilinde dilin kullanıldığına dikkat ederek kavramsal ipuçlarını kullanırlar.
10. Tahmin mekanizmaları güçlüdür.
11. Gruplama gibi kelimeleri bir araya getirme yöntemlerini kullanarak daha fazla kelime ve kelime grubu öğrenebilirler.
12. Hedef dilde pratik yapma fırsatı elde etmek için sohbetler başlatırlar.
13. Eksik kaldıkları, tıkanmış noktalarda eksikliklerini kapatmak adına yöntemler geliştirirler.
14. Dilin farklı şekillerde kullanımını öğrenip ortam, zaman ve kişilere göre dili farklı biçimlerde kullanabilirler (Zare, 2012'ten akt. Özbay ve Boylu, 2015, s. 69-70).

Öğrenmeye sağladıkları katkılar bakımından dil öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan stratejiler özellikle dil öğrenme

süreçlerinin ilk aşamalarında öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan işlevsel stratejilerden meydana gelmektedir. Bunlar;

- Kavram haritaları hazırlama ve flaş kartlar gibi öğrenilen bilgilerin geri çağrışımını kolaylaştıran yöntemler (memory stratejileri),
- Alıştırma yapma ya da neden-sonuç ilişkilerini kapsayan bilişsel (cognitive) stratejiler,
- Jest ve mimikleri kullanma ile metindeki ipuçlarını takip etmeye dayalı stratejiler (compensation) şeklinde sıralanmaktadır (Barut, 2015, s. 3).

Dil öğrenme stratejilerinin ikinci grubunda yer alan dolaylı dil öğrenme stratejileri edinilen bilgilerin iletişim sürecinde kullanılmasını sağlamaktadır. Dolaylı dil öğrenme stratejileri kendi içerisinde üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar;

- Kendi performansını değerlendirme, takip etme ve öğrenilen bilgiler konusunda sorumluluk alma gibi üst bilişsel (meta-cognitive) stratejiler,
- Meditasyon yapma, müzik dinleme ve günlük tutma gibi rahatlamayı ve duygu yoğunluklarının kontrol edilmesini sağlayan stratejiler (affective),
- İşbirliği yapma ya da sorular sorma gibi uygulamalardan meydana gelen sosyal (social) stratejiler (Barut, 2015, s. 4).

Dil öğrenme stratejilerinin sahip olduğu bazı özellikler bulunmaktadır. Literatürde yer alan araştırmalarda dil öğrenme stratejilerinin sahip olduğu temel özellikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- Geliştirilen dil öğrenme stratejileri belirli amaçlara hizmet etmektedir.
- Bilinçli olarak kullanılmaya başlanan dil öğrenme stratejileri zaman içerisinde otomatik olarak kullanılmaya başlanmaktadır.
- Dil öğrenme stratejileri problem merkezli bir yapıya sahiptir. Bu kapsamda dil öğrenme stratejileri öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları yenebilmelerine yardımcı olmaktadır.

- Dil öğrenmede kullanılan stratejiler her zaman gözlenebilir etkinliklerden meydana gelmemektedir.
- Dil öğrenme stratejileri her öğrenciye uygulanabilen ve kazandırılabilen bir yapıya sahiptir.
- Bazı dil öğrenme stratejileri öğrenmenin ilk aşamasında önemli fonksiyonlara sahipken, bazı stratejilerin öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağladıkları görülmektedir. Bu yönü ile dil öğrenme stratejileri farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejilerinin sistemli olmalarının yanında esnek bir yapıya da sahip oldukları görülmektedir (Barut, 2015, s. 11-12).

Diğer dillerde olduğu gibi Türkçenin öğretiminde kullanılan bazı stratejiler bulunmaktadır. Genel olarak Türkçe öğretiminde kullanılan stratejiler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

Anlatım yöntemi. Türkçe öğretiminde kullanılan en geleneksel yöntemlerden birisi olan anlatım yönteminde daha önce belirlenen konular öğretmen tarafından öğrencilere anlatılmaktadır. Anlatım yöntemi dil eğitiminde tek yönlü iletişime dayalı bir öğretim stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemde öğrenciler konu ile ilgili soru sormadıkları için hem kendilerini ifade etme hem de öğretmenden dönüt alma konusunda sorun yaşamaktadırlar. Anlatım yönteminde öğrenciler aktif rol almadıkları için üst bilişsel yönlerinin yeterli düzeyde gelişmesi mümkün değildir.

Gösteri yöntemi. Bu yöntem genellikle sözcükleri yetersiz kaldığı hareket, fikir ve kavramların açıklanmasında kullanılmaktadır. Öğrencilerin özellikle devinişsel (hareketsel, psiko-motor) yönlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Türkçe derslerinde bu yöntem bir şiirin nasıl okunacağı, harflerin nasıl yazılacağı ya da bir davetiyenin nasıl hazırlanacağı gibi konularda kullanılmaktadır.

Soru-cevap yöntemi. Bu yöntemin temelinde öğretmenin belirli amaçlar dahilinde öğrencilere sorular sorması ve öğrencilerin de kendilerine yöneltilen soruların yanıtlamaları yatmaktadır. Öğrencilere yöneltilen sorular ile öğrencilerin bilişsel özelliklerinin birçok açıdan geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Soru-cevap yönteminde öğrencilerden gelen dönütler sayesinde öğretmen sınıf hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öğrenciler derse aktif olarak katıldıkları için derse yönelik ilgi düzeyleri de artmaktadır.

Örnek olay yöntemi. Bu yöntemin temelinde gerçek hayatta yaşanmış ya da yaşanma olasılığı bulunan olayların sınıf ortamında çözümlenmesi yatmaktadır. Öğrenciler kendilerine sunulan örnek olayı tartışarak fikirler türetmekte oldukları için ders işlemekten zevk almaktadırlar. Örnek olay yöntemi öğrencilerin bilişsel özelliklerinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır.

Tartışma yöntemi. Bu yöntem ile öğrencilerin soru sorma, konuşma ve kendilerine yöneltilen soruları en kısa sürede yanıtlama becerileri gelişmektedir. Öğrenciler tartışma yaparken bir soruna yönelik birden fazla çözüm üretebileceğinin farkına varmaktadırlar.

Beyin fırtınası: Bu yöntemde daha önce belirlenen bir konu üzerinde öğrencilerin fikirlerini kısa ve öz olarak ifade etmeleri istenmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin ortaya attıkları fikirlerin değiştirilmesi amaçlanmamakla beraber, öğrencilerin sundukları görüşlerin mantıklı olup olmadığı da önemli değildir. Öğrencilerin sahip oldukları bütün fikirler ortaya konulduktan sonra öneriler gruplandırılmaktadır.

Münazara yöntemi. Bu yöntemde çelişkilerin öğrenme fırsatına dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemde iki grup oluşturulmakta, iki grupta belli bir konu üzerinde ön hazırlıklarını yaparak öğretmen ya da jüri önünde konu hakkında tartışılmaktadır. Bu yöntem Türkçe eğitiminde söz ustalığı, hızlı yanıt verebilme, sorgulayıcı ve ikna edici konuşma becerilerinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Doğan, 2008, s. 34-52).

Kelime öğretiminde kullanılan stratejiler

Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe kelime öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve ders materyali bulunmaktadır (Arslan ve Adem, 2010, s. 81). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde kullanılan temel yöntem ve ders materyallerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Yabancı dilde kelime öğrenimi öğrencilerin diğer dil becerileriyle birlikte gelişmesine rağmen, yabancı dil öğreniminin temelini oluşturduğu için öğrenciler tarafından daha çok üzerinde durulan bir konu haline gelmektedir. Öğrenciler kelime öğretimini okullarda diğer dil becerileriyle (dinleme, okuma, konuşma, yazma) birlikte alırken, okul haricinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için birçok farklı etkinlikle desteklenmektedirler. Bu farklı etkinlikler kelime öğretim stratejilerini oluşturur. Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri akılda tutmak, gerektiğinde kullanmak ve hatırlamak için tekrar yapma, kelime kartları kullanma, iletişime geçme, yazma, şarkı söyleme, kitap okuma vb. etkinliklerden faydalanmaktadır. Bu sayede öğrenciler kendi öğrenmelerini gerçekleştirip kelime hazinelerini oluşturup geliştirirler. Dil öğrenim stratejilerini işe koşarak kelime hazinelerini geliştirmekte ve kelime öğrenimlerini desteklenmektedirler. Dil öğrenme stratejileri yabancı dil öğretiminde dilin her becerisinde olduğu gibi kelime öğretiminde de sıkça kullanılmaktadır.

Görsel ve işitsel materyallerden yararlanma. Ders kitabı ya da yalın anlatım gibi klasik metotlardan yararlanarak yapılan yabancı dil eğitimi öğrenciler açısından sıkıcı olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde görsel hafızaya hitap eden ders materyallerinin kullanılmasının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir (Kara, 2010, s. 686). Görsel hafızaya hitap eden ders materyalleri öğrencilerin dili özerk, gerçekçi ve doğal bir biçimde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle yabancı dil ile Türkçe öğretiminde öğretmenlerin görsel ders araç ve materyalleri kullanımına dikkat etmeleri gerekmektedir (Şengül, 2010, s. 170). Görsel ve işitsel eğitim materyalleri arasında özellikle görüntülerden

oluşan video filmlerin izletilmesi ve devamında öğrencilerin görüntüler hakkında konuşurulması sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik özgüvenlerini geliştirmektedir. Bunun yanında öğrenciler video film etkinliğinde öğrendikleri yeni kelimeleri cümle içinde kullanma fırsatı da bulmaktadırlar.

Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel öğelerden fotoğraf, resim, grafik ve şekiller de sıklıkla kullanılan görsel öğeler arasında yer almaktadır. Kullanılan görsel öğeler özellikle sözel ifadeler ve soyut kavramların somutlaştırılmasında önemli bir yere sahiptir. Görsel öğelerin kullanımı hatırlamayı kolaylaştırdığı için öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve hayal güçlerini zenginleştirmektedir. Ders ve çalışma kitaplarında yer alan metinlerin fotoğraf, şekil, resim ve grafikler ile zenginleştirilmesi bilgilerin hatırlanmasını ve kalıcılığını da olumlu yönde etkilemektedir (Şengül, 2012, s. 172). Görsel olarak öğretilen Türkçe kelimelerin tahtaya yazılması da yabancılara kelime öğretiminde kullanılan görsel öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden yararlanma. Yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli öğretim materyallerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar destekli eğitim programları sayesinde Türkçe öğrenmeye yönelik ilgi ve istekleri çoğalmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimde çoğunlukla kullanılan bilgisayar programlarının başında "Euro Talk" ve "Rosetta Stone" gibi programlar bulunmaktadır. Söz konusu programların Türkçeye uyarlanmış biçimlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde faydalı sonuçlar verdiğine dair araştırma bulguları da bulunmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde bilgisayar oyunlarından da sıklıkla yararlanılmakta olup, bilgisayar oyunlarında öğrenciler Türkçe kelimeleri ve cümleleri bilinçaltına yazarak gerekli olduğu zamanlarda kullanabilmektedir (Arslan ve Adem, 2010, s. 73).

Müzikli içeriklerden yararlanma. İnsanların işitsel duyularını en hızlı harekete geçiren yöntemlerin başında müzik gelmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde müzik kullanımı

Türkçe kelimelerin telaffuzlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler genellikle beğendikleri müzikler açıldığı zaman şarkı içerisinde geçen sözleri tekrar etme eğilimindedirler. Bu yönüyle müzik etkinlikleri öğrencilerin hem konuşma hem de dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Şarkıların özellikle nakarat bölümlerinde bazı kelimeler sıklıkla tekrar edilmektedir. Bu sayede öğrenilen kelimeler daha kalıcı hâle gelmektedir.

Müzikle kelime öğretim çalışmalarında bazen yazılı materyaller de kullanılmaktadır. Bu yöntemde öncelikli olarak yabancı öğrencilere Türkçe müzik dinletilmekte, daha sonra öğretmen öğrencilere çalışma kâğıdı vererek kâğıtta yer alan boşlukları doldurmalarını istemektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen kelime öğretme çalışmalarında öğretmenler önceden hazırladıkları çalışma kâğıtlarında hedefteki kelimeleri boş bırakmaktadırlar. Örneğin; Öğrencilere ilk olarak Barış Manço'nun "Domates, biber, patlıcan" şarkısı dinletilmektedir. Daha sonra öğrencilerin aşağıda yer alan boşlukları doldurmaları istenmektedir;

Bir anda dünyam kararı, biber patlıcan, bu sesle sokaklar yankılandı, domates biber patlıcan (Arslan ve Adem, 2010, s. 75).

Dinleme CD'lerinden yararlanma. Yabancılara Türkçenin öğretiminde yararlanılan dinleme CD'leri genellikle ders kitaplarındaki sözcük öğretimi ve dinleme/anlama bölümleri için geliştirilmektedir. Dinleme/ anlama ve sözcük öğretimi için geliştirilen ses CD'lerinde genellikle yabancılara Türkçe öğretmen için seslendirilmiş hikayeler ve kitaplar bulunmaktadır (Arslan ve Adem, 2010, s. 79). Literatürde yer alan araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme CD'lerinden sıklıkla yararlanıldığı belirtilmektedir (Kan ve diğerleri, 2013, s. 40).

Kelime kartlarından yararlanma. Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime kartlarından (flaş kartlar) sıklıkla yararlanılmaktadır. Kelime kartlarının kullanımı öğrencilerde hem ilgi uyandırmakta hem de öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle yabancılara

Türkçe öğretiminde ilginç karikatür ve resimler içeren kelime kartları geliştirilmektedir. Yabancılara kelime öğretiminde kullanılacak olan kartların aşağıdaki özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır;

- Kullanılacak kelime kartlarında yer alan resimler alanında uzman kişiler tarafından çizilmelidir.
- Resimler hedeflenen öğrenme amaçlarına uygun bir biçimde geliştirilmelidir.
- Resimlerin kullanımında dil seviyelerine uygunluk dikkate alınmalıdır.
- Ders esnasında öğrencilerde merak uyandıracak resimler tercih edilmelidir.
- Kullanılan resimler ve kartlarda yer alan bilgiler öğretilecek kelimeyi net bir biçimde ifade etmelidir.
- Kullanılan resim ve çizimlerde kültürel özelliklere aykırı unsurlara yer verilmemelidir (Arslan ve Adem, 2010, s. 81).

Alanyazın

Dil öğretiminde kalıcı ve hızlı öğrenmeyi desteklemek amacıyla stratejilerin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Hişmanoğlu (2000), yabancı dil öğretiminde çoğu araştırmacının stratejilerin dil öğrenmede etkili unsurlardan biri olduğunu söylemektedir. Oxford (2011) dil öğrenme stratejileri sayesinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini belirleyip ona uygun yöntemler seçerek etkili öğrenmeyi sağlayabildiklerini, bu sayede öğrencilerin dilde yetkin seviyelere kolayca ulaşabildiklerini vurgulamaktadır.

Dil öğrenme stratejileri konusunda birçok araştırma yapılmıştır (Weinstein ve Mayer, 1986; Rubin, 1975; Oxford, 1990; Grenfell ve Macaro, 2007; Griffith,2007; Cohen, 2009). Bu araştırmacılar dil öğrenme stratejilerini farklı şekillerde tanımlamış ve stratejileri içeriklerine göre farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Cohen'e (2003) göre dil öğrenme stratejileri öğrencilerin bilinçli olarak kullanılmak üzere seçilmiş öğrenme süreçleridir. Oxford (1999)'a göre dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin hedef dili öğrenmek için kendilerine yakın olan ve

yatkın oldukları teknik, davranış ve etkinlikleri kullanmasıdır. Son olarak Griffith (2007), dil öğrenme stratejilerini bilinçli ve amaçlı olarak öğrencilerin dil öğrenmelerini düzenlemek amacıyla seçtikleri stratejiler olarak tanımlamaktadır.

Dil öğrenme stratejilerinin tanımsal ifadelerinin haricinde stratejilerin sınıflandırılması da birçok dil bilimci tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar 1970'li yıllara dayanmaktadır. Bu çalışmalar strateji açıklama ya da geliştirmeye yönelik değil, dil öğrenmede başarılı kişilerin özelliklerinin araştırılmasıyla gerçekleştirilmiştir (Norton ve Toohey, 2001; Rubin, 1975; Stern, 1975). Rubin (1975) dile yatkın öğrencilerin güdülenme, yetenek ve fırsat etkenlerine sahip olduklarını ve bu üç özelliği en iyi şekilde kullandıklarını çalışmasında vurgulamaktadır. Dil öğrenme stratejilerinin temelini Rubin bu üç etkene dayandırmıştır. Bundan sonra yapılan çalışmalar üç ana yetenek temel alınarak oluşturulmuştur. Yetenek, güdülenme ve fırsat etkenlerine sahip olan öğrencilerin dil öğrenme tercihlerinin kolayca belirlenebileceği üzerinde durulmuştur (Naiman, Föhlih, Stern ve Todesco, 1978;

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan birçok sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar fazlaca benzerlik bulundursalar da farkları açıkça ortaya konmuştur. Sınıflandırmalar özetle şu şekildedir:

Naiman vd. (1978): Beş farklı stratejiden bahseder: aktif görev yaklaşımı, dili bir sistem olarak görme, dilin bir iletişim aracı olduğunun farkına varma, duyuşsal isteklerin yönetimi, hedef dildeki performansını takip etme.

Rubin (1981): Stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını değerlendiren araştırmacı, doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki farklı süreçten bahseder: Doğrudan: açıklık getirme, gözlemlenme, anımsama, tahmin etme, tümünden gelerek akıl yürütme, uygulama. Dolaylı: uygulama için fırsatlar yaratma, iletişim kurmaya yönelik görevler belirleme.

Weinstein ve Mayer (1986): Öğrenme stratejileri ve öğretim metotları arasındaki ayrımı netleştirir. Basit ya da karmaşık görevlere göre gruplandırır.

O'Malley ve Chamot (1990): Üst-bilişsel, bilişsel ve sosyal stratejiler olmak üzere üç temel grupta inceler.

Oxford (1990): Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki ana başlıkta toplar. Doğrudan: bellek, bilişsel, telafi Dolaylı: üst-bilişsel, duyuşsal, sosyal

Stern (1992): Yönetme ve planlama stratejileri, bilişsel, iletişimsel-deneysel, duyuşsal

Cohen ve Weaver (2006): a) Geri kazanım, prova, iletişim ve telafi stratejileri

b) Dinleme, okuma, yazma, konuşma stratejileri ve çeviri

Bu sınıflandırmaların içinde günümüzde yapılan çalışmalarda en çok temel alınan ve hala kullanılan Oxford (1990) tarafından hazırlanan sınıflandırmadır. Oxford (1990) sınıflandırmasında dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki ana başlık altında incelemiştir. Bu ana başlıklarla Oxford dil öğrenimini iki aşamaya ayırmıştır. Doğrudan stratejiler dil öğreniminin ilk evresinde öğrenmeyi desteklerken, dolaylı stratejiler dil öğreniminin ikinci evresini desteklemektedir. Doğrudan stratejiler bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri bölümlerinden oluşmuştur ve dil öğrenimine doğrudan hatırlatma, tekrar, pratik yapma, hedef dilde mesaj alıp gönderme, tahminde bulunma anlaşmazlıkları giderme gibi etkinliklerle katkı sağlamaktadır. Dolaylı stratejiler üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler alt başlıklarından oluşmaktadır ve öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlama, değerlendirme, hedef dili kullanırken yaşanan korku ve kaygıyı azaltıp cesaretlendirme verme, empati ve iletişim kurma etkinlikleriyle dili iletişimsel boyutta kullanarak, öğrenenlere dilde yetkin hâle gelme desteği sağlamaktadır.

