



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI
ETKİNLİKLERİN ANLAMA BECERİLERİ İLE DİL
BİLGİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA, KALICILIĞA VE
TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

KÜBRA ŞENGÜL

Doktora Tezi

**Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. Semra ALYILMAZ**

2016

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRENME
STRATEJİLERİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN ANLAMA
BECERİLERİ İLE DİL BİLGİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA,
KALICILIĞA VE TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

(The Effects of Activities Based on Language Learning Strategies on
Comprehension Skills, Grammar Achievement and Retention and Attitudes
Towards Turkish in Teaching as a Foreign Language Context)

DOKTORA TEZİ

KÜBRA ŞENGÜL

Danışman: DOÇ. DR. SEMRA ALYILMAZ

ERZURUM
Aralık, 2016

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Semra ALYILMAZ danışmanlığında, Kübra ŞENGÜL tarafından hazırlanan “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı çalışma 05/12/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Osman MERT

İmza: 

Danışman : Doç. Dr. Semra ALYILMAZ

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Onur ER

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05/12/2016



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim - Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐

Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒

Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

05 / 12 / 2016



Kübra ŞENGÜL

ÖZET

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE DAYALI ETKİNLİKLERİN ANLAMA BECERİLERİ İLE DİL BİLGİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA, KALICILIĞA VE TÜRKÇEYE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Kübra ŞENGÜL

2016, 318 Sayfa

Çalışmada, Oxford'un (1990), dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin B2 seviyesindeki öğrencilerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarı / kalıcılık ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma Yöntem ile yürütülen araştırmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmış iki farklı yöntemden elde edilen bulgular yorumlarda birleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma modellerinden Öntest Sontest Kontrol Gruplu Desen kullanılmıştır. Deneysel işlem 6 hafta sürmüştür. Deneysel sürecin başında ve sonunda gruplara, araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, dil bilgisi başarı testi ve Türkçeye yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Sontest verilerinin elde edilmesinden 22 gün sonra ise başarı testleri kalıcılık verilerinin elde edilmesi için yeniden uygulanmıştır. Nitel boyutta ise odak grup görüşmesi ve dil öğrenme günlüğü gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Dil öğrenme günlüklerine dayalı veriler, öğrencilerden deneysel süreç içinde toplanırken, odak grup görüşmeleri, deneysel sürecin sonunda yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu, 2014 - 2015 bahar döneminde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (NEÜ TÖMER) Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki (orta düzey dil öğrenimini temsil eden) 41 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. NEÜ TÖMER'de B2 seviyesinde öğrenim görecektir öğrenciler, seçkisiz atamayla biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney grubunda 22 (19 erkek, 3 kız) öğrenci, kontrol grubunda 19 (16 erkek, 3 kız) öğrenci yer almıştır. Süreç, 6 hafta içinde 180 saat sürmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları olarak Yabancılar Türkçe öğretimi B2 seviyesine yönelik hazırlanmış okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri; Türkçeye yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları, dil öğrenme günlükleri kullanılmıştır.

Nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul

edilmiştir. Araştırmada uygulama sürecinde ve sonrasında öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerden ve dil öğrenme günlüklerinden elde edilen nitel verilerin analizinde ise Betimsel Analiz Tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri öntest - sontest puan ortalamaları ile Türkçeye yönelik tutum ölçeği öntutum - sontutum puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı,
2. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dil bilgisi başarı testleri öntest - sontest puan ortalamaları ile Türkçeye yönelik tutum ölçeği öntutum - sontutum puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı,
3. Kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi öntest - sontest puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde artmadığı,
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu,
5. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düşmediği,
6. Deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri sontest - kalıcılık testleri puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düştüğü,
7. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri sontest - kalıcılık testleri puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düştüğü,
8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testi sontest - kalıcılık testleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu,
9. Kız öğrencilerin mimik, fiziksel tepki kullanma gibi bedensel hareketleri içeren stratejileri kullanmaktan çekindikleri ve bu durumun da kültürel arka plandan kaynaklandığı,
10. Çağrışım kurma stratejisinin, Türk soylu öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanıldığı ve bunun da dil - kültür ilişkisi bakımından yakınlıktan kaynaklandığı,
11. Öğrencilerin yeniden birleştirme stratejisini, Türkçenin yapısı gereği kolaylıkla kullanabildikleri,
12. Dil seviyesi geliştikçe öğrencilerin karşılaştırmalı çözümleme stratejisini kullanmayı tercih etmedikleri,
13. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı,
14. Türkçeyi nasıl daha iyi öğrenebilecekleri yönünde bilgi sahibi oldukları,

15. Bireysel ve kültürel özelliklerine uygun stratejilerle daha etkili öğrenmeler sağladıkları,

16. Dil öğrenme stratejilerini ders dışındaki gündelik yaşantılarına aktarabildikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil öğrenme stratejileri, okuma, dinleme, dil bilgisi, tutum, karma yöntem.



ABSTRACT

In this study, it is aimed to search the effects of the students' of B2 comprehension skills, success and sustainability of grammar and their attitudes towards Turkish language that takes place in Oxford's (1990) direct strategies that is; learning activities which is composed of according to the memory, cognitive and compensation strategies in language learning strategy classification.

In this research, carried out by mixed method, quantitative and qualitative methods are used together and the findings that are obtained from these two different methods were combined in the comments. In the quantitative dimension of the method, pretest posttest control group design that is among the experimental designs is used. The experimental process took six weeks. At the beginning and end of the experimental process, reading, listening comprehension tests and grammar tests were applied on the groups by the researcher. So as to get a sustainability on data accomplishment tests were applied again after getting the posttest data 22 days later. On the qualitative dimension; however, such qualitative methods as focused group conversation and language learning diary are used. While the datas that are based on language learning diaries are collected from the students within experimental process, the focused group conversations were carried out at the end of the experimental process. The study group of the research consists of 41 foreign students (that represent the intermediate level) that learn B2 level of Turkish language in Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (NEU TÖMER) in 2014 - 2015 spring term. Randomly created between the two groups, one was determined as experimental and the other was determined as control group. In the experiment group of the research 22 students (19 boys, 3 girls) took place in the experimental group, 19 students (16 boys, 3 girls) took in the control group. The process took 180 hours in 6 weeks.

In the resarch, the reading, listening and grammar comprehension tests, attitude scale towards Turkish language, sem i- structured interview forms and language learning diaries that are prepared for B2 level of Teaching Turkish for Foreigners were used,

The analysis of the datas that are obtained from quantitative data collection device was written down on the computer. In the statistical resolutions, meaningful level was acknowledged as .05. In the analysis of qualitative datas that are obtained from language learning diaries and interviews-that are carried out to determine the views of the students during and after the appllication, descriptive analysis method was used. According to the reseach results, it came into view that;

1. The experiment group students' attitude scale towards Turkish language pre - attitude post - attitude point avarage has increased meaningfully with the reading, listening, grammar comprehension and pre-test post-test.
2. The control group students' reading comprehension the grammar tests and the avarage point of pre - post tests and the avarage points of prepost attitudes towards Turkish language have increased in a meaningful level.

3. The control group students' listening comprehension test have not increased in a meaningful level with the average point of pre-post tests.
4. The experiment and control group students' reading, listening comprehension and the grammar test points show a diversity in favor of experiment group.
5. The experiment group students' average test points of reading comprehension of post - test have not decreased in a meaningful way.
6. The average point of the listening comprehension, grammar tests, sustainability tests of the experiment group students have decreased in a meaningful level.
7. The average point of the reading, listening comprehension, grammar test, sustainability tests of the control group students have decreased in a meaningful level.
8. The experiment and control group students' reading, listening comprehension and the grammar test, sustainability test points show a diversity in favor of experiment group.
9. The girls hesitated to use their body languages that includes strategies such as mimics and physical reactions and this emerges from the cultural background.
10. The evoking strategy is used easily by Turkish raced students and this results from the familiarity respect of language-culture relation.
11. The students can easily use the re-combination strategy thanks to turkish language structure.
12. As the language level increased, the students did not prefer using comparative analysis strategy.
13. Students' eagerness to learn Turkish Language has increased.
14. They have a knowledge how to learn Turkish language beter.
15. They obtained a more efficient learning with the proper individual and cultural strategies.
16. It turned out that they could transfer the language learning strategies into their daily life out of the classroom.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, language learning strategies, reading, listening, grammar, attitude, mixed method.

ÖN SÖZ

Özellikle 1970’li yıllardan sonra yabancı dil öğretiminde birey faktörünün tartışılmaya başlanmasıyla, dil öğrenme stratejileri, güçlü bir öğrenme aracı olarak görülmüştür. Birçok yazarın çeşitli tanımlamaları ve sınıflandırmalarıyla karşılaştığımız dil öğrenme stratejileri, bireyi, dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilebilir stratejik eylemler olarak tanımlanabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarıyı artıracak çözüm yollarını araştırmanın önemi ise her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, başarıya dönük kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi araştırılmıştır.

Doktora öğrenciliğim boyunca sadece değerli bilimsel fikirleriyle değil kişiliğiyle de bana örnek olan tez danışmanım, saygıdeğer hocam Doç. Dr. Semra ALYILMAZ’a hürmet ve teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçteki eğitimimin hemen her aşamasında bilgisinden ve deneyimlerinden istifade etme şansı bulduğum, aynı zamanda tezimi de büyük bir titizlikle inceleyen saygıdeğer hocam Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ’a da teşekkür ediyorum. Bu tez çalışmasını geliştirmemde büyük katkılar sunan Tez İzleme Komitesi üyeleri saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Osman MERT ile Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT’e, yüksek lisans eğitimimden bugüne, destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ercan ALKAYA’ya ve Prof. Dr. Ahmet BURAN’a da sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Tez çalışmasıyla ilgili yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım Arş. Gör. İsmail ÇOBAN ile Arş. Gör. Faruk POLATCAN’a ve sevgili öğrencilerime de teşekkür ediyorum. Son olarak, bu hayattaki en büyük dayanağım olan eşim Murat ŞENGÜL’e ve biricik oğlum İlteriş’e bana verdikleri destek, gösterdikleri sabır için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Kübra ŞENGÜL

Erzurum - 2016

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	İV
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	V
ÖZET	Vi
ABSTRACT.....	İX
ÖN SÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ	xviii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar	4
1.2.1.1. Okuduğunu anlama başarısına ilişkin denenceler	4
1.2.1.2. Dinlediğini anlama başarısına ilişkin denenceler	5
1.2.1.3. Dil bilgisi başarısına ilişkin denenceler	5
1.2.1.4. Türkçeye yönelik tutuma ilişkin denenceler	6
1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar	6
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....10

2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve10

2.1.1. Dil öğrenimi	10
2.1.2. Dil öğreniminde kavramsal karmaşa	12
2.1.2.1. Dil edinimi - dil öğrenimi	12
2.1.2.2. Hedef dil - ikinci dil - yabancı dil.....	13
2.1.2.3. Dil öğrenme stratejileri - taktik - teknik - davranışlar	14
2.1.2.4. Dil öğrenme stratejileri - dil kullanma stratejileri.....	15
2.1.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri	16
2.1.3.1. Dinleme becerisi	16
2.1.3.2. Konuşma becerisi.....	20
2.1.3.3. Okuma becerisi	22
2.1.3.4. Yazma becerisi.....	28
2.1.3.5. Dil bilgisi	31
2.1.4. Bilgi işleme kuramı.....	34
2.1.5. Öğrenme stratejileri	38
2.1.6. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması	39
2.1.7. Dil öğrenme stratejilerinin dayandığı öğrenme kuramları.....	44
2.1.7.1. Şema teorisi.....	45
2.1.7.2. Sosyobilişsel öğrenme kuramı	46
2.1.7.3. Sosyokültürel kuram	47
2.1.7.4. Öz düzenlemeli öğrenme	48
2.1.7.4.1. Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme (S ² R) modeli.....	50
2.1.7.5. Etkinlik kuramı	52
2.1.8. Dil öğrenme stratejilerine ışık tutan iyi dil öğrencileri araştırmaları.....	55
2.1.9. Dil öğrenme stratejileri	61
2.1.10. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar	64
2.1.10.1. Rubin'in dil öğrenme stratejileri sınıflandırması.....	64

2.1.10.2. J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzares, Lisa Kupper ve Rocco P. Russo'nun dil öğrenme stratejileri sınıflandırması ..	67
2.1.10.3. Oxford'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırması	74
2.1.10.3.1. Doğrudan stratejiler	74
2.1.10.3.1.2. Bellek stratejileri	74
2.1.10.3.1.2. Bilişsel stratejiler	79
2.1.10.3.1.3. Telafi stratejileri	82
2.1.10.3.2. Dolaylı stratejiler	84
2.1.10.3.2.1. Üstbilişsel stratejiler	84
2.1.10.3.2.2. Duyuşsal stratejiler	87
2.1.10.3.2.3. Sosyal stratejiler	88
2.1.11. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi	88
2.2. İlgili Araştırmalar	93
2.2.1. Yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan dil öğrenme stratejileri araştırmaları	93
2.2.2. Yurt dışında dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmalar	102

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	108
3.1. Araştırma Modeli	108
3.2. Deney ve Kontrol Grubu	111
3.3. Veri Toplama Araçları	115
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	115
3.3.1.1. Okuduğunu anlama başarı testi	117
3.3.1.2. Dinlediğini anlama başarı testi	118
3.3.1.3. Dil bilgisi başarı testi	119
3.3.1.4. Türkçeye yönelik tutum ölçeği	119
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	124
3.3.2.1. Dil öğrenme günlükleri	125

3.3.2.2. Odak grup görüşme formları.....	126
3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi.....	128
3.4.1. Hazırlık aşaması.....	128
3.4.2. Uygulama aşaması	128
3.4.2.1. Kontrol grubunda yapılan işlemler	129
3.4.2.2. Deney grubunda yapılan işlemler	129
3.5. Verilerin Analizi.....	133
3.6. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği.....	137

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR	139
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	139
4.1.1. Okuduğunu anlama başarısına ilişkin bulgular.....	139
4.1.2. Dinlediğini anlama başarısına ilişkin bulgular	143
4.1.3. Dil bilgisi başarısına ilişkin bulgular	148
4.1.4. Türkçeye yönelik tutuma ilişkin bulgular	152
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	157
4.2.1. Uygulama sırasında dil öğrenme günlükleri aracılığıyla elde edilen bulgular	157
4.2.1.1. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri.....	157
4.2.1.1.1. Öğrencilerin bellek stratejilerine ilişkin görüşleri	158
4.2.1.1.1.1. Öğrencilerin gruplama stratejisine ilişkin görüşleri.....	158
4.2.1.1.1.2. Öğrencilerin çağrışım kurma stratejisine ilişkin görüşleri.....	161
4.2.1.1.1.3. Öğrencilerin yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	163
4.2.1.1.1.4. Öğrencilerin görüntü kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	164
4.2.1.1.1.5. Öğrencilerin anlam haritası stratejisine ilişkin görüşleri	166
4.2.1.1.1.6. Öğrencilerin planlı gözden geçirme stratejisine ilişkin görüşleri	167

4.2.1.1.1.7. Öğrencilerin fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	168
4.2.1.1.2. Öğrencilerin bilişsel stratejilere ilişkin görüşleri	170
4.2.1.1.2.1. Öğrencilerin tekrar etme stratejisine ilişkin görüşleri.....	171
4.2.1.1.2.2. Öğrencilerin ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisine ilişkin görüşleri	171
4.2.1.1.2.3. Öğrencilerin yeniden birleştirme stratejisine ilişkin görüşleri.....	173
4.2.1.1.2.4. Öğrencilerin doğal bir şekilde uygulama stratejisine ilişkin görüşleri	173
4.2.1.1.2.5. Öğrencilerin ileti almak ve göndermek için kaynakları kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	174
4.2.1.1.2.6. Öğrencilerin tümdengelim stratejisine ilişkin görüşleri.....	175
4.2.1.1.2.7. Öğrencilerin karşılaştırmalı çözümleme stratejisine ilişkin görüşleri	176
4.2.1.1.2.8. Öğrencilerin not alma stratejisine ilişkin görüşleri	177
4.2.1.1.2.9. Öğrencilerin özetleme stratejisine ilişkin görüşleri	178
4.2.1.1.2.10. Öğrencilerin önemini belirtme stratejisine ilişkin görüşleri	178
4.2.1.1.3. Öğrencilerin telafi stratejilerine ilişkin görüşleri	179
4.2.1.1.3.1. Öğrencilerin dilsel ipuçlarını kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	180
4.2.1.1.3.2. Öğrencilerin yeni sözcük yapma stratejisine ilişkin görüşleri	181
4.2.1.1.3.3. Öğrencilerin jest ve mimik kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	182
4.2.1.1.3.4. Öğrencilerin dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejisine ilişkin görüşleri	183
4.2.1.1.4. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri	184
4.2.1.1.4.1. Öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerine ilişkin görüşleri.....	184
4.2.1.1.4.2. Öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin görüşleri ..	186
4.2.1.1.4.3. Öğrencilerin dinlediğini anlama etkinliklerine ilişkin görüşleri ..	189
4.2.2. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulgular.....	192

4.2.2.1. Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye ilişkin görüşleri	193
4.2.2.2. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri	200

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER209

5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....209

5.1.1. Dil öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma.....	209
5.1.2. Dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma.....	215
5.1.3. Dil öğrenme stratejilerinin dil bilgisindeki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma	220
5.1.4. Dil öğrenme stratejilerinin Türkçeye yönelik tutuma etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma.....	224

5.2. Öneriler227

5.2.1. Yöneticiler / eğitimciler / uygulayıcılar için öneriler	227
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler	228

KAYNAKLAR230

EKLER.....260

ÖZ GEÇMİŞ.....317

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Yabancı Dilde Dinleme Becerilerine Yönelik Yaklaşımlar	19
Tablo 2. 2.Yabancı Dilde Okuma Becerilerine Yönelik Yaklaşımlar	23
Tablo 2. 3. Bellekle İlgili Üç Yaklaşım	37
Tablo 2. 4. Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı	53
Tablo 2. 5. Etkinlik Kuramı'nda Kullanılan Terimlerin Dil Öğrenimi ve Dil Öğrenme Stratejilerindeki Karşılıkları.....	54
Tablo 2. 6. Dil Öğreniminde Başarılı Olanların Kullandıkları Stratejiler.....	60
Tablo 2. 7. Rubin'in Birinci Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	66
Tablo 2. 8. Rubin'in İkinci Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması	67
Tablo 2. 9. O'Malley vd.'nin Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması.....	73
Tablo 2. 10. O'Malley ve Chamot'un Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımında Belirttiği Stratejiler	92
Tablo 2. 11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Araştırmaları	97
Tablo 3. 1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model'in Simgesel Görünümü.....	109
Tablo 3. 2. Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri	112
Tablo 3. 3. Okuduğunu Anlama Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları ..	113
Tablo 3. 4. Dinlediğini Anlama Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları.....	113
Tablo 3. 5. Dil Bilgisi Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3. 6. Öntutum Puan Ortalamaları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Farklılaşma Durumunu Gösteren İlişkisiz Örneklemeler için t - Testi Sonuçları	114
Tablo 3. 7. $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'lar için En Düşük Değerler	116
Tablo 3. 8. Ölçek Güvenirliğinin Yapısal Değerlendirilmesi	120
Tablo 3. 9. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	123
Tablo 3. 10. Ölçeğin Geneline Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	124
Tablo 3. 11. Araştırmada Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri.....	130

Tablo 3. 12. Görüşlerin Uzman Analizleri ile Araştırmacı Analizleri Doğrultusunda Karşılaştırılması	138
---	-----

Tablo 4. 1. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	139
---	-----

Tablo 4. 2. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	140
---	-----

Tablo 4. 3. Okuduğunu Anlama Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları ..	141
--	-----

Tablo 4. 4. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	142
---	-----

Tablo 4. 5. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	142
---	-----

Tablo 4. 6. Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler için t - Testi Sonuçları ..	143
--	-----

Tablo 4. 7. Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları.	144
---	-----

Tablo 4. 8. Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	144
---	-----

Tablo 4. 9. Dinlediğini Anlama Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları ..	145
--	-----

Tablo 4. 10. Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları	146
--	-----

Tablo 4. 11. Kontrol Grubunun Dinleme Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	147
---	-----

Tablo 4. 12. Dinlediğini Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları ..	147
Tablo 4. 13. Deney Grubunun Dil Bilgisi Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	148
Tablo 4. 14. Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	149
Tablo 4. 15. Dil Bilgisi Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	150
Tablo 4. 16. Deney Grubunun Dil Bilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	151
Tablo 4. 17. Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	151
Tablo 4. 18. Dil Bilgisi Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem için t - Testi Sonuçları	152
Tablo 4. 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntutum ve Sontutum Puanlarına İlişkin Sonuçlar	153
Tablo 4. 20. Deney Grubunun Türkçeye Yönelik Öntutum ve Sontutum Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	153
Tablo 4. 21. Kontrol Grubunun Türkçeye Yönelik Öntutum ve Sontutum Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	154
Tablo 4. 22. Öğrencilerin Gruplama Stratejisine Yönelik Görüşleri	159
Tablo 4. 23. Öğrencilerin Çağrışım Kurma Stratejisine Yönelik Görüşleri	161
Tablo 4. 24. Öğrencilerin Yeni Kelimeleri Bağlam İçinde Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	163
Tablo 4. 25. Öğrencilerin Görüntü Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri	165
Tablo 4. 26. Öğrencilerin Anlam Haritası Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	166
Tablo 4. 27. Öğrencilerin Planlı Gözden Geçirme Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	167

Tablo 4. 28. Öğrencilerin Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	169
Tablo 4. 29. Öğrencilerin Tekrar Etme Stratejisine Yönelik Görüşleri	171
Tablo 4. 30. Öğrencilerin Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	172
Tablo 4. 31. Öğrencilerin Yeniden Birleştirme Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	173
Tablo 4. 32. Öğrencilerin Doğal Bir Şekilde Uygulama Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	174
Tablo 4. 33. Öğrencilerin İleti Almak ve Göndermek için Kaynakları Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	175
Tablo 4. 34. Öğrencilerin Tümdengelim Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	176
Tablo 4. 35. Öğrencilerin Karşılaştırmalı Çözümleme Stratejisine Yönelik Görüşleri	176
Tablo 4. 36. Öğrencilerin Not Alma Stratejisine Yönelik Görüşleri	177
Tablo 4. 37. Öğrencilerin Özetleme Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	178
Tablo 4. 38. Öğrencilerin Önemini Belirtme Stratejisine Yönelik Görüşleri	179
Tablo 4. 39. Öğrencilerin Dilsel İpuçlarını Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri .	180
Tablo 4. 40. Öğrencilerin Yeni Sözcük Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri	181
Tablo 4. 41. Öğrencilerin Jest ve Mimik Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	182
Tablo 4. 42. Öğrencilerin Dolaştırma ve Eş Anlamlı Sözcük Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri.....	183
Tablo 4. 43. Öğrencilerin Dil Bilgisi Etkinliklerine Yönelik Görüşleri	185
Tablo 4. 44. Öğrencilerin Okuma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri	187
Tablo 4. 45. Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri	190
Tablo 4. 46. Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe Öğrenmeye Yönelik Görüşleri	194
Tablo 4. 47. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri	201

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Bilgi işleme kuramına göre bilgi yapılarının anılar, anlamlar ve işlemler şeklinde depolandığını gösteren temsili kasa.....	36
Şekil 2.2. Bilgi işleme modelinin temel öğeleri ve öğrenmenin oluşum süreci.....	37
Şekil 2.3. Dil öğreniminde stratejik öz düzenleme modeli	51
Şekil 2.4. Vygotsky'nin, birinci nesil etkinlik teorisi	53
Şekil 2.5. Leontiev'in (1978), ikinci nesil etkinlik teorisi	53
Şekil 2.6. Engeström'un (1987), üçüncü nesil etkinlik teorisi.....	54
Şekil 2.7. Ön örgütleyicileri kullanma stratejilerine örnek bir şema	69
Şekil 2.8. Görüntü kullanma stratejisine yönelik kullanılan bir resim.....	76
Şekil 2.9. Anlam haritası oluşturma stratejisine yönelik bir resim.	77
Şekil 2.10. Resimli kelime bulmaca örneği	77

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

akt. = Aktaran

bk. = bakınız

CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach

KGİ: Kapsam geçerlik indeksi

KGO: Kapsam geçerlik oranları

KMO: Kaiser - Mayer - Olkin örneklem uyum ölçüsü

NEÜ TÖMER= Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Ör. = Örnek

S²R= The Strategic Self - Regulation

TDK = Türk Dil Kurumu

TYTÖ = Türkçeye yönelik tutum ölçeği

vb. = ve benzer(ler)i

vd. = ve diğer(ler)i

vs. = vesaire

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma sorularına, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmayla ilgili varsayımlara, sınırlılıklara ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Öğrenmenin doğası üzerine yapılan çalışmalar ve beraberinde ortaya çıkan kuramlar dil öğrenimine de farklı bakış açıları getirmiştir. Öncelikle Davranışçı Yaklaşım'ın yabancı dil öğrenimini mekanik bir düzlemde açıkladığı, sürekli tekrar, ödüllendirme, cezalandırma vb. yöntemlerin yabancı dil öğreniminde başarıyı ve kalıcılığı artırdığı üzerinde durduğu görülmektedir. Bunu yeterli bulmayan bilişsel kuramcılar, beynin yapısı ve işleyişiyle ilgili elde edilen bilgiler doğrultusunda dilin (Kelime, söz dizimi, kurallar vs.) daha iyi işlenip depolanacağı yollar üzerinde durmuştur. 1970'lerden sonra, bireyin öğrenme sürecindeki yeri sorgulanmış (Naiman, Fröhlich, Stern ve Todesco, 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975; Wong - Fillmore, 1976) ve bireye daha aktif bir rol yüklenmiştir. Bu yeni yönelimle birlikte dil öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde kullanılabileceği üzerinde durulmuştur. Bu tartışmalar “yabancı dil öğreniminde başarılı olanlar”ın gözlemlenmesiyle, dil sınıflarında hangi eylemlerin dil öğrenimine olumlu yansıdığı araştırılmasıyla derinleşmiştir. Uzun süren araştırmalar ve gözlemler sonucunda dili iyi öğrenenlerin özel olarak kullandıkları bazı stratejik eylemleri dikkat çekmiştir. Bu eylemler zaman zaman farklı terimlerle adlandırılrsa da alan yazınında yaygın olarak dil öğrenme stratejileri (Chamot, 2004; Cohen, 1998; Griffiths, 2003; O'Malley, 1987; O'Malley ve Chamot, 1999; Oxford, 1990; Rubin 1975) olarak anılmaya başlanmıştır.