Dil öğrenme sınıflandırmalarında bulunan stratejiler öğrenenlere dili kolayca edinmek, kendi öğrenmelerini kolaylaştırmak için birçok seçenek sunmaktadır. Bu stratejilerle öğrenen bireyselleşmekte ve öğrenen açısından kalıcı ve kolay hâle gelmektedir. Bazı araştırmacılar (Ehrman, Leaver ve Oxford, 2003) dil öğrenme stratejilerinin yalnızca birinin değil birkaçının birlikte kullanılmasının öğrenen için daha yararlı olabileceğini, öğrencinin kendine göre

stratejileri birleştirip öğrenmesinde kullanmasının daha etkili sonuçlar doğurabileceğini söylemektedirler. Ayrıca bireyselleşmeyi ön plana alan öğrenci merkezli eğitimi içeren dil öğrenme stratejileri sınıflandırmaları alanında araştırmacılar öğrenenlerin strateji kullanımlarının dildeki dil düzeylerini (Green ve Oxford, 1995; Griffiths, 2003; Yılmaz, 2010; Magno, 2010) ve cinsiyetlerini (Dreyer ve Oxford, 1996; Khamkhien, 2010; Ansarin ve Zeynali, 2012) göz önüne alarak belirledikleri konusunda çalışmalar yapmışlardır. Bununla birlikte öğrenenler eğitim düzeylerini ve yaşlarını baz alarak kendi dil öğrenme stratejilerini de belirleyebilmektedir.

Bu bilgilerden hareketle dil öğrenme strateji kullanımlarıyla öğrenme bireyselleşmiş ve bu sayede daha kalıcı, kolay hâle gelmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin kendileri için uygun olan stratejileri sentezleyip kendi ihtiyaçları dahilinde kullandıklarından (Ansarin ve Zeynali, 2012; Magno,2010) araştırmalarda da bahsedilmiştir. Bu çalışmalardaki veri, sonuç ve analizler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken hususlardır. Çünkü eğitimde bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yapılacak olan eğitimlerin kalıcılığı ve önemi araştırmalarca vurgulanmaktadır.

Türkiye’de de kelime öğretimi ve kelime öğretim yöntemleri üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalardan bazıları tarama yöntemiyle incelenmiş konu, bulgu ve sonuç kısımları özetlenerek aktarılmaya çalışılmıştır.

Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi öğrencisi Başutku (2018) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde Ankara ve Gazi Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Üniversitesi DİLMER’de kullanılan B1 düzeyindeki kitaplardaki kelime öğretim etkinliklerini Schmitt’in kelime öğrenme stratejileri ışığında incelemiştir. Çalışmada ders kitapları seçkisiz yöntemle belirlenmiş Scmitt’in 15 farklı kelime öğretim tekniği açısından değerlendirilmiştir. A1 ve A2 düzeyinde yaklaşık 2000 kelime

öğretildiğini B1 seviyesinden itibaren soyut kelimelere geçildiğini, A1 seviyesinde yeterli kelime bilgisine ulaşamayan öğrencilerin daha sonrasında motivasyon eksiklikleri ve öğrenme zorluğu yaşayacağı belirtilmiştir. Gündelik, hayata ve seviyeye uygun metinlerin kelime öğretimini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı öğrencisi Saydam (2018) “Kelime öğretimi stratejileri açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitapları üzerine bir araştırma” adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği İstanbul Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, Yunun Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe ve Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe A1 seviyesi kitaplarındaki kelime öğretim stratejilerini karşılaştıralı olarak incelemiş, bununla birlikte anket ve yapılandırılmış gözlem formlarıyla ders kitaplarında bulunmayan stratejileri tespit ederek uygulama, yöntem ve sıklıklarını belirlemiştir. Bu çalışmaya İstanbul Üniversitesi DİLMER, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER’den üçer sınıf; Ankara, İstanbul, Kastamonu, Trabzon, Gaziantep, Tiflis, Saraybosna illerinden 90 okutman katılmıştır. Sonuç olarak stratejilerin sıklık ve çeşitlerinin farklılık gösterdiği, çalışmada belirlenen stratejilerin hepsinin incelenen kitaplarda bulunmadığı, öğreticilerin stratejiler konusunda eksik olduğu aktarılmaktadır.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı öğrencisi İhtiyaryer (2018) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde bir iletişimsel yaklaşım modeli olan görev odaklı dil öğretim modeliyle Türkçe kelime öğretim sürecini ele almıştır. Araştırmasını Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER B1 seviyesindeki iki sınıf ile kontrol deney grup deseniyle gerçekleştirmiştir. Çalışmada İhtiyaryer (2018) İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 kitabını kullanmıştır. Kelime eksiği olduğu kararına varılan iki ünite belirlemiş, deney grubuna görev odaklı yaklaşımı uygularken, kontrol grubunda klasik yolla

eğitim tercih edilmiştir. Görev odaklı yaklaşım kullanılan grubun kelime öğrenmede daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretimi Bilim Dalı ğrencisi Zorpuzan (2019) ‘‘Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kavram haritalarının kelime ğretimi üzerine etkisi’’ adlı yüksek lisans tezinde kavram haritası ğretim tekniğinin geleneksel yolla karşılaştırma yoluyla kelime öğretimine etkisini incelemiştir. Çalışma Gazi Üniversitesi TÖMER bünyesindeki A1 düzeyindeki 20 öğrenciyle deney kontrol grup deseniyle yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere kavram haritası tekniği kullanılırken diğer gruba geleneksel yöntem uygulanmıştır. 8 hafta süren çalışmada kelime başarı testi ön test-son test olarak uygulanmış ve kavram haritası yöntemiyle kelime ğretimi yapılan grubun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik ğretmenliği Bilim Dalı ğrencisi Güldalı (2019) ‘‘Yabancılara Türkçe kelime ğretiminde müziğin etkisi’’ adlı yüksek lisans tezinde müziğin yabancılara Türkçe kelime ğretiminde etkili bir araç olup olmadığı incelemiştir. Bu çalışmada kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Çalışma 2016-2017 akademik yılında İnönü Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 30 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uzman görüş formu ve kelime bilgisi lme formu kullanılmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca programa yönelik eğitim uygulanırken kontrol grubuna yabancı dil olarak Türkçe ğretim programı uygulanmıştır. Yapılan dersler sonucunda şarkılarla kelime eğitiminin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı ğrencisi Glc (2015) ‘‘Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime ğretimi’’ adlı doktora tezinde yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin etkililiği ve öğrencilerin bu uygulamalarla ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe kelime ğretiminde kullanılması için geliştirilen internet

uygulamaları, SMS ve MMS kullanılmıştır. Araştırma İstanbul Üniversitesi DİLMER’de 48 öğrenciyle deney- kontrol grup deseni ile yapılmıştır. Deney grubu mobil destekli eğitim alırken kontrol grubu öğretmen merkezli eğitime tabi tutulmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin mobil destekli eğitim görüşleri almak için değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel olarak elde edilen bilgilere göre mobil destekli kelime öğretiminin daha başarılı sonuçlar doğurduğu ve öğrencilerin de mobil uygulamalı dersi daha ilgi çekici ve motive edici buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı öğrencisi Özaslan (2006) “Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi” adlı yüksek lisans tezinde kelime oyunlarının öğrencilerinin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmış olup, 12’şerden iki grup olmak üzere 24 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma Konya Meram ilçesi Dikmeli İ.Ö.O 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. 8 haftalık araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamasına karşın; oyun oynayan öğrencilerin okuduğunu anlama erişlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı öğrencisi Dervişoğulları (2008) “Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde oyunların kelime öğrenme sürecine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya 2008 Bilkent Üniversitesi yaz okulundan toplamda 32 yabancı uyruklu öğrenci ve öğretim görevlisi katılmıştır. Deney kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Katılımcılara Türkçe başarı testiyle değerlendirme yapılmıştır. Deney grubuna kelime öğretimi için 10 farklı oyun, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle sözcük öğretimi

yapılmıştır. Araştırma sonucunda oyunlarla kelime öğretimi yapılan grubun geleneksel yöntemle sözcük öğretimi yapılan gruba göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Gülsoy (2013) “6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin gelişmesinde eğitsel oyunların etkisi” adlı yüksek lisans tezinde eğitsel oyunların kelime hazinesi geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanan Gülsoy (2013) Niğde il Merkezinde bulunan 19 Mayıs İ.Ö.O 6. sınıfta okuyan 60 öğrenciyle çalışmıştır. İki eş sayıyla gruplar oluşturan araştırmacı, kendi hazırladığı testi uygulama başında ve sonunda her iki gruba da uygulayarak verileri toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda eğitsel oyunlarla kelime öğrenen grubun geleneksel gruba göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı öğrencisi Uğur (2019) “Yedi İklim Türkçe Öğretim seti ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ders kitaplarında yer alan sözcük öğretim etkinlikleri, yöntemleri ve uygulanma sayısı ayrıca öğretilen sözcükler ve sayılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada doküman incelenmesi yöntemi uygulanmıştır. İncelemenin sonucunda en fazla sözcük öğretimi ve etkinliklerinin A1 düzeyi kitaplarında en az etkinlik ve yöntemin ise C2 düzeyi kitaplarda bulunduğu aktarılmış. Ayrıca kitaplarda etkinlik bazında en fazla boşluk doldurma, eşleştirme, cümle kurma yöntemleri bulunurken; en az sözlük kullanma, müzik, oyun, bulmaca ve anlam analizi etkinliklerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcılar, sınırlılıklar, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili araştırmanın bulgularına temel oluşturmuş bilgiler açıklanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada dil öğrenim stratejileri envarteri ile betimsel tarama yapıldığı için nicel; yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla içerik analizi yapıldığı için nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır bu yönüyle araştırma modeli olarak karma araştırma modeli belirlenmiştir. Karma araştırma modeli nitel ve nicel verilerin bir araştırma içerisinde toplanıp, analiz edilip sunulmasına imkan veren bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma araştırma için minimum bir nitel ve bir nicel çalışmanın birlikteliğiyle oluşan yöntem olarak açıklamaktadır. Araştırma yapacak olan kişi çalışmasında değişik araştırma teknik, yöntem ve yaklaşımlarını kullanma yoluyla daha fazla, ayrıntılı bilgiye ulaşmak için karma yöntemi tercih edebilir (Johnson & Onwuengbuzie, 2004).

Creswell ve Plano Clark (2014), karma yöntemin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Bir yöntem açısından incelendiğinde karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerin birlikte kullanılmasına olanak sağlayan bir çalışma yoludur.
- Karma yöntem aynı araştırma içinde hem nicel hem de nitel verilerin toplanması ve bu verilerin analiz edilmesi ayrıca bir araştırma amacı için bir arada kullanılması temellidir.
- Karma yöntemin temeli, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla araştırma probleminin, yöntemlerin tek tek kullanılmasıyla elde edilecek bilgilerden daha iyi ve anlaşılır sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER bünyesinde eğitim görmekte olan B1, B2, C1 seviyelerindeki 170 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın nicel kısmına 131; nitel kısmına 39 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın yapıldığı 2017-2018 akademik yılında ÇOMÜ TÖMER bünyesinde 137, 2018-2019 akademik yılında 163 öğrenci; toplamda evreni oluşturan 300 öğrenci bulunmaktadır ancak araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirildiğinden çalışmanın örnekleme 170 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma “kolay ulaşılabilir örnekleme” tekniğiyle belirlenen katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme ulaşılması kolay ve hızlı olan öğelere dayanmaktadır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı var olan katılımcılardan yeterli sayıda belirleyerek araştırmasını gerçekleştirir. Halihazırda kullanılan örnekleme tekniği elverişli örnekleme olarak da ifade edilmektedir. Elverişli (kolay) örnekleme, araştırmacının hedef evrenden örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi yöntemidir ve alanyazındaki araştırmaların büyük çoğunluğu bu yöntemi tercih etmektedir (Baltacı, 2018, s. 259).

Nitel araştırmaya konu olan öğrencilerin özellikleri. Bu bölümde nitel araştırmada verilen kişisel bilgi formundan yola çıkılarak elde edilen veriler açıklanmıştır.

Tablo 3

Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Yaşı

		N	%
Tablo			
Valid	18-25	37	94,9
	26-35	2	5,1
	Total	39	100,0

Nitel araştırma için yapılan görüşmelere katılanların %94,9'u 18-25 yaş aralığında geriye kalan %5,1'i ise 26-35 yaş aralığındadır.

Tablo 4*Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Cinsiyetleri*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Kız	9	23,1
Erkek	30	76,9
Total	39	100,0

Nitel araştırma için yapılan görüşmelere katılanların % 23,1'i kız, %76,9'u ise erkektir. Erkeklerin verdiği yanıtların araştırma için çok önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5*Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Dil Seviyesi (Türkçe İçin)*

	<i>N</i>	<i>%</i>
B2	37	94,9
C1	2	5,1
Total	39	100,0

Görüşme sorularını yanıtlayanların %94,9'unun B2 seviyesinde Türkçe bildiği ve %5,1'nin ise C1 seviyesinde Türkçe bildiği görülmektedir.

Tablo 6*Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin Öğrenim Durumu*

	<i>N</i>	<i>%</i>
Ortaokul	1	2,6
Lise	36	92,3
Lisans	2	5,1
Total	39	100,0

Görüşme sorularını yanıtlayanların %92,3'ünün lise mezunu, %5,1'nin lisans mezunu ve %2,6'sının ise ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre görüşme sorularını yanıtlayan lise mezunlarının araştırmaya yön vereceği görülmektedir.

Tablo 7

Görüşme Sorularını Yanıtlayan Öğrencilerin “Ne zamandan beri Türkçe konuşuyorsunuz?” Sorusuna Cevapları

	N	%
6-12 Ay	35	89,7
12-24 Ay	2	5,1
24 Ay ve Üstü	1	2,6
Total	38	97,4

Görüşme sorularını yanıtlayanların %89,7'si 6-12 ay arasında, %5,1'i 12-24 ay arasında, %2,6'sı ise 24 ay ve üstü Türkçe konuşmaktadır. Bu verilere göre araştırmanın sonuçlarını etkileyecek olan 6-12 ay Türkçe konuşanlar olacaktır.

Araştırmaya katılanların %93,9'u lise öğrenim düzeyine sahiptir. Bu da araştırmada verilen cevapların lise düzeyindeki kişilerin daha çok “dil öğrenme stratejileri” ile ilgili sorulara cevap vereceği ve en az cevap veren bireylerin ise yüksek lisans eğitim düzeyin de katılan %0,8'lik küçük bir ağırlığa sahip bireylerdir.

Katılımcıların dil seviyeleri “en çok” B2 seviyesiyle 71 kişi yani %54,2 ile birinci sıradadır. Takiben ikinci sırada ise 55 kişi ile %42 ile C1 seviyesi gelmektedir. Üçüncü ve sonda ise 5 kişi ile B1 seviyesi takip etmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin %61,8'i erkek ve %38,2'si ise kızdır. Bunun anlamı ise rastlantısal olarak ankete katılan erkeklerin kendi cinsiyetini daha iyi temsil ettiğini ve “öğrenme stratejileri” ilgili daha verimli bilgi verebilecekleridir.

Araştırmaya katılan bireylerin %89,3'ü (117 kişi) "18-25" yaş aralığında olup dil öğrenmek ve dili geliştirmek için uygun yaşta oldukları görülmektedir. Buna göre en az "36 ve üstü" yaş aralığında olan kişiler ise "10-17" yaş aralığından sonra gelen bireylerdir.

Bu bölümde öncelikle nitel araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formu analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kocaman (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış yabancı dilde kelime öğrenimi stratejilerine yönelik sorulardan oluşan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek "Dil Öğrenim Stratejileri Envanteri" (Oxford, 1990) temelinde geliştirilmiş olup kelime öğrenme stratejilerine dayalı toplamda 32 maddeden meydana gelmektedir. 6 bölümden oluşmuş bu ölçekte bölümler ve içerikleri şu şekildedir:

- 1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. sorular bellek stratejilerini;
- 8., 9., 10., 11. ve 12. sorular bilişsel stratejileri;
- 13., 14., 15. ve 16. sorular telafi stratejilerini;
- 17., 18., 19. ve 20. sorular üst-bilişsel stratejileri;
- 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. sorular duyuşsal stratejileri;
- 27., 28., 29., 30., 31. ve 32. sorular sosyal stratejileri ölçmeyi hedeflemektedir.

Ayrıca araştırmanın nitel kısmını oluşturan ve öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Oluşturulan sorular öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini ölçmeye yöneliktir. Görüşme soruları içeriğinde tüm dil öğrenme stratejilerini barındırmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere yaş, ülke, cinsiyet, dil seviyesi, Türkiye'de yaşama süreleri, eğitim durumlarının sorulduğu kişisel bilgi formu verilmiştir. Araştırma bu üç envanterle tamamlanmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırmada yer alan nicel veriler (dil öğrenme stratejileri envanteri ve kişisel bilgi formu) SPSS 24.0 programıyla analiz edilmiştir. Bunun yanında araştırmanın nitel kısmını oluşturan görüşme soruları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Nitel Araştırma Hakkında Genel Bilgiler. Nitel araştırmalarda genellikle çevresel veri, süreçle ilgili veri ve algılara ilişkin veriler olmak üzere üç veri türü bulunduğundan, başlıklarında bu üç veri türü altında toplanacaktır (Altunışık, Çoşkun, Yıldırım, & Bayraktaroğlu, 2010).

Çevresel Veri. Bu veri yapılan röportaj araştırmasının yapıldığı çevre ile ilgili bir veridir. Bu veriler çevre şartlarına yani araştırmanın yapıldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özellikleri betimleyen verilerdir (Böke, 2001).

Süreçle İlgili Veriler. Araştırma sırasında araştırma ilgili yaşananları ve bunların araştırmaya yaptığı etkilerle ilgili verilerdir.

Algılara İlişkin Veriler. Bu veri türü ise yapılan araştırma sırasında araştırma grubunun veya araştırmacının edindiği izlenimler ve düşüncelerine ilişkin veri grubunu oluşturmaktadır.

Nitel Veri Analizi Nedir? Araştırmacının, araştırma sonucunda ulaştığı verileri düzenlediği, analiz etmek için birimlere ayırdığı, sentezlediği, biçimleri yani (pattern) ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir. Yapılan son araştırmalarda sıklıkla başvuru olan bu analiz tekniğinde henüz üzerinde uygulanan yöntem, teknik ve süreçler konusunda akademisyenler arasında bir fikir birliği ve ortak bir dil yoktur. Walcott veri analizini yaparken 3 yöntem önermektedir (Başfıncı, 2008):

Betimsel Analiz. Verileri orijinal ifadelerine sadık kalınarak hatta birebir alıntı yapılarak yapılan analizdir. Bu analiz okuyucuya bir nevi kanıt verdiği için ikna edicilik oranı yüksektir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: (Altunışık vd. (2010, s. 322)

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- Bulguların tanımlanması,
- Bulguların yorumlanması

Sistemik Analiz. Araştırma verileri sistemik bir şekilde verilir ve belli temalar dahilinde bu yapılır. Bu temalar arasındaki ilişkilerde belirtilerek araştırmanın okuyucuyu ikna etme düzeyi yükseltilir (Büyüköztürk, E., Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Veri Analizine Yorumları Dahil Etme. Araştırma verilerine öznel yorumlarda eklenerek öznelleştirme ile yapılan bir analiz yapılmıştır denilebilir. Bu analizde özneliğin yanında veri toplamanın yanında veri analizinde de kendi yorumları ve anlayışı ile etkin bir yol izlenmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Dikkat etmek gerekirse; betimleme ile “Ne?,” “Hangi?” soruları; analiz ile “Neden?,” “Nasıl?” soruları; yorumlama ile de “Ne anlama gelmektedir?” sorularının cevapları aranmaktadır.

Betimsel Analiz. "Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür" (Özdemir, 2010, s. 337). Elde edilen veriler belirlenecek olan temalara göre özetlenip yorumlanacak, anlatımı güçlendirmek için araştırmadan doğrudan alıntılara başvurulacaktır. Buradaki amaç; verilerin daha düzenli ve yorumlanarak okuyucuya herhangi bir anlama zorluğu yaşatmadan okuyucunun işini kolaylaştırmaktır. Betimsel analizin asıl amacı elde edilen verilerin okuyucuya özetlenerek ve yorumlanarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BÖLÜM IV: Bulgular

Nicel Verilerin Analizi

Nicel veriler SPSS 24 ile analiz edilmiştir. Araştırma için gerekli tüm testler aşağıda yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemleri kullanılarak hem nitel hem de nicel araştırma olarak yapılan karma araştırma aşağıdaki alt problemler ışığında analiz edilmiştir.

Tablo 8

Homojenlik Testi

		<i>df</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar Arası	0,04	1	,04	1,35	,24
Grup İçi	3,75	116	,03		
Toplam	3,80	117			

Homojenlik Testi sonuçlarına bakıldığında anlamlılık ($p>0,05$) büyük olduğundan parametrik testler ile anket analiz edilecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımlarına yönelik verilerin analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenmede strateji kullanımları ne şekildedir? Bu alt problemde öğrencilerin kız/erkek Türkçeyi yabancı dil öğrenmede kullandığı stratejiler başlığı altında frekans değerlerine bakılacaktır. Buna göre;

Tablo 9

Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri

Boyutlar	Maddeler		Frekans Bilgileri				
			Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
Hafıza (Belek) Stratejileri	Türkçe bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.	Kız	-	23	19	7	1
		Erkek	-	21	42	15	3
	Daha önce öğrenmiş olduğum Türkçe kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.	Kız	-	17	23	10	-
		Erkek	-	37	39	5	-
	Türkçe bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.	Kız		19	26	5	
		Erkek		29	34	18	
	Yeni öğrendiğim Türkçe bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir Türkçe kelimenin söylenişiyile eşleştiririm.	Kız		16	20	14	-
		Erkek		30	30	19	1
	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.	Kız		18	23	8	
		Erkek		24	36	19	2
	Türkçe bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.	Kız		16	23	16	
		Erkek		21	40	18	2

Tablo 9'un devamı

Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri (Devam)

Bilişsel Stratejiler	Türkçe kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.	Kız		14	29	7		
		Erkek	1	26	32	22		
	Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.	Kız	2	8	24	12	4	
		Erkek		7	38	26	10	
	Türkçe kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım	Kız		11	23	15	1	
		Erkek		28	34	17	2	
	Türkçe kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.	Kız		14	23	13		
		Erkek		16	33	28	4	
	Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.	Kız		16	17	15	2	
		Erkek		27	31	18	4	
	Türkçe kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.	Kız	1	19	14	15	1	
		Erkek		16	30	29	2	
Türkçe bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.	Kız		15	19	13	3		
	Erkek		38	27	15	1		
Telafi Stratejileri	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	Kız	1	20	16	11	2	
		Erkek	2	20	30	25	4	
	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	Kız	1	12	17	19	1	
		Erkek	2	27	27	23	2	
	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	Kız		15	20	14	1	
		Erkek		22	29	28	2	
Üst bilişsel Stratejiler	Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözerim.	Kız	1	19	11	16		
		Erkek	1	36	25	15	2	
	Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.	Kız		20	13	14	3	
		Erkek		24	22	34	1	
	Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.	Kız	1	17	16	14	2	
		Erkek	1	29	29	20	2	

Tablo 9'un devamı*Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini**kullanımları ile İlgili Frekans Bilgileri (Devam)*

Duyuşsal	Türkçe kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.	Kız		23	15	8	4
		Erkek		31	24	26	
	Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.	Kız		12	23	14	1
		Erkek	2	25	32	21	1
	Türkçe kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.	Kız		11	20	17	2
		Erkek		12	39	25	5
	Türkçe kelimeler öğrendiğimde mutlu hissedirim.	Kız	1	9	20	19	
		Erkek		23	40	17	1
	Türkçe kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.	Kız	1	16	21	11	1
		Erkek		22	36	21	2
	Öğretmenimiz ders dışında da Türkçe kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.	Kız	1	12	18	18	1
		Erkek		24	28	25	4
	Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılmasını dikkatimi çeker.	Kız	1	22	12	15	
		Erkek	1	30	22	26	2
Sosyal Stratejiler	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.	Kız		18	17	15	
		Erkek		28	28	20	
	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.	Kız		24	13	9	4
		Erkek		31	26	23	1
	Türkçe kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.	Kız		13	11	24	1
		Erkek		28	15	36	1
	Türkçe kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.	Kız	1	26	18	4	1
		Erkek	1	30	33	15	3
	Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim	Kız		8	21	18	2
		Erkek	5	18	21	41	1
Türkçe kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.	Kız	1	31	10	4		
	Erkek		52	17	10		

Tablo 9’da kız ve erkeklerin öğrenme stratejilerine verdikleri cevaplar bulunmaktadır.

“Hafıza (Bellek) Stratejileri” boyutunda erkekler en çok “Daha önce öğrenmiş olduğum Türkçe kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm” önermesine “ara sıra” cevabı verirken, kızlar ise “Türkçe bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım” önermesine en az “her zaman” cevabını vermişlerdir. Yalnızca sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda erkeklerin Türkçe kelime öğrenme sırasında “ilişkilendirme” işlemini “ara sıra” en çok kullanmaktadırlar. Kızlar ise “eş anlamlı” işlemini en az olarak “her zaman” kullanmaktadırlar.

“Bilişsel Stratejiler” boyutuna bakıldığında ise “Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım” önermesine en çok erkeklerin “ara sıra” yaptıklarını ve bu da erkeklerin dil öğrenmede “bilişsel stratejileri”, “ara sıra” kullandıkları görülmektedir.

“Telafi stratejileri” boyutuna bakıldığında “Türkçe bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim” önermesine erkeklerin daha çok nadiren, kızların ise “ara sıra” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Buna göre teknoloji kullanımı kızlarda daha fazla öne çıkmaktadır. “Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim” önermesine ise erkeklerin “ara sıra” kızların ise “nadiren cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre erkekler Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla daha fazla öğrenmeyi tercih etmektedirler. “Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim” önermesine erkekler daha çok “nadiren” ve “ara sıra” cevaplarını verirken, kızların “sık sık” cevabını verdikleri görülmektedir. Buna göre kızların erkeklerden daha çok Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrendiği görülmektedir. “Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim” önermesine ise hem kızların hem de erkeklerin “nadiren” cevabını verdikleri görülmekte olup her ikisinin de Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi aynı düzeyde tercih ettiği sonucuna varılmaktadır.

“Üst Bilişsel Stratejiler” boyutuna bakıldığında “Türkçe kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım”, “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım”, “Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözerim” ve “Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım” önermelerine hem erkeklerin hem de kızların “nadiren” cevabını verdiği ve Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalıştıkları, planlı bir şekilde çalıştıkları, en uygun yöntemi bulmaya çalıştıkları ve Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözdükleri görülmektedir.

“Duyuşsal Strateji” boyutuna bakıldığında ise “Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır”, “Türkçe kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm”, “Türkçe kelimeler öğrendiğimde mutlu hissederim”, Türkçe kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissederim” ve “Öğretmenimiz ders dışında da Türkçe kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir” önermelerine hem erkeklerin hem de kızların “ara sıra cevabının verildiği görülmektedir. Buna göre hem erkekler hem de kızlar; Türkçe kelime öğrenirken “ara sıra” “arka planda müzik dinler”, “kendilerini ödüllendirir”, “kendilerini mutlu hisseder”, “derste kendilerini daha rahat hisseder” ve öğretmenlerinin ders dışında kelime öğretmesi onları heveslendirmektedir. “Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker” önermesine ise hem erkekler hem de kızların verdiği cevap daha çok “nadiren” olmuştur. Buna göre ise hem kız hem de erkek öğrencilerin Türkçe bir video veya film izlerken bildikleri Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatlerini “nadiren” çektiği sonucuna varılmaktadır.

“Sosyal Stratejiler” boyutuna da bakıldığında ise “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşarımdan düzeltmelerini isterim”, “Türkçe kelimeleri arkadaşarımla yarışarak daha iyi öğrenirim” “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşarıma sorarım” önermesine hem kızlar hem de erkekler çoğunlukla

“nadiren” cevabını vermişlerdir. Buna göre hem kızlar hem erkekler öğrendikleri Türkçe kelimeleri öğrenip öğrenmediklerini arkadaşlarına sormakta, bu öğrendiği kelimelerin arkadaşları tarafından düzeltmelerini ve bu kelimeler için arkadaşları ile yarışarak daha iyi öğrendiklerini “nadiren” de olsa yaşadıkları sonucuna varılmaktadır. “Türkçe kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim” bakıldığında ise hem erkeklerin hem de kızların bu önermeye “sık sık” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Buna göre grup çalışması hem erkekler hem de kızlar tarafından “sık sık” tercih edilmekte ve bu yöntemin dil öğrenmede daha çok kullanıldığı görülmektedir. “Türkçe kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım” önermesine bakıldığında kızların “nadiren” erkeklerin ise bu önermeyi “ara sıra kullandığı” görülmektedir. Buna göre ise öğretmenin yardımına ihtiyaç duyan erkeklerin daha fazla olduğu görülmektedir. Son olarak “Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim” önermesine bakıldığında ise kızlar daha çok “ara sıra cevabını, erkekler ise “sık sık” cevabını daha çok vermişleridir. Buna göre kızlar bireysel çalışmalarını erkeklerden daha az tercih etmektedirler.

Eğitim düzeyi ile dil öğrenme stratejileri sayesinde öğrenip öğrenmedikleri ile ilgili istatistikler tablo 10’daki gibidir:

Tablo 10

Eğitim Düzeyi ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Model	R	R Kare	Adjusted R Square	Standart Sapma
1	0,245 ^a	0,060	0,010	,28526

Yukarıdaki tabloya göre anlamlılık düzeyi % 1 olmakla beraber bunun anlamı eğitim düzeyinin öğrenim stratejilerini kullanmada etkisinin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir.

Tablo 11*Eğitim Düzeyi ile Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki (ANOVA)*

ANOVA ^a					
Model	Sum of Squares	df	MeanSquare	F	P
<u>bağlanım</u>	0,59	6	0,09	1,21	0,30 ^b
<u>kalıntı</u>	9,27	114	0,08		
<u>toplam</u>	9,86	120			

	Model	B	Standart Sapma	Beta	t	(P)	Anlamlılık
(Sabit)	2,49	,83			2,99		,00
Bellek Stratejileri	,09	,11	,08		0,78		,43
Bilişsel Stratejileri	,09	,08	,11		1,07		,28
Telafi Stratejileri	,13	,09	,14		1,43		,15
Üst Bilişsel Stratejileri	,19	,10	,18		1,82		,07
Duyuşsal Stratejileri	,02	,10	,02		,20		,83
Sosyal Stratejileri	,07	,10	,07		,77		,44

ANOVA tablosunun anlamlılık sütunundaki değer ise söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Yani yeni bir dil öğrenen öğrencilerin cinsiyetleri ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerini etkilediği görülmektedir. Tablodaki ilişki formüle edilecek olursak; $F(6,11) = 1,21$; $p < 0,05$ denklemi oluşturulabilir.

Denklemin sabit değeri ise 2,49'dir.

Bu değerleri $Y = bX + a$ denklemine yerleştirdiğimizde karşımıza

Bellek Stratejileri için; $Y = 0,09X + 2,49$

Bilişsel Stratejileri için; $Y = 0,091X + 2,49$

Telafi Stratejileri için; $Y = 0,13X + 2,49$

Üst Bilişsel Stratejileri için; $Y = 0,19X + 2,49$

Duyuşsal Stratejileri için; $Y = 0,02X + 2,49$

Sosyal Stratejileri için ise; $Y = 0,07X + 2,49$ eşitliklerini elde ederiz. Bu eşitlik bize cinsiyet faktöründeki değerlerin dil öğrenme stratejilerini nasıl etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve dil düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretiminde dil stratejilerini kullanma düzeyleri ile sahip oldukları dil seviyeleri arasında bir farklılık bulunmakta mıdır?

Tablo 12

Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki (Korelasyon)

	Dil Öğrenme Stratejileri	Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)
Dil Öğrenme Stratejileri	1	-0,23*
		,011
	118	118
Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)	-0,23*	1
	0,01	
	118	131

Tablodaki-0,232 değeri ise Dil seviyeleri ile Dil Öğrenme Stratejilerinin kullanma arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte dil seviyeleri arttıkça dil öğrenme stratejilerinin değiştiği görülmektedir. Buradan da yola çıkarak her bir dil seviyesine sahip öğrenciler dil seviyeleri arttıkça kullandıkları dil stratejilerinin dil seviyelerine göre değiştiğini göstermektedir.

Korelasyon testinden sonra bu sonuçlardan daha verimli ve genel bir ifade çıkarmak için SPSS 24.0 programından Tek Yönlü Varyans Analizi (OneWayAnova) kullanarak verilen cevapların tümü ile dil öğrenme envanterindeki stratejiler ayrı ayrı değerlendirilmek suretiyle, ortalamalara ve bunların anlamlılık düzeyine bakarak birbirleri ile olan ilişkilerine bakılacaktır.

İlk önce Dil Öğrenme Envanteri'ne verilen tüm cevaplar ile sahip oldukları dil seviyeleri arasında bir farklılık olup olmadığına bakılacaktır. SPSS'te gerekli işlemler yapıldıktan sonra çıkan tablolar arasından ilk olarak "Descriptives" tablosuna bakmakta yarar vardır.

Tablo 13

Descriptives Tablosu (Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri)

Dil Öğrenme Stratejileri				
	<i>N</i>	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
B1	5	4,26	0,17	0,07
B2	71	4,28	0,16	0,02
C1	45	4,18	0,18	0,02
Toplam	121	4,24	0,17	0,01

Tabloda dil seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de dil öğrenme stratejilerini kullanmalarına paralel olarak arttığı görülmektedir. Yalnızca C1 seviyesine gelindiğinde dil öğrenme seviyesindeki ortalamanın B2 seviyesine göre 0,10 civarında azaldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekir.

Tablo 14

Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki Anova

Tablosu

	Kareler Toplamı	<i>df</i>	Ortalama Kareleri	<i>F</i>	Anlamlılık P.
Gruplar Arası	0,31	2	0,15	5,29	0,006
Gruplar İçi	3,54	118	0,03		
Total	3,86	120			

ANOVA tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,006 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,01'den küçük olduğu için, dil seviyesi ile dil öğrenme

stratejilerini kullanma arasındaki ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Ancak ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenecektir.

Tablo 15

Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişki (Tukey HSD)

(I) Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)	(J) Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık P
B1	B2	-0,02	0,08	0,94
	C1	0,08	0,08	0,57
B2	B1	0,02	0,08	0,94
	C1	0,10	0,03	0,00
C1	B1	-0,08	0,08	0,57
	B2	-0,10	0,03	0,004

Tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 dil seviyesine sahip öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı, B2 dil seviyesine sahip öğrencilerin B1 dil seviyesine sahip öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı, C1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B1 dil seviyesine sahip öğrenciler arasındaki farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer tüm gruplar arasındaki ilişki ise $p < 0,05$ (anlamlılık değeri ONE WAY ANOVA: Post Hoc MultipleComparasion iletişim kutusunda belirlenmişti) düzeyinde anlamlıdır.

Bu bulgular ışığında B2 dil seviyesine sahip öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada daha başarılı olduğunu ve sonrasında ise C1 dil seviyesine sahip öğrencilerin bu dil stratejilerini kullandığı görülmektedir. Bunun anlamı ise dil seviyesi arttıkça öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları artmaktadır. Bu da aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Burada verilen tüm cevapların ortalamaları üzerinden

değerlendirilmiştir ve buradan anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Bu aşamadan sonra ise tüm dil stratejilerinin ayrı ayrı incelenmesi şeklinde olacaktır. SPSS’te gerekli işlemler yapıldıktan sonra çıkan tablolar aşağıda sıralanacak olup değerlendirme kısmı ise stratejilerin kullanımı açısından değerlendirilecektir.

Tablo 16

Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Analizi)

		<i>N</i>	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Bellek Stratejileri	B1	5	2,77	0,07	0,03
	B2	71	2,91	0,29	0,03
	C1	53	2,82	0,23	0,03
	Total	129	2,87	0,26	0,02
Bilişsel Stratejileri	B1	5	3,08	0,36	0,16
	B2	71	3,22	0,34	0,04
	C1	51	2,95	0,30	0,04
	Total	127	3,10	0,35	0,03
Telafi Stratejileri	B1	5	3,00	0,46	0,20
	B2	71	3,02	0,32	0,03
	C1	55	2,95	0,29	0,03
	Total	131	2,99	0,31	0,02
Üst Bilişsel Stratejileri	B1	5	3,00	0,17	0,07
	B2	71	2,95	0,26	0,03
	C1	50	2,91	0,28	0,04
	Total	126	2,94	0,26	0,02
Duyuşsal Stratejileri	B1	5	6,53	0,29	0,13
	B2	71	6,37	0,28	0,03
	C1	55	6,36	0,26	0,03
	Total	131	6,37	0,27	0,02
Sosyal Stratejileri	B1	5	7,20	0,13	0,06
	B2	71	7,23	0,28	0,03
	C1	54	7,20	0,29	0,04
	Total	130	7,21	0,28	0,02

Tablo 17

Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Tablosu)

		Kareler toplamı	df	Ortalama Kareleri	F	P
Bellek Stratejileri	Gr"uplar Arası	0,28	2	0,14	2,02	0,13
	Gruplar İçi	9,00	126	0,07		
	Toplam	9,29	128			
Bilişsel Stratejileri	Gruplar Arası	2,16	2	1,08	9,98	0,00
	Gruplar İçi	13,41	124	0,10		
	Toplam	15,58	126			
Telafi Stratejileri	Gruplar Arası	0,14	2	0,07	,74	0,47
	Gruplar İçi	12,78	128	0,10		
	Toplam	12,93	130			
Üst Bilişsel Stratejileri	Gruplar Arası	0,08	2	0,04	,59	0,55
	Gruplar İçi	8,84	123	0,07		
	Toplam	8,92	125			
Duyuşsal Stratejileri	Gruplar Arası	0,13	2	0,06	,90	0,40
	Gruplar İçi	9,66	128	0,07		
	Toplam	9,79	130			
Sosyal Stratejileri	Gruplar Arası	,03	2	0,01	,23	0,79
	Gruplar İçi	10,35	127	0,08		
	Toplam	10,39	129			

Tablo 18
Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Dil Seviyeleri Arasında İlişkinin Ölçekler Bazında İncelenmesi (ANOVA Tablosu)

DependentVariable	(I) Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)	(J) Dil seviyeniz? (Türkçe İçin)	Ortalama Farkları (I-J)	Std. Hata	P
BellekStratejileri	B1	B2	-,14	,12	,47
		C1	-,05	,12	,89
	B2	B1	,14	,12	,47
		C1	,08	,04	,16
	C1	B1	,05	,12	,89
		B2	-,08	,04	,16
biliselstrateileri	B1	B2	-,14	,15	,61
		C1	,12	,15	,68
	B2	B1	,14	,15	,61
		C1	,26*	,06	,00
	C1	B1	-,12	,15	,68
		B2	-,26*	,06	,00
Telatrateileri	B1	B2	-,02	,1	,98
		C1	,04	,14	,95
	B2	B1	,02	,14	,98
		C1	,06	,05	,44
	C1	B1	-,04	,14	,95
		B2	-,06	,05	,44
Üst bilişsel Stratejileri	B1	B2	,04	,12	,93
		C1	,09	,12	,75
	B2	B1	-,04	,12	,93
		C1	,04	,04	,60
	C1	B1	-,09	,12	,75
		B2	-,04	,04	,60
DuyuşsalStratejileri	B1	B2	,15	,12	,43
		C1	,17	,12	,37
	B2	B1	-,15	,12	,43
		C1	,01	,04	,95
	C1	B1	-,17	,12	,37
		B2	-,01	,04	,95
SosyalStratejileri	B1	B2	-,03	,13	,96
		C1	-,00	,13	1,00
	B2	B1	,03	,13	,96
		C1	,03	,05	,78
	C1	B1	,00	,13	1,00
		B2	-,03	,05	,78

Bellek Stratejileri. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça bellek stratejilerini kullanımının buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anamlılık) sütunun Bellek Stratejilerine denk gelen kısmında ise $p=0,136$ yani 0,01’den büyük $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir.