Dil öğrenme stratejileri, öğrenenin amaçları doğrultusunda (Dili iletişimsel amaçlarla, akademik gelişim vb. için öğrenme) kendi öğrenme sürecini kontrol altına alarak ve öz yönetimi sağlayarak bir yol izlemesini desteklemektedir. Örneğin konuşmaya yönelik bir dil öğrenimi ihtiyacı, bireyin amaca uygun olarak sözlü anlatımı destekleyen stratejileri kullanmaya iterken sürecin gözden geçirilmesinde birey, sosyal

ortamlarla zenginleştirilmiş etkileşimli stratejileri kullanmaktadır. Bununla birlikte dil öğrenme stratejileri, öğrenenin bilgiyi yeni durumlara transfer edebilmesine imkân sağlamaktadır. Dile ait bilgilerin farklı kullanım alanlarıyla karşılaştıkça birey, stratejiler yardımıyla bağlamları veya kelimeleri yeni durumlara transfer edebilmekte veya bağlamları daha uzun - kısa yapılarıyla ifade edebilmektedir. Kısacası dil öğrenme stratejileri, bilişsel bir yaklaşımla bilgiyi almayı ve işlemeyi; öğrenilen bilgiyi iletişime dönük kullanmayı; hedef dilde çeşitli bağlamlar üretebilmeyi ve bireyin kendi öğrenmelerini bilinçli olarak yönetebildiği bir öğrenme süreci sağlamaktadır. “Diğer taraftan dil öğrenme stratejileri, tekrar, ezber şeklinde işitsel / davranışsal unsurları içerdiği gibi sosyal çevrede kullanılan etkileşimsel boyutları da taşımaktadır. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri, esasen bilginin alınıp işlendiği ve kullanıldığı bilişsel paradigmaya ait olsa da diğer öğrenme teorilerinden de faydalanır ve bu durum karışık bir teori” (Griffiths, 2013, s. 40) oluşturur. Oxford (2011b, s. 60) dil öğrenme stratejilerinin teorik temellerini, “İç içe geçmiş bir ağ teorisi” (Web of interlocking theories) olarak ifade etmektedir. Dilin sosyal çevreden bağımsız olarak ele alınamaması (Sosyobilişsel Kuram, Sosyokültürel Kuram), insan beyninin belli bir işleyişle bilgiyi alması (Bilgi İşleme Kuramı), daha önceki bilgiler ile yeni bilgi yapılarının düzenlenmesi (Şema Teorisi), dilin belli amaçlar için kullanılan önemli bir aracı olması (Etkinlik Kuramı) tüm bu iç içe geçen yaklaşımların neden ortaya çıktığını açıklamaktadır. Dil öğreniminin birçok etmenle ilişkili olması (Dilin kendi sistemi, iletişimi sağlaması, sosyal ve kültürel çevreden etkilenmesi, öğrenen faktörleri vs.) dil öğrenme stratejilerinin kullanımını belirleyen değişkenleri de etkilemektedir. Öğrenenin dil yeterliği, zekâ, yaş, cinsiyet, öğrenme stili, kültür, kaygı, motivasyon ve tutum gibi özellikleri öğrenme sürecinde kullandığı dil öğrenme stratejilerinin seçimini de etkilemektedir (Griffiths, 2003; Skehan, 1991).

Yeni yaklaşımlar çerçevesinde şekillenen eğitim programlarına göre, yabancı dil öğrenenlerin bağımsız hareket edebilme becerisi, önemini artırmaktadır. Bu önem, dil öğreniminin sınıf içiyle sınırlı kalmamasından, dilin sürekli sosyal ve toplumsal bir iletişimi beraberinde getirmesiyle de pekişmektedir. Bu durumda öğrenen, sürekli otoriteye bağımlı bir öğrenme süreci çerçevesinde değil, kendi öğrenme sürecini yönlendirebildiği öz düzenlemeli bir süreç çerçevesinde etkili bir dil öğrenimi

sürdürebilir. Dil öğrenme stratejileri de öğrenenin yabancı dil öğrenme sürecinde özel ve bağımsız yollarla ilerlemesini sağlamaktadır.

Alan yazını incelendiğinde yabancı dil öğretimi yaklaşımlarının 1970'lerden sonra, bilişsel süreçlerin etkili olarak kullanımına dönük, birey odaklı, öğretmeni sınıf içinde birey yeteneklerini cesaretlendiren bir rehber şeklinde konumlandığı görülmektedir. Özellikle dil öğrenme stratejilerinin bu anlayışı ne kadar destekleyebildiği, öğreneni başarıya nasıl yönlendirebildiği ve stratejilerin kullanımını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır (Chamot, 2004; Chamot ve Kupper, 1989; Green ve Oxford, 1995; Huang, 2003; Ian ve Oxford, 2003; O'Malley, 1987; Rubin, 1981). Bu çalışmaların özellikle yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yapıldığı dikkat çekmektedir.

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

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

edilecek bulguların bu alanda çalışan eğitimcilerin, bundan sonraki uygulamalarına -ve bunun da doğal bir sonucu olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere verilecek eğitime- ışık tutabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerle öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik (Okuma, dinleme ve dil bilgisi) başarılarının artacağı ve bu alanla ilgili yapılacak olan çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin B2 seviyesindeki öğrencilerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarı / kalıcılık ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Bu nedenle amaçlar iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmanın nicel boyutu deneysel desene göre yürütülmüştür. Deneysel çalışma yürütülürken yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin hem anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarılarında hem başarıya dönük kalıcılıklarında hem de Türkçeye yönelik tutumlarında oluşabilecek değişimleri ölçmek amaçlanmıştır, bu bağlamda denenceler oluşturulmuştur. Araştırmanın denenceleri, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarısı, kalıcılık ile Türkçeye yönelik tutum için ayrı ayrı sıralanmıştır.

1.2.1.1. Okuduğunu anlama başarısına ilişkin denenceler

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

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

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

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

1.2.1.2. Dinlediğini anlama başarısına ilişkin denenceler

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

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

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

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

1.2.1.3. Dil bilgisi başarısına ilişkin denenceler

9. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

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

11. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun dil bilgisi sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

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

1.2.1.4. Türkçeye yönelik tutuma ilişkin denenceler

13. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) öntutum ve sontutum toplam puanları arasında sontutum lehine anlamlı farklılık vardır.

14. Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) öntutum ve sontutum toplam puanları arasında, sontutum lehine anlamlı farklılık vardır.

1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmanın nitel boyutunun temel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaca uygun olarak araştırma soruları oluşturulmuştur. Araştırma soruları ise şunlardır:

1- Deney grubundaki öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri, etkinlikler ve Türkçe öğrenme süreçleri hakkında uygulama sırasındaki ve sonrasındaki görüşleri nelerdir?

1.1. Deney grubundaki öğrenenlerin bellek stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Deney grubundaki öğrenenlerin bilişsel stratejilere yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Deney grubundaki öğrenenlerin telafi stratejilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Deney grubundaki öğrenenlerin dil bilgisi etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Deney grubundaki öğrenenlerin okuduğunu anlama etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.6. Deney grubundaki öğrenenlerin dinlediğini anlama etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.7. Deney grubundaki öğrenenlerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik görüşleri nelerdir?

1.8. Deney grubundaki öğrenenlerin dil becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Ülkemizde 2015 - 2016 eğitim - öğretim yılında, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı verilerine göre üniversitelerde toplam 90.537, Millî Eğitim Bakanlığının verilerine göre ise okullarda 53.878 yabancı öğrencinin eğitim gördüğü belirtilmektedir (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016). Bununla birlikte 2003 yılından itibaren Türkiye'ye gelen yabancı öğrenci sayısının her geçen yıla göre artış gösterdiği belirtilmiştir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015). Bu bilgiler dikkate alındığında yabancılara Türkçe öğretiminde sürecin daha etkili sürmesini sağlayacak uygulamaların varlığı önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimine yönelik daha etkili bir sürecin işlemesine yön verecek çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, dil öğrenme stratejilerinin ve bu stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerin başarıya nasıl yansıdığı ve öğrenci özelliklerine göre kullanımlarının nasıl değerlendirildiğinin araştırılmış olması alan yazınına ve dil öğretimi merkezlerinde sürdürülen eğitimlere ışık tutması bakımından önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenenlerin başarılarını, Türkçeye yönelik tutumlarını, dil öğrenme sürecinde öğrenme yöntemlerine yönelik farkındalıklarını artıracak ve daha bağımsız, bireysel ve aktif öğrenmelerin yaşanacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde hangi stratejilerle verim aldıkları, bunların nedenleri, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğinin nitel ve nicel yöntemlerle birlikte derinlemesine araştırılması çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak;

1. Öğrencilerin hazırlanan başarı testleri ile tutum ölçeğine cevap verirken gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili olarak;

2. Öğrencilerin, yapılan görüşmelerde düşüncelerini hiçbir etki altında kalmadan ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2014 - 2015 eğitim öğretim yılının bahar dönemiyle,
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 41 öğrenciyle,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, dil öğrenme günlüğü, başarı testleri ve tutum ölçeğiyle,
4. Öğrencilerin anlama becerileri ile dil bilgisi yeterliklerinin ölçümüyle,
5. Altı hafta içinde sürdürülen 180 saat ders ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dil öğrenme stratejileri: Öğrenenin kendi süreçlerini yönetebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemler olarak tanımlamaktadır (Oxford, 1990).

Başarı: Öğrenilen dilin her bir beceri düzeyindeki yeterliklerine ulaşılmasıdır.

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel, 2001).

Okuduğunu Anlama Becerisi: Bireyin dikkatini yoğunlaştırmasıyla kelime ve cümlelerin anlamlarını bulması ve bu anlamlardan önemli gördüklerini seçme, sınıflandırma, ilişkilendirme, sorgulama, analiz - sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirmesiyle bireyin ön bilgilerini kullanarak yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2014a).

Dinlediğini Anlama Becerisi: Bireyin sesleri ayırt ettiği, kelimeleri ve gramer yapılarını anladığı, vurgu ve tonlamayı yorumladığı ve bütün bunlardan elde ettiği süreci sosyokültürel bağlam içerisinde yorumladığı karmaşık, aktif bir işlemdir (Vandergrift, 1999).

Dil Bilgisi: Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (Erdem, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde, tezin konusu bağlamında, dil edinimi - dil öğrenimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri, Bilgi İşleme Kuramı, öğrenme stratejileri, öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması, dil öğrenme stratejilerinin dayandığı öğrenme kuramları, dil öğrenme stratejilerine ışık tutan iyi dil öğrencileri araştırmaları, dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar, dil öğrenme stratejilerinin öğretimi konularına ilişkin bilgi sunulmuştur. Ardından, dil öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenerek genel değerlendirme yapılmış ve bu bölüm sonlandırılmıştır.

2.1.1. Dil öğrenimi

Öğrenme psikolojisini belli yaklaşımlarla açıklayan pek çok kuram bulunmaktadır. Öğrenme ile ilgili çalışmaların tarihçesine bakıldığında sırasıyla davranışçı, bilişsel, sosyobilişsel, yapılandırmacılık ve iletişimsel kuramların olduğu ve bu kuramların her birisinin kendisinden önceki kuramların eksik ya da tartışmalı taraflarını gidermeye yönelik fikirler ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Ancak savunulan görüşlerin genel olarak davranışçı ve bilişsel taban olmak üzere iki öğrenme kuramı etrafında toplandığı görülmektedir.

Davranışçılara göre dil öğrenimi, alışkanlıklar dizisidir (Skinner, 1957; Thordike, 1932; Watson, 1930). Bu öğrenmeyi sağlayan ise uyarıcı - tepki bağıdır. Ancak bilişselcilere göre dil öğrenimi, alışkanlık oluşturma meselesi değildir. Diğer alanlardaki öğrenmeler gibi dilsel öğelerden dikkat edilip seçilen bilgiyi almayı daha sonra işlemeyi ve kullanmayı içerir (Bialystok, 1978; Dörnyei, 2005; McLaughlin, 1978; Skehan, 1991).

Özellikle dil öğrenimi 1950'lerden sonra Skinner (1957) ve Chomsky'nin (1959) ele aldığı bir konu hâline gelmiştir. Skinner 1957 yılında yayımladığı *Sözlü Davranış* adlı eserinde dil öğrenimini “farenin bir kafes içinde yiyecek elde etmek için butona

basmasını öğrenmesiyle, bir insanın ihtiyaçlarını karşılamak için sesleri öğrenip kullanması arasında temel bir farkın olmadığı” şeklinde açıklamıştır. Buna karşın Chomsky (1959), Davranışçı Yaklaşım’a karşı çıkarak Skinner’in hayvanlarla gerçekleştirdiği deneylerin insanlara özgü bir yetenek olan dil öğrenimini açıklayamayacağını belirtmiştir. Skinner (1957), davranışçı ekolle bağlantılı olarak dil öğrenimini genelleme kavramıyla açıklarken Chomsky (1959), bu görüşü, dilin yaratıcı ve değişken bir olgu olduğunu ve dil öğreniminin böylesine basit ve otomatik bir düzlemde açıklanamayacağını ileri sürerek eleştirmiştir. Ardından Davranışçı Yaklaşımla açıklanan dil öğrenimine karşın Chomsky aşağıdaki ifadeleriyle dil öğreniminin öznel ve yaratıcı bir süreç olduğunu belirtmiş ve davranışçılığa şu görüşlerle karşı çıkmıştır.

- Dil bir alışkanlık yapısı değildir.
- İfadelerin birebir tekrarı enderdir.
- Dilsel davranışın uyarıcı - tepki ilişkisiyle oluştuğu düşüncesi, bunun bir alışkanlık ve genelleme meselesi olduğunu söylemek kadar mittir.
- Dil davranışı, soyut ve karmaşık kurallara uygun yeni cümleler kurmayı ve yeni kalıpları içerir.
- Dil kullanımının yaratıcı özelliğini çağrışım, pekiştirme ve genelleme gibi kavramlar açıklayamaz (Chomsky, 1966’dan *akt.*, Stern, 2003).

Chomsky’nin düşüncelerine paralel olarak Lenneberg (1967), dil öğreniminin Davranışçı Yaklaşım’ın ilkeleriyle açıklanamayacağını dilin zihinsel, biyolojik ve çevresel faktörlerden beslendiğini ve bunlardan bağımsız ele alınamayacağını belirtmiştir. Buna ek olarak Ausubel (1967), dilin davranışsal tepkilerle anlaşılmadığını, bireyin dili, bilişsel yapısında kurduğu işaretler, semboller ve kavramlarla ilişkilendirdiğinde öğrenildiğini savunmuştur (Ausubel, 1967’den *akt.* Stern, 2003). Tüm bu tartışmalar, dil öğrenimini açıklayan düşüncelerin davranışçı bakış açısından bilişsel bir yaklaşıma doğru kaydığını göstermektedir.

Dil öğreniminin davranışçı - bilişsel yaklaşım arasında tartışılmasından ve bilişsel yaklaşımın dil öğrenimini güçlü bir zeminde açıklamasından sonra 1970’lerde farklı bir tartışma sahasına geçildiği görülmektedir. Dil öğreniminde bilişsel süreçleri

aktif hâle getirecek uygulamalar, sınıf dışında gerçekleşen, biçimsel eğitimle sıkıştırılmayan doğal ortamlar, özgür, dikte edilmeyen bir dil öğretimi anlayışı savunulmuştur (Stern, 2003).

2.1.2. Dil öğreniminde kavramsal karmaşa

Dil öğrenimiyle ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde her yazarın farklı bir terminoloji çerçevesinde birbirinden farklı kavramları birbiri yerine kullandıkları görülmektedir. Özellikle; dil edinimi - dil öğrenimi, hedef dil - yabancı dil - ikinci dil, dil öğrenme stratejileri - taktik - teknik - davranışlar ve dil öğrenme stratejileri - dil kullanma stratejileri kavramlarının farklı kasıtlarla birbiri yerine kullanıldığı kavramsal bir karmaşa söz konusudur.

2.1.2.1. Dil edinimi - dil öğrenimi

1970’lerde ilk dil için, alan yazınında öğrenme yerine edinim teriminin tercih edildiği görülmektedir. Bunun sebebi, yazarların ilk dil sürecini, kasıtlı bir öğrenmeden ziyade biyolojik bir olgunlaşma olarak görmeleridir (Stern, 2003). Ancak Stern (2003), dil edinimi teriminin dil öğrenimi terimine alternatif olarak kullanılabileceğini, dolayısıyla bu ayrımın pek de önemli olmadığını ifade eder. Bunun yanında, edinim ile öğrenim arasındaki asıl farkın edinimin daimi bir yetenek olduğunu, öğrenimin ise iniş ve çıkışları olan değişken bir süreç olduğunu belirtir. Krashen (1984) ise edinim ile öğrenim arasındaki farkı, bireyin dili formel ya da informel biçimde kazanıp kazanmadığına göre değerlendirmiştir. Ona göre dil, doğal ortamda kazanıldıysa dil edinimi; kasıtlı düzenlenen ortamlarda kazanıldıysa dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Krashen’in (1984) yaptığı bu ayrıma gösterilen en önemli eleştiri ise öğrenmenin sadece biçimsel düzenekte gerçekleşmediği, doğal ortamların da öğrenme ortamları olabileceğiydi. Hâlbuki “bazı öğrenmeler öğretme sonucu olurken çoğu öğrenme öğretmeden bağımsız olarak gerçekleşebilmektedir” (Stern, 2003, s. 20). Bu tartışmalar daha çok ilk dil sürecinin edinim, yabancı dil sürecinin ise öğrenim olduğu ile taraftar bulmaktadır. Ancak bu durumun tartışmaya açık pek çok konusu vardır. Özellikle bu konu, kişinin aynı anda iki dile maruz kalması ile ileriki yaşlarında ikinci bir dili ana dili gibi öğrenmesi ve kullanması durumunda “edinim mi öğrenim mi” tartışmasını alevlendirmektedir.

İnsanların dil öğrenmeye özgü nörolojik yapıları bir dili kazanmaya açık fırsatlar vermektedir. Bu durum ilk dili öğrenirken de yabancı dili öğrenirken de mevcuttur. Dolayısıyla ilk dil hem edinilir hem öğrenilir bir durum kazanmaktadır.

Oxford'a (1990) göre ise öğrenme dil kurallarının bilinmesidir. Yani bir eğitim sonucu kazanılmaktadır. Edinim ise farkında olmadan sağlanmakta ve doğal dil kullanımıyla ilgili olmaktadır. Bununla birlikte öğrenme ve edinimin birbirini destekleyen potansiyel bir bütünlük sağladığını, aralarında keskin bir ayrımın yapılamayacağını belirtmektedir. Bu açıklamalar ve tartışmaların satır aralarından, dil edinimi ve dil öğrenimi ile ilgili şöyle bir betimleme yapılabilir:

- Dil edinimi, bireyin doğuştan getirdiği bir kapasiteyle sağlanır. İnsanoğlu ana dili deneyiminde bu kapasiteyi öğrenme olgusuna karşın daha güçlü kullanmaktadır. (Seslerin seçilmesi, anlamlı parçaların oluşturulması, insan beyninde dil aracını kullanmaya yönelik özel alanların olması vb.)
- Ana dili deneyiminde, dil öğreniminin gerçekleşmediği iddia edilemez (Ebeveyn tutumu, sosyoekonomik çevre faktörleri vb.).
- Bireyin yabancı dil veya ikinci dil deneyiminde dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Ancak nörolojik kapasite buna imkân vermeseydi öğrenme de gerçekleşmezdi.

Özetlemek gerekirse insanoğlunun dili edinmeye yönelik doğuştan getirdiği özel bir yeteneği bulunmaktadır. Ancak ilk dil deneyiminde de yabancı dil deneyiminde de insanoğlunun bir öğrenme süreci geçirdiği de muhakkaktır.

2.1.2.2. Hedef dil - ikinci dil - yabancı dil

Bireyin ana dili dışında öğrenmek istediği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dil, genel olarak “hedef dil” terimiyle açıklanabilmektedir. Ancak konunun düğüm noktası, yabancı dil ile ikinci dil terimleri arasındadır. Genellikle bu iki terim eş anlamlı kullanılmaktadır (Cohen, 1998) ancak “ikinci” ve “yabancı” ifadeleri arasında kavramsal farklılıklar bulunmaktadır (Stern, 2003). Pek çok kaynakta “yabancı dil” ile “ikinci dil” arasındaki fark, dilin öğrenildiği yer ile dilin hangi sosyal ve iletişimsel

fonksiyonla kullanıldığıyla ilgilidir (Bernhardt, 1991). Örneğin, Suriye’den Türkiye’ye gelen sığınmacıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Türkçe, sığınmacılar için yaşadıkları çevrenin sosyal ve iletişimsel yönünü temsil etmektedir. Bu durum, dünyanın pek çok yerinde farklı örnekleriyle (Almanya’da yaşayan Türklerin Almanca öğrenmesi, Fransa’da yaşayan Cezayirliilerin Fransızca öğrenmesi gibi) görülmektedir. Alan yazınında bireyin ana dilinden farklı olarak, çevre şartlarına ayak uydurabilmesi için öğrenmek durumunda kaldığı bu sürece “ikinci dil öğrenimi” denmektedir. Buna karşın, yabancı dil (Türkiye’de İngilizce öğrenmek gibi), öğrenildiği toplumda sosyal ve iletişimsel fonksiyona sahip değildir; daha çok bireyin zevk ve ilgi alanları doğrultusunda (Yurt dışına seyahat, eğitim, ticaret vb. sebeplerle) öğrenilmektedir. Görüldüğü gibi, ikinci dil öğrenimi ile yabancı dil öğreniminin amaçları farklıdır. “İkinci dil, yaşanılan çevre içinde kullanıldığı için yabancı dile nazaran daha geniş bir çevre desteğiyle öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise daha çok formel eğitimle gerçekleşmekte ve süreçte çevresel desteğin yokluğunu telafi edecek araçlar gerektirmektedir” (Stern, 2003, s. 16). Kavramsal olarak farklı anlamlar taşısa da bu iki terimin alan yazınında birbirini yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, kavramsal karşılıklarına uygun olarak, sosyal yaşama uyum ve iletişim kurma ihtiyacı bakımından öğrenilen dil için “ikinci dil öğrenimi” kavramı; seyahat, eğitim, ticaret vb. sebeplerle kullanılmak istenilen ancak bireyin yaşam alanında ağırlığı hissedilmeyen dil öğrenimi için ise “yabancı dil öğrenimi” kavramı kullanılacaktır.