Bellek Stratejilerinin Dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile bellek stratejilerini kullanımı arasındaki farkın anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bilgilere bakılarak bellek stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri arasından anlamlı bir farklılık yoktur. Bunun nedeni ise dil seviyesi arttıkça bellek stratejilerinin daha az kullanıldığı sonucuna varılmaktadır.

Bilişsel Stratejiler. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça bilişsel stratejilerini kullanımının buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anamlılık) sütunun Bilişsel Stratejilerine denk gelen kısmında ise 0,000 olduğu yani 0,01’den küçük $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bilişsel Stratejilerinin Dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlalar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile bellek stratejilerini kullanımı arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin bilişsel stratejilerini kullanma oranının yükseldiği görülmektedir.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Yalnızca B2 ve C1 arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Yani bilişsel stratejilerini kullanmada B2 ve C1 dil seviyesine sahip öğrencilerin daha çok yararlandığı görülmektedir.

Bu bilgilere bakılarak bilişsel stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri arasından anlamlı bir vardır, dil seviyesi arttıkça bilişsel stratejilerinin kullanımı daha da artmaktadır.

Telafi Stratejileri. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça telafi stratejilerini kullanımının buna paralel olarak arttığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anamlılık) sütunun Bilişsel Stratejilerine denk gelen kısmında 0,01’den büyük $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Dil seviyesinin artması ile telafi stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Telafi Stratejilerinin Dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile telafi stratejilerini kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanımı ile bir ilişki bulunamamıştır.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin telafi stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer dil seviyelerine sahip kişilerin ise birbirleri ile yapılan karşılaştırmada ise telafi stratejilerinin kullanımı anlamında birbirinden herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Bu bilgilere bakılarak telafi stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken telafi stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.

Üst bilişsel Stratejiler. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça üst bilişsel stratejilerinin kullanımının buna paralel olarak azaldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anlamlılık) sütunun Üst bilişsel Stratejilerine denk gelen kısmında 0,01’den büyük $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Dil seviyesinin artması ile üst bilişsel stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Üst bilişsel Stratejilerinin Dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile üst bilişsel stratejilerini

kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullanımı ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer dil seviyelerine sahip kişilerin ise kendi aralarında ile yapılan karşılaştırmada ise üst bilişsel stratejilerinin kullanımı anlamında birbirinden herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Bu bilgilere bakılarak üst bilişsel stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken üst bilişsel stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.

Duyuşsal Stratejiler. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça duyuşsal stratejilerinin kullanımının buna paralel olarak azaldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anlamlılık) sütunun duyuşsal Stratejilerine denk gelen kısmında 0,01’den büyük $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Dil seviyesinin artması ile üst bilişsel stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Duyuşsal Stratejilerinin dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile duyuşsal stratejilerinin kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanımı ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin duyuşsal stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer dil seviyelerine sahip kişilerin ise kendi aralarında ile yapılan karşılaştırmada ise duyuşsal stratejilerinin kullanımı anlamında birbirinden herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Bu bilgilere bakılarak duyuşsal stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken duyuşsal stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.

Sosyal Stratejileri. “Descriptives” tablosunda dil seviyesi arttıkça sosyal stratejilerinin kullanımının buna paralel olarak azaldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anlamlılık) sütunun sosyal Stratejilerine denk gelen kısmında 0,01’den büyük $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Dil seviyesinin artması ile üst bilişsel stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sosyal Stratejilerinin dil seviyelerine göre kullanımı varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, dil seviyeleri ile sosyal stratejilerini kullanımı arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin sosyal stratejileri kullanımı ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin

bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden B1 dil seviyesine sahip öğrencilerin B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerin sosyal stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer dil seviyelerine sahip kişilerin ise kendi aralarında ile yapılan karşılaştırmada ise sosyal stratejilerinin kullanımı anlamında birbirinden herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Bu bilgilere bakılarak sosyal stratejilerini kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken sosyal stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.

Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları ve cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyete göre kelime öğretiminde dil stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?* Bu alt problemin çözümü için korelasyon kullanılacaktır. Burada öğrencilerin anket sorularına verdiği cevapların ortalamaları ve cinsiyet karşılaştırılacaktır. Aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılacaktır.

Tablo 19

Cinsiyete Göre Dil Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (Korelasyon Analizi)

		Cinsiyetiniz? (Gender)	Dil Öğrenme Stratejileri
Cinsiyetiniz? (Gender)	PearsonCorrelation	1	0,10
	Sig. (2-tailed)		0,24
	N	131	118
	PearsonCorrelation	0,10	1
Dil Öğrenme Stratejileri	Sig. (2-tailed)	0,24	
	N	118	118

Pearson Correlation ifadesinin karşısındaki 0,10 değeri “r” ile ifade edilir ve – 1 ile + 1 arasında bir değer alır. Burada ilişkinin yönünü “r”nin işareti, derecesini ise katsayının büyüklüğü belirler. Eksi değerler bir değişken artarken diğerinin azaldığının, artı değerler ise her iki değişkenin aldığı değerlerin birlikte artış ve azalış gösterdiğinin göstergesidir.

Tablodaki 0,10 değeri ise Cinsiyet ile Dil Öğrenme Stratejilerinin kullanma arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte kız veya erkeklerin hem kişisel olarak farklı cinsiyetler olması sebebiyle aralarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Fakat bu farklılık güçlü bir farklılık değildir. Erkek veya kızın hemen hemen hepsinin dil stratejilerinin kullanma biçimlerinin aynı olduğunu göstermektedir.

T testi kullanılmak suretiyle cinsiyetin dil stratejilerinin kullanımında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılacaktır. Burada yine parametrik olan T-testi kullanılacaktır. SPSS’te bulunan Independent-Sample T Test kullanılacaktır. Bu test cinsiyet üzerinden yapılacak olup öğrencilerin dil stratejilerini öğrenmede cinsiyet faktörünün rolü araştırılacaktır.

Tablo 20

Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Grup İstatistikleri (T Testi)

	Cinsiyetiniz? (Gender)	N	Mean	Std. sapma	Std. hata
Toplam	Kız	46	4,22	0,16	0,02
	Erkek	75	4,26	0,18	0,02

Tablo 20’de erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Buradaki farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir ortalamamı olduğunu anlamak için aşağıdaki Independent Samples Test tablosundaki sig.(anlamlılık sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tablo 21*Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında Anlamlılık*

		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Toplam	Varsayılan Eşit Varyanslar	0,89	0,34	-1,26	119	0,20
	Eşit farklar varsayılmadı			-1,31	106,81	0,19

IndependentSamples Test tablosunun *Sig.* (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,34 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, cinsiyet ile kelime öğrenmelerinde ve o kelimeyi ezberlemelerinde ilişkinin $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

T-testi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada toplam üzerinden gidildiği için genel olarak erkeklerin dil öğrenme stratejilerinin aktif kullanımın özelliklerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bir de bunun Dil Öğrenme Envanterindeki Stratejiler bazında ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir. Bunun için benzer şekilde SPSS 24 programındaki bağımsız örnekler T Test analizi kullanılacaktır.

Tablo 22

Ölçekler Bazında Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (T Testi)

Tablo Grup İstatistikleri					
	Cinsiyetiniz? (Gender)	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Bellek Stratejileri	Kız	49	2,83	0,21	0,03
	Erkek	80	2,89	0,29	0,03
Bilişsel Stratejileri	Kız	50	3,04	0,33	0,04
	Erkek	77	3,14	0,35	0,04
Telafi Stratejileri	Kız	50	3,02	0,33	0,04
	Erkek	81	2,98	0,30	0,03
Üst Bilişsel Stratejileri	Kız	47	2,93	0,31	0,04
	Erkek	79	2,94	0,23	0,02
Duyuşsal Stratejileri	Kız	50	6,35	0,27	0,03
	Erkek	81	6,38	0,27	0,03
Sosyal Stratejileri	Kız	50	7,14	0,29	0,04
	Erkek	80	7,26	0,26	0,02

Tablo 23

Ölçekler Bazında Cinsiyete Göre Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasında İlişki (Bağımsızlık Testi)

	F	P.	T	df	Panlamlılık
Bellek Stratejileri	5,92	0,01	-1,2	127	0,22
			-1,3	123,54	0,18
Bilişsel Stratejileri	0,48	0,48	-1,5	125	0,11
			-1,5	108,36	0,11
Telafi Stratejileri	0,36	0,54	0,76	129	0,44
			0,74	94,27	0,45
Üst bilişsel Stratejileri	4,35	0,03	0-,1	124	0,89
			0-,1	75,40	0,89
Duyuşsal Stratejileri	0,31	0,57	0-,7	129	0,47
			0-,7	103,98	0,47
SosyalStratejileri	0,16	0,69	-2,4	128	0,01
			-2,3	94,58	0,01

Bellek Stratejileri. Burada ortalama bazında bakıldığında bellek stratejilerinde erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($Kız=2,83$ Erkek= $2,89$). Gruplar arası standart sapmada ise yine erkeklerin standart sapması kızların standart sapmasından daha yüksektir ($Kız=3,04$ Erkek= $3,14$). Bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için Independent Samples Test tablosundaki sig. (anlamlılık sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tabloda (Independent Samples Test) Bellek stratejilerin anlamlılık düzeyinin $0,016$ olduğu görülmektedir. Bu sayının $0,05$ 'ten küçük olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olduğunu göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla bellek stratejileri kullandığı ve bu anlamda kızlardan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Bilişsel Stratejiler. Bilişsel stratejilerde erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($Kız=2,83$ Erkek= $2,89$). Gruplar arası standart sapmada ise yine erkeklerin standart sapması kızların standart sapmasından daha yüksektir ($Kız=0,21$ Erkek= $0,29$). Bunun gerçek mi yoksa rastlantısal bir sayı olup olmadığı ve bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için Independent Samples Test tablosundaki sig.(anlamlılık) sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tabloda (Independent Samples Test) telafi stratejilerin anlamlılık düzeyinin $0,486$ olduğu görülmektedir. Bu sayının $0,05$ 'ten büyük ($0,48 < 0,05$ olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olmadığını göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla telafi stratejileri kullanması araştırmanın rastlantısal olup gerçek verilere dayanmadığını göstermektedir. Anlamlılık oranının $0,05$ 'ten büyük olduğu bu stratejinin kullanımına erkeklerin verdiği cevapların gerçek bir bilgiyi yansıtmadığı ve bilişsel stratejileri kullanım noktasında anlamlılık oranının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Telafi Stratejileri. Telafi stratejilerinde kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($K_{1z}=3,02>Erkek=2,98$). Gruplar arası standart sapmada ise yine kızların standart sapması erkeklerin standart sapmasından daha yüksektir ($K_{1z}=0,33>Erkek=0,30$). Bunun gerçek mi yoksa rastlantısal bir sayı olup olmadığı ve bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için IndependentSamples Test tablosundaki sig.(anlamlılık sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tabloda (IndependentSamples Test) telafi stratejilerinin anlamlılık düzeyinin 0,486 olduğu görülmektedir. Bu sayının 0,05'ten büyük ($0,54<0,05$) olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olmadığını göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla telafi stratejilerini kullanması araştırmanın rastlantısal olup gerçek verilere dayanmadığını göstermektedir. Anlamlılık oranının 0,05'ten büyük olduğu bu stratejinin kullanımına kızların verdiği cevapların gerçek bir bilgiyi yansıtmadığı ve telafi stratejileri kullanım noktasında anlamlılık oranının ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Üst Bilişsel Stratejiler. Üst Bilişsel stratejilerinde erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($K_{1z}=2,93<Erkek=2,94$). Gruplar arası standart sapmada ise yine kızların standart sapması erkeklerin standart sapmasından daha yüksektir ($K_{1z}=0,31>Erkek=0,23$). Bunun gerçek mi yoksa rastlantısal bir sayı olup olmadığı ve bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için IndependentSamples Test tablosundaki sig.(anlamlılık sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tabloda (IndependentSamples Test) üstbilişsel stratejilerinin anlamlılık düzeyinin 0,03 olduğu görülmektedir. Bu sayının 0,05'ten küçük ($0,03<0,05$) olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olduğunu göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla üst bilişsel stratejilerini kullanması kızlardan daha etkili ve daha verimlidir. Anlamlılık oranının 0,05'ten küçük olduğu bu stratejinin kullanımına verdiği

cevapların gerçek bir bilgi olduğu ve erkeklerin üst bilişsel stratejilerden daha fazla yararlandığının bir göstergesidir.

Duyuşsal Stratejiler. Duyuşsal stratejilerinin erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($K_{1z}=6,35 < Erkek=6,38$). Gruplar arası standart sapmada ise yine erkeklerin standart sapması kızların standart sapmasından daha yüksektir ($K_{1z}=0,27 < Erkek=0,27$). Bunun gerçek mi yoksa rastlantısal bir sayı olup olmadığını ve bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için IndependentSamples Test tablosundaki sig.(anlamlılık) sütununa bakmamızda yarar vardır.

Tabloda (Independent Samples Test) üstbilişsel stratejilerinin anlamlılık düzeyinin 0,03 olduğu görülmektedir. Bu sayının 0,05'ten büyük ($0,57 < 0,05$) olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olmadığını göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmadakızlardan daha fazla duyuşsal stratejileri kullanması tamamen rastlantısal bir durumdur. Anlamlılık oranın 0,05'ten büyük olduğu bu stratejinin kullanımında erkeklere ait ortalamanın yüksek çıkmasının sebebi ise anket sorularına verilen yanıtların rastlantısal olmasıdır.

Sosyal Stratejiler. Sosyal stratejilerinin tablosu incelendiğinde erkeklerin ortalamasının kızların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir ($K_{1z}=7,14 < Erkek=7,26$). Gruplar arası standart sapmada ise yine erkeklerin standart sapması kızların standart sapmasından küçüktür ($K_{1z}=0,29 > Erkek=0,27$). Bunun gerçek mi yoksa rastlantısal bir başarı olup olmadığını ve bu sayıların anlamlı olup olmadığını anlamak için IndependentSamples Test tablosundaki sig.(anlamlılık) sütununa bakmamızda yarar vardır.

İkinci tabloda (IndependentSamples Test) üstbilişsel stratejilerinin anlamlılık düzeyinin 0,039 olduğu görülmektedir. Bu sayının 0,05'ten büyük ($0,69 < 0,05$) olması yukarıdaki ortalamaların anlamlı olmadığını göstermektedir. Bunun anlamı ise kısaca erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla sosyal stratejileri kullanması tamamen

rastlantısal bir durumdur. Anlamlılık oranının 0,05'ten büyük olduğu bu stratejinin kullanımında erkeklere ait ortalamaların yüksek çıkmasının sebebi ise anket sorularına verilen yanıtların rastlantısal olmasıdır.

Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma ve Türkçeyi Öğrenme Zamanları Arasındaki İlişkiyi Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türk dilini öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Tablo 24

Türkçeyi Öğrenme Zamanlarıyla Dil Öğrenme Stratejileri Arasında İlişki (Korelasyon Analizi)

	Dil Öğrenme Stratejileri	Ne zamandan beri Türkçe konuşuyorsunuz?
Dil Öğrenme Stratejileri	1	-0,28 0,00
Ne zamandan beri Türkçe konuşuyorsunuz?	118 -0,28 ,0	118 1
	118	131

Tablo 24'de -0,28 değer Türkçeyi öğrenme zamanlarıyla ile dil öğrenme stratejilerinin kullanma arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte Türkçeyi öğrenme zamanları arttıkça dil öğrenme stratejilerinin değişmediği görülmektedir. Buradan da yola çıkarak farklı Türkçeyi öğrenme zamanları artan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım oranları düştüğünü göstermektedir. Bu sonucun daha iyi anlaşılması ve kesin bir yargıya bağlanması için ANOVA testi analizi yapılacaktır.

Tablo 25*Türkçeyi Öğrenme Zamanlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisi (Anova Testi)*

	Dil Öğrenme Stratejileri			
	<i>N</i>	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
1-5 Ay	5	4,31	0,13	0,05
6-12 Ay	68	4,29	0,17	0,02
12-24 Ay	4	4,14	0,19	0,09
24 Ay ve Üstü	44	4,18	0,17	0,02
Total	121	4,24	0,17	0,01

“Descriptives” tablosunda Türkçeyi öğrenme zamanlarının artması ile dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasında ortalamaların paralel olarak azaldığı görülmektedir. Ancak bu farklılıkların rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için ANOVA tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 26*Türkçeyi Öğrenme Zamanlarının Dil Öğrenme Stratejileri İle İlişkisi ANOVA Tablosu*

Dil Öğrenme Stratejileri					
	Kareler topl.	<i>df</i>	Ort. kare	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar arasında	0,37	3	0,12	4,15	0,00
Gruplar içinde	3,49	117	0,03		
Toplam	3,86	120			

“ANOVA” tablosuna bakıldığında ise sig. (anlamlılık) sütununun 0,01’den küçük (yani 0,00) $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Türk dilini öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Türkçeyi öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasında varyans analizi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, Türkçeyi

öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin Türkçeyi öğrenme zamanları arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları azalmaktadır.

Bununla birlikte ANOVA tablosu gruplar arasındaki farklılıkları bir bütün olarak değerlendirir. Diğer bir ifade ile hangi ikili gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğuna ilişkin bilgi vermez. Bunun için aşağıdaki Tukey testi tablosu incelenmelidir. Yapılan incelemenin sonucunda tablonun anlamlılık sütunundaki değerlerden 1-5 aydır Türkçe konuşan yabancı öğrencilerin 6-12 ay ve 12-24 ay öğrencilerden dil öğrenme stratejilerini kullanmaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Yalnızca 24 ay üstü ve 6-12 ay arasında Türkçe konuşan öğrencilerin dil stratejilerini kullanmada anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir. Yani 24 ay ve üstü Türkçe konuşanlar ile 6-12 ay arasında Türkçeyi öğrenip konuşanlar dil stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Buradan da yola çıkarak kısaca dil öğrenme zamanları arttıkça dil öğrenme stratejilerinin kullanımı azalmaktadır.

Öğrencilerin kelime öğretimini bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?* Soruya ait bilgiler tablo 27’de ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo 27

Kelime Öğretiminin Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

	Cinsiyetiniz? (Gender)	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Bilişsel	Kız	50	3,04	0,33	0,04
Stratejileri	Erkek	77	3,14	0,35	0,04

Tablo 27’ye bakıldığında erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kızlardan daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 28

	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Bilişsel Stratejileri	0,48	0,48	-1,57	125	0,11
			-1,59	108,36	0,11

Kelime Öğretiminin Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

IndependentSamples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,11 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bellek stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Buradan da yola çıkarak katılımcıların bellek stratejileri kullanmada başarı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Kelime Öğretimini Bellek Stratejilerine Göre Gerçekleştirme Durumunu Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır? Soruya ait bilgiler tablo 29'da ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo 29

Kelime Öğretiminin Bellek Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

	Cinsiyetiniz? (Gender)	<i>N</i>	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Bellek Stratejileri	Kız	49	2,83	0,21	0,03
	Erkek	80	2,89	0,29	0,03

Tablo 29'a bakıldığında erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kızlardan daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 30*Kelime Öğretiminin Bellek Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)*

	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Bellek Stratejileri	5,92	,01	-1,22	127	0,22
			-1,32	123,54	0,18

Independent Samples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,23 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05’den büyük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini bellek stratejilerini kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Buradan da yola çıkarak katılımcıların bellek stratejileri kullanmada başarı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Kelime Öğretimini Telafi Stratejilerine Göre Gerçekleştirme Durumunu Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini telafi stratejilerine göre gerçekleştirme durumu nasıldır?* Soruya ait bilgiler tablo 31’de incelenmiştir.

Tablo 31*Kelime Öğretiminin Telafi Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)*

	Cinsiyetiniz? (Gender)	<i>N</i>	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata
Telafi Stratejileri	Kız	50	3,02	0,33	0,04
	Erkek	81	2,98	0,30	0,03

Tablo 31’e bakıldığında kızların verdiği cevapların ortalaması erkeklerden daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 32*Kelime Öğretiminin Telifi Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)*

	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Telifi	0,36	0,54	0,76	129	0,44
Stratejileri			0,74	94,27	0,45

Independent Samples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,44 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini telifi stratejileri kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Buradan da yola çıkarak katılımcıların telifi stratejileri kullanmada başarı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin kelime öğretimini üst bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini üst bilişsel stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?* Soruya ait veriler tablo 33'de incelenmiştir.

Tablo 33*Kelime Öğretiminin Üst Bilişsel Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)*

	Cinsiyetiniz? (Gender)	<i>N</i>	Ortalam	Std. Sapma	Std. Hata
Üst Bilişsel Stratejiler	Kız	47	2,93	0,31	0,04
	Erkek	79	2,94	0,23	0,02

Tablo 33'e bakıldığında erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kızlardan daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

IndependentSamples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,89 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini üst bilişsel stratejileri kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Buradan da yola çıkarak katılımcıların üst bilişsel stratejileri kullanmada başarı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin kelime öğretimini duyuşsal stratejilere göre gerçekleştirme durumunu anlamlandırmaya yönelik verilerin analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini duyuşsal stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?* Soruya ait veriler tablo 34'te incelenmiştir.

Tablo 34

Kelime Öğretiminin Duyuşsal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

	Cinsiyetiniz? (Gender)	N	Ortalama	Std. Sapma	Std.Hata
Duyuşsal Stratejiler	Kız	50	6,35	0,27	0,03
	Erkek	81	6,38	0,27	0,03

Tablo 34'e bakıldığında erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kızlardan daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 35

Kelime Öğretiminin Duyuşsal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (Independent Samples Test)

	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Duyuşsal	0,57	-	129	0,47
l				
Stra				
teji				
ler				

IndependentSamples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değerin 0,47 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den büyük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini duuşsal stratejileri kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p > 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Buradan da yola çıkarak katılımcıların duuşsal stratejileri kullanmada başarı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Kelime Öğretimini Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleştirme Durumunu Anlamlandırmaya Yönelik Verilerin Analizi. *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini sosyal stratejilere göre gerçekleştirme durumu nasıldır?* Soruya ait veriler tablo 36'de incelenmiştir.

Tablo 36

Kelime Öğretiminin Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

Sosyal Stratejileri	Cinsiyetiniz? (Gender)	<i>N</i>	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
	Kız	50	7,14	0,29	0,04
	Erkek	80	7,26	0,26	0,02

Tablo 36'ya bakıldığında erkeklerin verdiği cevapların ortalaması kızlardan daha yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa gerçek bir başarının göstergesi mi olduğunu belirleyebilmek için Independent Samples Test tablosunu incelememiz gerekmektedir.

Tablo 37

Kelime Öğretiminin Sosyal Stratejilere Göre Gerçekleşme Durumu (T Testi)

	Sig.	t	df	P
Sosyal	0,69	-2,45	128	0,01
Stratejileri			-2,38	94,58

IndependentSamples Test tablosunun Sig. (Anlamlılık) sütunundaki değer 0,015 olduğu görülmektedir. Söz konusu değer 0,05'den küçük olduğu için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğretimini sosyal stratejileri kullanma arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Özellikle cinsiyete göre bakıldığında $p < 0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyebiliriz.

T-testi sonuçları ve gruplara ait ortamlar birlikte değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin sosyal stratejileri kullanmada kızlardan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmamızda yukarıdaki analiz tekniklerinde sorulan sorulara cevap aranmaktadır. Bu başlık altında ulaşılan tüm veriler seçilen analiz teknik olan betimsel analiz dahilince analizi edilecektir.

Görüşme sorularının incelenmesinde kullanılacak yöntem gereği ilk sorudan başlanılarak verilecek cevaplar incelenecektir. Buradan anahtar kelimeler seçilmek suretiyle genel bir analiz yapılacaktır. Nitel araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde kullandıkları ya da kendileri için oluşturdukları stratejilerle başarılı bir kelime öğretimi sağlanmakta mıdır? Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejiler sayesinde kelime hazinelerinde görülebilir değişiklikler kaydedilmekte midir?

Öğrencilerin kullandıkları veya oluşturdukları stratejilerle yapılan kelime öğretimine dair verilerin analizi. “*Türkçe konuşurken unuttuğunuz bir kelime olduğunda ne yapıyorsunuz?*” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara bakarak yorum yapmak mümkündür. Bu soruya verilen cevaplar “Eş Anlamlı Kelime Kullanıyorum”, “Hatırlamaya Çalışıyorum” ve “Eş Anlamlı Kelime Kullanıyorum”, “Susuyorum”, “Arkadaşlarıma Soruyorum” ve “Öğretmenime Soruyorum” şeklinde olduğu görülecektir. Bu da bellek stratejilerini kullanmanın bir başka boyutudur. Burada kelime hatırlamada daha çok bellek stratejilerini etkin kullanan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Büyük çoğunlukla “susuyorum” cevabını veren öğrenciler olsa da bu öğrencilerin kendi kullandıkları yöntemlerin herhangi bir etki oluşturmadığında susmayı ve hatırlamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Buradan şu sonuç çıkarılabilir. Bu öğrenciler bellek stratejilerini kullanarak hatırlama yapmak üzereyken kolayca kaçarak öğretmenlerine ve arkadaşlarına sormaktadırlar.

Bu alt problem ile ilgili en çok ilgili olan soru ise “Hala öğrenmekte olduğunuz Türkçe dili için kendinize bir yol/ bir öğrenme planı belirlediniz mi? (Örneğin: kelime defteri hazırlama, günlük tutma, kelime kartları hazırlama vb.) belirtiniz. (Üst bilişsel Strateji) sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar ise öğrencilerin kelime öğretiminde kendilerine özgü geliştirdikleri “bellek stratejileri” görülmektedir. Buna göre öğrenciler; “Not Tutuyorum”, “Günlük Tutuyorum” şeklindeki cevaplar verildiği görülmüştür. Öğrenciler kendine özgü uyguladıkları bu stratejiler öğrencilere kelime öğretiminde büyük katkıda bulunmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejilerle kelime hazinelerinde oluşan değişikliklere dair verilerin analizi. “Sizce Türkçeyi öğrenirken öğrendiğiniz kelimeleri tekrar etmek, tekrar yazmak öğrenmenizi kalıcı hâle getirir mi?” sorusu

öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişip gelişmediği ile ilgilidir. Verilen cevaplara bakıldığında isen öğrenciler tecrübelerine dayanarak “Not Alıp Tekrar Yaparak Daha Kolay Öğrenilebilir” cevabını vermişlerdir. Bu cevapta da öğrenciler geçmişteki tecrübelerine dayanmışlardır. Bu tecrübeye dayalı olarak da not almanın ve bu notları tekrar etmenin Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmede ne kadar etkili olduğunu görmüşler ve kelime hazinelerinin de bu yolla geliştiğini göstermişlerdir.

Bu alt problem ile ilgili bir diğer soru ise “Türkçe öğrenmenizi sadece derslerde mi yapıyorsunuz yoksa kendi yöntemleriniz de var mı? Varsa belirtiniz. (Üst bilişsel strateji)” sorusudur. Bu soruya verilen cevaplar ise çoğunlukla “Sadece Derste Öğreniyorum” cevabı olmuştur. Bunun nedeni derslerde öğretilen Türkçenin sokakta veya başka mecalarda konuşulan Türkçede daha güzel konuşulması ve belli bir teknik ile veriliyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu da Türkçe öğrenme yolunda öğrenciler için kelime hazinelerini geliştirmede kullanılan bir metottur.

Bu alt problemle önceki sorulara nazaran daha ilgili olan soru “İletişime geçtiğinizde ya da bir şeyler yazarken aklınıza gelmeyen sözcükleri hatırlamak için yaptığınız herhangi bir şey var mı? Varsa belirtiniz” sorusudur. Bu soruya ise çoğunlukla “hatırlamaya çalışırım” cevabıdır. Araştırmaya konu olan yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe konuşan insanlarla birebir iletişime geçme imkânı bulduklarından bu iletişim sırasında kullanacakları kelimeleri hatırlama noktasında zorluk çekmektedirler. Bu çerçevede öğrenciler ekseriyetle hafızalarını zorlamak suretiyle o kelimeyi hatırlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Bu bölümde çalışmada kullanılan 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular analiz edilmiştir. 12 soru öğrencilerin verdiği cevaplar; katılımcı bilgileri ve katılımcı numaraları tablolarda verilmiştir. Tablolardaki her bir rakam araştırmaya katılan tek bir öğrenciyi temsil etmektedir. Katılımcı numaraları tablolar üzerinde verilen cevaplar dahilinde ilgili bölmelere yerleştirilmiştir.

Türkçeyi öğrenmek için türklerle sıkça iletişime geçiyor musunuz? (sosyal strateji). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Türk Arkadaşlarla, Hocayla, Sosyal Medya ve Cep Telefonu Üzerinden, Film İzleyerek*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 38

Türkçeyi Öğrenmek İçin Türklerle Sıkça İletişime Geçiyor Musunuz? (Sosyal Strateji)

	Arkadaşlarla	Hocalarla	Sosyal Medya ve cep telefonu Üzerinden	Film İzleyerek
Cevap Veren Öğrenciler	2,4,14,16,20,22,27,28,31,32,34,35,36,38,39	12,17,23	-	24,26,37,
	5,6,7,15,25,29,30, 14,18,19,21,33			

Birinci soruya *otuz dokuz* öğrencinin verdiği cevaplara bakıldığında öğrencilerin *on beş* tanesi arkadaşlarda iletişime girerek “Sosyal Strateji” kullanmak suretiyle Türkçe öğrenmeyi kendi ana dillerini konuşan öğrencilerle öğrenmeyi tercih ederken arkadaşları değil de bunu hocaları ile yapan *üç* öğrenci ve her ikisini de tercih eden *altı* öğrenci bulunmaktadır. Toplamda bakıldığında *yirmi dört* öğrenci ayrı ayrı ve toplu olmak üzere “*hocaları*” ve “*arkadaşları*” ile iletişime geçerek Türkçe dil becerilerini “Sosyal Stratejiler” kullanarak geliştirmektedirler. Geriye kalan *on beş* öğrenciden *yedisi* “*hocaları*” ve “*arkadaşlarının*” yanında sosyal medya ve telefon ile görüşmeyi ekleyerek bu şekilde Türkçe dil becerilerini “Sosyal Stratejiler” kullanarak geliştirmektedirler. Geriye kalan *beş* öğrenci iletişim Türkçe iletişim becerilerini *arkadaşları, hocaları ve sosyal medyadan* yaptığı iletişim becerisi güçlendirme çalışmaları

yanında *Türkçe filmler izleyerek* geliştirmektedirler. Bize göre en kazançlı olanlar Türkçe dil becerilerini verilen cevaplara göre hepsini kullanan öğrencilerdir.

Son olarak yalnızca “*Türk Filmi İzleyerek*” Türkçe dil becerilerini geliştiren üç kişidir. Bu öğrenciler sosyal stratejilere verdiği bu cevaplarla sosyal olmayan bir strateji kullandıklarını göstermektedirler.

Sosyal stratejileri kullanma açısından çoğunlukla kullanılan “*arkadaşlarla, hocalarla ve sosyal medya üzerinden*” Türkçe öğrenme becerilerini geliştirmenin diğer yöntemlere nazaran daha çok kullanıldığı kullanan öğrencilerin sayıları baz alınarak görülmüştür. Sosyal Stratejilerde insanlar arası iletişimin dil becerilerini güçlendirdiği görülmektedir.

Türkçede İsteklerinizi, İhtiyaçlarınızı Karşılama İçin İletişime Geçiyor Musunuz? (Sosyal Strateji). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Notlar ve Dersler Hakkında Soru Sorarak, Adres Sorarak*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 39

Türkçede İsteklerinizi, İhtiyaçlarınızı Karşılama İçin İletişime Geçiyor Musunuz?
(Sosyal Strateji)

	Notlar ve Dersler Hakkında Soru Sorarak	Adres Sorarak	Türkçem İyi	Arkadaşlarımla İletişime Geçiyorum
Cevap	1,2,4,6,7,8,11,12,18,	3,9,10,23,	5	13,14,15,16,17,20,22,
Veren	19,21,27,28,30,32,39	29,34,35,38		24,25,26,31,33,36,37
Öğrenciler				

İkinci soruya en çok verilen yanıt *on altı* kişinin ihtiyaçlarının öğrenci olması hasebiyle genel olarak “*Notlar ve Dersler*” olduğu görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir şey ise iletişime geçmede zaruri ihtiyaçların yanında ikinci dereceden lüzumlu olarak görülen istekler; “*Notlar ve Dersler*” hakkında iletişime geçilmiş olmasıdır. Bu da kişinin amacının ve ihtiyaca olan gereksinime göre “sosyal stratejileri” kullandığını göstermektedir. Öğrenciler

böylelikle Türkçe iletişim becerilerini “*Notlar ve Dersler*” hakkında iletişime geçerek geliştirmek suretiyle Sosyal Strateji kullanmaktadırlar.

İhtiyaçların giderilmesinin bir diğer yolu olarak da zaten “*Notlar ve Dersler*” ile aynı anlama gelen “*Arkadaşlarımla İletişime Geçiyorum*” yanıtını da Türkçe dil becerisini kullanma noktasında *on dört öğrencinin* kullandığı bir “Sosyal Strateji”dir. “*Arkadaşlarımla İletişime Geçiyorum*” yanıtının içinde aslında “*Notlar ve Dersler*” hakkında iletişime geçmek de vardır. Bu bağlamda bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını iletişime geçerek giderdiği görülmektedir.

Gideceği yeri bulma ihtiyacını gidermek için ise “*Adres Sorarak*” cevabını veren *sekiz kişidir*. Bun öğrenciler adres sormak suretiyle gidecekleri yerleri iletişime geçerek bulmaktadır.

Türkçe Konuşurken Unuttuğunuz Bir Kelime Olduğunda Ne Yapıyorsunuz? (Bellek -Hafıza- Stratejisi). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Hatırlamaya Çalışıyorum, Eş Anlamlı Kelime Kullanıyorum, Öğretmenime Soruyorum, Susuyorum, Arkadaşıma Soruyorum, Gülüyorum*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 40

Türkçe konuşurken unuttuğunuz bir kelime olduğunda ne yapıyorsunuz? (Bellek Stratejisi)

	Hatırlamaya Çalışıyorum	Eş Anlamlı Kelime Kullanıyorum	Arkadaşlarımla Soruyorum	Öğretmenime Soruyorum	Susuyorum	Gülüyorum
Cevap	1,2,3,4,7,8,9,10,	5,6	16	14,20,	15,17,18	26
Veren Öğrenciler	11,12,13,21,22			27,	,19,23	
	24,25,29,34,35,				32,33,36	
					,37,39	
Cevap	31,38		28			30
Veren Öğr.Ortak						

Üçüncü soruya verilen cevaplara bakıldığında “3. Türkçe konuşurken unuttuğunuz bir kelime olduğunda ne yapıyorsunuz?” sorusuna öğrencilerin on sekiz tanesi “**Hatırlamaya Çalışıyorum**” cevabını vermişlerdir. Buna göre görüşme yapan öğrenciler bellek stratejilerini etkin kullanarak “hatırlama” eylemini gerçekleştirmektedirler.

“**Eş Anımlı Kelime Kullanıyorum**” cevabını veren iki öğrenci bulunmaktadır. Bu da bellek stratejilerini kullanmanın bir başka boyutudur.

Soruya iki ortak cevap olarak, Türkçe bir kelimeyi “**Hatırlamaya Çalışıyorum**” ve “**Eş Anımlı Kelime Kullanıyorum**” diye yanıtlayan öğrenci sayısı ise ikidir. Bu sonuç bu iki öğrencinin bellek stratejilerini en etkin kullanan öğrencilerin olduğunu göstermektedir.

Bunun yanı sıra “**Susuyorum**” cevabını veren öğrencilerin sayısı ise on öğrencidir. Bu öğrenciler ise bellek stratejileri kullanmak şöyle dursun hiçbir eylem gerçekleştirmeden susmayı tercih etmektedirler.

Soruyu “**Arkadaşlarıma Soruyorum**” şeklinde cevaplayan öğrenci sayısı bir iken “**Öğretmenime Soruyorum**” diye cevaplayan üç öğrenci olmuş ve hem arkadaşlarına hem de öğretmenine soran öğrenci sayısı ise birdir. Buradan şu sonuç çıkarılabilir. Bu öğrenciler (toplamda beş öğrenci) bellek stratejilerini kullanarak hatırlama yapmak üzereyken kolayca kaçarak öğretmenlerine ve arkadaşlarına sormaktadırlar.

Soruyu “**Susuyorum**” yanıtını veren on öğrenci iken, soruyu “**Gülüyorum**” diye cevap veren yalnızca bir öğrencidir. Öğrenciler (toplamda on iki öğrenci) bellek Stratejilerini kullanmak yerine susuyor veya ilginç geldiği için gülmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

Resim, Tekrar ve Vücut Diliyle İletişime Geçme Yolunu Türkçe Konuşurken Kullanıyor musunuz? (Bellek -Hafıza- Stratejisi). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Vücut Dilini Kullanıyorum, Resim Kullanıyorum, Google Translate, Anlatıyorum*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 41

Resim, tekrar ve vücut diliyle iletişime geçme yolunu Türkçe konuşurken kullanıyorsunuz? (Bellek Stratejisi)

	Vücut Dilini Kullanıyorum	Resim Kullanıyorum	Google Translate Kullanıyorum	Anlatıyorum
Cevap	3,7,13,17,25,29,3	9,10,11,12,13,14	3,8,19,31,33,35	7
Veren	3,34,37	,16,18,20,21,22,		
Öğrenciler		23,24,26,28,32,3		
		8		
Cevap	1,4,5,6,15,30			
Veren				
Öğrenciler				
(Ortak)			2,27,36,39	

“Resim, tekrar ve vücut diliyle iletişime geçme yolunu Türkçe konuşurken kullanıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında en çok (on yedi öğrenci) “**Resim Kullanıyorum**” cevabının verildiği görülmektedir. Buna göre öğrenciler Türkçe konuşurken hatırlayamadığı kelimeyi en çok resim göstererek karşısındaki kişiye anlatmaktadırlar. “**Vücut Dilini Kullanıyorum**” diyen öğrenciler ise hatırlayamadığı kelimeyi ve kelime grubunu zihninde nasıl şekillendirmişse vücut diline o şekilde dökerek anlatmaya çalışmaktadırlar. Bu yöntemi kullanana öğrenci sayısı ise dokuz öğrencidir. Hem “**Resim Kullanıyorum**” hem de “**Vücut Dilini Kullanıyorum**” diyen öğrencilerin sayısı ise altıdır. Bu öğrenciler öğrendikleri kelime veya kelime grubunu ilk başta hatırlamaya çalışmakta daha sonra bunu vücut diline dökerek anlatmaya çalışmaktadırlar. Bununda mümkün olmaması durumunda da karşısındaki kişiyle iletişim kopukluğu yaşamadan hatırlayamadığı kelime veya kelime grubunu resim yoluyla göstermektedir.