2.1.2.3. Dil öğrenme stratejileri - taktik - teknik - davranışlar

Cohen (1998), Grenfell (2007), Griffiths (2003), O’Malley (1987), Oxford ve Crookall (1989) ve Rubin (1975) öğrencilerin, çok güçlü bir öğrenme aracı olan dil öğrenme stratejilerini kullanarak dili daha etkin öğrenebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Ancak alan yazını incelendiğinde tanım ve sınıflandırmalarda farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. “Kaynaklarda strateji, öğrenme davranışı, taktik, teknik gibi çeşitli terimlerin kullanılması kavramsal bir karmaşaya neden olmuş, bu farklı terimler alan yazınında “strateji” terimi ile az çok eş anlamlı kullanılmıştır” (Griffiths, 2003, s. 2).

Griffiths (2003), Oxford (2011a), Seliger (1984), ve Stern’e (1992), göre “strateji” ve “taktik” farklı kavramlardır. Stratejiler, geneldir ve öğrenmeye yönelik az

çok kasıtlı yaklaşımlar olarak tanımlanır. Taktik ise gramer ve kelime gibi dil alanlarında kullanılan daha özel dil davranışlarından oluşmaktadır. Örneğin bireyin dil öğrenirken önceki bilgileriyle çağrışım kurmaya çalışması bir stratejidir. Ancak bu strateji içinde çağrışım kurduğu bilgiyi resim ya da fotoğraflarla desteklemesi bir taktiktir. Ancak taktik terimini stratejiden ayırmak her durumda mümkün olmamaktadır. Öğrenenler kimi zaman davranışsal kimi zaman ise zihinsel etkinliklerle öğrenme sürecine girmektedir. Zihinsel bir etkinlik içinde olan bireyin, ne türde bir davranış sergilediğini tespit etmek zorlaşmaktadır. Bu nedenle Griffiths (2003) zaten muhalif görüşlerin çok olduğu bir alanda daha fazla terim kullanmanın faydasız olduğunu ve “strateji” teriminde uzlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Dörnyei ve Skehan (2003) ise strateji terimi yerine öz düzenleme kavramını önermişlerdir. Ancak stratejiler kimi bireyler tarafından dış etkenlerin bir dayatması olarak da kullanılabilir. Bu nedenle strateji, kullanım şekli ve amacı itibarıyla her durumda “öz düzenleme” kavramını kapsamayabilir.

Tüm bu tartışma ve önerilere rağmen “strateji” kavramı alan yazınında yaygın olarak kabul edilen bir terim olmuştur. Bu çalışmada, bilginin daha kolay alınıp, depolanmasını, geri getirilmesini sağlamak ve dil öğrenme sürecinde bilgi ediniminin yanı sıra etkili iletişim ve sosyal faktörlerin de kullanılmasını sağlamak için geliştirilen özel yollar olarak “strateji” terimi kullanılacaktır.

2.1.2.4. Dil öğrenme stratejileri - dil kullanma stratejileri

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili alan yazını incelendiğinde, “dil öğrenme stratejileri” teriminin yanı sıra “dil kullanma stratejileri” teriminin de kullanıldığı görülmektedir (Cohen, 1998). Dil öğrenme stratejileri bireyin dili öğrenirken, dil kullanma stratejileri ise bireyin dili kullanırken geliştirdiği ve uyguladığı stratejiler (Bimmel, 1993; Cohen; 1998) olarak adlandırılmaktadır. Ancak stratejilerin hem öğrenmeye hem de kullanmaya yönelik işlevi olduğundan bu terimler birlikte ele alınmakta ve değerlendirilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, alan yazınındaki yaygın adıyla bilinen “dil öğrenme stratejileri” terimi kullanılacaktır.

2.1.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri

Beyin yapısında dil öğrenmeye yönelik bulunan özel alanlar ve uygun çevre şartları ile bireyde oluşan dil yeteneği; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinden oluşmaktadır. Her bir beceri hem kendi içinde hem de birbiriyle ilişkili olarak bireyin bilişsel ve çevresel durumlarından etkilenmektedir. Bu aşamada bireyin dil öğrenme sürecinde beyin belirleyici, çevre ise şekillendirici bir rol oynamaktadır (Özbay, 2010). Bireyin ilk dili edinim ve öğrenim sürecinin dışında, yabancı bir dili dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dil bilgisine yönelik öğrenme ve kullanma süreçleri ile ilgili araştırmalara 1960'lı yıllardan bu yana büyük bir önem verilmektedir. Bu bölümde, alan yazınındaki bilgilerden yola çıkılarak yabancı dilde dil becerileri ve dil bilgisi alanlarına geçmişten günümüze nasıl yaklaşıldığına, yapılan araştırmalara ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecindeki dil becerileri ve dil bilgisi çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1.3.1. Dinleme becerisi

Dinleme, bireyin duyduğu seslerden dikkat ettiği ve seçtiği iletileri, bilişsel ve kültürel yeterliğine göre anlamlandırdığı bir beceridir. Güneş (2014a, s. 29), anne karnındaki bebeğin beşinci aydan itibaren sesleri dinlemeye başladığını ve çeşitli araştırmalarda (DeCasper ve Fifer, 1980; Jusczyk, 1997; Vouloumanos ve Werker 2007) bebeğin alışkın olduğu sesleri diğerlerinden ayırt ettiğinin kanıtlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda insanoğlunun dil becerilerinde geliştiği ilk yetinin dinleme olduğu görülmektedir. Özbay (2010) dinlemenin, çaba gerektiren bilinçli bir süreç olduğunu ve kulağa gelen seslerin anlamaya çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Bu çaba dinleme ve işitme arasındaki farkın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Vandergrift'e (1999) göre ise dinleme, bireyin sesleri ayırt ettiği, kelimeleri ve gramer yapılarını anladığı, vurgu ve tonlamayı yorumladığı ve bütün bunlardan elde ettiği süreci sosyokültürel bağlam içerisinde yorumladığı karmaşık, aktif bir işlemdir. Vandergrift (2006), yabancı dilde dinlediğini anlama becerilerinin, ana dilde dinleme becerileriyle ve yabancı dil yeterliğiyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yani bireyin yabancı dilde dinleme becerisi, temelde bireyin ana dilde edindiği dinleme becerisine dayanmakta ve yabancı dilde edindiği diğer beceriler dinlediğini anlamayı önemli ölçüde etkilemektedir.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde dinleme becerisi, Vandergrift (1997a) ve Nunan (1999) tarafından “Külkedisi” ifadesi kullanılarak ilginç bir benzetmeyle verilmiştir. Nunan’a (1999) göre pek çok insan ikinci dile sahip olmayı, o dilde konuşma ve yazma becerisi olarak algılamaktaydı. Ancak 1960’larda sözel becerilere odaklanması, dinleme becerisi üzerinde yoğun bir ilgiye sebep olmuş ve yabancı dilde dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı’nın etkisiyle dinlemenin daha otantik (Gerçek yaşam durumlarına dayalı) bir biçimde ele alınmasını sağlamıştır.

İletişimsel dil öğretimi, alan yazınında “iletişimsel”, “fonksiyonel” ya da “iletişimsel yeti” kavramlarıyla da anılmaktadır. Yapısalcı Yaklaşım’ın tersine, İletişimsel Teori, dili, kullanım bağlamının dışına atmadan, daha açık bir şekilde belirlenmiş bir sosyal bağlam içinde ve bilişsel etmenlerle birlikte ele almaktadır. İletişimsel dil öğretiminin başlangıçta Canale ve Swain (1980), Hymes (1972), Munby (1978), Shaw, (1977) gibi bilim insanları tarafından ele alındığı ve çeşitli dil öğrenme programlarının geliştirildiği görülmektedir. Canale ve Swain’a (1980) göre İletişimsel Dil Öğretimi dört temel yetiye dayanmaktadır. Bunlar; dil bilimsel yeti, toplum dil bilimsel yeti, stratejik yeti ve söylem yetisidir. İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımıyla birlikte öğrencilerinin ihtiyaçlarıyla ilintili ve sosyal ortamlarda dil kullanımına öncelik veren programların hazırlandığı görülmektedir (Ör. Avrupa Konseyi Modern Diller Projesi). Bu programlarda “daha derin ve etkili öğrenmeler sağlamak için gerçek yaşama dayalı (Otantik) öğrenme deneyimlerinin kullanılması” (Koçyiğit ve Zembat, 2013) söz konusudur. Bu süreç, doğal olarak, yabancı dil öğretiminde becerilere nasıl yaklaşılması gerektiğine dair anlayışı da değiştirmiş; bunun bir sonucu olarak, yabancı dil öğretimi programlarının, bilişsel ve sosyal teorilerin bir sentezine büründüğü görülmüştür. Bu sentezlerden biri de Rubin (1994) ve Vandergrift (2004) gibi araştırmacıların önerdiği üstbilişsel yaklaşımdır. Vandergrift’e (2004) göre, öğrenci, etkinlik sırasında planlama - izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel işlemleri sürdürürse metnin anlaşılması için ihtiyaç duyulan adımların ne olduğuna dair farkındalığa sahip olacaktır. Bu da öğrencilerin dinleme sırasında kendileri ve dinlemenin etkililiği hakkındaki düşüncelerini derinleştirmektedir. Goh (1997), bu nedenle yabancı dilde dinleme gelişimi için üstbilişsel eğitimin önemini savunmakta ve bu eğitimin, öğrencilerin, dinlediklerini anlamalarını sağlamanın yanı sıra dinlediklerini

nasıl öğrenebileceklerine dair stratejiler geliştirmelerine de katkı sağlayabileceğini ileri sürmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında dinleme becerisine yönelik araştırmalar incelendiğinde, anlama becerileriyle ilgili etkinliklerin incelenmesi (Ak, 2011; Tuzcu - Eken, 2011, 2012), sözcük öğretiminde kullanılan dinleme etkinliklerinin incelenmesi (Tüfekçioğlu, 2014), dinleme stratejileri (Elemen, 2014 anlama becerilerine yönelik öz yeterlikler (Tulumcu, 2014), podcast kullanımı (Yılmaz ve Babacan, 2015) ve göreve dayalı öğretim yönteminin dinleme becerisine yönelik avantajları (Yorulmaz, 2009) konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların daha çok betimsel tarama ya da doküman incelemesi yöntemleriyle ele alındıkları ve var olan durumu analiz etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Örneğin, Elemen (2014), lisans düzeyindeki yabancı öğrencilerin dinleme öncesi stratejileri, dinleme sırası ve sonrasında kullandıkları stratejilerden daha az kullandıklarını tespit etmiştir. Bununla bağlantılı olarak Ak (2011), yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretim setini karşılaştırdığı çalışmada, Yeni Hitit Türkçe öğretim setinde yer alan dinleme etkinliklerinin daha çok dinleme sırasında yer aldığını ve etkinliklerin strateji kullanımına yönelik olmadığını belirlemiştir. Hâlbuki dinlenen metnin zihinde daha anlaşılır olması için dinleme öncesinde; amaç belirleme, önceki bilgileri gözden geçirme, kelime öğretimi, konuya hazırlık için sorular sorma gibi etkinliklere yer verilmeli, dinleme sırasında analize yönelik sorularla desteklenmeli ve dinleme sonrasında zihinsel - sosyal - duygusal boyutu içeren değerlendirme işlemleri yer almalıdır. Buna benzer olarak Tuzcu - Eken (2012), yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 (A1 - A2) ders kitabındaki dinleme etkinliklerini incelediği çalışmada, dinleme öncesi ve dinleme sonrası etkinliklerin yetersiz olduğunu ve etkinliklerin çoğunun dil bilgisi yapılarını öğretmeye yönelik olduğunu tespit etmiştir. Ancak yabancılar Türkçe öğretiminde, öğrencinin mesajları nasıl işleyebileceği ve nasıl etkili bir dinleme yapacağı üzerinde durulmalıdır. Bu doğrultuda yerli ve yabancı kaynaklar incelendiğinde, dinleme becerisinde bilişsel ve üstbilişsel dinleme etkinliklerine dikkat çekildiği görülmektedir. Bununla ilişkili olarak Goh (2008), 1950’li yıllardan günümüze kadar yabancı dilde dinleme becerilerine nasıl yaklaşıldığını Tablo 2.1.’de analiz etmiştir.

Tablo 2. 1.

Yabancı Dilde Dinleme Becerilerine Yönelik Yaklaşımlar

Dönem	Girdi	Eğitim Odağı	Dinleme Etkinlikleri	Öğrenme ve Anlamanın Teorik Paradigmaları
50'li ve 60'lı yıllar	Yazılı metinleri açık ve yavaşça sesli okuma	Seslerin algısı ve çözümlemesi	Kelime ve cümle düzeyinde sesleri ayırt edebilmek için alıştırmalar	Davranışçılık
		Yazılı pasajlarda detaylı içeriği sesli okuma	Yazılı metinleri dikte etme Dileme parçasına dayalı anlamaya yönelik sorular	Bilginin aşağıdan yukarıya / doğrusal işlenmesi (Bottom Up)
70'li ve 80'li yıllar	Eş zamanlı sözlü dil ve bir dereceye kadar otantik yazılı metin	Amaçlara ya da konuşma metnine uygun bilgi (İşlemsel veya etkileşimsel)	Merkez dinleme becerilerinin alıştırması	Etkileşimci / Sosyodilbilimsel Yaklaşım
	Yüz yüze öğrenen konuşması		Sosyal ve bağlamsal olarak uygun yollarla sözlü metinlere cevap (Tutumu çıkarsama, not alma, detayları belirleme vb.)	Yukarıdan aşağı ve bağlam odaklı yorum (Top Down)
	Yeterli konuşmacı - öğrenen etkileşimi			
90'lardan günümüze	Otantik kayıtlar			
	Eş zamanlı sözlü dil ve bir dereceye kadar otantik yazılı metin	Anlamayı kolaylaştırmak ve problemlerle baş etmek için dinleme stratejisi kullanımı	Merkez dinleme becerilerinin alıştırması	Yabancı dilde dinleme becerilerinde üstbilişsel farkındalık geliştirme
	Yüz yüze öğrenen konuşması		Sosyal ve bağlamsal olarak uygun yollarla sözlü metinlere cevap (Tutumu çıkarsama, not alma, detayları belirleme vb.)	Etkileşimci / Sosyodilbilimsel Yaklaşım
	Yeterli konuşmacı - öğrenen etkileşimi		Dinleme boyunca bilişsel, üstbilişsel ve sosyal duyuşsal stratejilerin kullanımı	Anlamanın sosyobilişsel modelleri
	Otantik kayıtlar		Yabancı dilde dinleme becerilerinde üstbilişsel farkındalık geliştirme	

(Goh, 2008, s. 190)

Tablo 2.1. incelendiğinde, yabancı dilde dinleme becerileri üzerinde 1950'li yıllardan günümüze, davranışçılıktan Sosyobilişsel Yaklaşım'a doğru ilerleme kat

edildiği görülmektedir. Dinlemede odağın ses ve telaffuz çözümlemesinden anlamayı kolaylaştırmak için strateji kullanımına doğru değiştiği görülmekte ve davranışçılığın öne sürdüğü mekanik tekrarlardan sıyrılıp bilişsel, üstbilişsel ve sosyoduyuşsal stratejilerin kullanıldığı dinleme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak, sınıf içinde yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilen etkinliklerin tek yönlü dinleme görevinden, iletişimsel boyutu taşıyan ve bilişsel aktiviteyi hızlandıran stratejik temelli etkinliklere doğru değiştiği görülmektedir.

2.1.3.2. Konuşma becerisi

Konuşma, bireyin çevresiyle kuracağı iletişim ağında en güçlü araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşmanın iletişim becerisinin en önemli faktörlerinden biri olması, yabancı dil öğrenenlerin de ilk olarak bu beceride başarılı olmayı istemelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle hedef dilin ses, kelime ve cümle bilgisinde yeterlik kazanmaları gerekmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminde 1970'lerden sonra ortaya çıkan iletişim becerisiyle kastedilen konuşma becerisi, sadece ses - telaffuz ya da gramer kurallarına uygun oluşturulmuş dilsel yapılarla ifade edilen bir beceri alanı değildir. Yabancı dilde konuşma yeterliği artık, bireyin neyi - kime - nasıl söylenmesinin bilinmesiyle ilgilidir (Savignon, 1972). Burada can alıcı nokta, bireyin telaffuz - kelime bilgisinin yanı sıra yabancı dilin kültürel ve sosyal alanıyla da bütünleşik bir konuşma becerisine sahip olması gerektiğidir.

1970'lerin sonlarına doğru yabancı dil öğretiminde İletişimsel Yaklaşım'ın ağırlığı hissedilince dil bilimsel yaklaşımın tersine yabancı dilin daha somut bir şekilde gerçekleşen sosyal bağlam içinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu durum yabancı dil öğretim programlarında konuşma becerisinin “öğrenen rolü” zemininde ele alınmasını sağlamıştır. Bunun en somut örneği Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde görülmektedir. Öğrenen rolü; turist, öğrenci, doktor - hasta gibi bireyin farklı sosyal görevlerde bulunduğu senaryolarla somutlaştırılmakta ve konuşma becerisinin gerçek durumlarla ilintili olarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için birey, iletişimsel ortamlarla karşı karşıya bırakılmalı, grup – iş birlikli çalışma etkinlikleriyle öğrenme sürecinde aktif olmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları incelendiğinde ise, okuma, dinleme ve yazma alanındaki çalışmalara göre konuşma becerisine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda araştırıldığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini konu alan çalışmaların sınırlılığı, konuşma becerisinde kullanılacak ölçme araçlarının henüz ihtiyacı karşılayacak düzeyde geliştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Hâlbuki Erasmus Yoğun Dil Kurslarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan ihtiyaç analizinde en çok konuşma becerisinin önemli görüldüğü tespit edilmiştir (Aydın, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde ise, araştırmaların, bireyin sosyal ilişkiler içinde kendisini ifade etme gücünü geliştiren dramayla (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014), dil partnerliğiyle (K. Şengül, 2015a; Kızıltan, 2012), teknolojik uygulamalarla (Gün, 2015), sesletim sorunlarıyla (Erdem, Şengül, Gün ve Büyükaslan, 2015; Tüm, 2014; İlgin, 2015) ve konuşma kaygısıyla (Boylu ve Çangal, 2015; K. Şengül, 2015a; Özdemir, 2013; Sallabaş, 2012) ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin Gün (2015), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarından biri olan Skype'ın konuşma becerisine etkisini araştırdığı çalışmada, öğrencilerin sınıf içinde çeşitli psikolojik nedenlerle gösteremedikleri performansı bu uygulamayla gösterebildiklerini ve daha kolay öğrenme sürecine girdiklerini tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada ise K. Şengül (2015a) Avrupa'da TANDEM olarak bilinen dil partnerliğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarına etkisini araştırmıştır. Çalışma kapsamında, NEÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile Türk öğrenciler altı hafta süren dil partnerliği programıyla bir araya gelmiş ve süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı ve olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma kaygılarının azalmasında yabancı dil öğrenirken ana dili konuşurlarıyla kurulacak iletişimin ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir izlencenin etkililiğini ortaya koymuştur. Buna benzer olarak Kızıltan (2012) ise, Salento Üniversitesinde gönüllü olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uyguladığı TANDEM uygulamasından sonra, öğrencilerin iletişim kurmada ve işitsel - görsel duyuda daha iyi bir seviyeye geldiklerini tespit etmiştir. Yaratıcı drama teknikleriyle hazırlanan etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada ise (Sivrioğlu,

2014), yaratıcı drama tekniğinin, B1 düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği ancak karşılıklı konuşma becerisine etki etmediği tespit edilmiştir. Bu üç çalışmadan elde edilen sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin gelişiminde doğal ortamlara yansıtılacak ve akran desteğiyle sürdürülecek programların gerekliliğine işaret etmektedir.

Yurt dışındaki araştırmalar incelendiğinde ise Cohen, Weaver ve Li (1996), Dadour ve Robbins (1996), Dörnyei (1995) ve O'Malley ve Chamot'un (1999), konuşma becerisi üzerine yaptığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Örneğin O'Malley ve Chamot (1999), üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal strateji öğretimi alan deney grubunun kontrol grubuna göre konuşma becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Dörnyei (1995) ise Macaristan'da İngilizce öğrenen lise öğrencilerine uyguladığı iletişim stratejileri eğitiminden sonra öğrencilerin mesajları iletmekten vazgeçmek yerine iletişimde kalmayı tercih ettiklerini, güven duygusu kazandıklarını, zorluk çektiklerinde çeşitli manevralarla durumu telafi ettiklerini, ayrıca strateji kullanımında da niceliksel bir artış sağladıklarını belirtmiştir. Cohen, Weaver ve Li (1996) de konuşma becerisine odaklı bir strateji öğretiminin üniversite öğrencileri üzerine etkisini araştırdıkları çalışmada, deney grubunun konuşma performanslarında kontrol grubuna göre daha anlamlı bir başarı kaydettikleri sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaların elde edilen sonuçlarından hareketle, Türkçenin yabancı dil öğretiminde strateji öğretiminin, konuşma becerisine etkileri incelenebilir.

2.1.3.3. Okuma becerisi

Ana dili okuyucularından farklı olarak bireyin, yabancı dilde okuma becerisini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Örneğin “ana dilini öğrenenler okullarda okuma eğitimi almaya başlamadan önce yaklaşık 5000 ile 7000 arası bir kelime öğrenmiş olmakta aynı zamanda iyi bir gramer bilgisine de sahip olmaktadır. Yabancı dil öğrenenler ise henüz yeterli miktarda kelime bilgisine ya da tam bir gramer bilgisine sahip olamayabilir” (Singer, 1981'den akt. Grabe, 1991, s. 386). Bunun yanı sıra ana dilinden ve daha önce öğrenmiş oldukları dillerden yapılan transferler de öğrencilerin okuma performanslarını zorlaştırabilmektedir. Daha önce İngilizce eğitimi alan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde A2 seviyesine kadar, “üniversite, fakülte, problem, ünite” gibi kelimeleri “yuniversiti, fakulti, pırablım, yunit” şeklinde ya da

Türkçenin lehçelerini konuşanların “yemek, kardeş, şehir, devlet” gibi kelimeleri “emek, kardaş, şehir, dövlet” şeklinde okudukları görülmektedir. Ancak Grabe (1991), yabancı dil öğretiminde okuma becerisinde karşılaşılabilecek bu olumsuz durumlara karşın öğrencilerin yaş, zekâ, öğrenim seviyesi, genel kültür bilgisi ve daha pek çok özellikleri bakımından avantajlı olabileceklerini de belirtmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ve okuma becerisinin gelişimine doğrudan etki etmektedir. Türkçeyi öğrenme sürecinde öğrencilerin taşıdıkları özelliklerin dışında diğer önemli bir husus ise okuma becerisinde nasıl bir öğretimin yapılacağıdır.

Tablo 2. 2.

Yabancı Dilde Okuma Becerilerine Yönelik Yaklaşımlar

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

Alan yazını incelendiğinde, yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine yönelik 1950’li yıllardan günümüze değin pek çok farklı yaklaşım ve teorisinin geliştirildiği görülmektedir. Bu, bireyin harf - kelime düzeyindeki pasif bir okuma eyleminden bilişsel ve üstbilişsel yapılarını kullanarak metin ile etkileşim içine girdiği

bir sürece dönüşmüştür. Bununla ilgili olarak, alan yazınında 1950’li yıllardan günümüze değin tartışılan yabancı dilde okuma yaklaşım ve teorileri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerilerine yönelik araştırmalar incelendiğinde okumanın, 1950’li yıllarda dil bilgisi çeviri yönteminin etkisiyle metinden harf harf, kelime kelime bilgi alma işlemi olarak ele alındığı görülmektedir. 1960’larda ise sözel dil becerilerinin üzerinde durulması nedeniyle kulak - dil alışkanlığı yönteminin ele alındığı ancak bu yöntemin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye elverişli olmadığı görülmüştür (Grabe, 1991). Bernhardt’a (1991, s. 22) göre, “1970’ler okuma alanındaki Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi gibi baskın bir görüşten Goodman (1968) ve Smith’in (1971) görüşlerinin etkisiyle okumada Psikolinguistik Modele geçişin olduğu bir dönemdir”.

Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî sürecinde okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan eserlere bakıldığında ise metinlerin daha çok birebir çevirilerin esas alınarak yazıldığı görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan manzum sözlükler bu eserlere örnek olarak gösterilebilir. “Dil öğreniminin / öğretiminin süresini kısaltmak, kolaylaştırmak ve hedef dilin kelimelerini karşılıklarıyla birlikte ezberletmek gibi amaçlarla kaleme alınan manzum sözlükler, yabancı dil öğretiminde bir ders kitabı olarak okunmuş ve okutulmuştur” (Öz, 1996, s. 55). “13. yüzyıldan 20. yüzyılın ortalarına kadar önemli bir dil öğretim materyali olarak kullanılan çok dilli manzum sözlüklerde, zevkli bir okuma; sözcükleri, kolayca ve uzun süre hafızada tutabilme amaçlanmıştır” (Ölker, 2009, s. 874). Ancak şiirlerde geçen kelimelerin birebir ezberlenmesi beklendiğinden okuma işleminin alan yazınındaki karşılığıyla Bottom Up - Aşağıdan Yukarıya Yöntemle ele alındığı görülmektedir. Günümüze gelindiğinde Aygüneş (2007), yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer alan okuma etkinliklerinde daha çok bilgi ve kavrama basamaklarına hitap eden yönergelerin yer aldığını tespit etmiştir. Bununla birlikte etkinliklerin okuma sonrasında yoğunlaştığını ve okuma sonrasındaki etkinliklerin de metni anlamlandırmaya yönelik kısa cevaplı sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Ancak bu tip etkinlikler, öğrencinin Türkçe öğrenme sürecinde pasif bir okuma yapmasına neden olmakta ve anlamlandığı mesajı kendi yorumuyla ifade etmesine engel oluşturmaktadır.

Goodman (1967), okumanın sadece sayfadan harf harf, kelime kelime bilgi alma işlemi olmadığını, daha çok seçici bir işlem olduğunu savunmuştur. Böylece akıcı okuyucuların sayfadaki bütün kelimelere bakmaya zamanlarının olmayacağını, iyi okuyucuların sahip oldukları eski bilgileri kullandıklarını, bilgiyi tahmin ettiklerini, metinden örnekler seçtiklerini ve tahminlerini doğruladıkları sonucuna varmıştır. Bu okuma sürecine “Yukarıdan Aşağıya - Top Down Modeli” denmektedir.

Okuma becerilerinde önemli görülen diğer bir teori ise “Şema Teorisi”dir. Şema, öğrenenin belirli bir konudaki bilgisini içeren ve bilginin bileşenleri arasındaki ilişkileri düzenleyen yapılardır (Chi, Glaser ve Rees, 1982). Şema Teorisi, önceki bilginin hafızada nasıl bütünlendiğini ve anlama işleminde nasıl kullanıldığını açıklamada önemli bir kavram olarak görülmektedir (Anderson ve Pearson, 1984). Şema teorisinin 1980’lerde yabancı dilde okuma araştırmalarının odak noktası hâline geldiği görülmektedir (Grabe, 1991). Okuma alanında yapılan çalışmalar 1980’li yılların sonunda ise araştırmacıları okumanın alt bileşenlerinin otomatik tanıma becerileri, kelime ve yapısal bilgi, biçimsel söylem yapısı bilgisi, arka plan bilgisi, sentez ve değerlendirme, üstbilişsel stratejiler olduğu kanısında birleştirmiştir (Grabe, 1991).

Otomatik tanıma becerileri, yazıların hızlı bir şekilde seçilmesi ve anlamlı bulunmasıdır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Latin alfabesini bilen ve kullanan bireylerin daha kolay bir okuma sürecine gireceği muhakkaktır. Buna örnek olarak K. Şengül, (2014) ana dili Arapça olan ve Arap alfabesini kullanan öğrencilerin, yazdıkları metinde çoğu kez ünlü harfleri yazmadıklarını tespit etmiş; Arapça ve Farsça konuşan öğrencilerin ünlü harfleri öğrenmeleri ve kullanmalarının zor ve uzun zaman isteyen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu durum, söz konusu öğrencilerin hedef dilde kullanılan harfleri ve bu harflere karşılık gelen sesleri tanımlayamamalarından ileri gelmektedir. Dolayısıyla harf ya da kelime tanıma, öğrencilerin okumadaki akıcılıklarını etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okumanın alt bileşenlerinden biri de arka plan bilgisidir. Arka plan bilgisi, bireyin Türkçe öğrenme sürecinden önce biriktirdiği eğitim, tarih, coğrafya, müzik ve daha pek çok alanda sahip olduğu bilgi düzeyini veya deneyimini içermektedir. Bireyin metinle ilgili sahip olduğu arka plan bilgisi okuma üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Alan yazınında metinle alakalı önceden bilinenlerin okuduğunu anlamaya güçlü bir

etkisi olduğu belirtilmiştir (Anderson ve Pearson, 1984). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde diğer önemli bir bileşen ise kelime ve yapısal bilgidir. Okuma etkinliklerinde alfabe ve konu bilgisine sahip olunsay bile kelime bilgisinin yetersiz olması durumunda okunanların birey tarafından anamladırılması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle bireyin en az metin seviyesinde kelime bilgisine sahip olması etkili bir okuma için gereklidir. Diğer bir alt bileşen ise metindeki cümlelerin taşıdığı ifadelerin hangi yapıda olduğunu bilmekle ilgilidir. Bunun yanı sıra günümüz öğretim faaliyetlerinde de en çok üzerinde durulan bileşenler; sentez ve değerlendirme ile üstbilişsel stratejilerdir. Sentez ve değerlendirme, bireyin daha önceki bilgilerini de kullanarak okuduğu metindeki mesajları yorumlaması ve değerlendirmesidir. Bu durumda okuma eyleminde bireyin yazılı veya sözlü bir şekilde anladıklarını ifade etmesi önemli görülmektedir. Üstbilişsel stratejiler ise, bireyin okuma eyleminden önce bir amaç belirlemesini, planlama yapmasını, bildiklerini gözden geçirmesini, bilgilerini ve metni sorgulamasını içermektedir. Bununla bağlantılı olarak Cesur ve Fer (2011), bilişsel stratejilerin yabancı dilde okuduğunu anlama başarısını yordayan önemli bir değişken olduğunu tespit etmişlerdir. Okuma alanında bilişsel ve üstbilişsel becerilerin etkin kullanımı üzerinde ısrarla durulsa da Ülper (2011), okumanın duyuşsal etmenler tarafından da yönetildiğini ve bunların uzunca bir süre alan yazınında ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Ülper (2011), ilgili araştırmalardan da yola çıkarak; amaç belirleme, kitap seçme, ilginç metinlere ulaşma ve toplumsal işbirliği yapma davranışlarının, okumaya güdüleyen etmenler olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretiminde okuma başarısını etkileyebilmek için bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal etmenlerin eş güdümlü kullanımının sağlayacağı yararlar ve etkinliklerde öğrencilerin okuma öncesi ilgisini çekecek tartışma, konu hakkında bilgi toplama, kelime öğretimi, eski bilgileri harekete geçirecek yönergeler dikkate alınmalıdır. Grabe (1991), yabancı dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde bazı faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar şöyle sıralanmıştır:

- “• İlk olarak, okuma eğitimi, bağımsız birimlerden ziyade dersler ile bütünleşik olarak verilmelidir. Böyle bir program öğrenciyi daha anlamlı bir amaca yönlendirmekte ve öğrencinin motivasyonunun artmasını sağlamaktadır.

- İkinci olarak, okuma eğitimiyle bütünleştirilmiş dersler dışında, okuma becerilerini geliştiren belirli beceri ve stratejileri uygulama imkânı (Kelime öğrenme stratejileri vb.) sağlanmalıdır.
- Sessiz okuma etkinlikleri ile öğrencilerin etkinliğe hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- Okuma dersleri, arka plan bilgisini yapılandırmak, okuma becerileri alıştırmayı yapmak ve anlamayı etkinleştirmek için etkinlik öncesi, sırası ve sonrası çerçeve içinde planlanmalıdır.
- Beceri ve stratejilere öncelik verilmeli, bunlar devamlı olarak uygulanmalıdır. Belirli beceri ve stratejiler eğitim bağlamına, öğrenci ihtiyacına ve öğretme hedeflerine göre ayarlanmalıdır.
- İçerik hakkında tartışmalar yaptırmak, metindeki bilgiler üzerinde çalışmak ve karmaşık aktiviteler için farklı çözümler keşfetmek için grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme, düzenli olarak kullanılmalıdır.
- Yedinci ve son olarak, öğrencilerin kapsamlı okuma yapmaları gerekir. Odaklanılarak yapılan okumalar kelime ve yapı farkındalığı kazandırır, otomatikliği geliştirir, arka plan bilgisini, anlama becerilerini güçlendirir, kendine güven ve motivasyon sağlar. Kısacası, öğrenciler okuyarak okumayı öğrenirler” (Grabe 1991, s. 396).

Okuma alanında Goodman’ın (1967) öne sürdüğü “Top - Down Modeli” ile okuma becerilerini oluşturan alt becerilerin etkileşimli bir yapıda ele alındığı ve Okumada Etkileşimsel Model olarak anıldığı da görülmektedir. Etkileşimsel Yaklaşım iki faktöre dayanmaktadır. Bunlardan ilki, okuyucunun metinden aldığı bilgi ile önceki bilgilerine dayanarak oluşturduğu, okuyucu ve metin arasında meydana gelen etkileşimdir; ikincisi ise okuma becerilerinin gelişimini sağlayan bileşenlerin eş zamanlı olarak birbirini etkilemesidir (Barnett, 1989; Carrell ve Eisterhold, 1983; Eskey, 1986; Grabe, 1991). Okumada etkileşimsel modelin kullanılması için öğrencilerin geçmiş yaşantılarıyla hedef kültürdeki yaşantıları karşılaştırarak sentezleyebileceği okuma metinlerinin ve okuma öncesi - sırası - sonrasında kullanılacak uygun soru, resim, kısa film, video, ses kaydı gibi farklı becerileri de işe koşan araç ve yönergelerin hazırlanması gerekmektedir. Böylece öğrenciler konuyla ilgili önceki bilgileriyle hedef kültüre ait bilgiyi karşılaştırarak okumada bilişsel ve duyuşsal bir etkinlik içine girebilmektedir. Bununla bağlantılı olarak Şimşek (2011), yabancılara Türkçe öğretim setlerinde kullanılan okuma metinlerini incelediği çalışmasında, söz konusu setlerde evrensel kültür unsurları içeren metinlerin ön plana çıktığını ve Türk kültürüne ait unsurların yeterli düzeyde bulunmadığını tespit etmiştir. Hâlbuki dil öğretiminin beraberinde sağladığı kültür öğretimi boyutu, özellikle etkileşimsel okuma yaklaşımında daha kolay bir şekilde verilebilmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma alanında yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise edebî eserlerin yabancılar Türkçe öğretimine uygun olarak sadeleştirildiği bazı çalışmalara (Bakan, 2012; Eroğlu, 2015; Kutlu, 2015; Yıldırım, 2013) rastlanmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde çeşitli edebî ve güncel yazıları okumaları, okuma becerilerini geliştirmede önemli bir faktör olmaktadır. Ancak edebî eserlerin yazıldığı dönem ve kullanılan üslup incelendiğinde metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu göz önüne alınmalıdır. Bu doğrultuda edebî eserlerin sadeleştirme çalışmaları, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde hem kültürel hem de eğitsel olarak kullanabilecekleri kaynaklar olmaktadır. Bunun dışında öğretim setlerindeki metin ve okuma etkinliklerinin incelendiği (Aygüneş, 2007; Şimşek, 2011), eğitici oyunların (Kılıç, 2012), birleştirilmiş iş birlikli okuma ile kompozisyon tekniğinin (Varışoğlu, 2013) ve kavram haritası tekniğinin (Bülbül, 2015) okuma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmaların olduğu ve okuma etkinlikleri - metinlerinin hazırlandığı (Sarıbaş, 2014) görülmektedir. Örneğin Varışoğlu (2013), işbirlik öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin yabancı dil kaygısını anlamlı oranda düşürdüğünü tespit etmiştir. Sonuçlar Ülper'in (2011) okuduğunu anlama başarısında duyuşsal faktörlerin en az bilişsel faktörler kadar etkisi olduğunu doğrulamakta ve okuma etkinliklerinde öğrencilerin toplumsal ya da grup olarak etkinlik içine girmesini sağlayan uygulamaların gerekliliğini göstermektedir.

2.1.3.4. Yazma becerisi

Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır (Güneş, 2014b). Bu becerinin etkin kullanılabilmesi, bireyin dış dünyayı gözlemleme, sürekli okuma, düşünme; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesine bağlıdır (Karatay, 2011). Nunan'a (1999) göre, 1970'lerin ortalarına kadar yazma becerisi, sözel dil becerilerinin geliştirilmesi için destek olan, yardımcı bir beceri olarak görülüyordu. Ancak Nunan (1999, s. 271), "1970'lerin ortalarında ürün yaklaşımından ziyade, yazmada izlenen süreçlerin ön plana alındığı süreç yaklaşımının, 1980'lerin ortalarında ise iki yaklaşımın aynı anda geliştiğini" belirtmektedir. Bunlardan ilki, bireylerin uzmanlaşma ihtiyacı duydukları akademik konular nedeniyle

akademik yazmaya odaklanma, diğeri ise içerik odaklı yaklaşımlardır. Akademik yazma, bireyin eğitim veya meslek nedeniyle uzmanlaştığı alanda, konu kavram ve terimleri kullanarak oluşturduğu bilimsel bir anlatım sürecidir. İçerik odaklı yaklaşım ise “bireyin akademik yaşantısında karşılaşılabileceği konular ve bunların içerikleri hakkında bilgi sahibi olmayı odağına almaktadır” (Yaylı, 2009, s. 81).

Raimes (1991), yabancı dil öğretimi alanında dört ana yazma yaklaşımının olduğunu belirtmiştir. Bunları; biçim, yazar, içerik ve okurun ihtiyaçları olarak sıralamıştır. Hyland (2003, s. 2) ise, “yabancı dil öğretiminde yazma yaklaşımlarını; dil yapıları, metin işlevleri, temalar veya konular, yaratıcı ifade, yazma süreci, içerik, tür ve bağlam” şeklinde sıralamıştır. Odak noktasına dil yapılarını koyan yaklaşımlarda, dil bilgisi kurallarına önem verildiği (Hyland, 2003) görülmektedir. Bu yaklaşıma göre önemli olan bireyin, hedef dili doğru bir gramatik yapıda yazıya geçirebilmesidir. Doğal olarak bu yaklaşım, ürünün doğru bir dilsel yapı içinde olup olmadığıyla ilgilenmektedir. Metin işlevine vurgu yapan yaklaşımda, dilsel yapılar ile uygun paragraflar oluşturmaya odaklanılmıştır (Yaylı, 2009). Bu süreçte, dil yapılarının etkili kullanılarak paragrafların oluşturulması ve metni giriş, gelişme ve sonuç olarak tamamlayabilmesi üzerinde durulmaktadır. Tema ve konuları odağına alan yaklaşımlarda ise bireyin yazma sürecinden önce konu ile ilgili kapsamlı bir araştırma yaparak bilgi edinmesi önemlidir. Yaratıcı ifadeleri odağına alan yaklaşımlarda, “yazma, genellikle bireyin kendi duygu, düşünce ve deneyimlerine dayanan yazmanın öğretilmekten çok öğrenildiğine inanılan yaratıcı bir çaba olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretim, yaratıcı düşünceyi destekleyici programlarla düzenlenmelidir” (Yaylı, 2015, s. 294). Yazma süreçlerini odağına alan yaklaşımlar ise yazma sürecinde izlenen aşamalar üzerinde durmakta ve sürece önem vermektedir. Süreç yaklaşımında metnin asla kusursuz olamayacağı ancak üretim, yansıtma, tartışma ve yeniden oluşturmayla kusursuzluğa yaklaşılabilceği iddia edilmektedir (Nunan, 1999). Tür ve bağlamı odağına alan yaklaşımlarda ise aşk mektubu, istifa mektubu, düğün tebrik yazıları gibi iletişimsel bildirimlerinin her birinin farklı bir söylem türünü beraberinde getirdiğine dikkat çekilmekte ve bireyin bu iletişimsel bağlamı taşıyacak türde bir yazı meydana getirebilmesine odaklanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bireylerin daha çok genç yetişkinlik döneminde olmaları, onların daha önce ana dillerinde okuryazarlık eğitimi aldıklarını ve belli bir kültürel birikime sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle başlangıç seviyesindeki yazma eğitiminde, bireylerin metni nasıl oluşturacaklarından ziyade hedef dilin malzemesini (Harf, kelime, cümle vb.) nasıl daha iyi kullanabilecekleri üzerinde durulması gerekmektedir. Özellikle bazı öğrenci gruplarının ana dillerinden farklı alfabe sistemlerini kullanmaları, süreci, âdeti yabancı dil öğreniminde ilk okuma yazma sürecine dönüştürmektedir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin etkili olarak kullanılmasını sağlayacak ilk aşama; harf, hece, kelime, kelime grupları, bağlaç, edat ve söz dizimi bilgi yapılarının; ikinci aşama ise üretime dönük olan cümle, paragraf ve metin gibi temel bileşenlerin öğretimidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma alanında yapılan çalışmaların, daha çok öğrenci gruplarına göre Türkçe yazma süreçlerinde karşılaşılan sorunları tespit etmeye ve bir durum analizi yapmaya yönelik olduğu (Albayrak, 2010; Arslan ve Kılıc, 2015; Bölükbaş, 2011; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; İnan, 2014; Jarbold, 2012; K. Şengül, 2014; Nurlu ve Kutlu, 2015; Polat, 2014; Subaşı, 2010; Tunçel, 2013; Tüm, 2012; Yılmaz, 2015) görülmektedir. Yazılı anlatım sorunlarının incelendiği bu çalışmalardan örneğin Tüm (2012), Belaruslu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken; iki dil yapısının birbirinden farklı olmasından, sözler arasında bağ kurulamamasından, sözcüklerin bildikleri diğer dillerle çağrışım yapamamasından ve daha da önemli olarak kendi dillerindeki eylemlerle Türkçe eylemlerin farklı durum eki almasından etkilendiklerini tespit etmiştir. Jarbold (2012) ise, Moğolistan'da Moğol - Türk Kolejinde öğrenim gören Türk asıllı Kazak öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını incelediği araştırmada, öğrencilerin, Türkiye Türkçesinde bulunmayan seslerin yerine ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını, Türkiye Türkçesindeki yapım eklerini Kazak Türkçesine göre kullandıklarını ve büyük - küçük harf kuralına uymadıklarını tespit etmiştir. Çalışmalardan elde edilenlere göre, öğrencilerin yazılı anlatımda karşılaştıkları sorunların, ana dili özellikleri ile bildikleri ikinci veya üçüncü dillerden yaptıkları olumsuz aktarımlar, ana dili yeterliği ve alfabe sorunlarından kaynaklandığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların dışında, akademik yazma (Tok, 2013), yaklaşım ve tekniklerin karşılaştırılması (Güvercin, 2012) ve etkilerinin incelenmesi (Top, 2013) üzerine araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Güvercin (2012), yabancı dil

olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan süreç temelli planlı yazma ile TÖMER yöntemini karşılaştırdığı yüksek lisans tezinde, süreç temelli yazma yaklaşımına göre etkinliklerin yürütüldüğü grubun TÖMER yönteminin kullanıldığı gruba göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Buna benzer olarak Tok (2013), Süreç Temelli Yaklaşım'a göre düzenlenen akademik yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciyi süreç boyunca etkin kılan süreç temelli planlı yazma etkinliklerinin sağlayacağı yararları işaret etmektedir.

2.1.3.5. Dil bilgisi

“1950’li yıllarda Davranışçı Öğrenme Kuramı’ndan etkilenen yabancı dil öğretim modelleri, yabancı dildeki dil bilgisi yapılarının ve sözcük öbek örüntülerinin içselleştirilene kadar tekrarlanmasını savunuyordu” (Cem, 2005, s. 8). Ancak Naom Chomsky, 1957’de Sözdizimsel Yapılar (Structures Syntaxiques) ve 1965’te Sözdizimsel Kuram’ın Görünümleri (Aspects de la Theorie Syntaxique) adlı eserlerinde, bireyin dil bilgisel bir edince sahip olduğunu ve böylece bireyin yabancı dilde herhangi bir cümleyi farklı bir şekle dönüştürme ve yeniden üretebilme gücüne sahip olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda dil bilgisi öğretiminde güdülen otomatik tekrar ve ezberlerin yerine bireyin yaratıcı bir dil bilgisi öğretimi içinde olması gerektiği belirtilmiştir. Dil bilgisel edincin Davranışçı Öğrenme Kuramı’nın etkisiyle yürütülen pasif yapıdaki dil bilgisi öğretime yönelik oluşturduğu baskıdan sonra 1970 - 1980’li yıllarda büyük bir etkisi görülen İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, dil bilgisi öğretiminin sosyokültürel yaşam içinde ve uygun bağlamlarla desteklenerek sürdürülmesini öne sürmüştür. Günümüzde de dil bilgisi öğretimi, İletişimsel Yaklaşım ile ele alınmakta ve böylece dil bilgisi, bireyin iletişimsel becerisini etkili olarak kullanmasını sağlayan yardımcı bir alan olarak kabul görmektedir. “Ancak, iletişime yoğunlukla yönelmesi ve dilde akıcı olmanın dil bilgisel açıdan doğru tümceler kurmadan daha önemli sayılması yanlış öğrenilen yapıların öğrencide ‘fosilleşmesi’ olgusunu göz ardı etmiş, ayrıca öğrencinin öğrendiği dilde yüz yüze geldiği karmaşık yapılarla baş etmesi güçleşmiştir” (Cem, 2005, s. 8). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde ana amaç iletişim kurma, bireyin iletişimi uygun sosyal

durumlara uyarlama olsa da dil bilgisi öğretimini bu ana amacı sağlamlaştıran bir sacayağı olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi dersleri iki şekilde yürütülmektedir. Bunlardan ilki dil bilgisi dersinin ayrı bir ders saati olarak (Açıktan), diğeri de konuşma, yazma, dinleme, okuma becerileriyle bütünleştirilmiş olarak planlanlandığı (Örtülü) ders uygulamalarıdır. Dil bilgisinin ayrı bir ders saati olarak planlandığı uygulamalarda, öğretmen doğrudan belli bir dil bilgisi konusuna hazırlık yapmakta ve öğrencilerin hedef dil bilgisi yapısını kazanmasını sağlayacak örnek etkinlikler sürdürülmektedir. Dil bilgisinin konuşma, yazma, dinleme, okuma becerileriyle bütünleştirilmiş olarak planlanlandığı ders uygulamalarında ise öğretmen, hedef dil bilgisi yapısını dil becerilerinin geliştirilmesi için uygulanan etkinliklerle birleştirerek vermektedir. Bu süreçte dil bilgisi öğretiminde, iletişimsel bağlamların kullanılmasına yardımcı olan dil yapılarını öğretmeye ve esas olarak dil becerilerinin nasıl daha etkili kullanılacağına dönük bir amaç edinilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihî kaynaklarına bakıldığında bunların genel olarak dil bilgisi ve sözlük eserlerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin Divânü Lügâti't - Türk'te yer alan sıralama, sınıflama ve örnekler incelendiğinde yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma, grupta, karşılaştırmalı çözümleme, tekrar etme, formül ve kalıpları tanıma ve kullanma, özetleme, önemini belirtme, ana dili kullanma, açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma, yeni bilgiyi bilinenlerle ilişkilendirme ve düzenleme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin önemi, batılı kaynaklarda 1970'li yıllarda bilimsel verilerle tespit edilmiş olsa bile Divânü Lügâti't - Türk'te sistematik olarak kullanılan bu stratejiler, bize Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni olmadığını göstermektedir. Mukaddimetü'l - Edeb adlı eserde yer alan satır altı yazılar ise açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma ve ana dili kullanma stratejilerinin kullanıldığını göstermektedir. Muhâkemetü'l L'ugateyn adlı esere baktığında ise "hedef kitleye kendi diliyle seslenme ve kendi diliyle hedef dili karşılaştırma yolunun benimsendiği" (Erdem, 2009, s. 893) görülmektedir. Nevâyî'nin izlediği yol, Türkçeyi, açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma, karşılaştırmalı çözümleme stratejilerini kullanarak öğrettiğini göstermektedir.