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin arasında “*Google Translate Kullanıyorum*” cevabını veren *altı* öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler ise hatırlayamadığı kelimeyi kendi dilindeki kelime ile karşılaştırmak suretiyle Google Translate kullanmaktadırlar. Bu öğrencilerin yaptığı bu davranış bellek Stratejilerini kullanmadığı anlamına gelmemekle beraber bu yöntemin bellek stratejileri açısından incelenmesi gereken bir hadise olduğunu göstermektedirler.

“*Resim Kullanıyorum*” ve “*Google Translate Kullanıyorum*” ortak cevaplarını veren *altı* öğrenci olduğu görülmektedir. Bu da ellerimizde bulunan adeta cep bilgisayarı diyebileceğimiz akıllı telefonlar sayesinde mümkün olmaktadır. Zihninde kurguladığı kelime veya kelime grubunu anlatamayan öğrenci Google Translate kullandığında bulamadığı kelimeyi yine Google arama motorundan bir resim şeklinde gösterebilmektedir.

“*Anlatıyorum*” yanıtını veren yalnızca bir öğrencidir. Bu da öğrencinin Türkçede iyi bir kelime dağarcığına sahip olduğu fakat bu kelimeleri yerinde kullanacak bir bellek stratejisine sahip olmadığını göstermektedir.

Türklerin Konuşmanızı Anlaması ve Sizi Takdir Etmeleri Sizi Nasıl Etkiler? Bu Türkçe Öğrenme İsteğinizi Arttır mı? (Duyuşsal Strateji). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Mutlu Eder, Daha çok Çalışırım, Güven ve Cesaret Verir, Öğrenme İsteğimi Arttır*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler tablo 42’de gösterilecektir.

Tablo 42

Türklerin konuşmanızı anlaması ve sizi takdir etmeleri sizi nasıl etkiler? Bu Türkçe öğrenme isteğinizi arttır mı? (Duyuşsal Strateji)

	Mutlu Eder	Daha çok Çalışırım	Güven ve Cesaret Verir	Öğrenme İsteğimi Arttır
Cevap	1,7,8,9,11,12,13,14,15,17	3,16,22	2,4,5,6,37	10,19,30
Veren Öğrenciler	,18,20,21,23,24,25,26,29,			
Cevap	32,33,34,35,36,37,38,39			
Veren Öğrenciler (Ortak)	27,28,31			

“Türklerin konuşmanızı anlaması ve sizi takdir etmeleri sizi nasıl etkiler? Bu Türkçe öğrenme isteğinizi arttır mı? (Duyuşsal Strateji)” sorusuna öğrenciler en çok **“mutlu eder”** cevabı vermişlerdir. Bu da öğrencilerin bu konudan duyuşsal olarak çok etkilendiğini göstermektedir. Eğer öğrenci bu konuda sergilediği davranışından dolayı mutlu olabiliyorsa bu göstermektedir ki; öğrencinin kullandığı duyuşsal strateji Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede çok büyük bir mesafeyi kat etmiştir. Bunun yanında **“Daha çok Çalışırım”** cevabını da veren öğrencilerin sayısı ise yalnızca üçtür. Bu iki cevabı ortak veren öğrenci ise yine üçtür. Bu sayılara bakıldığında öğrencilerin **mutlu olması ve çok çalışması** yalnızca kendisini karşısındaki kişiye anlatabildiği ölçüde gerçekleştiğini göstermektedir.

Soruya yanıt olarak **“Güven ve Cesaret Verir”** cevabını veren öğrenci sayısı ise beştir bu da yine Türkçe kendini ifade eden öğrencinin mutlu olduğunu ve bundan cesaret alarak daha çok çalışacağını sonucunu göstermektedir. Benzer olarak **“Çalışma İsteğimi Arttırır”** cevabını veren üç öğrenci de yine Türkçe kendini ifade eden öğrencinin mutlu olduğunu ve bundan cesaret alarak daha çok çalışacağını ifade etmektedir.

Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / mutlu ediyor mu? (duyuşsal strateji). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “Üzüyor/Üzmüyor, Mutlu Ediyor/Etmiyor” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 43

Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / Mutlu ediyor mu? (Duyuşsal Strateji)

	Üzüyor/Üzmüyor	Mutlu Ediyor/Etmiyor	Zorlandığımda Mutsuz Konuşabildiğimde Mutlu	
Cevap Veren Öğrenciler (Olumlu) (Üzmüyor)	1	2	18,19,20,21,22,23,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39	Öğrencilerin verdiği cevaplar
Cevap Veren Öğrenciler (Olumsuz) (Üzüyor)	5			
Cevap Veren Öğrenciler (Olumlu/Ortak)	7,10,13,14,15,16,17			
Cevap Veren Öğrenciler (Olumsuz/Ortak)		3,4,6,8,9,11,12,16		

Tablo 43'de de görüldüğü gibi “*Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / Mutlu ediyor mu? (Duyuşsal Strateji)*” sorusuna verilen cevaplar arasında en çok “*Zorlandığımda Mutsuz Konuşabildiğimde Mutlu*” cevabı öne çıkıyor. Soruya bu şekilde cevap veren öğrenci sayısı yirmi tanedir. Bu şekilde cevap verilmesinin sebebi ise duyuşsal olarak etkilendiklerinin bir

göstergesidir. Diğer cevaplara bakıldığında ise bu sorundan etkilenmeyen yalnızca “*Üzmüyor*” cevabı ile birinci anketi cevaplayan öğrenci olmuştur.

Hala Öğrenmekte Olduğunuz Türkçe için Kendinize Bir Yol/ Bir Öğrenme Planı Belirlediniz mi? (örneğin Kelime Defteri Hazırlama, Günlük Tutma, Kelime Kartları Hazırlama vb.) Belirtiniz. (Üst Bilişsel Strateji)

Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Kelime Defteri Tutuyorum, Not Tutuyorum, Kelime Kartları Kullanırım,*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 44

Hala öğrenmekte olduğunuz Türkçe için kendinize bir yol/ bir öğrenme planı belirlediniz mi? (Örneğin kelime defteri hazırlama, günlük tutma, kelime kartları hazırlama vb.) belirtiniz. (Üst bilişsel Strateji)

	Kelime Defteri tutuyorum	Not tutuyorum	Kelime Kartları	Günlük tutarım
Cevap Veren Öğrenciler	1,31	2,3,4,7,8,10,11,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22, 23,24,25,26,27,28,30,31, 32,33,34,35,36,37,38,39	5,6,9	29

Tablo 44'te “*Hala öğrenmekte olduğunuz Türkçe için kendinize bir yol/ bir öğrenme planı belirlediniz mi? (Örneğin kelime defteri hazırlama, günlük tutma, kelime kartları hazırlama vb.) belirtiniz. (Üst bilişsel Strateji)*” sorusuna en çok verilen cevap “*Not Tutuyorum*” olmuştur. Bu soruya otuz üç öğrenci *Not Tutuyorum* şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun nedeni ise öğrencilerin Üst Bilişsel Stratejilerini not tutmak şeklinde olmasından kaynaklanmaktadır.

Yalnızca bir öğrencinin Türkçe günlük tutarak Türkçe öğrenmeye çalışması da araştırmaya yansıyan ilginç sonuçlardandır. Yalnızca iki öğrencinin de kelime defteri tutarak

Türkçe öğrenmeye çalışması da ikinci ilginç olan sonuçtur. Ve üçüncü ilginç sonuç ise öğrencilerden yalnız üç öğrencinin kelime kartlarını kullanmak suretiyle bu yolu izlemiş olmalarıdır.

Türkçe Öğrenmenizi Sadece Derslerde mi Yapıyorsunuz Yoksa Kendi Yöntemleriniz de Var mı? Varsa Belirtiniz. (Üst Bilişsel Strateji). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Sadece Derste Öğreniyorum, Film ve Dizi İzleyerek Öğreniyorum, Ders Yöntemi Kullanarak, Arkadaşlarla Pratik Yaparak*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 45

Türkçe öğrenmenizi sadece derslerde mi yapıyorsunuz yoksa kendi yöntemleriniz de var mı? Varsa belirtiniz. (Üst bilişsel strateji)

	Sadece Derste Öğreniyorum	Arkadaşlarla Pratik Yaparak	Film ve Dizi İzleyerek Öğreniyorum
Cevap	3,7,8,11,13,15,16	4,5,6,28,34,	2,9,10,12,14
Veren Öğrenciler	17,18,19,21,23	35,36,37,38,	20,22,25,32,
	24,26,27,29,30		

“*Türkçe öğrenmenizi sadece derslerde mi yapıyorsunuz yoksa kendi yöntemleriniz de var mı? Varsa belirtiniz. (Üst bilişsel strateji)*” sorusuna en çok verilen cevap on yedi öğrencinin “***Sadece Derste Öğreniyorum***” cevabı olmuştur. Bunun nedeni derslerde öğretilen Türkçenin sokakta veya başka mecralarda konuşulan Türkçede daha güzel konuşulması ve belli bir teknik ile veriliyor olmasından kaynaklanmaktadır. “***Arkadaşlarla Pratik Yaparak***”

Türkçe öğrenen öğrencilerin sayısı ise dokuzdur. Burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta öğrencilerin öğretmenlerinden sonra arkadaşları ile pratik yaparak öğrenmesi

dikkat çekmiştir. Bu da öğrencilerin kendilerini arkadaşlarının yanında daha rahat ifade edebildikleri anlamına da gelmektedir. *“Sadece Derste Öğreniyorum”* ve *“Arkadaşlarla Pratik Yaparak”* yanıtlarını ortak veren yalnızca bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci ise öğretmeninden aldığı Türkçe bilgisi ile bu bilgiyi sığağı sığağına arkadaşlarla pekiştirmektedir.

“Film ve Dizi İzleyerek Öğreniyorum” yanıtını veren öğrenciler ise ders dinleyerek Türkçe öğrenen öğrencilerden sonra en fazla bu yöntemi kullanmışlardır. Bu yanıtı veren toplamda on öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler ise derste öğrendikleri Türkçe bilgileri dizi ve film izleyerek pratik yapmaktadır. Dersten çıktıktan sonra hem arkadaşları ile pratik yapan hem de bunu pekiştirmek için dizi ve film izleyen üç öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler ise her iki yöntemi kullanmayı tercih etmektedirler. Hem samimi ortamda Türkçe öğrenimlerini pekiştirmişler hem de bunların doğruluğunu film ve dizi izleyerek doğrulamışlardır.

Türkçe Bir Metinde Anlamını Bilmediğiniz Kelimeleri Cümle İçinde Bulunan ve Anlamını Bildiğiniz Kelimelerin Yardımıyla Bulma Yolunu Kullanır mısınız? (Telafi Stratejileri). Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde *“Cümlenin Anlamına Bakarak, Arkadaşlarıma Sorarım, Kullanmam”* cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 46

Türkçe bir metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri cümle içinde bulunan ve anlamını bildiğiniz kelimelerin yardımıyla bulma yolunu kullanır mısınız? (Telafi Stratejileri)

	Cümlenin Anlamına Bakarak	Arkadaşlarıma Sorarım	Kullanmam
Cevap	2,3,6,7,8,9,10,11,12	16,	4,5,
Veren	13,14,15,17,18,19,20		
Öğrenciler	21,22,23,24,25,26,27		
	28,29,30,31,32,33,34		
	35,36,37,38,39.		

“Türkçe bir metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri cümle içinde bulunan ve anlamını bildiğiniz kelimelerin yardımıyla bulma yolunu kullanır mısınız? (Telaflı Stratejileri)” sorusuna öğrenciler çoğunlukla “Cümlelerin Anlamına Bakarak” cevabını vermişlerdir. Öğrenciler okuduğu her metin veya cümlede anlayamadığı kelimeleri cümle yapısı içinde anlamlandırarak anlamaya çalışmıştır. Bu yöntemin bilimsel olarak bir kanıtı olan verilen bu cevaplar da “cümle içinde anlamlandırmanın” Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler içinde geçerli olduğunu göstermiştir.

İletişime Geçtiğinizde ya da Bir Şeyler Yazarken Aklınıza Gelmeyen Sözcükleri Hatırlamak için Yaptığınız Herhangi Bir Şey Var mı? Varsa Belirtiniz. Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “Hatırlamaya Çalışırım, Çeviri Kullanıyorum, Yöntem Kullanmam, Hocaya Sorarım, Eş/Yakın Anlamalı Kelime Kullanırım” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 47

İletişime geçtiğinizde ya da bir şeyler yazarken aklınıza gelmeyen sözcükleri hatırlamak için yaptığınız herhangi bir şey var mı? Varsa belirtiniz.

	Hatırlamaya	Çeviri	Yöntem	Hocaya	Eş/Yakın
	Çalışırım	Kullanıyorum	Kullanmam	Sorarım	Anlamalı
					Kelime
Cevap	1,2,3,4,6,7,10,11	5,6,29	8,9,16,18,25	15	33,35,37,38
Veren	12,13,14,17,19		28,30,31,32		
Öğrenciler	20,21,22,23,24		34,36		
	25,26,27,39				

“İletişime geçtiğinizde ya da bir şeyler yazarken aklınıza gelmeyen sözcükleri hatırlamak için yaptığınız herhangi bir şey var mı? Varsa belirtiniz” sorusuna öğrencilerin en çok verdiği cevap yirmi üç öğrencinin cevabı olan “hatırlamaya çalışırım” cevabıdır.

Araştırmaya konu olan yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi kendi anavatanında öğrendikleri için Türkçe konuşan insanlarla birebir iletişime geçme imkânı bulduklarından bu iletişim sırasında kullanacakları kelimeleri hatırlama noktasında zorluk çekmektedirler. Bu çerçevede öğrenciler ekseriyetle hafızalarını zorlamak suretiyle o kelimeyi hatırlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanında çeviri yönteminden de yararlı üç öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler öncelikle hatırlayamadıkları kelime veya kelime gruplarını ilk önce kendi dillerinde hatırlama işlemi gerçekleştirip daha sonra Türkçeye çevirmektedirler. Bu da iletişimde kullanılan tekniklerdendir. Bu yöntemi kullanmayıp, kelime dağarcıkları biraz daha fazla olan öğrenciler hatırlayamadıkları kelimelerin veya yapıların eş/yakın anlamlılarını hatırlamak suretiyle kullanmak istedikleri kelimenin yerine ikame etmektedirler.

Bu yöntemler dışında hiçbir yöntem kullanmayan on bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler hatırlayamadıkları kelimeyi hatırlamaya çalışmak ve diğer öğrencilerin kullandıkları yöntemleri kullanmak yerine ya susmaktalar ya da iletişimi kesmek durumunda kalmaktadırlar.

Sizce Türkçeyi Pratik Yaparak/ Birileriyle Konuşarak Öğrenmek Daha Kolay Olur mu? Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “*Pratik Yaparak Öğrenilir*” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler tablo 48’de gösterilecektir.

Tablo 48

Sizce Türkçeyi pratik yaparak/ birileriyle konuşarak öğrenmek daha kolay olur mu?

	Pratik Yaparak Öğrenilir
Cevap	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17
Veren	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30
Öğrenciler	31,32,33,34,35,36,37,38,39.

“*Sizce Türkçeyi pratik yaparak/ birileriyle konuşarak öğrenmek daha kolay olur mu?*” sorusuna tüm öğrencilerin verdiği ortak cevap “*Pratik Yaparak Öğrenilir*”dir. Çünkü

öğrenciler bu durumu bizatihi yaşamaktadırlar ve Türkçenin anavatanı olan Türkiye’de öğrenmenin daha kolay ve pratik olduğunu bilmektedirler. Burada tecrübeye dayalı bir cevap verilmektedir. Çünkü bu soruya cevap veren öğrencilerin hepsi Türkiye’de Türkçe öğrenmişler ve burada bu pratikliği kazanmışlardır.

Sizce Türkçeyi Öğrenirken Öğrendiğiniz Kelimeleri Tekrar Etmek, Tekrar Yazmak Öğrenmenizi Kalıcı Hâle Getirir mi? Verilen cevaplar incelendiğinde bu soruya yanıt verenler genelde “” cevapları daha çok verildiğinden bu sorulara cevap veren öğrenciler aşağıdaki tabloda gösterilecektir.

Tablo 49

Sizce Türkçeyi öğrenirken öğrendiğiniz kelimeleri tekrar etmek, tekrar yazmak öğrenmenizi kalıcı hâle getirir mi?

	Not Alıp Tekrar Yaparak
	Daha Kolay Öğrenilebilir
	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20
	21,22,23,24,25,26,27,28
Cevap	29,30,31,32,33,34,35,36
Veren	37,38,39
Öğrenciler	

“Sizce Türkçeyi öğrenirken öğrendiğiniz kelimeleri tekrar etmek, tekrar yazmak öğrenmenizi kalıcı hâle getirir mi?” sorusuna bir önceki soru gibi müşterek bir cevap verilmiştir. Burada öğrenciler yine tecrübelerine dayanarak “*Not Alıp Tekrar Yaparak Daha Kolay Öğrenilebilir*” cevabını vermişlerdir. Bu cevapta da öğrenciler geçmişteki tecrübelerine dayanmışlardır. Bu tecrübeye dayalı olarak da not almanın ve bu notları tekrar etmenin Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmede ne kadar etkili olduğunu görmüşler ve cevaplara da bunu yansıtmışlardır.

BÖLÜM V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerek Türkçenin gerekse de Türk kültürünün yaygınlaşması, buna paralel olarak Türkiye'nin yabancı ülkeler ile siyasal, ekonomik ve sosyal ilişkilerini geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi önemli bir hâle getirmektedir. Ancak Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan akademik çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Çalışmada da açıklandığı gibi yabancılara Türkçenin öğretimi eğitim programları, öğretmen, materyal, metot eksiklikleri, ölçme değerlendirme aracı ve öğretim merkezleri yetersizliğiyle büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak kaynaklar üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğuna vurgu yapılmaktadır (Kan ve diğerleri, 2013, s. 30). Yaşanan tüm bu sıkıntılardan dolayı öğrencilere verilen eğitimlerin verimli olmaması söz konusu olabilir. Ülkemiz konumu, diğer ülkelerle ilişkileri göz önüne alındığında önemli bir yerde bulunmaktadır. Bunun farkında olan yabancı öğrenciler eğitim görmek dilimizi öğrenmek için ülkemizi ilk sıralarda tercih etmektedirler. Tüm bu artılar göz ardı edilmeksizin yabancılara Türkçe öğretimi alanına daha çok önem vermek ve gerekli eksikliklerini gidermek Türkçenin daha kaliteli ve elverişli şartlarda öğretilmesini sağlamak gerekliliği düşünülmelidir. Sağlanacak destek ve bütçelerle dilimizi yabancı öğrencilere öğretme imkanları elverişli hâle gelerek kaliteli bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir. Türk dilinin öğrenimi sayesinde kültürümüzün, tarihimizin gelenek ve göreneklerimizin de başka ülke vatandaşlarına aktarılması ülkemiz için oldukça olumlu bir çıkarım olarak görülmektedir.

M. Şengül (2012), "Yabancı Uyruklu ve Türk Soylu Bireylerin Türkiye Türkçesini Öğrenirken Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklılıklar" adlı araştırmasında, Türkiye'deki dil öğretim merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu ve Türk soylu bireylerin Türkçeyi öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkları

tespit etmiştir. Araştırmacı, Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'ni Türkçeye uyarlamış ve ölçeği, Ankara, İstanbul, Erzurum, Gaziantep, Malatya ve Elazığ'daki dil öğretim merkezlerinde ileri düzey Türkçe öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu ve Türk soylu 255 öğrenciye uygulamıştır. Bu araştırma sonucunda hem yabancı uyruklu hem de Türk soylu bireylerin bellek stratejilerini, bilişsel stratejileri, telafi stratejilerini ve duyuşsal stratejileri “orta” düzeyde kullandıkları; üstbilişsel ve sosyal stratejileri ise “yüksek” düzeyde kullandıkları saptanmıştır. Grupların dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalar arası farkın ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Alanında önde gelen uzmanların (Cohen, 2011; Oxford, 2011) son dönemdeki çabalarına rağmen dil öğrenme stratejileri araştırmalarına olan ilgide bir düşüş olmuştur. Bu düşüşün bir kısmı “öğrenme stratejileri” kavramını netleştirme konusundaki tekrarlanan ve henüz başarısız olan girişimlerden kaynaklanmıştır. Öyle ki bazı bilim insanları (Dörnyei, 2005) bu kavramın terk edilmesini ve “kendi kendini düzenleme” ile değiştirilmesini istemişlerdir. Bunun sağlıklı bir işaret olmadığı görülmektedir. Çünkü kelime oyunu kavramsal sınırların tanımlanmasında bilginin ilerlemesinin önüne geçmektedir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler bu alandaki uzmanlardan gerekli pratik rehberliği alamamaktadırlar.

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılması gereken bazı stratejiler bulunmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bu stratejileri doğru bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Dil öğrenimini geliştirmek için çok büyük potansiyeli olan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin (DÖSE) fonksiyonel rolünü anlamak, dil eğitiminde yer alan herkes için çok önemlidir. Çünkü (Allwright, 1990) öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin daha bağımsız, özerk ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Weinstein ve Mayer'e (1986, s. 315) göre strateji kullanımının amacı, "öğrencinin güdüsel veya duygusal durumunu veya öğrencinin yeni bilgileri seçme, edinme, organize etme veya etkileşim

kurma şeklini etkilemektir.” Bu açıdan bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine gerek duyulmuştur.

Wenden ve Rubin'in (1987, s. 7) belirttiği gibi, “literatürde dil öğrenme stratejilerinin tarif edilmesi veya tanımlanması ile ilgili çok az fikir birliği vardır.” Genel olarak bilişsel bilime veya özel olarak dil öğrenmeye ilişkin literatürde strateji terimi; teknik, taktik ve beceriler gibi küçük eşanlımlılar dizisi olarak adlandırılır. Dil öğrenme stratejilerinin davranışsal (gözlemlenebilir), zihinsel (gözlemlenemez) veya her ikisi de olup olmadığı tartışmasını tetikleyen bazı görüşler vardır. Örneğin, bu terimi Ellis (1994, s. 531) “davranışlar veya eylemler” olarak tanımlarken, Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme davranışlarının hem davranışları hem de düşünceleri içerdiğini iddia ederler. Ayrıca, iyi bir öğretimin, öğrenene nasıl öğreneceğini, öğrendiklerinin nasıl hatırlayacağını, kendi kendini nasıl motive edeceğini ve kendi öğrenmesini tesirli bir şekilde nasıl kontrol edip yönlendireceğini öğretmeyi de kapsadığını belirtmektedirler. Buradaki anlaşmazlık davranışların niteliği ile ilgilidir, ön varsayımda, dil öğrenme stratejileri davranışlardır.

Ellis (1994) stratejiyi “dil öğrenen” tarafından kullanılan yaklaşımın genel eğilimleri veya genel özellikler, teknikleri ise gözlemlenebilir öğrenme davranışının belirli biçimlerini ifade etmek için kullanılan terimler olarak tanımlamaktadır. Stern (1987) stratejilerin doğasını genel ve bir bütün olarak tanımlarken, Wenden (1987) özel eylemler veya teknikler olarak 'stratejilere' atıfta bulunarak bu ikisi arasındaki farkı bulanıklaştırıp, yansıtma ve risk alma gibi öğrencilerin genel yaklaşımlarıyla ilgili olmadıklarını eklemektedir.

Kapsamlı araştırmalar (Altan ve Chamot, 2003; Kupper 1993; Wharton, 2000) öğrenme stratejilerinin dil öğrenimini daha verimli hâle getirmede ve öğrencilerin dil kullanımını üzerinde olumlu bir etki yaratmada önemini göstermiştir. Öğrenme stratejileri, dil öğrenme ortamında iletişimsel yeterliliğin sağlanabilmesinde önemli rol oynayan öğrenme sürecine aktif, özerk bir şekilde katılımın sağlanması açısından özellikle önem taşımaktadır (Oxford 1990). Chamot

(2004, s. 14) öğrenme stratejilerini şu şekilde tanımlamaktadır: “Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir öğrenme hedefine ulaşmak için aldıkları bilinçli düşünceler ve eylemlerdir”. Chamot (2004) ayrıca stratejik öğrenenlerin kendi düşünceleri hakkında biliş üstü bilgilerinin olduğunu ve öğrenme yaklaşımları, bir görevin gerektirdiği şeylerin iyi anlaşılması ve hem görev taleplerini hem de kendi öğrenme güçlerini en iyi karşılayan stratejileri düzenleme becerisine sahip olduklarını ifade etmektedir.

O'Malley ve Chamot (1990, s.1) dil öğrenme stratejilerini, “bireylerin yeni bilgileri anlamalarına, öğrenmelerine veya elde tutmalarına yardımcı olmak için kullandıkları özel düşünce ve davranışlar” olarak tanımlamaktadırlar. Yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin yabancı dili yakalama, içselleştirme ve kullanma konusundaki ilerlemelerini geliştirmek için bilinçli olarak sıklıkla kullandıkları belirli eylemler, davranışlar, adımlar veya tekniklerdir (Oxford, 1994). Ayrıca Cohen (1998, s. 4) dil öğrenimini ve dil öğrenme stratejilerini şu şekilde açıklamaktadır: “Dil öğrenimi ve dil öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından bilinçli olarak seçilen ve depolama, saklama, geri çağırma ve uygulama yoluyla, ikinci veya yabancı bir dilin öğrenimini veya kullanımını geliştirmek için eyleme geçilmesiyle sonuçlanabilecek süreçler ve bu dil hakkındaki bilgilerdir.”

Chamot (2005, s. 112) stratejiler ile ilgili şunları belirtmektedir: “Özellikle bilinmeyen bir dil göreviyle başa çıkmanın başlangıç aşamalarında stratejiler çoğunlukla bilinçli ve amaca yöneliktir. Bir öğrenme stratejisi tekrar tekrar kullanımla aşina olduğunda, bir miktar otomatikleşerek kullanılabilir”. Yukarıdaki tanımlardan açıkça anlaşılan, öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin dil öğrenmelerini kolaylaştırmak ve daha sorumlu ve özerk öğrenenler olmak için en azından öğrenmenin ilk aşamalarında bilinçli olarak aldıkları girişimlere atıfta bulunmalarıdır. Bu tanımların özünde, öğretmenlerin öğrenim görevlerine en iyi şekilde nasıl yaklaşacaklarını öğretmek bu türden öğrenim çabalarına katkıda

bulunabilecekleri varsayımı da vardır. Oxford (1990, s. 9) dil öğrenme stratejilerinin genel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

Aynı ortak hedef olan iletişimsel yetinin oluşturulmasına hizmet ederler.

- Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha özerk olmalarına olanak sağlarlar.
- Öğretmenlerin rolünü geliştirirler.
- Probleme yöneliktirler.
- Spesifik öğrenen eylemleridirler.
- Öğrenenin sadece bilişsel değil birçok yönünü kapsarlar.
- Öğrenmeyi hem doğrudan hem dolaylı olarak desteklerler.
- Her zaman gözlenebilir değıllerdir.
- Genelde bilinçli eylemlerdir.
- Öğretilebilirler.
- Esnektirler.
- Birçok faktörden etkilenirler.

Bayezit (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Strateji Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerini karşılaştırmıştır. Total English Elementary’de Yeni Hitit 1’e göre biliş üstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verildiği görülmüştür. Yeni Hitit 1’deki biliş üstü stratejilerin oranı %5.729 iken Total English Elementary’deki oranın %34.494 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, İngilizce ders kitabının, yabancı dil öğrenme sürecinde biliş üstü etkinlikleri Türkçe ders kitabına göre daha çok kullandığını göstermektedir.

Bölükbaş (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin sözcük öğrenimine etkisini belirlemek amacıyla “The Effect of Language Learning Strategies on Learning Vocabulary in Teaching Turkish as a

Foreign Language” adlı bir araştırma yapmıştır. Öntest - sontest kontrol gruplu modelde gerçekleştirilen bu çalışmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Deney grubunda strateji kullanımı ve strateji öğretimine dönük etkinliklere yer verilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sözcük Bilgisi Başarı Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin en fazla üst bilişsel, bellek ve sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları; deney grubunun strateji kullanım ortalamasının son test lehine anlamlı bulunduğu ancak kontrol grubunda son test lehine anlamlı bir farklılığın görülmediği; deney grubunun ön test son test başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ancak kontrol grubunun başarı ortalamasının son test lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

“Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde (Güngör, 2013) ise Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde farklı kurlarda Türkçe öğrenen 43 öğrenciye özetleme stratejisinin nasıl kullanılacağı doğrudan öğretim yoluyla öğretilmiştir. Yarı deneysel desende yürütülen çalışmada ön test ve son testte kullanılmak üzere Özet Metinleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada doğrudan öğretim yoluyla uygulanan özetleme stratejisinin öğrencilerin özetleme becerileri üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca özetleme becerilerindeki başarının öğrencilerin kur düzeyleri ile cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık taşımadığı belirlenmiştir.

Elemen (2014), “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Lisans Düzeyinde Kullandıkları Dinleme Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinde Balıkesir Üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen 50

yabancı uyruklu öğrencinin kullandığı dinleme stratejilerini görüşme formu kullanarak tespit etmiştir. Betimsel olarak analiz edilen verilere göre, öğrencilerin dinleme sırası ile dinleme sonrası stratejileri daha fazla kullandıkları, dinleme öncesi stratejilerini ise diğer iki stratejiye göre daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dinleme öncesi en çok konu hakkında bilgi verme ile ön bilgileri harekete geçirme stratejilerini, dinleme sırasında not alma stratejisini ve dinleme sonrasında ise video izleme stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir.

Sonuç

Dilin asıl amacı insanların diğer insanlarla iletişim kurmasını sağlamaktır. Dil ile sağlanan iletişimin temeli insanların zihinlerinde düşüncelerin diğer insanlara dolaylı aktarım aktarımında yatmaktadır. Çünkü dilin sağladığı iletişimde, anlamlar bir kişiden diğerine doğrudan ulaşmamakta ve kafadaki anlam yükü dolaylı olarak diğerine dil yoluyla aktarılmaktadır.

Sınırlar yavaş yavaş ortadan kalktıkça ve farklı kültürler birbirleriyle etkileşime girdikçe, farklı kültürlerle topluluklar arasındaki iletişimin önemi artmıştır. Buna paralel olarak, bir yabancı dili bilme zorunluluğu artmış ve farklı kültürleri ve toplulukları anlamak için bir veya daha fazla yabancı dili anlamak gerekli hâle gelmiştir. Bu olgu ülkelerin yabancı dil politikalarını zaman içerisinde yeniden gözden geçirmelerinin önünü açmıştır.

Yabancı dil eğitimi planlamasında, yabancı dilin öğretileceği ortamların planlanması önemli bir konudur. Türkiye'de Türkçe öğretimi ikinci dil öğretimi olarak kabul edilir, farklı ülkelerde Türkçe öğretimi yabancı dil öğretimi olarak kabul edilir. Türkçeyi öğrenen yabancı ülkelerde yaşayan insanların yaşamlarında herhangi bir süre, Türkiye'de yaşadıkları kesin değildir. Bu nedenle, Türk kültürüyle ilgili unsurların yurtdışındaki Türkçe eğitiminde konuların belirlenmesi sürecine dahil edilmemesi beklenen bir sonuçtur. Ancak, Türkiye'de ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenmeye çalışanlar bu dili günlük yaşamlarında kullanmaya başlayacaklar. Bu nedenle, Türkçenin ikinci bir dil olarak Türkçe eğitimi, sınıflarında Türk

kültürü ile ilgili maddelere verilmelidir. Buna ek olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik başvuruların dahil edilmesi çok önemlidir. Kelime bilgisi, dil bilgisi ve fonetik en önemli iletişim becerileridir.

İnsanların duygularını ve düşüncelerini bir akıldan diğerine aktarmalarını sağlayan iletişimde dilin, anlama ve anlama kavramının iki yönü vardır. Bir dilde neyi okuduğunu ve dinlediğini anlamak, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmek için, o dilin bilgisini ve o dilde iletişim kurma yeteneğini gerektirir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan uygulamalar ve bilimsel araştırmalar, ana dili olarak Türkçe öğretmenin yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretmede de birçok eksiklik olduğunu göstermektedir.

Dil düzeyleri ise yabancı dil öğrenmeyi amaçlayan yabancı dil öğrencilerinin seviyesini belirlemek için kullanılır. Ortak Avrupa Referans Çerçevesine göre, dil seviyelerinin belirlenmesinde ülkeler arasında bazı farklılıklar olabilir, ancak yukarıdaki sınıflamaya uyulmalıdır. Ek olarak, yukarıda belirtilen seviyelerin ülkelerin ve kurumların deneyimlerini birleştirerek iyileştirileceği belirtilmektedir. Avrupa Konseyi, dil seviyelerine ilişkin düzenlemeler yoluyla dil öğrenme alanında yenilikler getirmiştir. Dil seviyelerini derecelendirirken, yabancı dil öğrenmeyi amaçlayan bireylerin okuma, yazma, dinleme ve anlama seviyelerinin belirli bir standarda bağlanması gerektiği öngörülmektedir.

Yabancı dil öğretimi hem ciddi zaman hem de takip gerektiren bir süreçtir. Dil öğretimi açısından doğru dilbilimsel girdi gerekli olduğundan, bu süreçte bazı zorluklarla ve sorunlarla karşılaşılması mümkündür. Yabancı dil öğretiminde problemleri etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Başlıca özellikleri ana dilin özellikleri, hedef dilin özellikleri, öğretim elemanından kaynaklanan problemler, öğretim ortamından kaynaklanan problemler ve ders materyalleridir. Dil öğretimi problemlerinin temel düzeyde en aza indirilmesi, öğrencilerin dil

öğrenme becerilerinin daha hızlı gelişmesine katkıda bulunur. Bu nedenle, dil öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemek için araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yeni bir dil öğrenmeye çalışan kişi, kendini ifade etmeye çalıştığında dilbilgisi kurallarını kullanmaz, bildiği kelimeleri kullanır. Dilbilgisi kuralları, sözcük dağarcığı olduğu sürece anlam kazanır. Kelime öğretiminin yabancılara Türkçe öğretiminde büyük önemi vardır ve kelime öğretiminin temelinde birçok kelime öğretmek yerine öğrencinin ihtiyaç duyduğu kadar kelime öğretmek yatmaktadır. Kelimelerin kalıcı olması için kelimelerin seçiminde öğrencilerin yaşadıkları ortam dikkate alınmalıdır. Örneğin; İstanbul'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye metrobüs veya simit kelimeleri öğretmek faydalı olsa da, diğer ülkelerde yaşayan yabancı öğrencilere ders vermenin bir anlamı yoktur. Bu nedenle, öğrencilerin yaşadığı yerleşimlere özgü kelimelere öncelik vermek gerekir.

Tanımlamaya göre, kelime hazinesi, kişinin hafızadaki biriktirdiği birikimi, öğrenme deneyimi yaşantısında biriktirmek anlamına gelir. Kelimelerin insanlar arasındaki iletişimde önemli bir işlevi olduğu ve kelime hazinelerinin anlama ve açıklama yeteneklerini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Davranışsal yaklaşımda öğrencilerin dil öğretiminde çok fazla kelime bildikleri vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, duyuşsal, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı için zihinsel sözlük gelişimi ve kelime tanımaya önem verilir. Bu bağlamda, her iki dil öğretim yönteminde de kelime öğretiminin önem kazandığı görülmektedir. Yeni bir dil öğrenmeye çalışan kişi, kendini ifade etmeye çalıştığında dilbilgisi kurallarını kullanmaz, bildiği kelimeleri kullanır. Dilbilgisi kuralları, sözcük dağarcığı olduğu sürece anlam kazanır.

Dil öğreniminde kullanılan stratejiler hakkında birçok araştırma yapılmıştır. Bazı araştırmacılar, dil öğrenme stratejilerinin sadece bir tanesinin değil, aynı öğrenmedeki bazılarının da faydalı olabileceğini ve öğrencinin belirli stratejilerin sentezlenmesinin öğrenmeyi daha etkili hâle getirdiğini belirtmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin verdiği cevaplarla şekillenen çalışmamızda öğrencilerden elde edilen veriler Türkçe hakkında faydalı bilgiler ortaya çıkarmıştır. Bu bilgiler gerek öğrencilerin farklı ülkelerden ülkemize gelmiş olması gerekse de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş olmaları da etkili olmuştur.

Araştırmada kullanılan anket çalışmasına %93,9'u lise öğrenim düzeyine sahip olan öğrencilerin “dil öğrenme stratejileri” ile ilgili sorulara cevap vereceği bir araştırma olmuş ve en az cevap veren bireylerin ise yüksek lisans eğitim düzeyinde katılan %0,8'lik küçük bir ağırlığa sahip bireylerden oluşmuştur.

Katılımcıların dil seviyeleri ise B2 seviyesiyle %54,2 ile birinci sıradadır. Takiben ikinci sırada ise 55 kişi ile %42 ile C1 seviyesi gelmektedir. Bu istatistikler de göstermiştir ki B2 ve C1 seviyesinde olan öğrenciler çoğunlukta olmuştur.

Çalışmaya konu olan ankete katılan katılımcıların %61,8'i erkek ve %38,2'si ise kızdır. Çalışmaya konu olana ankete katılan öğrencilerin %89,3'ü (117 kişi) “18-25” yaş aralığında olup dil öğrenmek ve dili geliştirmek için uygun yaşta oldukları görülmüştür.

Yapılan analizlerin sonucunda ise;

- Yeni bir dil öğrenen öğrencilerin cinsiyetleri ile dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve cinsiyetin dil öğrenme stratejilerini etkilediği görülmüştür.
- Her bir dil seviyesine sahip öğrenciler dil seviyeleri arttıkça kullandıkları dil stratejilerinin dil seviyelerine göre değiştiğini görülmüştür.
- *Dil seviyesi arttıkça öğrencilerin dil öğrenme stratejileri* kullanma oranları arttığı görülmüştür. Bu da aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.
- *Dil seviyeleri ile bellek stratejileri* kullanımı arasındaki farkın anlamsız olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre dil seviyesi arttıkça, öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmadığı görülmektedir.

- *Bellek stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri arasından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni ise dil seviyesi arttıkça bellek stratejilerinin daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- *Bilişsel stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri arasından anlamlı bir farklılığın olduğunu sonucuna varılmıştır buna göre dil seviyesi arttıkça bilişsel stratejilerinin kullanımı daha da artmaktadır.
- *Telafl stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken telafi stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.
- *Üst bilişsel stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken üst bilişsel stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.
- *Duyuşsal stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken duyuşsal stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.
- *Sosyal stratejileri* kullanan öğrencilerin dil seviyeleri ile arasından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni ise dil öğrenirken sosyal stratejilerinin öğrenciler arasında pek fazla tercih edilmediği söylenebilir.
- Erkeklerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kızlardan daha fazla bellek stratejileri kullandığı ve bu anlamda kızlardan daha başarılı olduğu görülmüştür.
- *Bilişsel strateji* kullanımına erkeklerin verdiği cevapların gerçek bir bilgiyi yansıtmadığı ve bilişsel stratejileri kullanım noktasında anlamlılık oranının ne kadar önemli olduğu görülmüştür.
- *Üst Bilişsel stratejinin* kullanımına verdiği cevapların gerçek bir bilgi olduğu ve erkeklerin üst bilişsel stratejilerden daha fazla yararlandığının bir göstergesidir.