Dolayısıyla tarihî süreçte yabancılara Türkçe öğretiminin dil bilgisi alanının doğrudan ele alındığı ve alıştırma, tekrar, çeviri ve açıklama stratejileriyle açıktan bir öğretimin yapıldığı anlaşılmaktadır. Biçer (2011), 13. ve 16. yüzyıllar arası Kıpçak Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış dil bilgisi kitapları ile sözlükleri incelediği yüksek lisans tezinde, bu eserlerde dil bilgisi - çeviri yönteminin yoğun olarak kullanıldığını tespit etmiştir. Yeşilyurt (2015) ise, "Osmanlı Dönemi'nde İngilizlere Türkçe Öğretimi" adlı yüksek lisans çalışmasında; Osmanlı Dönemi'nde yazılmış yabancılar için Türkçe kitaplarında doğrudan dil bilgisi öğretiminin ele alındığını, bunların gramer - tercüme yöntemiyle kaleme alındığını ve dil becerilerini geliştirme açısından etkinliklerden yoksun olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, Osmanlı Dönemi'nde yazılmış eserler içinde Barker, Redhouse ve Hagopian'ın eserlerinin okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikleri de içerdiği (Yeşilyurt, 2015) belirtilmiştir. Günümüzde, yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, bunların sıfat ve belirteç (Öztürk, 2012), fiilde çatı (Onat, 2013), birleşik fiiller (Çil, 2013), -dır biçimbirimi (Aksu, 2014), birleşik zamanlı fiiller (Korkmaz, 2014), belgisiz (Tiryaki, 2014) yapılarının öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda söz konusu dil bilgisi yapılarının konu ve kapsamlarının neler olduğu, hangi etkinliklerle öğretilbileceği araştırılmıştır.

Yabancılara dil bilgisi öğretiminin tarihten günümüze nasıl ele alındığı ve yapılan çalışmaların getirdiği katkılar dışında dil bilgisi öğretiminde tartışılan diğer konulardan biri de yabancılar için dil bilgisi öğretimini sürdüren okutman / öğretim görevlisi / öğretmen gibi görevlilerin taşıdıkları Türk dili bilgisi ve sahip oldukları bilgiyi öğretebilme (Formasyon) yeterlikleridir. Çeşitli araştırmalarda (Açık, 2008; C. Alyılmaz, 2010; Candaş - Karababa, 2009; Durmuş, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; K. Şengül, 2015c) yabancılara Türkçe öğretimini sürdüren eğitmenlerin Türk dilinin özellikleri açısından uzman ve dil yapılarını hedef öğrenci kitlesine nasıl öğretebilecekleri konusunda yeterli olmaları gerektiği belirtilmektedir. C. Alyılmaz, (2010), yurt dışına Türkçe öğretmek amacıyla gönderilen öğretim elemanlarının genelde alan dışından (Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı vs.) seçildiklerini ancak Türkçe eğitiminin sorun ve çözümlerini yine bu alanda yüksek lisans ve doktora yapanların daha iyi bileceklerini belirtmiştir. Örneğin, Gemalmaz (2010, s. 55), "Dersini

“çalıştın mı sınıfını geçeceksin.” cümlesindeki “çalışırsan”ın eşdeğeri olan “çalıştın mı” eyleminin, dil uzmanlığı yetersiz bir öğretici tarafından “görülen geçmiş zamanın 2. teklik kişinin soru şekli” olarak değerlendirileceğini ya da “gelmem”, “gelmeyiz” çekimli şekillerinde “geniş zaman” ekinin ne olduğunu açıklayamayacaklarını belirtmektedir. Bu konu S. Alyılmaz, (2010) tarafından da ele alınmıştır. S. Alyılmaz, (2010), pek çok dil bilgisi öğretimi ve yabancılar Türkçe öğretimi setinde belirtilenin aksine, olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimlerinin /-mAz+/ olmadığını; 1. teklik ve 1. çokluk şahıslar için /-0+/; diğer şahıslar için ise /-z+/ olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda, yabancılar Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin dil bilgisi yapılarını öğretmeden önce kendilerinin Türk dilinin yapı ve özelliklerini bilme ve öğretebilme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Örnek olarak Gülsevin (1999), kaynaştırma ünsüzü olarak öğretilen n ünsüzünün aynı zamanda zamir n’si olarak kullanıldığını (El - i - n - den, kapı - sı - n - dan) ve öğretim sırasında n ünsüzünün sadece kaynaştırma ünsüzü olarak öğretilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, öğrenme süreçlerinde en fazla yaptıkları hataların araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde ise hataların en fazla görevli dil öğelerinin kullanımında yapıldığı görülmektedir. Bunun üzerine Mert (2003), Türkçe’de hâl kategorilerinin birden çok görev elemanı ile ifade edilebileceği göz önüne alınarak konunun ek seviyesinde değil “hâl kategorisi” seviyesinde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Korkmaz (2009) ve Karahan (1999) da ders kitabı veya öğretici nitelikte gramerlerin genellikle kuru birer kurallar yığını olmaktan çıkarılması gerektiğini ve bol örneklerle desteklenen dil bilgisi öğretiminin daima olumlu sonuç vereceğini vurgulamışlardır.

2.1.4. Bilgi işleme kuramı

Bilgi İşleme Kuramı, bireyin bilgiyi nasıl kazandığına, nasıl transfer ettiğine, nasıl depoladığına ve nasıl geri getirdiğine dair süreçleri incelemektedir (Sünbül, 1998). Bu doğrultuda bilginin nasıl kazanıldığı, kazanılan bilginin nasıl işlendiği, bilginin kalıcı olarak nasıl depolandığı ve tekrar nasıl hatırlandığına (Senemoğlu, 2007) yönelik araştırmalar yapılmaktadır.

Bilişsel Kuram'a bağlı olarak geliştirilen Bilgi İşleme Modeli, üç temel ögeye sahiptir. Bunlardan biri, üç tür bellekten oluşan bilgi depolarıdır. "Diğeri ise bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikleri kapsayan bilişsel süreçlerdir" (Senemoğlu, 2007, s. 267). Üçüncü öge üstbiliş ise "bilişsel süreçlerin bilincinde olmak, bu süreçlerin etkin kullanım yollarını bilmek, planlama yapmak ve öğrenme durumunu değerlendirmek" anlamına gelmektedir" (Öztürk ve Kısaç, 2004, s. 277-278). Bilgiyi İşleme Kuramı'na göre birey, herhangi bir düşünceyi ya da nesneyi, belli bilişsel süreçlerle işleme mekanizmasına sahiptir. Bu mekanizma birbiriyle bağlantılı ancak farklı işlevlere sahip üç ayrı bellek türünden oluşmaktadır. Bunlar; duyuşsal kayıt, kısa süreli / işleyen / çalışan bellek ve uzun süreli bellektir.

Bireyin çevresinde duyumsadığı herhangi bir şeyi bilinçli bir etkinliğe girmeden alması duyuşsal kayıta ait bir işlevdir. Bu işlev, aynanın gördüğü işe benzetilebilir. Duyusal kayıt da ayna gibi çevresinde duyumsadığı her şeyi olduğu gibi yansıtır çünkü kapasitesi sınırsızdır. Ancak duyumsanan nesne ya da olayın duyuşsal kayıta kalış süresi çok kısadır. Bu da aynanın yönü değiştiğinde yansıttığı şeylerin sürekli değişmesine benzemektedir. "Duyusal kayıttaki bilgi, orijinal uyarıcıyı temsil eden bir yapıdadır. Yani, uyarıcının tam bir kopyası biçimindedir. Bilgi burada çok kısa bir süre kalabilmektedir. Bazı araştırmacılar bilginin duyuşsal kayıta bir ile dört saniye arasında kaldığını düşünmektedir" (Senemoğlu, 2007, s. 269). Birey etkinlikleriyle işleme konmayan bilgi, duyuşsal kayıttan hemen silinir. Bireyin bilinçli ya da bilinçsiz bazı etkinlikleri ise duyuşsal kayıttaki bilginin diğeri bir bellek türü olan kısa süreli / işleyen / çalışan belleğe gönderilmesini sağlar.

Kısa süreli bellek türünün iki farklı adla anılmasının nedeni sahip olduğu işlevsel özelliklerdir. Kısa süreli bellek denmesinin nedeni duyuşsal kayıttan transfer edilen bilginin bazı stratejilerin (Tekrar, kodlama, örgütlenme vb.) kullanılmaması sonucu, kısa sürede kaybolmasıdır. Yani bilginin geçici, kısa bir süre için tutulmasıdır. İşleyen / çalışan bellek adıyla anılmasının nedeni ise bireyin düşünme, kıyaslama, hesap etme, çarpma, bölme, toplama, çıkarma, yordama, değerlendirme gibi zihinsel etkinliklerin bu bellek türünde yapılmasıdır. "Zihinsel işlemlerin büyük ölçüde burada yapılması nedeniyle, kısa süreli bellek çok meşgul bir kavşak görünümündedir" (Senemoğlu, 2007, s. 273; Skehan, 1998, s. 44).

Bazı yaşantıların kalıcı olarak depolandığı yer ise uzun süreli bellektir. Kısa süreli belleğin süzgeçten geçirdiği bazı olay, bilgi ya da yaşantılar uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli belleğe aktarılan bilgiler kişinin bilgiyi etkin olarak kullanması durumunda canlı, kullanmadığı durumda ise pasif olarak kalır. Uzun süreli bellek üç ayrı bellekten oluşmaktadır. Bu ayrımı belirleyen etken ise bilginin yapısı ve çeşididir. İnsanlar, yaşamları boyunca bir işin hangi hareketlerle yapıldığını, nesnelerin anlamlarını ve kendi deneyimlerini bilişsel süreçlerinde işler. İnsan beyni son derece bütünlük bir mekanizma olsa da bilginin türüne göre depolama yapmaktadır. Uzun süreli bellekteki bu ayrım üç tür bellek adıyla anılmaktadır. Bunlar: anısal / epizodik bellek, anlamsal / semantik bellek ve işlemsel bellektir.



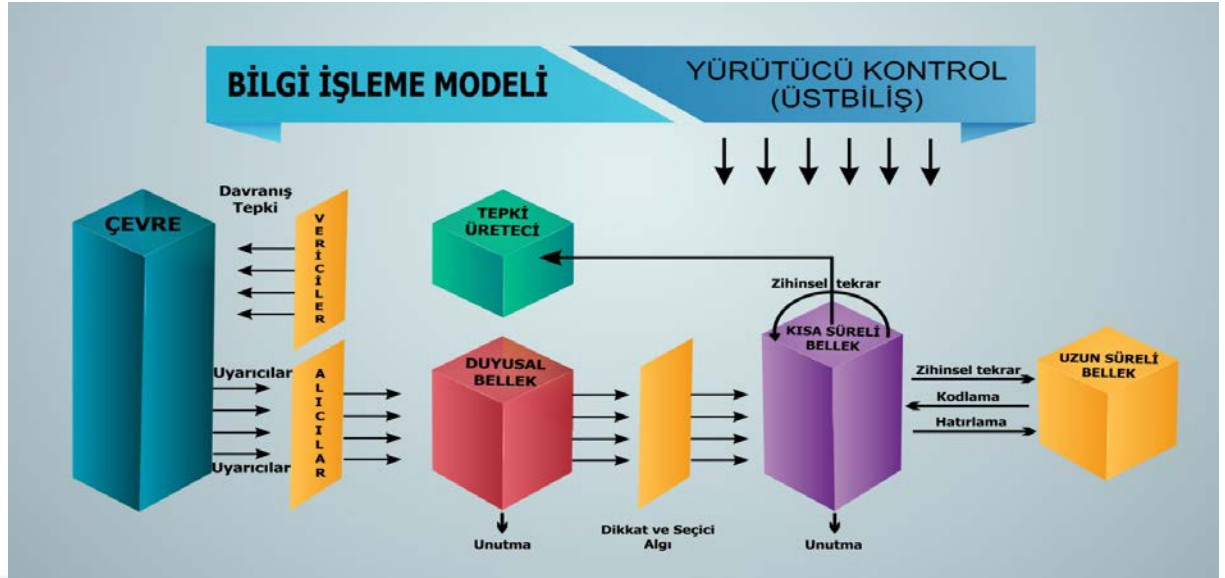
Şekil 2.1. Bilgi işleme kuramına göre bilgi yapılarının anılar, anlamlar ve işlemler şeklinde depolandığını gösteren temsili kasa

Anısal / epizodik bellek, bireyin deneyimlediği yaşantıların depolandığı bellektir. Olayların ya da hatıraların nasıl, ne zaman ve nerede olduğunun hatırlanması epizodik bellek ile ilgilidir.

Anlamsal / semantik bellek, bireyin hayatı boyunca karşısına çıkan nesne ya da kişilerin isimlerini, anlamlarını, varlık ya da nesnelerin içeriğiyle ilgili bilgileri depolar. Kelimeler, cümleler, kurallar ve bunların içerik bilgisini saklamaktadır.

İşlemsel bellek, bireyin bir işle ilgili takip etmesi gereken adımları, bu işin nasıl yapıldığıyla ilgili bilgileri depolayan bellektir.

Bilgi İşleme Modeli'nin temel öğeleri ve öğrenmenin oluşum süreci Şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Bilgi işleme modelinin temel öğeleri ve öğrenmenin oluşum süreci (Senemoğlu, 2007, s. 267).

Bilgi İşleme Modeli'nde bilgi depolarından sonra gelen ikinci temel öge, bilginin bir depodan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel süreçlerdir. Bu süreçlerden birincisi, bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlayan dikkat etme ve seçici algı oluşturma; ikincisi, bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süre kalmasını sağlayan tekrar etme; üçüncüsü, bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayan kodlama; dördüncüsü ise uzun süreli bellekte depolanan bilginin geri gelmesini sağlayan geri getirmedir. Bilgi İşleme Kuramı'nın üçüncü bileşeni üstbilis (Yürütücü kontrol) ise, öğrenme işlemi üzerinde düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, anlama ya da üretimi takip etmeyi ve etkinlik tamamlandıktan sonra bireyin kendi kendine değerlendirme yapmasını içermektedir. Bazı kaynaklarda ise bellek ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, farklı bellek türleri ve bunların bölümleri şu şekilde geçmektedir:

Tablo 2. 3.

Bellekle İlgili Üç Yaklaşım

Belleğin Bileşenleri	Belleğin Aşamaları	Belleğin İşlemleri
Kısa Süreli Bellek	Belleğe Kodlama	İşlemenin Derinliği
Uzun Süreli Bellek	Bellekte Depolama	Yüzeysel Tekrar
Epizodik	Bellekten Geri Getirme	Özümseyerek Tekrar
Semantik		Transfere Uygun İşleme
İşlemsel		
Hazırlama		

(Borich, 1988 / 2014; Terry, 2000 / 2013, s. 329)

Tablo 2.3. incelendiğinde, bellek bileşenlerinde duyuşal kayda yer verilmediğı görölmektedir. Bu durum için İki Depo Kuramı denilmektedir. “Modal Model adıyla da bilinen iki depo modeli Atkinson ve Schifffrin (1968) tarafından ortaya atılmış (Skehan, 1998, s. 44) ve bu model birçok kuram için de temel olarak kullanılmıştır” (Terry, 2000 / 2013, s. 332 - 333).

2.1.5. Öğrenme stratejileri

Öğrenme stratejilerinin arkasındaki temel öğrenme yaklaşımı Bilişsel Kuram’dır. Dilin, önceden koşullanılmış mekanik tepkiler doğrultusunda öğrenildiğini açıklayan Davranışçı Kuram’ın ardından Bilişsel Kuram bireyin bilgiyi nasıl edindiğı, bilgi edinmede hangi bilişsel işlemlerin gerçekleştiğı ve bilgilerin daha iyi öğrenilmesi için hangi stratejilerin kullanılacağı sorularına cevap aramaktadır.

İnsan yaşamı boyunca çeşitli öğrenme süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Kimi sürekli bir yönlendirmeye ihtiyaç duyarken kimi bağımsız olarak kendi eylemleriyle öğrenme sürecine girebilmektedir. Bağımsız olarak kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden ve düzenleyen bireylerin özellikleri, özellikle 1970’li yıllardan sonra eğitim araştırmalarında dikkati çekmiş ve öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı olarak, öğrenen rolüne odaklanıldığı görölmüştür (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenen ile öğrenme süreci arasındaki ilişki güçlü bir bilişsel yaklaşımla açıklanmaya başlanmış ve bilginin edinilmesinden ziyade öğrenenin süreç içinde gerçekleştirdiğı bilişsel etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Bunlardan en dikkat çekenini ise öğrenmeyi öğrenme olgusudur. Nisbet ve Shucksmith’e (1986) göre, bilgiyi aktaran bir süreçtense eğitim, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeye dönük yapılanmalıdır. Öğrenme stratejileri de “öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknik, ilke ya da alışkanlıklar” (Sünbül, 1998, s. 18) olarak tanımlanmakta ve bu stratejilerin öğrenmeyi öğrenme olgusuna hizmet ettiği görölmektedir. O’Malley ve Chamot (1999, s. 1) ise “öğrenme stratejilerini bilginin anlaşılması, kazanılması, öğrenilmesi için geliştirilen özel yollar” olarak tanımlamaktadırlar.

Öğrenme stratejileri, bireyin daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmesine yararken aynı zamanda bireyin kendi öğrenme sürecini sürdürmesine ve öğrenme durumlarını kontrol ederek düzenleyebilmesine de aracı olmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme

stratejilerini kullanan bireylerin öz düzenlemeli bir öğrenme süreciyle hareket etmelerine de yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme bireyin öğrenme amacına ulaşması için yine kendisi tarafından geliştirilen düşünce ve davranışlardır (Zimmerman, 2002). Bireysel özelliklerin ön planda olması, bu stratejilerin kullanımını ve tercihini de etkileyecektir. Bireyin öğrenme sürecinde kendi hedeflerini oluşturması, bu hedeflere bireysel yetenekleri ve bilişsel etkinlikleri doğrultusunda geliştirdiği eylemlere ulaşması onun öz düzenleyici bir yapısının olduğunu göstermektedir.

2.1.6. Öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması

Öğrenme üzerinde etkili bir yol olarak görülen öğrenme stratejilerinin pek çok araştırmacı tarafından çeşitli sınıflandırmalara tabi tuttuğu görülmektedir (Erden ve Akman, 1995; Gagne, 1988; Levin 1986; Nisbet ve Shucksmith, 1986; Pressley ve Harris, 1990; Senemoğlu, 2007; Weinstein ve Mayer, 1986). Bu sınıflamaların hepsinin Bilgi İşleme Modeli'ne dayanmasına rağmen öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında çeşitliliğin olduğu görülmektedir (Çalışkan, 2010). Stratejilerin sınıflandırılmasında çeşitlilik bulunmasına karşın en yaygın olarak kullanılan Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmasıdır. Öğrenme stratejilerini ele alırken Weinstein ve Mayer'in (1986, s. 316), "temel ve karmaşık düzeydeki öğrenme görevlerine göre iki grup strateji" belirledikleri görülmektedir. Bunlar:

Temel yineleme stratejileri, bir listeyi tekrar etmek gibi basit düzeydeki tekrarları içermektedir. Bu stratejinin amacı kısa süreli belleği daha aktif kılmak ve bilginin daha uzun süre kalmasını sağlamaktır. Kelime tekrarları yapmak gibi işlemler temel yineleme stratejilerine örnek teşkil edebilir.

Karmaşık yineleme stratejilerinde materyalin kısımlarını söylemek, yazmak veya işaretlemek gibi etkinlikler sıralanmıştır. Bu stratejinin iki büyük bilişsel hedefi vardır. Birincisi seçimdir. Bireyin öğrenme içeriğindeki bilgilerden önemli olanlara dikkat etmesi ve bunları seçmesi beklenir. İkincisi ise edinimdir. Weinstein ve Mayer (1986), edinimi, bilginin kısa süreli bellekte aktif bir şekilde işlenip uzun süreli belleğe aktarımını sağlama olarak açıklamışlardır. Karmaşık yineleme stratejilerini temel yineleme stratejilerinden ayıran özelliğin bireyin tercihlerine göre bilgi kümesinden

seçim yaparak ve etkin kontrol sağlayarak yineleme stratejilerini kullanması olduğu görülmektedir. Örneğin  ğrencinin, kelime listesinden günlük hayatında en çok kullanabileceği bir kelimeyi birkaç kez tekrar etmesi veya yazması bu durum için söylenbilir.

Temel anlamlandırma stratejileri, yeni ve daha önceki bilgilerin bütünleştirilmesini sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler yabancı dilde kelime öğrenme veya herhangi bir aracın kısımlarının adlarını öğrenmek gibi görevlerle ilgilidir. İki ya da daha fazla maddeyi birbirine bağlayarak cümle kurma ya da zihinsel bir imge oluşturma gibi etkinlikler sıralanmıştır. Anlamlandırma stratejilerinin amacı, öğrenilecek materyalde iki ya da daha fazla madde arasında bağlantılar oluşturmaktır. Öğrencinin dil bilgisi dersinde öğrendiği “-e bil-” fiil yapısını şart kipindeki yapıyla birleştirerek “Düzenli  alışsaydın, sınıfını geebilirdin” kullanması temel anlamlandırma stratejilerine örnek olarak gösterilebilir.

Karmaşık anlamlandırma stratejileri ise bilginin, başka sözcüklerle açıklanması, özetlenmesi, kıyaslanması, üretici not alma ve soru cevap etkinliklerini içermektedir. Bu stratejilerin amacı sunulan bilginin mevcut bilgiyle birleştirilmesidir; ancak temel anlamlandırma stratejilerine göre bireyin sadece farklı olaylar arasında bağlantı kurması değil aynı zamanda bu bağlantılar arasında farklılıkların, değerlendirmelerin yapılması sağlanmaktadır. Örneğin karmaşık anlamlandırma stratejilerinde gelecek zaman ekiyle -AcAk sıfat fiil eki arasındaki farklılıklar değerlendirilerek anlamlı bir öğrenme sağlanır.

Temel  rg tleme stratejileri, bireyin öğrenme içeriğinde bulunan bilgiyi temel düzeyde sınıflandırması ya da sıralaması stratejilerini içermektedir. Örneğin Türkçede ek - fiillerin sınıflandırılması ya da sessizlerin sınıflandırılması gibi etkinlikleri içermektedir.

Karmaşık  rg tleme stratejileri, öğrenme içeriğinin ana hatlarını belirleme, belirlenen notlara göre düzenleme yapma gibi stratejileri içerir. Bu stratejilerle fikirler arası ilişkilerin, bağıntıların daha açık bir şekilde sunulması amaçlanmıştır. Öğrencinin sessiz yumuşaması kuralının uygulanmadığı kelimeleri not alıp, bunların yabancı kökenli kelimeler (Saat, not, ırk vb.) olduğunu belirtmesi örnek olarak gösterilebilir.

Anlamayı izleme stratejileri, bu stratejilerle öğrencilerin öğrenme hedefleri belirlemeleri, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını değerlendirmeleri ve eğer gerekliyse kullanılan stratejileri değiştirmeleri amaçlanmaktadır. Örneğin öğrencinin ünite boyunca öğrendiği konuşma diyaloglarını gerçek yaşam durumunda uygulaması ve eksiklerini düşünüp yeni bir planlama yapması gösterilebilir.

Duyuşsal stratejiler, birey için uygun bir öğrenme ortamı oluşturmayı sağlayan stratejilerdir. Bu stratejilerle bireyin dikkatini toplaması, kaygısını yönetmesi, motivasyon sağlaması ve sürdürmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin, en sevdiği Türk dizisini izleyerek dinleme becerilerinin gelişimini sağlaması örnek olarak gösterilebilir.