- *Duyuşsal stratejinin* kullanımında erkeklere ait ortalamanın yüksek çıkmasının sebebi ise anket sorularına verilen yanıtların rastlantısal olmasıdır
- *Sosyal stratejinin* kullanımında erkeklere ait ortalamanın yüksek çıkmasının sebebi ise anket sorularına verilen yanıtların rastlantısal olduğu sonucuna varılmıştır.
- Türk dilini öğrenme zamanlarıyla dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin Türk dilini öğrenme zamanları arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma oranları azalmaktadır. Buradan da yola çıkarak kısaca dil öğrenme zamanları arttıkça dil öğrenme stratejilerinin kullanımı azalmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme sorularını yanıtlayan öğrencilerin özellikleri ve nitel analiz sonuçları ise şu şekildedir:

Nitel araştırma için yapılan görüşmelere katılanların %94,9'u 18-25 yaş aralığında geriye kalan %5,1'i ise 26-35 yaş aralığındadır. Nitel araştırma için yapılan görüşmelere katılanların %23,1'i kız, %76,9'u ise erkektir. Görüşme sorularını yanıtlayanların %94,9'unun B2 seviyesinde Türkçe bildiği ve %5,1'nin ise C1 seviyesinde Türkçe bildiği görülmektedir. Görüşme sorularını yanıtlayanların %92,3'ünün lise mezunu, %5,1'nin lisans mezunu ve %2,6'sının ise ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Görüşme sorularını yanıtlayanların %89,7'si 6-12 ay arasında, %5,1'i 12-24 ay arasında, %2,6'sı ise 24 ay ve üstü Türkçe konuşmaktadır.

Nitel araştırma sonucunda ulaşılan tüm veriler seçilen analiz teknik olan *betimsel analiz* yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda ise;

- Sosyal Stratejilerde insanlar arası iletişimin dil becerilerini güçlendirdiği görülmüştür.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını iletişime geçerek giderdiği görülmüştür.

- Öğrencilerin bellek stratejilerini etkin kullanarak “hatırlama” eylemini gerçekleştirdiği görülmüştür.
- Öğrenciler Türkçe konuşurken hatırlayamadığı kelimeyi en çok resim göstererek karşısındaki kişiye anlatarak o kelimeyi hatırlamaya çalıştığı görülmüştür.
- Öğrencilerin kullandığı *duyuşsal strateji* Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmede çok büyük bir mesafeyi kat ettiği görülmüştür.
- Öğrencilerin Türkçe konuşan birini anlayamaması durumunda duyuşsal olarak etkilendikleri görülmüş ve bunun öğrenciyi Türkçe öğrenmeye daha çok sevk ettiği görülmektedir.
- Öğrencilerin Üst Bilişsel Stratejileri kullanımında dil öğrenme becerilerine katkısı not tutarak sağladığı görülmüştür.
- Öğrencilerin Türkçeyi derste öğrenmeyi diğer şekillerde öğrenim yöntemlerinden daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Derslerde öğretilen Türkçenin sokakta veya başka mecralarda konuşulan Türkçeden daha güzel konuşulması ve belli bir teknik ve sistematik ile öğretiliyor olmasından öğrencilerin derste Türkçe öğrenmeyi tercih ettiği düşünülmektedir.
- Öğrenciler okuduğu her metin veya cümlede anlayamadığı kelimeleri cümle yapısı içinde anlamlandırarak anlamaya çalışmış olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya konu olan yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi kendi anavatanında öğrendikleri için Türkçe konuşan insanlarla birebir iletişime geçme imkânı bulduklarından bu iletişim sırasında kullanacakları kelimeleri hatırlama noktasında zorluk çekmedikleri sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede öğrenciler ekseriyetle hafızalarını zorlamak suretiyle o kelimeyi hatırlamaya çalıştıkları görülmüştür.
- Türkçenin anavatanı olan Türkiye’de öğrenmenin daha kolay ve pratik olduğu öğrencilerin genel kanaati olduğu analiz sonucunda bu neticeye varılmıştır.

- Not almanın ve bu notları tekrar etmenin Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenmede ne kadar etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak kullanan öğrencilerin konu olduğu bu araştırmanın sonuçları itibarıyla literatüre önemli katkılarda bulunduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Kelimelerin kalıcı olması için kelimelerin seçiminde öğrencilerin yaşadıkları ortam ve ihtiyaçları dahilinde verilmeli; kendi öğrenmesini belirleyemeyen öğrencilere dil öğrenme stratejileri tanıtılmalıdır.
- Dilimizi öğrenen öğrenciler için kelime öğretimine ve dil öğrenme stratejilerine ağırlık verilmeli böylece öğrencilerde Türkçe öğrenimi desteklenmeli.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dışında farklı dilleri öğrenenler üzerinde de dil öğrenme stratejileri envanteri kullanılarak literatüre katkıda bulunabilir,
- İki farklı dili öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin benzerliği veya farklılığı karşılaştırılarak dil öğrenme stratejilerinin benzerliği veya farklılığı karşılaştırılmak suretiyle dillerin farklı dil ailelerine sahip olmalarının dil öğrenmede etkisi araştırılabilir,
- Dil öğrenme alanına dil öğrenme stratejileri envanterinden daha iyi ölçüm yapabilecek bir dil öğrenme envanteri geliştirilebilir ve araştırmacılara bu yolla daha faydalı sonuçlar çıkarma yolunda yardımcı olunabilir,
- Dil öğrenme stratejileri envanteri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı hakkında yapılan analizler çoğunlukla tartışmalı gözükmeyle birlikte literatürde bu konuda tutarlılık yoktur. Bu sonuçlar tamamen anketin uygulandığı yere bağlı olarak değişmekte ve sonucu değiştirecek cinsiyet faktörleri buralarda farklılık göstermektedir. Bundan dolayı araştırmacıların özellikle cinsiyet ve dil öğrenme stratejilerini konu alan

ve büyük çapta yapılmış araştırmalara yer vermeleri hem literatür açısından hem de dil öğrenme eylemleri açısından önem arz etmektedir,

- Yaş gruplarının dil öğrenme stratejilerini kullanmada ve dil öğrenme stratejilerinin etkisinin görülmesinde önemlidir. Özellikle 0-10 yaş arasında öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmaların ve daha yaşlı olan 35-50 yaş aralığındaki kişilerin dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması ve bu şekilde yapılacak analizin literatürdeki araştırmalara farklı bir boyut kazanmasına sebep olacaktır,



Kaynaklar

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kıbrıs.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. Ankara: Atatürk Dil ve Tarih Kurumu Yayınları, (3.Baskı).
- Aktan, C, C. (2008). Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama. *Çimento ve İşveren Dergisi*. Temmuz-Ağustos 4-21. <http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/makale132.pdf> (erişim tarihi: 13.08.2019)
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (6. b.). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ayter, G. (1986). Anadilde Sözcük Öğretimine Bir Yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 207-215.
- Arslan, M. (2014). Öğrenenler Açısında Türkçenin Yapısal Özelliklerinin Yabancı Dil Olarak Öğrenimine Etkisi: Bosna Hersek Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 189-200.
- Arslan, M., Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147,63-86.
- Arslan, M., Klicic, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aydın, B. (2015). Ruhdilbilim, Bilişsel Dilbilim ve Dil Öğretimi. Ece korkut, İrem Onursal Ayırır (Editörler). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (213-243). Ankara: Seçkin Yayınları.

- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 435-456.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barut, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi. Ankara.
- Başar, U., Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Başfıncı Şahin, Ç. (2008, Ekim). (2008), Pazarlama İletişim Medyası Olarak Web Ortamında İçerik Analizi Yapmanın Güçlükleri ve Olası Çözüm Önerileri. *Yönetim Dergisi*, 19(61), 52-71.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*. Yüksek Lisans tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler*. Multilingual: İstanbul.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., Celepoğlu, A., (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bayyurt, Y. (2009). Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansımaları. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Editörler). *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (29-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bekleyen, N. (2005). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *Dil Dergisi*, 132, 49-66.

- Biçer, N., Polatcan, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Biçer, N., Çoban, İ., Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Boylu, E. & Özbay, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(3), July 2015 ss. 67-86.
- Boylu, E. (2014a). Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 19-28.
- Boylu, E. (2014b). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E., Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Broad, J. (2006). Interpretions of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (2), 119-143.
- Böke, K. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (3.baskı)*. (3. b.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.
- Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözcüğün İşlevi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, (92),19-26.
- Büyüköztürk, Ş., E., K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, C.(2009). Avrupa Birliği Dil Politikası ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. Yaylı, D.&Bayyurt, Y.(Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (175-189).

- Candaş-Karababa, Z.C. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 265-277.
- Candaş-Karababa, Z.C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42(2), 265-277.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1),14-26.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.). Bristol: Arnold.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark V.L. (2014).*Karma Yöntem Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M.A. (2013). Kelime Öğretimi. Abdurrahman Güzel, Halil Karatay (Editörler). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 335-350). 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M.V. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Demirel, M. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of strategy inventory for language learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-714.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. 2.Baskı, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Derman, S. (2010). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar”, Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S. 29, s. 227-247.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, B. (2008). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler*. Etkinliklerle Türkçe Öğretimi içinde (s. 31-74). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri Ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 391-415.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, B. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişim Yeteneklerinin Geliştirilmesine Etkileşimsel Toplum dilbilimsel Bir Yaklaşım. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Editörler). *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (s. 115-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eryaman, M.Y., Kana, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 147-166). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Higher Education.

<http://doha.ac.mu/ebooks/Research%20Methods/DesigningAndEvaluatingResearchInEducation.pdf> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 12.04.2017

- Gömlüksiz, M. N. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat üniversitesi örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 573-601.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: Students' And Teachers' Perceptions. *ELT Journal*, 61(2), doi:10.1093/elt/ccm001
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güldalı, V. (2019). *Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Müziğin Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gülsoy, T. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Yeri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve Anadil. Aziz Atilla Tazebay, Süleyman Çelenk (Editörler). *Türkçe Öğretimi: İlke-Yöntem-Teknikler* (s. 311-329). 1. Baskı. Ankara: Maya Akademi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, N., Aytan, T., (2014). Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu, *ASOS Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5).

- Gürbüz, R., Güleç, İ. (2016). Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Hişmanoğlu, M . (2012). An Investigation Of Pronunciation Learning Strategies Of Advanced Efl Learners. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (43), .
http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7795/102028 (erişim tarihi: 15.07.2019)
- Hsiao, T.-Y. ve Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3),368-383.
- Ian, R. ve Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in taiwan. *International review of applied linguistics in language teaching*, 41(4), 331-372.
- İshoğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı İle İlgili Yanlıklar Ve Çözüm Önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(2), 101-115.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görev Odaklı Yaklaşım Açısından Kelime Öğretimi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 228-229.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (YDTÖ) (s. 3-29). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- İşisağ, K.U. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 105-122.
- İşisağ, K., Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51
- Kan, M.O., Sülüsoğlu, B., Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman Ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karakuş, İ., (2002). *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi*, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kılınç, A., Duru, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 303-319). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırkkılıç, H.A., Sevim, O. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 359-386). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Kocaman, O., Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). Yabancı Dilde Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303
- Korkmaz, Z, Gülensoy, T., vd. (2005). *Türk Dili ve Kompozisyon*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2007). “*Gramer Terimleri Sözlüğü*”, TDK Yayınları, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Maden, S., Dincel, Ö., Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Maden, S, İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* , 3 (5), 23-38.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: *Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*.
http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
 Erişim tarihi: 12.01.2017.
- Mutlu, H. Bağcı-Ayrancı, B . (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The journal of international lingual social and educational sciences* , 3 (2) , 66-74 .
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. Ve Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001) Changing perspectives in on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), 307-322.
- Nunan, D. (1999). *Second launquage teaching and learning*. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.

- Nurlu, M., Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Uni. Press.
- O' Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., & Kupper, J. (1985). Learning strategies applications with students of ESL. *TESOL Quarterly*, 19: 557-584.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil Ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature* Volume:2, Issue: 1, Winter 2016, (311-322) Doi Number: 10.20322/lt.15463
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What everyone use*. Boston: Heinle and Heinle.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D., Büyükkiz, K.K., Uyar, Y. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Cem Birol, Murat Özbay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme Kurslarında Yabancı Dil Olarak Türkçe (Edinburgh Üçüncü Yaş Üniversitesi Örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 297-311.
- Özdemir, M . (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ogusbd/issue/10997/131612>

- Richards, J. ve Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). *What the good language learner can teach us*. TESOL Quarterly, 9(1), 41-51.
- Sallabaş, M.E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sancı-Uzun, D., Kibar-Furtun, M.H., Çelebi, S. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Duygu Değeri Taşıyan Ünlemlerin İşlevlerini Algılama Düzeyleri. *International Journal of Language Academy*, 2(3), 302-318.
- Saydam, M. (2018). *Kelime Öğretimi Stratejileri Açısından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitapları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soyşekerci, G. (2013). Dil – Kültür Bağıntısı ve Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Gereç Hazırlama. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 36-50.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. (https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/icindekiler.htm) (Erişim tarihi: 11.08.2019)
- Şahin, V. (2014). *Bilge Kadının Aynadaki Yüzü (Halide Edip Adivar'ın Romalarında Yapı ve İzlek)*, Ankara: Akçağ Yay.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.

- Şengül, M. (2012).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 168-210). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlılıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 729-745.
- Uçak, S., Gökçü, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği). *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Uğur, A. (2019). *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısında İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaşî Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Uzun, N.E. (2012).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Gelişmeler Üzerine. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 341- 345). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa’da Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kurumsal Sorunlar. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt (Editörler). *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (s. 221-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı D., Bayyurt Y. (Ed.) (2009). *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler*. 175-188. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2015). Comments Of Prospective Turkish Teachers On Learning Turkish As A Foreign Language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 459-463.
- Yığın, M. (2013). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri*. T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin

- Öğretimi Bilim Dalı.(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 345828)
- Yıldız, Ü., Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*(s. 115-145). 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.
- Yılmaz, F., Temiz, Ç. (2015). İsim Hal Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi. *International Journal of Social Science*, 36, 139-155.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalı. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Weinstern, ,C. E. ve Mayer R. (1986). *"The Teaching of Learning Strategies" Handbook of Research on Teaching* 3 rd. ed. New York: Macmillan Company. s. 316.
- White, C., Schramm, K. ve Chamot, A. H. (2007) Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. A.D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (ss. 93-116). Oxford: Oxford University Press.
- Zorpuzan, R. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kavram Haritalarının Kelime Öğretimi Üzerine Etkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ekler

Dil Öğrenim Stratejileri Envanteri

Boyutlar	Madde No	Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasına	Sıklık	Her zaman
Hafıza Stratejileri	1	Türkçe bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.					
	2	Daha önce öğrenmiş olduğum Türkçe kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.					
	3	Türkçe bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.					
	4	Yeni öğrendiğim Türkçe bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir Türkçe kelimenin söylenişiyle eşleştiririm.					
	5	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.					
	6	Türkçe bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.					
	7	Türkçe kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.					
Bilişsel Stratejiler	8	Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.					
	9	Türkçe kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.					
	10	Türkçe kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.					

	11	Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.					
	12	Türkçe kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.					
Telaflı Stratejileri	13	Türkçe bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.					
	14	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
	15	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
	16	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
Üstbilişsel Stratejiler	17	Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözerim.					
	18	Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.					
	19	Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
	20	Türkçe kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.					
Duyusal Stratejiler	21	Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.					
	22	Türkçe kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.					
	23	Türkçe kelimeler öğrendiğimde mutlu hissedirim.					
	24	Türkçe kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.					

	25	Öğretmenimiz ders dışında da Türkçe kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.					
	26	Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.					
Sosyal Stratejiler	27	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.					
	28	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
	29	Türkçe kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.					
	30	Türkçe kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.					
	31	Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim					
	32	Türkçe kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.					

Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda yer alan bilgiler araştırmaya katılan katılımcılara ait bazı bilgileri almayı amaçlamaktadır. Lütfen form üzerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Cevapladığınız için teşekkürler.

1. Yaşınız?

10-17 () 18-25 () 26-35 () 36 ve üstü ()

2. Cinsiyetiniz? (Gender)

Kız () Erkek ()

3. Bölümünüz?

.....

4. Nerelisiniz?

.....

5. Ana diliniz nedir? (Mother tongue)

.....

6. Dil seviyeniz nedir? (Türkçe için)

A2 () B1 () B2 () C1 ()

7. Öğrenim durumunuz nedir?

İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Yüksek Lisans ()

8. Bildiğiniz diller nelerdir?

.....

.....

9. Ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?

1- 5 ay () 6-12 ay () 12-24 ay () 24 ay ve üstü ()

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Aşağıda bulunan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sizin Türkçeyi yabancı dil olarak nasıl öğrendiğiniz konusunda bilgi toplama amaçlı hazırlanmıştır. Sorular, Oxford'un dil öğrenme stratejileri temel alınarak oluşturulmuştur. Görüşmede 12 soru bulunmaktadır. Bu on iki soru ikişerli şekilde gruplandırılmıştır, her grup bir stratejiyi ölçmeyi hedeflemektedir. Lütfen sorulara içtenlikle ve sadece kendi öğrenmelerinizi göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Damla KESKİN

- 1- Türkçeyi öğrenmek için Türklerle sıkça iletişime geçiyor musunuz? Ne şekilde iletişime geçiyorsunuz açıklayınız.
- 2- İsteklerinizi ve ihtiyaçlarınızı karşılamak için Türkçe iletişim kuruyor musunuz? Lütfen bir örnekle açıklayınız.
- 3- Türkçe konuşurken unuttuğunuz bir kelime olduğunda ne yapıyorsunuz? Lütfen açıklayınız.
- 4- Resim, tekrar ve vücut diliyle iletişime geçme yolunu Türkçe konuşurken kullanıyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
- 5- Türklerin konuşmanızı anlaması ve sizi takdir etmeleri sizi nasıl etkiler? Bu durum Türkçe öğrenme isteğinizi arttır mı?
- 6- Türkçeyi konuşurken zorlandığınızda ya da kolayca iletişime geçtiğinizde neler hissediyorsunuz? Bu durum sizi üzüyor mu? / Mutlu ediyor mu?
- 7- Hala öğrenmekte olduğunuz Türkçe için kendinize bir yol/ bir öğrenme planı belirlediniz mi? (Örneğin kelime defteri hazırlama, günlük tutma, kelime kartları hazırlama vb.) belirtiniz.

- 8- Türkçe öğrenmenizi sadece derslerde mi yapıyorsunuz yoksa kendi yöntemleriniz de var mı? Varsa belirtiniz.
- 9- Türkçe bir metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri, cümle içinde bulunan ve anlamını bildiğiniz kelimelerin yardımıyla bulma yolunu kullanır mısınız? Lütfen bir örnekle açıklayınız.
- 10- İletişime geçtiğinizde ya da bir şeyler yazarken aklınıza gelmeyen kelimeleri hatırlamak için yaptığınız herhangi bir şey var mı? Varsa belirtiniz.
- 11- Sizce Türkçeyi pratik yaparak/ birileriyle konuşarak öğrenmek daha kolay olur mu? Lütfen açıklayınız.
- 12- Sizce Türkçeyi öğrenirken öğrendiğiniz kelimeleri tekrar etmek, tekrar yazmak öğrenmenizi kalıcı hâle getirir mi?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Damla KESKİN

Doğum Yeri : Balıkesir / Merkez

Doğum Tarihi : 11/08/1989

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca

Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal

Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : Türkçe, Almanca, İngilizce

İLETİŞİM

E-posta Adresi : damla_keskin@windowslive.com