Weinstein ve Mayer'in (1986) yaptıkları bu sınıflama, alan yazınındaki pek çok çalışmanın da temelini oluşturmuştur. Ancak çalışmalarda yer alan öğrenme stratejileri yukarıda belirttiğimiz temel ve karmaşık düzeyde ele alınmadan; yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütleme stratejileri, anlamayı izleme stratejileri, duyuşsal stratejiler, şeklinde beş grupta değerlendirilmiştir (Demirel, 2007; Çalışkan, 2010; Güven, 2004; Sünbül, 1998).

Nisbet ve Schucksmith (1986, s. 30) ise “öğrenme stratejilerini üç grupta sınıflamışlardır. Bunlar; merkezi stratejiler, makro stratejiler ve mikro stratejiler” şeklinde sıralanmıştır. Merkezi stratejiler, öğrenme stil ve yaklaşımlarını içermektedir. Nisbet ve Schucksmith (1986), bu basamakta tutum ve motivasyon faktörlerinin önemli rol oynadığını belirtmekte ve örnek olarak planlılık stratejisini (Ör. öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik geliştirdiği motivasyonunun kelime listelerini gün gün öğrenmeye yön vermesi) vermektedirler. Makro stratejiler yaş ve deneyimle gelişen öğretilbilir stratejiler (Ör. öğrencinin daha önceki yaşantılarından yabancı dili günlük konuşma ve dinleme etkinliklerine yansıtarak öğrenebileceği bilgisini elde etmesi) olarak tanımlanmıştır. Nisbet ve Schucksmith'e (1986) göre, makro stratejiler bireyin kendi öğrenme süreci ve bilgi düzeyi hakkındaki farkındalığını içerdiğinden üstbiliş olarak da karşılık bulabilir. Bu stratejiler; izleme, kontrol etme, düzeltme ve kendini test etme stratejilerinden oluşmaktadır. Mikro stratejiler ise soru sorma, sürece yönelik plan yapma gibi daha özel görevleri gerçekleştirmeye yönelik stratejilerdir.

Levin (1986) ise, öğrenme stratejilerini üç grupta sınıflamıştır. Bunlar:

- Anlama (Gruplama yapma, özetleme vs.),
- Hatırlama (Anahtar kelime, imge kullanma vs.),

• Uygulama stratejileridir (Fiziksel tepki kullanma, soru-cevap vs.). Levin (1986), öğrenme stratejilerini bilişsel aşamalara göre belirlemiştir. Ona göre bireyin öğrenme sürecinde ilk olarak anlamayı sağlayan stratejiler geliştirmesi gerekir. Bunlar soru sorma, tekrar etme, not alma, özetleme stratejileridir. Hatırlama stratejileri; kodlama, örgütleme, anahtar kelime stratejilerini içermektedir. Levin'e (1986) göre, uygulama stratejileri ise sözel ya da bedensel davranışlardan oluşmaktadır.

Gagne (1988) ise, öğrenme stratejilerini, Bilgi İşleme Kuramıyla birebir paralellik gösteren bir yaklaşımla ele almıştır. Bunlar beş gruptan oluşmaktadır.

- Dikkat stratejileri (Beğendiği bir Türkçe şarkının sözlerine dikkat etmek gibi),
- Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri (Yeni bir kelimeyi birkaç kez tekrar etmek gibi),
- Kodlamayı artırma stratejileri (Anahtar kelime kullanmak gibi),
- Geri getirmeyi artırma stratejileri (Not almak, işaret ve görsel kullanmak gibi),
- İzleme - yönetme stratejileri (Kelime veya okuma sorularıyla öz değerlendirme yapmak gibi).

Pressley ve Harris (1990), öğrenme stratejilerini altı grupta sınıflandırmışlardır:

- Özetleme (Konunun ana hatlarının çıkarılması),
- İmgeleme (Konunun görsellerle desteklenmesi),
- Hikâye Çözümlemesi (Hikâyenin olay örgüsü ile kahramanlarının incelenmesi),
- Sorular Oluşturma (Konuya yönelik sorular oluşturma),
- Soru - Cevap (Ünite sonunda soruları cevaplama),

- Önceki Bilgileri Harekete Geçirme (İlişkilendirme, çağrışım kurma),

Senemoğlu (2007) ise öğrenme stratejilerini Bilgiyi İşleme Kuramı'nda açıklanan bilişsel ve yürütücü biliş süreçlerine göre ele alınmıştır. Bunlar:

- Dikkat Stratejileri (Altını çizme ve metin kenarına not alma stratejileri),
- Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler (Zihinsel tekrar ve gruplama stratejileri),
- Anlamayı Güçlendiren Stratejiler (Eklemlleme ve örgütleme stratejileri),
- Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler (İmaj oluşturma ve not alma stratejileri),
- Yürütücü Biliş Stratejileri (Plan yapma, yeniden oluşturma, soru sorma, gözden geçirme stratejileri).

Erden ve Akman (1995) ise, öğrenme stratejilerini üç grupta ele almışlardır.

- Tekrar Stratejileri (Yazarak ve söyleyerek tekrar etme),
- Anlamlandırma Stratejileri (Görsel unsurlar kullanma, ilişkilendirme),
- Örgütleme stratejileri (Gruplama, kavram haritaları vb. kullanma).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde birbirine benzer ya da birbiri içinde değerlendirilen stratejilerin yer aldığı sınıflandırmalar dikkati çekmektedir. Bu sınıflandırmaların ortak yanı ise, Bilgi İşleme Kuramı'nda öğrenmenin oluşum sürecinde rol oynayan işlem adımlarını içeren stratejilerden oluşmasıdır.

Öğrenme stratejilerinin sınıflandırıldığı bu çalışmalardan sonra daha özel bir amaç olarak dil öğrenimini etkili kılmak için hangi stratejilerin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Ancak Bilgi İşleme Kuramı temelinden gelişen öğrenme stratejilerine nazaran dil öğrenme stratejilerinin çeşitli kuram ve teorilerden desteklendiği görülmektedir.

2.1.7. Dil öğrenme stratejilerinin dayandığı öğrenme kuramları

“Dil öğrenme sürecinde, bireyin, yeni bilgiyi anlamayı, öğrenmeyi ve akılda tutabilmeyi sağlamak için” (O’Malley ve Chamot, 1999, s. 1) bilinçli olarak seçtiği (Griffiths, 2013) eylemler olarak tanımlanan dil öğrenme stratejileri, temelde Bilgi İşleme Kuramı’na dayanmaktadır. Bilgi İşleme Kuramı, öğrenme stratejilerinin anlaşılması için daha önce açıklanmıştı. Bu nedenle, bu konu, bu bölümde yeniden ele alınmamıştır. Ancak Griffiths (2013) ile Oxford (2011b), dil öğrenme stratejilerinin temelde Bilgi İşleme Kuramı’na dayansa da diğer bazı öğrenme kuramlarından faydalandığını belirtmişlerdir. Bunların başında Şema Teorisi gelmektedir. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’na dayanan Şema Teorisi, aslında bir öğrenme kuramı değildir. Şema Teorisi, bireyin yaşantılarıyla edindiği bilgilerin zihinde gelişigüzel bir biçimde yerleştirilmediğini, aksine zihnin bu bilgi yapılarını benzerliğine veya bağlantılarına göre şemalandırdığını ve yeni yaşantılarla bu şemaların bazı düzenlemelerle yeni bir yapıya kavuştuğunu öne sürmektedir. Bu sistem, hem bilgi yapılarının kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımını hem de bilginin daha kolay hatırlanmasını sağlamaktadır. Şema Teorisi’nin dil öğrenme stratejileriyle bu nedenle doğrudan bir ilişkisi görülmektedir.

Dil öğrenme stratejilerinin Bilgi İşleme Kuramı’ndan sonra dayandığı diğer bir öğrenme kuramı ise Sosyobilişsel Öğrenme Kuramı’dır. Sosyobilişsel Kuram esasen birey, çevre ve davranış faktörlerine dayanan üçlü bir etkileşimi savunmakta ve bireyin karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme, öngörü, dolaylı yaşantı, öz düzenleme ve özyargılama kapasitelerinin olduğunu belirtmektedir. Sosyobilişsel Kuram, bireyin sahip olduğu bu kapasiteler sayesinde çevresini gözlemleyerek öğrenme gerçekleştirebileceğini, öğrenmenin (Sadece) bizzat yaşanan olaylardan elde edilen bir olgu olmadığını savunmaktadır. Birçok kaynakta, dil öğrenme stratejileri kullanımının bireyin sosyal çevresiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Bedell ve Oxford, 1996; Levine, Reves ve Leaver, 1996). Bu doğrultuda dil öğrenme stratejileri Sosyobilişsel Öğrenme Kuramı’nın öne sürdüğü birey, çevre ve davranış etkileşimine de dayanmaktadır. Ancak Sosyobilişsel Kuram, bireyleri ve içinde bulundukları sosyal çevreyi bütüncül olarak ele almadığı için dil öğrenme stratejilerini belli bir aşamadan sonra açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada, Sosyokültürel Kuram, bireylerin

zihinsel fonksiyonlarını, bulundukları kültürel ve tarihsel durumlar arasındaki ilişkileri bütüncül olarak ele aldığı (Ergün ve Özsüer, 2006; Sakız ve Yetkin - Özdemir, 2014) için dil öğrenme stratejilerini açıklamada önemli bir dayanak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil öğrenme stratejileri, Sosyobilişsel Öğrenme Kuramı içinde gelişen Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli'nden de faydalanmaktadır. “Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için geliştirdikleri sistematik düşünce ve davranışlar sonucu ortaya çıkan öğrenme” (Schunk, 2001, s. 125) olarak tanımlanmaktadır. Dil öğrenme stratejileri, öğrenciye kendi öğrenmelerini düzenleyip kontrol etmede yardım etmekte (Wenden, 1991) ve öğrenciye, öğrenmeyi öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu nedenle dil öğrenme stratejileri, bireyin öğrenme sürecindeki rolünü etkili ve aktif bir duruma getiren öz düzenlemeli öğrenme modelinden de faydalanmaktadır.

Dil öğrenme stratejileri ile yakın bir bağı bulunan diğer bir kuram ise Etkinlik Kuramı'dır. Etkinlik Kuramı, sosyokültürel bakış açısından gelişerek ve Leontiev'in (1978, 1981) hocası Vygotsky'nin fikirlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Etkinlik Kuramı, öznenin dünyayla (Nesne) araçlar vasıtasıyla kurduğu etkileşimine dayanmaktadır. Leontiev'e (1978) göre, etkinlik üç seviyeli bir hiyerarşiye sahiptir. Bunlar “ekinlik”, “eylem” ve “işlem”dir. Etkinlikler, bireyin ihtiyacını karşılamak için belli bir hedef doğrultusunda oluşturulmakta ve bu süreçte birey dil, işaret, ses, makine gibi araçları kullanarak eylemlerde bulunmaktadır. Oxford (2011b), yabancı dil öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal görünümelerini anlamak için Leontiev'in (1981) Etkinlik Kuramı'nın ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

2.1.7.1. Şema teorisi

Şemalar, bireyin daha önceki yaşantılarına göre zihninde oluşturduğu bilgi yapılarıdır. Şema Teorisi'ne göre, yeni edinilen bilgi ile önceki yaşantılardan kazanılmış bilgi yapıları arasında bağlantı kurulmakta ve şemalarda birtakım düzenlemeler gerçekleşmektedir. Bu süreç, bireyin edindiği bilgiyi düzenli bir sistemle depolamasını da sağlamaktadır. Şema Teorisi'ne göre birey, karşılaştığı her bilgiyi daha önce edindiği bilgiyle karşılaştırmakta, düzenlemekte ve var olan şemaya yeni bir yapı

kazandırmaktadır. “Ayrıca şemalar tüm bilgi işleme sürecinin dayandığı temel öğelerdir. Yani, şemalar duyuşsal verilerin yorumlanması, zihinde bulunan bilgilerin geri getirilip hatırlanması, amaçların belirlenmesi, kaynakların bulunması ve hareketlerin düzenlenişı süreçlerinde kullanılmakta ve sistemdeki işlerin akışına rehberlik etmektedir” (Çakıcı, 2011, s. 78 - 79). Özenici’ye (2007, s. 6) göre “şemalar, bireyin dünyaya yönelik algılamalarını ortaya koyan ağ yapılarıdır”. Chi, Glaser ve Rees’e (1982) göre ise, şema, bireyin belirli bir konudaki bilgisini içeren ve bu bilginin alt bileşenleri arasındaki ilişkileri düzenleyen yapılardır. Senemoğlu (2007, s. 35), “yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçeve olan şemaların sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma sonucunda değiştiğini ve yeniden organize edildiğini” belirtmektedir.

Dil öğrenme stratejilerinin ise bireyi öğrenme sürecinde aktif kılacak etkinliklere yöneltmesi, bu şemaların yeniden düzenlenmesine fırsat vermektedir. Örneğin bellek stratejileri içinde yer verilen gruplama, çağrışım yapma / detaylandırma, anlam haritası oluşturma gibi stratejiler, bireyin daha önceden sahip olduğu bilgi yapılarını harekete geçirmekte ve bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe transferini kolaylaştırmaktadır. Üstbilişsel stratejiler içinde yer verilen yeni bilgiyi bilinenlerle ilişkilendirme ve düzenleme yapma gibi stratejileri ise şemaların yeni bilgiyi öncekilerle kıyaslanmasını ve yeni bir yapı kazandırmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, dil öğrenme stratejileri, aynı zamanda Şema Teorisi’nden yararlanmaktadır.

2.1.7.2. Sosyobilişsel öğrenme kuramı

Sosyobilişsel Öğrenme Kuramı; birey, çevre ve davranış faktörlerine dayanan üçlü bir etkileşimi savunmakta ve bireylerin bu etkileşim sonucu davranışlarını oluşturduğunu öne sürmektedir. Sosyobilişsel Öğrenme Kuramı’na göre, birey, sosyal çevresinde yaşanan olayları gözlemekte ve kendisi de bu olaylardan, dolaylı bir şekilde etkilenecek bazı davranışlar sergilemektedir. Bu yaşantılarda birey, bizzat içinde olmadığı olayları, bilişsel bir etkinlik içinde gözlemleyerek kendi yaşantılarına yansıtmaktadır. Bu duruma dolaylı yaşantılar denmektedir. Bandura’ya (1986) göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen yaşantılar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme, dolaylı duygu ve model özellikleridir (Bayrakçı, 2007). Dolaylı pekiştirmeye göre, çevredeki insanların (Model) davranışları sosyal çevre tarafından onaylanıyorsa ya da herhangi bir problemin çözümünde etkili olduysa, birey için bu

davranış anlamlı bulunmakta ve kendisi de bu davranışı uygulamaktadır. Ancak modelin herhangi bir davranışının sonucu olarak cezalandırma veya kötü bir sonuç gözlemlenmişse, bu davranış, birey için uygulanmaması gereken bir davranış olarak algılanmaktadır. Bunun sonucunda birey dolaylı bir şekilde cezalandırılmıştır. Dolaylı duygu ise, modelin yaşantılarına bağlı olarak gösterdiği duygu durumlarından etkilenmesi ve kendisinin de buna benzer duyguları hissetmesidir. Bu kurama göre, öğrenmeyi sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de etkilemektedir (Senemoğlu, 2007). Sosyobilişsel Kuram temel olarak altı ilkeye dayanmaktadır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yargılama kapasitesidir (Bayrakçı, 2007). Dil öğrenme stratejilerinin, dil öğrenme sürecinde bireyin kendi öğrenmelerini düzenlemesine imkân vermesi, dilin malzemesini anahtar sözcük, ses temsili oluşturma, imaj kullanma gibi stratejilerle sembolleştirmesi ve değerlendirmeye dönük kullanılan stratejiler, dil öğrenme stratejilerinin Sosyobilişsel Kuram'ın ilkelerinden faydalandığını göstermektedir.

2.1.7.3. Sosyokültürel kuram

Sosyokültürel Kuram, Vygotsky'nin, bilişsel gelişimin sosyal ve kültürel çevre içinde şekillendiği görüşüne dayanmaktadır. “Vygotsky, öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, bireyin diğer insanlarla karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu, bireyin öğrenmeyi bağımsız olarak oluşturmadığını belirtir. Vygotsky'e göre, insan sosyal olarak oluşturulan bir fenomendir. Çünkü bireyin kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç - gereçlerin tarihî ve kültürel bir karakteri vardır” (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 272).

Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuram'ı, üç temel prensibe dayanmaktadır (Sakız ve Yetkin - Özdemir, 2014, s. 16). Bunlardan ilki üst düzey zihinsel işlevlerin alet ve semboller aracılığıyla gerçekleştiğidir. “İnsanlar ve nesiller arasında aracılık ve aktarma yapan sisteme aracı (Mediation) denmekte ve dil, bunların başında gelmektedir. Bu, Vygotsky'de önceleri işaretler (Signs) ve psikolojik aletler (Psychological tools) olarak anlaşılmıştır. Ancak daha sonra sayı ve ölçülerle ilgili işaretler, hatırlama teknikleri, matematiksel işaretler, sanat çalışmaları, yazı, şemalar, diyagramlar, haritalar, bütün geleneksel ve alışılmış işaretler (Halk oyunları, ağıtlar, giyim - kuşam...) bu sistem

içinde düşünülmüştür” (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 287). İkinci prensip ise üst düzey zihinsel işlevlerin köklerinin sosyal ve kültürel çevreye dayanmasıdır. “Vygotsky, bireylerin öngöründe bulunmalarını, plan yapmalarını ve belirli amaçlar doğrultusunda davranmalarını sağlayan bilincin özünün bireyler ile çevreleri arasındaki etkileşimde aranması gerektiğini savunmaktadır” (McCaslin ve Hickey, 2001’den *akt.* Sakız ve Yetkin - Özdemir, 2014, s. 15). Yani bireyin, davranışlarını, toplumsal ve kültürel yaşam şekline etkilenerek dışa yansıttığı ve yeryüzünde herhangi bir topluluk içinde güdülen benzer amaçların farklı yöntemlerle ele alınmasının içinde bulunulan toplumdan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Dil öğrenme sürecinde bireylerin farklı yöntemleri seçmesi ve farklı stratejileri kullanmaya olan eğilimleri de bu düşünceye dayandırılmaktadır. Üçüncü prensip ise, zihinsel işlevleri anlamak için bunların köklerini ve geçirdikleri dönüşümleri analiz etmek gerektiğidir. Zihinsel işlevler ancak geçirdikleri değişiklikler gözetilerek anlaşılabilir. Bu sebeple zihinsel işlevler sonucunda ortaya çıkan üründen ziyade, bu ürünlerin oluşma süreçlerine odaklanması gerekmektedir (Vygotsky, 1978’den *akt.* Sakız ve Yetkin - Özdemir, 2014).

Dil öğrenme stratejilerinin eğitsel ve kültürel faktörlerle ilgili olduğunu gösteren çalışmalar (Bedell ve Oxford, 1996; Levine, Reves ve Leaver, 1996), bireyin dil öğrenme süreçlerinde kullandığı stratejilerin arka planda çok güçlü bir kültürel izinin olduğunu göstermiştir. Bu durum her öğrenci profilinin farklı bilişsel, duyuşsal, sosyal ve üstbilişsel stratejilere olan eğilimini açıklamakta ve Vygotsky’nin Sosyokültürel Öğrenme Kuramı ile yakın bir ilişkisi olduğunu teyit etmektedir.

2.1.7.4. Öz düzenlemeli öğrenme

Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyobilişsel Kuram içinde gelişen bir modeldir. Schunk ve Ertmer (2000, s. 631), öz düzenlemeyi, “bireyin öğrenme için hedefler oluşturma, eğitime katılma ve odaklanma, hatırlayabilmek için bilgiyi düzenleme, kodlama ve tekrarlama, üretken bir çalışma ortamı oluşturma, kaynakları etkili bir şekilde kullanma, performansı takip etme, zamanı etkili bir şekilde kullanma, ihtiyaç olduğunda yardım alma; yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve eylemlerin tahmin edilen sonuçları hakkında olumlu düşünceler besleme, sarf edilen emekle gurur duyma gibi işlemleri içeren etkinlikler” olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını, belli bir hedef doğrultusunda

kendi girişimiyle bilinçli bir şekilde düzenlemesidir. Bu süreçte öğrenci kendi hedefini belirlemekte ve öğrenme sürecine yönelik planlamalar yapmaktadır. Kısacası geminin kaptanı öğrencidir ve öğrenci, yolculuk sırasında öğrenme ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yollar aramakta, ihtiyacına göre yardım almakta ve yolculuğunu değerlendirmektedir. Oxford’a (2011b) göre, öz düzenleme, Latince kökenine göre sadece kendini yönetmeyi içermez aynı zamanda “kendi kendini düzeltmeyi” de içermektedir. Bu doğrultuda öğrenci, hedeflerine ulaşmak için yaptığı planlamaları, kullandığı yöntem ve stratejileri, takındığı tavırları ve harcadığı zamanı değerlendirmekte ve sonraki öğrenme süreçlerinde daha etkili bir sonuç almak için bir rapor hazırlayıp kendi kendisini düzeltmeye çalışmaktadır.

Sosyobilişsel Kuram’a göre öğrenme; birey, çevre ve davranış faktörlerinin karşılıklı belirleyicilik ilişkisine göre oluşmakta; öz düzenleme de bu ilişkiye göre şekillenmektedir. “Birey, önceki düşünce, duygu ve davranışlarını sonraki eylemlerdeki düşünsel ve duygusal yaklaşımları için bir zemin olarak kullanmaktadır. Bu etkileşimli döngüsel zincir, bireyin inanç ve motivasyonundan da önemli düzeyde etkilenmektedir. Davranışsal öz düzenlemede birey, kendi kendini gözlemleyerek bireysel performans süreçlerini stratejiler yardımıyla düzenlemektedir. Çevresel düzenlemede ise, çevresel koşullar üzerinde ayarlamalar yapılmakta ve kişisel öz düzenleme sürecinde birey kendi bilişsel ve duyuşsal işlemleri üzerinde düzenlemeler gerçekleştirmektedir” (Sakız ve Yetkin - Özdemir, 2014, s. 3). Sosyobilişsel, bilgi işleme, üstbiliş, bilişsel motivasyon kuramları gibi farklı paradigma ve eğitim yaklaşımlarının etkisiyle şekillenen araştırmalarda, öz düzenlemeli öğrenmenin tanımlanıp açıklanmasında farklı boyutların ön plana alındığı ve çeşitli öz düzenlemeli öğrenme modellerinin olduğu görülmektedir (Özbay, 2008). Bunlar; Zimmerman’ın “Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli”, Pintrich’in “Öz düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli”, Winne’nin “Öz düzenleme Modeli”, Borkowski’nin “Süreç Odaklı Bilişsel Model”i ve Boekearts’ın “Uyarlanabilir Öğrenme Modeli”dir (Özbay, 2008).

Bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için bilinçli olarak kullandığı stratejilerle sağladığı öz düzenleme süreci, yabancı dil öğreniminde de önemle ele alınmaktadır. Oxford (2011b), dil öğreniminde bireylerin öz düzenleme becerileri ile kullandıkları dil

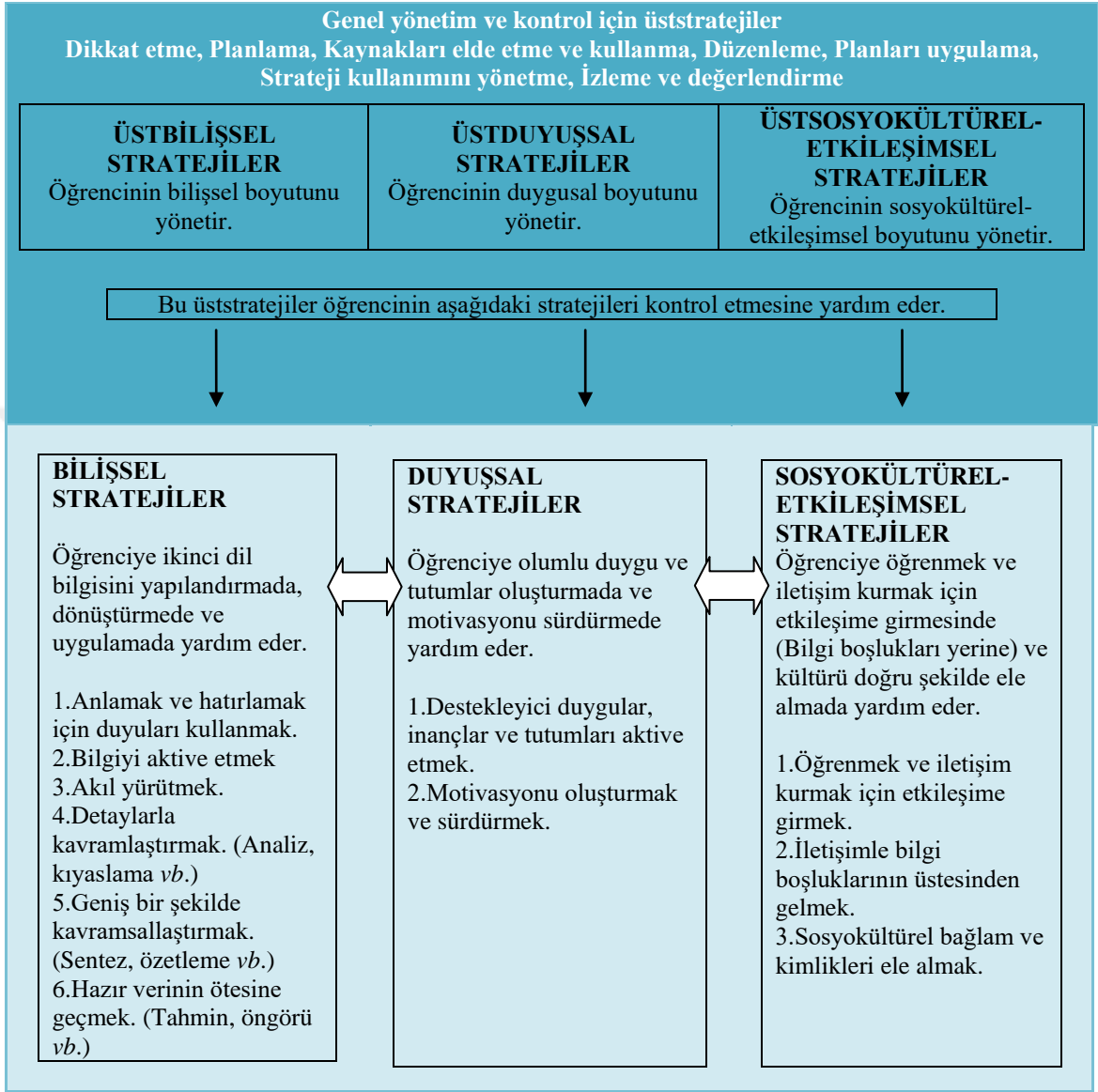
öğrenme stratejileri özellikleri arasında önemli bir bağı yansıtan Dil Öğreniminin Stratejik Öz Düzenleme Modelini geliştirmiştir.

2.1.7.4.1. Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme (S²R) modeli

Bu model, İngilizce adı, The Strategic Self - Regulation (S²R) Model şeklinde geçmektedir (Oxford, 2011b). S²R, hedefleri gerçekleştirmek için bireyin kullandığı, yönetme ve düzenleme işlemleri olarak tanımlanmıştır. Bu stratejiler, “öğrencilerin birtakım stratejiler arasından seçilen ve ikinci dil öğrenmede bilgiyi yapılandırma, içselleştirme, depolama, geri getirme ve kullanma, kısa vadede görevleri yerine getirme, ikinci dil yeterliliğini geliştirme ve uzun vadede kendi kendine yeterlilik gibi amaçlarla kullanılan genel, öğretilebilir eylemler olarak” (Oxford, 2011b, s. 12) tanımlanmıştır. Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme modelinde üç temel strateji yer almaktadır. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel - etkileşimsel stratejilerdir (Oxford, 2011b). Bilişsel stratejiler, öğrencinin hedef dildeki bilgiyi (İfadeyi çözümleme, yazarak ya da konuşarak alıştırma yapma gibi) yapılandırmasını ve dönüştürmesini sağlamaktadır. Duyuşsal stratejiler öğrencilere pozitif duygular ve tutumlar (İstek, özgüven gibi) yaratmalarında ve motivasyonlarını sürdürmelerinde, sosyokültürel - etkileşimsel stratejiler ise öğrencilere iletişim kurmada ve sosyokültürel bağlamlarda (İletişimsel yeterlik gibi) yardım etmektedir.

Dil öğreniminin Stratejik Öz Düzenleme Modeli’ni, diğer strateji sınıflandırmalarından ayırıcı kılan en önemli özellik, modelde kullanılan üststratejilerdir. Üststratejiler, modelin içinde yer alan üç temel stratejinin (Bilişsel, duyuşsal, sosyokültürel - etkileşimsel) her birini planlamaya, düzenlemeye, izlemeye ve değerlendirmeye yönelik yardım eden üstbilişsel stratejiler, üstduyuşsal stratejiler ve üstsosyokültürel - etkileşimsel stratejilerden oluşmaktadır. Aslında daha önce yapılan strateji sınıflandırmalarında üstbilişsel stratejilere yer verilmişti. Ancak bu modellerde kullanılan üstbilişsel stratejiler sadece zihinsel işlemlerin planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktaydı. Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme modelinde ise planlama, değerlendirme ve izleme basamakları bilişsel boyutun yanı sıra, duyuşsal ve sosyokültürel boyutları da içermiştir. Böylelikle dil öğrenimini etkileyen önemli bir değişken olan duyuşsal ve sosyokültürel boyutun planlama, izleme

ve değerlendirme stratejilerine de yer verilerek bu stratejilerin sadece üstbilişsel bir özellik taşımadığı alan yazınında ilk kez belirtilmiştir.



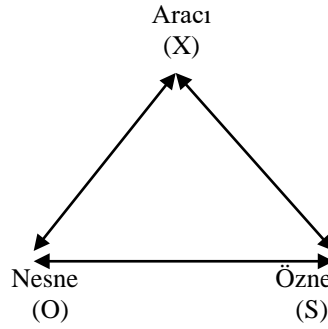
Şekil 2.3. Dil öğreniminde stratejik öz düzenleme modeli (Oxford, 2011b, s. 24).

Stratejik Öz Düzenleme Modeli, bireyin dil öğrenimi sürecinde izlediği bilişsel stratejilerden çok, üststratejilere daha çok önem vermekte ve bunun yanı sıra bireyin dil öğrenimi sürecinin, sadece üstbilişsel düşünceyle açıklanamayacağını; dil öğreniminin hem duyuşsal hem de sosyokültürel - etkileşimsel olarak üststratejiler yardımıyla gerçekleşeceğini savunmaktadır. Bu modelde üststratejilerin asıl işlevinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel - etkileşimsel stratejileri bir orkestra şefi gibi yönetmek olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla üststratejiler, bireyin dil öğrenimi sürecinde, nasıl

bir yol izlemesi gerektiğini, hangi öğrenme görevine yönelik hangi stratejiyi kullanacağını, sahip olduğu yabancı dil kaygısını, tutumunu, motivasyonunu ve sosyal - kültürel çevrede girdiği etkileşimi kontrol edip yönetmeyi ve izlediği yolun kendisini hedefe ulaştırıp ulaştırmadığını belirlemesinde yardımcı olmaktadır. Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme modelinde, stratejiler ve üststratejiler arasında eşgüdümlü bir hareket bulunmaktadır. Yani öğrencinin öz düzenlemeli bir öğrenme sürecinde stratejiler ve üststratejiler birbirini destekleyecek şekilde kullanılmaktadır. Daha önceki strateji tanım ve sınıflandırmalarında stratejiler ayrı bir element olarak ele alınmakta ve üststratejiler içinde sadece üstbilişsel stratejiler üzerinde durulmaktaydı. Ancak bu modelde, yabancı dil öğrenme sürecini, ancak üstbilişsel stratejilerin yanında dikkate alınan duyuşsal ve sosyokültürel - etkileşimsel üststratejilerin yansıtabileceği belirtilmektedir.

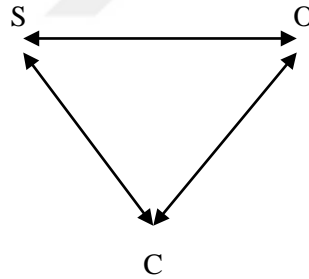
2.1.7.5. Etkinlik kuramı

Etkinlik Kuramı, “Vygotsky’nin davranışçılığa karşı olarak geliştirdiği aracılık (Mediating) konseptine kadar uzanmaktadır. Bu görüşe göre insan davranışı, uyarıcı ve tepki bağına göre oluşmaz. İnsanlar belli ihtiyaçlarını karşılamak için günlük hayatta birtakım araç - gereçler ve dil gibi (Instruments) sistemlerle karşılıklı etkileşime girer. Birey tek başına hareket etmez; sosyal - tarihî bir doku içinde yaşar ve içinde yaşadığı sosyal doku (Social context) içinde öğrenir” (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 288). “Özne (S) ile nesne (O) arasındaki izole edilmiş bir ilişki üzerinde çalışmak yerine Vygotsky, kültürel olarak oluşturulmuş bir aracıyı (Mediating), X faktörünü tanıtmıştır” (Bertelsen ve Bodker, 2003, s. 289). Bu nedenle “Vygotsky (1978) insan etkinliğinin üç temel özelliği olduğunu belirtir. İlk olarak insan etkinliği, bir materyal veya ideal nesneye yöneliktir; ikinci olarak, etkinlik araçlar vasıtasıyla olur, üçüncü olarak ise etkinlik bir kültür içerisinde sosyal olarak yapılanmaktadır” (Bertelsen ve Bodker, 2003, s. 289). Vygotsky’nin kültürel olarak oluşturduğu *X aracı*sı (Mediation) Etkinlik Kuramı’na bu aşamada kaynak oluşturmuştur. “Vygotsky’e göre, insanlar ve nesiller arasında aracılık ve aktarma yapan bazı sistemler vardır. Bunlara *aracı* (Mediation) denmekte ve dil, bunların başında gelmektedir” (Ergün ve Özsüer, 2006, s. 287). “Bu *aracı* (X), dil dışında hem teknik (Araçlar), hem de psikolojik (İşaretler) olabilen enstrümanlara da işaret etmektedir” (Bertelsen ve Bodker, 2003, s. 298 - 299).



Şekil 2.4. Vygotsky'nin, birinci nesil etkinlik teorisi (Bakhurst, 2009, s. 200).

Etkinlik Kuramı'nın ikinci nesil şekli ise Vygotsky'nin öğrencisi ve arkadaşı Leontiev (1978) tarafından geliştirilmiştir. Leontiev (1978), insan etkinliğinin üç faktörden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; etkinlik, eylem ve işlemdir (Bertelsen ve Bodker, 2003; Bakhurst, 2009). “Leontiev çalışmasında eylem ile etkinliği birbirinden ayırmıştır. Leontiev’e göre, eylem, bireylerin ya da grupların amaçları (Goal) tarafından yürütülmektedir. Buna karşın etkinlikte, bir güdü (Motive) ile nesne (Object) vardır ve etkinlik, ihtiyacı karşılamak amacıyla topluluk (Community) tarafından ele alınmaktadır” (Bakhurst, 2009, s. 199).



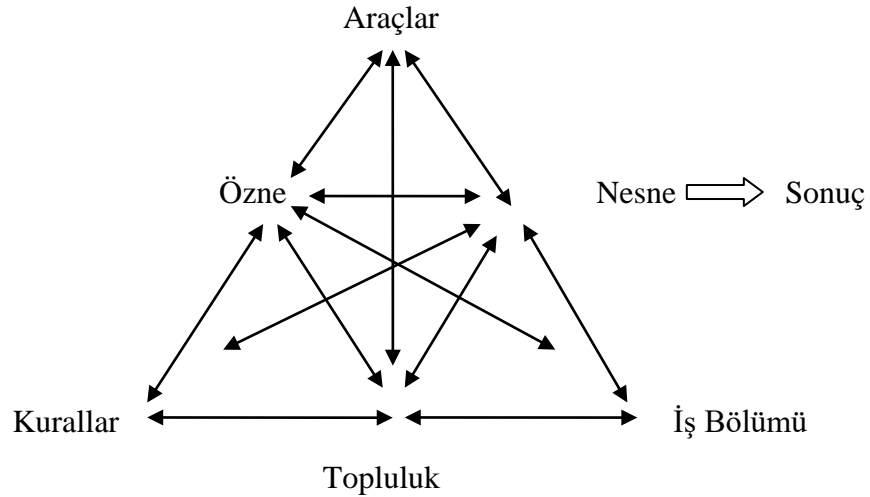
Şekil 2.5. Leontiev'in (1978), ikinci nesil etkinlik teorisi (Bakhurst, 2009, s. 200).

Tablo 2. 4.

Etkinliğin Hiyerarşik Yapısı

Etkinliğin Seviyesi	Yönelimi	İşleten	Analitik Soru
Etkinlik	Nesne ve Güdü	Topluluk	Niçin?
Eylem	Amaç	Birey ya da Grup	Ne?
İşlem	Koşullar	İnsan ya da Araç	Nasıl?

(Bertelsen ve Bodker, 2003 ile Demiraslan, 2005'ten yararlanılarak oluşturulmuştur).



Şekil 2.6. Engeström'un (1987), üçüncü nesil etkinlik teorisi (Bakhurst, 2009, s. 201).

“Etkinlik Teorisi’nin üçüncü nesil çeşidi, Leontiev’in çerçevesine dayanarak Fin eğitim araştırmacısı Engeström (1987) tarafından geliştirilmiştir. Leontiev’in Etkinlik Kuramı birbiri içine geçmiş üçgenler şeklinde gösterilmektedir. Özne, nesne ve topluluk üçgeni sosyal olarak oluşturulmuş aracı formlarıyla genişletilmiştir. Bunlar; araçlar, kurallar ve iş bölümüdür” (Bertelsen ve Bodker, 2003, s. 201). Bu modelde, özne; etkinliği ele alan kişi ya da gruplar, nesne; etkinliği harekete geçiren problem durumu, araçlar ise; etkinliğin sonucuna ulaşmada aracı olan fiziksel ya da sembolik araçlar olarak kastedilmektedir (Demiraslan, 2005). Etkinlik Kuramı’nda kullanılan terimlerin dil öğrenimi ve dil öğrenme stratejilerine nasıl aktarıldığını Oxford (2011b), şu şekilde göstermiştir.

Tablo 2. 5.

Etkinlik Kuramı’nda Kullanılan Terimlerin Dil Öğrenimi ve Dil Öğrenme Stratejilerindeki Karşılıkları

Etkinlik teorisinde kullanılan terimler	Dil öğrenimi ve dil öğrenme stratejilerindeki karşılıkları
Özne (İnsan)	Öğrenen
Nesne (Hedef)	Hedefler (Aynı zamanda bu hedeflere ulaşmak doğrultusunda karşılaşılan problemler ve zorluklar)
Bir nesneyi elde etmek için yapılan eylem ya da eylemler	Strateji veya strateji zinciri (Hedeflere ulaşmak/zorluklar ve problemleri çözmek için)
Değişebilen Koşullar (Mevcut durum veya bağlam)	Değişebilen koşullar (Mevcut durum veya bağlam)
İşlemler (Mevcut koşullar altında eylem ve eylem zincirlerinin yapıldığı belirli yollar)	Taktikler (Mevcut koşullar altında strateji ve strateji zincirlerinin yapıldığı belirli yollar)

(İlk sütun Leontiev’den akt. Oxford, 2011b; ikinci sütun Oxford, 2011b).

Etkinlik Kuramı dil öğrenme stratejilerine göre yorumlandığında şöyle bir örnekle somutlaştırılabilir:

Dunia (Öğrencinin adı), Suriye'den Türkiye'ye yerleşmiştir ve ilk olarak konuşma ve dinleme becerilerine yönelik Türkçe öğrenmeye ihtiyacı vardır. Dunia, bu hedefe (nesne) uygun olarak Türklerle arkadaşlık kurmanın ve onlarla konuşmanın (Sosyal stratejiler = aracı) bu hedefe yönelik olduğunu düşünür. Ancak sosyal ve kültürel çevre ile kendi kültürel alışkanlıkları (Topluluk) onun bu stratejiyi (Aracı) uygulamasını zorlaştırır. Markete veya pazara gittiğinde Türklerle konuşmaktan çekinir (Etkinlik Teorisi'nin temeli, etkinliğin bir kültür içerisinde sosyal olarak yapılandırıldığıdır). Bu nedenle, aynı apartmanda yaşadıkları Türk komşularına, yaptığı yemekleri götürerek tanışmaya fırsat oluşturacak taktikler, komşularıyla karşılaştığında selam ve sohbet etmeye yönelik görevler (İş bölümü) geliştirir. Dunia, arkadaşlık kurduğu komşularının (Topluluk) gelenek ve göreneklerini (Kurallar) anlamaya çalışır. Komşularının gelenek ve göreneklerine aykırı gelmeyecek şekilde davrandığı için sevilmiş ve onlarla olan arkadaşlığı ilerlemiştir. Belli bir zaman sonra Dunia, Türkçe konuşmada ve dinlemede başarılı olmuştur (sonuç).

2.1.8. Dil öğrenme stratejilerine ışık tutan iyi dil öğrencileri araştırmaları

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışan yazarların başında Naiman *vd.* (1978), Rubin (1975), Stern (1975) ve Wong - Fillmore (1976) gelmektedir. Bu dört çalışmada, dil öğreniminde başarı kaydeden bireylerin öğrenme sürecinde uyguladıkları stratejiler araştırılmış; uzun süren gözlem ve araştırmalardan sonra dil öğreniminde başarılı olan bireylerin izledikleri stratejiler belirlenmiştir. Bu çalışmalar dil öğrenme stratejileri araştırmalarının da kaynağını oluşturmuştur.

Rubin'e (1975) göre dil öğrenme stratejileri, öğrenenin dil öğrenme sürecinde bilgiyi kazanması için kullandığı her türlü araç ya da tekniklerdir. Burada bahsedilen araç ve teknik kavramları elbette somut nesnelerden ziyade öğrenenin kullandığı bilişsel ve eylemsel hareketleri içermektedir. Rubin'e (1975) göre, yabancı dil öğreniminde bazı öğrenenlerin başarılı olup bazılarının başarılı olamaması onların öğrenme sürecinde izledikleri stratejilerle ilişkilidir. Bu doğrultuda gerçekleştirdiği uzun süren sınıf içi gözlemler, öğrenci görüşleri ve araştırmalardan sonra öğrenenlerin başarılı olmalarını

sağlayan yedi önemli strateji sıralamıştır. Buna göre yabancı dil öğreniminde başarılı olanlar;

- Tahmin eden, ipuçları kullanarak çıkarsama yapan,
- Jestlerini de işe koşarak iletişim kuran,
- Gülünç duruma düşme pahasına risk alan,
- Dilsel yapılarda formül ya da modelleri dikkate alan,
- Telaffuz, yazı, dinleme vs. becerilerde alıştırmaya yapan,
- Kendisinin ya da başkalarının konuşmalarını izleyen,
- Sözcüklerin ya da cümlelerin taşıdığı bağlamı anlamaya çalışan bireylerdir (Rubin, 1975).

Rubin (1975) sıraladığı bu stratejilerde öğrenenlerin psikolojik (Risk alma), iletişim (Jestleri kullanma), sosyal (Dili kullanma) ve bilişsel (Tahmin, çıkarım yapma, alıştırmaya, biçime dikkat verme, izleme) yönlerini kullandıklarını belirtmiştir.

Stern (1975) ise, iyi dil öğrenen bireylerin aktif ve dışa dönük özellikteki bireyler olduğunu belirtmiştir. Ona göre yabancı dil öğreniminde başarılı olanların kullandığı on dil öğrenme stratejisi vardır. Stern'e (1975) göre,

- Öğrendiklerini uygulamaya geçiren,
- Planlama yapan,
- Düzenli bir sistemde yeni dili geliştiren,
- Devamlı olarak tekrar eden,
- Anlamı merak eden,
- Alıştırma yapan,
- Dili gerçek iletişimde kullanan,

- Kendini izleyen,
- İki dil arasında kıyaslama yaparak hedef dili geliştiren,
- Hedef dilde düşünebilen öğrenciler, yabancı dil öğreniminde başarıya kolaylıkla ulaşan bireylerdir.

Stern (2003), bu çalışmasından sonra iyi dil öğrencilerinin kullandığı stratejileri dört temel strateji grubunda toplayarak şu şekilde açıklamıştır:

“• İyi bir öğrenme ilk olarak aktif bir planlama stratejisi içerir. Dil öğrenme görevinin büyüklüğü karşısında iyi bir öğrenen hedefler ve alt hedefler seçer, aşamalar ve gelişimsel bir sıra tanımlar, öğrenme sürecine aktif olarak katılır.

• İyi dil öğrenen, ikinci olarak, açık bir öğrenme stratejisi uygular. Dil öğrenimi bir yere kadar, algısal ve bilişsel bir görevdir ve iyi öğrenenler ders çalışmaya ve alıştırmaya yapmaya hazırdırlar. Yani, dile kurallardan ve dil yapılarıyla anlam arasındaki ilişkilerden oluşan biçimsel bir sistem olarak yaklaşırlar. Bu özelliklere hem ana dillerine kıyasla hem de ana dillerinden bağımsız olarak dikkat verirler. İkinci dili, öğrenme süreci tamamlanana kadar sürekli olarak tekrar ederek bilinçli olarak alınan bir sistem olarak geliştirirler. Dili analiz ederler, alıştırma ve ezber gibi gerekli teknikler geliştirirler. Kendi performanslarını izlerler ve daha ileri bir dil yeterliliğine ulaşmak için gözden geçirirler. Ana dillerini, hedef dilde içsel standartlar oluşturma kadar yavaş yavaş devre dışı bırakırlar. Dili, edinilecek bir beceri olarak ele almayı başarırlar. Dil becerisi alıştırmalarının tanımladığı bu özellikler bu stratejinin uygulanmasında rol oynar.

• İyi dil öğrenenler sosyal öğrenme stratejisi uygulamaya eğilimlidirler. Erken öğrenme dönemlerinin bağımlı olma durumunun kaçınılmaz olduğunu anlarlar ve çocuk muamelesi görmeyi kabullenirler. İlerledikçe daha bağımsız olmaya çabalarlar. İyi öğrenenler, hedef dili kullananlarla ister bireysel ister yazılı veya medya vasıtasıyla iletişim fırsatları ararlar. Kısıtlı bilgilerine rağmen iletişim stratejileri geliştirmeyi ve uygulamayı denerler. İyi öğrenenler otantik dil kullanımında aktif katılımcı hâline gelirler.

• Son olarak iyi öğrenenler, duygusal stratejiler kullanırlar. Yani, dil öğreniminin duygusal ve motivasyonel problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Sınıf içi öğrenme, en az hedef dil ortamlarına dâhil olmak kadar belirli duygusal problemlere sebep olabilir ki bu problemler dil şoku - stresi ve kültür şoku - stresi olarak da nitelendirilirler. Bu zorluklara rağmen, iyi dil öğrenenler, görevlere pozitif bir bakış açısıyla yaklaşırlar, kızgınlıkları gidermek için gerekli çabayı gösterirler ve öğrenme gayretlerinde ısrarcı olurlar. Dil öğreneni olarak kendilerine, öğrendikleri dile, bu dilin kültürüne ve genel olarak dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirirler” (Stern, 2003, s. 411).

Stern (2003), yabancı dil öğrenimi için bu stratejilerin temel oluşturduğunu belirtmekle birlikte öğrenenlerin farklı ana diline, eğitime ve kültürel geçmişe sahip olmalarının bu stratejileri farklı seviyelerde kullanmalarına neden olabileceğini ifade etmiştir.

Naiman *vd.* (1978), yabancı dil öğrenmede başarı kaydeden 34 yüksek lisans öğrencisiyle gerçekleştirdiği görüşmede öğrencilerin kullandığı beş ana stratejiyi belirlemiş ve bu stratejileri yan stratejilerle ilişkilendirmişlerdir.

- “Aktif görev yaklaşımı: İyi dil öğrencileri dil öğrenme görevlerine aktif bir şekilde katılırlar.
- Öğrenme ortamlarında karşılaştıkları fırsatlara olumlu cevap verirler.
- Normal öğrenme sürecine farklı dil öğrenme aktiviteleri ekler ve çabalarını artırır.
- Pek çok alıştırmaya etkinliğine katılırlar.
- Bir etkinliğin amacını ikinci dile odaklamak için değiştirirler.
- Dili bir sistem olarak düşünme: İyi dil öğrencileri dilin kendine özgü bir sistemi olduğunu farkındadır.
- Mantıklı bir şekilde ana dillerine başvururlar (Ana dile çeviri).
- Hedef dili ve ana dillerini analiz ederek çıkarsamalarda bulunurlar (Aradili kullanma).
- Dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak düşünme: İyi dil öğrencileri dili bir iletişim ve etkileşim aracı olarak düşünürler.
- Dil öğreniminin başlangıç seviyelerinde iyi dil öğrencileri doğruluktan çok akıcılık üzerine yoğunlaşabilirler.
- İyi dil öğrencileri hedef dili konuşanlarla iletişime geçebilecekleri durumlar ararlar ve iletişim becerilerini geliştirirler.
- İyi dil öğrencileri dil kullanımına karşı bir hassasiyet gösterirler: örneğin sosyokültürel anlamları öğrenmeye çalışmak gibi.
- Duygusal taleplerle baş etme: İyi dil öğrencileri dil öğrenmek ve bu konuda başarılı olmak hususunda üzerlerinde oluşan duygusal taleplerle baş etmeleri gerektiğini başlangıçta ya da zamanla fark ederler.
- İkinci dil performansını izleme: İyi dil öğrencileri ikinci dillerini sürekli gözden geçirirler. Kendi tahminleriyle edindikleri dili test ederler: yeni şeyler öğrenirken gerekli düzenlemeler aramak veya düzeltmeyi gerekli gördüklerinde hedef dili konuşanlara sormak gibi” (Skehan, 1991, s. 76 - 77).

Naiman *vd.* (1978), yabancı dil öğreniminde bireylerin, hedef dili kendi sistemi içinde düşünmelerinin ve dili gerçek iletişim durumlarına aktarabilmelerinin onları başarılı kılan önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, aynı zamanda başarılı öğrencilerin aradil sistemini kullandıklarını da belirtmişlerdir. Bu aşamada aradil terimi hakkında bilgi verilmesi faydalı olacaktır. Amerikalı dil bilimci Larry Selinker (1972)

tarafından ortaya atılan aradil terimi, dil öğrenenlerin belirli bir zamanda yapılandıkları içsel bir dil sistemine işaret etmektedir. Bu içsel dil sisteminde, öğrenenler hem ana dili hem de hedef dili özel bir sistem içinde bütünleştirmekte, ilerleme kaydedildikçe de her ikisinden bağımsız bir dil sistemi olarak yabancı dili ele almaya başladıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecinde, ana dili öğrenme sürecinde olduğu gibi öğrenenler, ifadeleri üretmek ve yorumlamak için inşa ettikleri kurallardan yararlanırlar. İnşa ettikleri bu kurallar, özel bir “yabancı dil gramer sistemi”nden çıkmakta ve bu sistemi hem ana dilin hem de yabancı dilin gramer kurallarından yola çıkarak kurmaktadır. Doğal olarak da bu sistemin içinde yabancı dil öğrenilirken yapılan hataların neden ortaya çıktığı da açıklanmış olmaktadır. Naiman *vd.* (1978)’ne göre de yabancı dil öğrenme sürecinde başarılı olanlar, her iki dilden faydalanarak zihinlerinde bir dil sistemi oturtmaya çalışmaktadır.

Önemli çalışmalardan birini de Wong - Fillmore (1976) yürütmüştür. Wong - Fillmore (1976); Naiman *vd.* (1978), Rubin (1975), Stern (1975)’den farklı olarak, yaşları 5.7 ile 7.3 arasında değişen beş Meksikalı çocuğun İngilizce öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmıştır. Çalışmada, her bir çocuk Amerikalı bir çocukla eşleştirilmiş ve çocuklar oyun oynarken aralarında geçen konuşmalar haftada bir saat kaydedilmiştir. Sosyal ve bilişsel stratejiler üzerinde durulan çalışmada çocukların kullandıkları stratejiler şu şekilde belirlenmiştir:

Sosyal Stratejiler

- Bir gruba katıl ve anlamasan bile neler olup bittiğini anlıyormuş gibi davran.
- Bir kaç iyi seçilmiş kelime kullanarak dili konuşuyormuş izlenimi ver.
- Yardım için arkadaşlarına güven.

Bilişsel Stratejiler

- Tahminde bulun.
- Anladığın birkaç ifadeyi öğren ve onları kullanarak konuş.
- Bildiğin formülleri kullan.
- En çok bildiklerini kullan.
- İlk olarak ana konular üzerinde çalış detayları sonraya bırak (Wong - Fillmore, 1976).

Çalışmanın sonucunda Wong - Fillmore (1976), çocukların dil öğrenirken sosyal ilişkiler kurmaya daha çok ilgi gösterdiklerini ve genel eğilim olarak bir gruba katılma ve anlamasalar bile anlıyormuş gibi davranarak iletişim kurmaya çaba gösterme stratejisini kullandıklarını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında üç erken dönem çalışmada öne sürülen stratejilerin analizi Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2. 6.

Dil Öğreniminde Başarılı Olanların Kullandıkları Stratejiler

Rubin (1975)	Stern (1975)	Naiman vd. (1978)
<ul style="list-style-type: none"> • Tahmin eden, tümevarımsal çıkarsama yapan, • Jestlerini de işe koşarak iletişim kuran, • Risk alan, • Dilsel yapılarda formül ya da modelleri dikkate alan, • Telaffuz, yazı, dinleme vs. becerilerde alıştırmaya yapan, • Kendisinin ya da başkalarının konuşmalarını izleyen, • Sözcüklerin ya da cümlelerin taşıdığı bağlamı anlamaya çalışan bireylerdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrendiklerini uygulamaya geçiren, • Planlama yapan, • Düzenli bir sistemde yeni dili geliştiren, • Devamlı olarak tekrar eden, • Anlamı merak eden, • Alıştırma yapan, • Dili gerçek iletişimde kullanan, • Kendini izleyen, • İki dil arasında kıyaslama yaparak hedef dili geliştiren, • Hedef dilde düşünmeyi öğrenenler, yabancı dil öğreniminde başarıya kolaylıkla ulaşan bireylerdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktif görev paylaşımı yapan • Dili gerçek iletişimde kullanan, • Dili bir sistem olarak ele alan, aradili kullanan, • Duygusal sıkıntılarla baş eden, • Performansı izleyen

Çalışmalar incelendiğinde Rubin (1975) ile Stern’in (1975) bilişsel açıdan aktif olan öğrencilere, Naiman vd. (1978)’nin ise bilişsel olarak etkin olan öğrencilerin yanı sıra sosyo - etkileşimsel yapıdaki stratejileri kullanan öğrencilere işaret ettikleri görülmektedir. Çalışmaların her birinde dil öğreniminde başarılı olanların, izleme ve iletişim kurma stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir. Bireyin dil öğrenimi sürecinde kendi performansını izlemesi, hem daha sonraki öğrenme performansını yönlendirmesine hem de daha sonraki planlamalarını düzenlemesine yardım ettiği için

önemlidir. İzleme stratejisi, dil öğrenme stratejileri sınıflandırmalarında üstbilişsel stratejiler içinde yer almaktadır.

2.1.9. Dil öğrenme stratejileri

Son yüzyılda, yabancı dil öğreniminin nasıl daha hızlı, kolay ve etkili gerçekleştirileceği yönünde araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Dil öğrenme stratejileri de bireyi, dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme sürecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilbilir stratejik eylemler olarak tanımlanabilir. Dil öğrenme sürecinde her bireyin farklı ihtiyaçları ile amaçlarının bulunması bireyin kendi yönelimiyle dil öğrenme stratejisini kullanmasını ve bağımsızlaşmasını sağlamaktadır. Öğrenenin sahip olduğu strateji bilgisi de bu durumu kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinin öğretilbilir olması diğer bir önemli özelliktir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri, dil öğreniminde başarısız olanların da performanslarının değişmesine fırsat oluşturabilmektedir.

Yeni eğitim yaklaşımlarıyla da paralel olarak dil öğrenme stratejileri, bireyin, daha bağımsız olarak öğrenme sürecine girmesine imkân vermektedir. Yani dil öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler bireyin öğrenme stiline, kültürel alt yapısına, amaçlarına ve öğrenme görevine göre bizzat kendisi tarafından seçildiğinde öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmekte ve öğrenmeye yönelik tam bir bilinç oluşmaktadır. Bu da öğrenmenin birey tarafından özkontrollü bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bireyin dil öğrenme stratejileriyle bağımsızlaşması öz düzenlemeli öğrenme yapısına dayanmaktadır. Wenden'e (1991) göre, dil öğrenme stratejileri, bireylerin öğrenmelerini düzenlemek ve kontrol etmek için kullanılmaktadır.

Dil öğrenme stratejilerinin diğer bir özelliği, onların problem odaklı kullanılmasıdır (Oxford, 1990). Bunlar, belli bir öğrenme görevine yönelik kullanılmakta ve öğrenme görevinin niteliğine göre esnetilebilmektedir. Örneğin alıştırma yapma stratejisi kimi zaman bazı seslerin seslendirmesine yönelik kimi zaman da akademik yazma alanında gelişim göstermek için kullanılabilir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin sorun, ihtiyaç veya zaman durumlarına göre ayarlanabilir ve kullanılabilir özellikler göstermektedir. Her bireyin dil öğrenmeye

yönelik farklı ihtiyaçları, amaçları, öğrenme stili ve yaş, cinsiyet, motivasyon, kaygı, tutum, dil yeterliği gibi özellikleri bulunmaktadır. Bunlar, bireyleri birbirinden farklı kıldığından dil öğrenme sürecinde izlenen yol, kullanılan strateji de her bireyde farklılık göstermektedir. Oxford (1989), yetişkinlerin çocuklara göre daha karmaşık stratejiler kullandıklarını; Oxford ve Nyikos (1989) ile Schmidt ve Watanabe (2001) ise motivasyon derecesinin strateji kullanımını etkilediğini belirtmişlerdir. Strateji kullanımını her bireyde farklılaştıran diğer bir faktör ise kültürdür. Goh'a (2012, s. 396) göre, "kültür; sosyal kurumları, uygulamaları etkileyen ve dil, medya, eğitim sistemi gibi psikolojik yansımaları içeren; geçmişten aktarılan inanç, değer ve uygulamalarla oluşmuş dinî ve tarihî bir dünya görüşünün somutlaşmış hâlidir". Alan yazınında, farklı kültürel arka plana sahip öğrencilerin dili, her zaman aynı şekilde öğrenemedikleri belirtilmiştir (Griffiths, 2013; Griffiths ve Parr, 2000, Liyanage ve Bartlett, 2012; Oxford, 1996; Psaltou - Joyce, 2008). Örneğin bazı öğrenciler girişimci bir kültürel arka plandan gelmekte ve fikirlerini erken yaşlarda dile getirdikleri bir ortamda yetiştirilmektedir; ancak bazıları da konuşmadan önce dikkatlice düşünmeleri gerektiğini öğreten ve bir başkasına fikirlerini benimsetmeye çalışmanın kabalık olduğunu öğütleyen kültürel ortamlardan gelmektedir (Corbett, 1999'dan *akt.* Griffiths, 2013). Bazı öğrenciler öğrenmelerinde aktif olmak konusunda cesaretlendirilirken, bazıları geleneksel olarak pasiftir (Levine, Reves ve Leaver, 1996). Bu kültürel özellikler öğrencilerin öğrenme sürecinde farklı davranmalarına ve farklı stratejiler kullanmalarına etki etmektedir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri, bu gibi nedenlerle seçilen ve kullanılan özel davranışlardır. Ancak bu davranışlar kimi zaman gözlenememektedir. Örneğin öğrencinin, kelime öğrenimi sürecinde kullandığı kavram haritası stratejisi sadece zihinsel olarak tasarladığı bir strateji olabilir. Bu ve buna benzer örnekler dil öğrenme stratejilerinin her zaman gözlenebilir bir davranış olmadığını göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecinde bireyin bilişsel yönünün yanı sıra duyuşsal ve sosyal yönlerini de kapsamaktadır. Birey, hedef dilin yapısını öğrenmek için örneğin yeniden birleştirme, tekrar etme, anahtar kelime kullanma gibi bilişsel stratejileri kullanırken diğer yandan akranlarla veya hedef dil konuşurlarıyla çalışma gibi sosyal stratejileri, diğer taraftan da müzik dinleme, dil öğrenme günlüğü tutma gibi duyuşsal stratejileri kullanabilir. Tüm bunlar dil öğrenme stratejilerinin salt bilişsel

yapıya dönük olmadığını göstermektedir. Amaç yabancı dil öğrenmek olduğundan, dilin kullanım alanlarıyla ilişkili her türlü boyut dil öğrenme stratejilerine de yansımaktadır. Yani dil öğrenme stratejilerinin kullanımı pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler hem bireyden (Yaş, zekâ, kültür, öğrenme stili, amaç vs.) hem dilin doğasından (İletişimsel, sosyal, kültürel) hem de öğrenme görevinden kaynaklı olabilmektedir. Brown (2000), öğrenme stratejilerinin kendi başlarına işlev görmekten çok öğrenenin öğrenme stilleriyle ve diğer kişilik değişkenleriyle bağlantılı olarak işlev gördüğünü belirtmiştir. Örneğin bireyin işitsel uyarıcılardan rahatsız olması sesli uyarıcıları harekete geçiren stratejileri kullanmamasına neden olabilmektedir. Bireyin sahip olduğu öğrenme stilleri, bu nedenle strateji kullanımına yön verebilmektedir. Ellis (2008), dil öğrenme stratejilerini niteleyen bir dizi özellik tanımlamıştır. Bahsedilen özellikler şu şekildedir:

- “• Stratejiler hem genel yaklaşımlara hem de bir yabancı dil öğrenirken kullanılan özel tekniklere işaret eder.
- Stratejiler problem yönelimlidir; öğrenenler belirli bir öğrenme ya da iletişim probleminin üstesinden gelmek için stratejileri kullanır.
- Öğrenenler genellikle kullandıkları stratejilerin farkındadır; ne düşündükleri ve yaptıkları sorulursa bu stratejilerin nelerden oluştuğunu belirtebilirler.
- Stratejiler dilsel ve dilsel olmayan (Adını öğrenmek için bir nesneye işaret etmek gibi) davranışlar içerir.
- Dilsel stratejiler, hem ana dili hem de yabancı dil öğreniminde kullanılabilir.
- Bazı stratejiler davranışsalken bazıları zihinseldir. Bu sebeple bazı stratejiler gözlemlenebilir, bazıları gözlemlenemez.
- Esasen stratejiler öğrenenlere yabancı dil ile ilgili veri sağlayarak öğrenmeye dolaylı olarak katkı sağlar ama bazı stratejiler doğrudan katkı sağlayabilir.
- Strateji kullanımı hem öğrenenin katıldığı göreve göre hem de bireysel tercihlere göre farklılık gösterebilir” (Ellis, 2008, s. 705).

Dil öğrenme stratejileri, öğrenilecek bilginin tanımlanmasını, gerek olursa bu bilginin diğerlerinden ayrılmasını, bunların kolay bir öğrenme için gruplandırılmasını (Kelimeleri isimler, fiiller gibi gruplara ayırmak gibi) ve bilginin hafızaya depolanmasını içermektedir (Cohen, 1998). Dil öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yabancı dili nasıl ve ne kadar iyi öğrendiğini belirleyen faktörlerden biridir (Oxford, 2001) ancak stratejilerin nasıl kullanıldığı da başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Ehrman, Leaver ve Oxford (2003), stratejilerin uygun koşullarda kullanılmasının

tanımlarda bahsedilen avantajları arttıracaklarını belirtmiştir. Bu koşullar; “stratejinin hedef dildeki göreve uygun olması, bireyin öğrenme stiline uygun olması ve diğer stratejilerle eş güdümlü olarak kullanılmasıdır” (Anderson, 2008, s. 103; Ehrmann, Leaver ve Oxford, 2003, s. 315).

2.1.10. Dil öğrenme stratejilerine ilişkin sınıflandırmalar

Alan yazınında dil öğrenme stratejilerine yönelik oluşturulan pek çok sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde her birisinin bilişsel öğrenme kuramından yola çıktığı ancak her birisinin farklı düzeylerde sosyal ve iletişimsel stratejilere yer verdiği görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması ile ilgili Rubin (1981, 1987), O’Malley *vd.* (1985a), Oxford (1990) tarafından yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, dil öğrenme stratejilerine ilişkin çalışmalara 1975 yılında başlayıp sınıflandırmaya ilişkin asıl sonucu 1987 yılında alan Rubin’in çalışmasıdır.

2.1.10.1. Rubin’in dil öğrenme stratejileri sınıflandırması

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmalarıyla bu konudaki öncü bilim insanlarından biri olarak kabul edilen Joan Rubin, dil öğrenme stratejileriyle ilgili 1975 yılında yayımladığı ve ardından sürdürdüğü çalışmaların birikimini, teori temelinde 1981 yılında yayımlamış, 1987’de yayımladığı çalışmayla da daha önce oluşturduğu dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasına bazı eklemeler yaparak çerçeveyi genişletmiştir. Burada, öncelikle 1981 yılında oluşturduğu sınıflamaya ardından 1987 yılında yayımladığı çalışmasında getirdiği yeniliklere yer verilmiştir.

Rubin (1981, s. 118) öğrenmeyi, “bilginin depolandığı ve geri çağırıldığı süreç” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda, dil öğrenme stratejilerinin esas olarak bilişsel paradigmaya dayandığını belirtmiş, ancak buna ek olarak söz konusu çalışmasında iletişimsel faktörlerin de buna bir etki unsuru oluşturduğunu vurgulamıştır. Rubin (1981), dil öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler şeklinde iki ana kategoride değerlendirmiştir. Dolaylı stratejiler basamağında iletişim stratejilerine, doğrudan stratejiler basamağında ise bilişsel stratejilere yer vermiştir. Rubin’e (1981) göre bilişsel stratejiler, yabancı dil öğreniminde ilk adım stratejileridir ve öğrenme

sürecine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu stratejiler; netleştirme / doğrulama, izleme, ezber, tahmin / tümevarımsal çıkarsama, tümdengelimsel akıl yürütme ve alıştırma stratejilerinden oluşmaktadır.

Netleştirme / doğrulama stratejileri, bireyin hedef dilde karşılaştığı gramer, kelime, cümle vb. yapılarla ilgili oluşturduğu bilgi yapılarını kesinleştirmek için kullandığı yollardır. Bunlar kaynak kullanma, soru sorma gibi stratejileri içermektedir.

İzleme stratejileri, bireyin hedef dili öğrenme sürecinde gösterilen performansı veya süreçle ilgili işlemleri gözden geçirmesini sağlayan stratejilerdir. Rubin (1981), izleme stratejilerinin hem hataların değerlendirilmesini hem de mesajın nasıl yorumlandığının anlaşılmasını sağlayan stratejilerden oluştuğunu belirtmektedir.

Ezber stratejileri ise Rubin'e (1981) göre bilginin depolanmasını ve geri çağrılmasını içerdiği için dil öğreniminin önemli bir parçasıdır. Ona göre bazı bilim insanları ezberin rolünü inkâr etse de, ezber stratejileri, dil öğrenimi sürecinin önemli bir parçasıdır ve en iyi dil öğrencilerinin fotoğrafik ya da diğer tür öğrenme stillerini içeren güçlü hafızaları olduğunu belirtir.

Tahmin / tümevarımsal çıkarsama stratejileri, öğrenenin hedef dildeki muhtemel örneklerden yola çıkarak genel kurallar aramasıdır.

Tümden gelimsel akıl yürütme, hedef dilin kurallarından yola çıkarak karşılaşılan örnekleri çözümleme stratejileridir.

Alıştırma stratejileri ise hedef dilin hafızada depolanmasını ve geri çağrılmasını sağlayan tekrar ya da uygulama stratejileridir.

Rubin (1981), gerçekleştirdiği gözlem raporlarından hareketle iletişimsel faktörlerin dil öğrenimine dolaylı yollardan katkı sağladığını belirtmiştir. Bunlar, alıştırma için fırsat oluşturma ve üretim oyunlarıdır.

Alıştırma için fırsat oluşturma; bireyin hedef dilde dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirebileceği iletişimsel stratejilerdir. Bunlar, bireyin hedef dil konuşurlarıyla iletişime geçtiği yollardır.

Üretim oyunları ise bireyin dil becerilerini geliştirmek için kullandığı etkinliklerden oluşmaktadır. Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma, sesli okuma üretim oyunlarına örnek olarak gösterilebilecek etkinliklerdir.

Tablo 2. 7.

Rubin'in Birinci Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Doğrudan Stratejiler	Dolaylı Stratejiler
Bilişsel Stratejiler	İletişim Stratejileri
Netleştirme / doğrulama	Alıştırma için fırsat oluşturma
İzleme	Üretim oyunları
Ezber	
Tahmin / tümevarımsal çıkarsama	
Çıkarımsal akıl yürütme	
Alıştırma	

Rubin (1981), oluşturduğu bu sınıflamada dil öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler ve iletişim stratejileri olarak ele almıştır. Rubin'in 1981 yılında yayımladığı strateji sınıflandırmasında izleme stratejisini bilişsel stratejiler içinde sıralaması dikkat çekmektedir. Hâlbuki bilişi değerlendirmek ve düzenlemek için kullanılan izleme stratejisi, pek çok kaynakta üstbilişsel stratejiler içinde değerlendirilmektedir (O'Malley vd. 1985a, O'Malley vd. 1985b; O'Malley ve Chamot, 1999).

Rubin, dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını yeniden ele aldığı çalışmada (1987), dil öğrenme stratejilerini dil öğrenimine doğrudan katkı sağlayan ve dolaylı katkı sağlayan stratejiler olmak üzere yine iki kategori hâlinde betimlemiştir. Ona göre, dil öğrenimine doğrudan katkı sağlayan stratejiler öğrenme stratejileridir. Bir önceki çalışmasında direk bilişsel stratejiler demeyi kâfi bulan Rubin, bu çalışmasında önce öğrenme stratejileri kategorisini ele almış ve bunu dolaylı stratejilere gönderme yapmak için oluşturmuştur. Çünkü doğrudan stratejiler dili direk öğrenmeye yönelten stratejilerdir. Ancak dolaylı stratejileri oluşturan iletişim stratejileri ve sosyal stratejiler öğrenme stratejileri değil, dili öğrenirken bireyin sosyal çevresini kullanarak oluşturduğu yardımcı - takviye stratejiler olarak kabul edilmektedir. Öğrenme stratejilerinin içinde yer alan stratejiler de üstbilişsel ve bilişsel stratejiler olmak üzere iki sınıfta incelenmiştir. Üstbilişsel stratejiler, bireyin sahip olduğu bilgi hakkında farkındalığını; ayrıca planlama, izleme ve değerlendirme işlemlerini içeren stratejilerdir. Üstbiliş, öğrenenin dil öğrenme sürecinde kendi kendini yönetmesi anlamına

gelmektedir. Bilişsel stratejiler, öğrenmede atılan adımlara, yapılan işlemlere ya da doğrudan analiz gerektiren problem çözme stratejilerine işaret etmektedir. Biliş, bireyin bilgiyi alması veya kavramsal anlayışa ulaşması için kullandığı bu stratejilerden ve işlemlerden oluşmaktadır. Dil öğrenimine dolaylı katkı sağlayan stratejiler ise iletişim stratejileri ile sosyal stratejilerden oluşmaktadır. “İletişim stratejileri öğrenmeyle daha az doğrudan ilişkilidir; çünkü bu stratejilerin ana odak noktası iletişime katılım sürecidir. İletişim stratejilerinin öğrenme stratejileriyle ilişkisi her zaman açık değildir çünkü anlamı açıklığa kavuşturma sürecinde öğrenenler dil sistemlerinde depolayabilecekleri yeni bilgiler keşfedebilirler ve iletişim stratejilerinin kullanımı öğrenmeye neden olabilse de asıl kullanım amaçları daha iyi bir iletişimdir” (Rubin, 1987, s. 26).

Sosyal stratejiler ise öğrenenlere bilgilerini uygulayabilecekleri fırsatlar sağlayan aktivitelerdir. Kendi başlarına öğrenmeye katkı sağlamazlar; çünkü sadece öğreneni uygulamanın mümkün olduğu çevreye sokan stratejilerdir.

Tablo 2. 8.

Rubin’in İkinci Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri		Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri	
Öğrenme Stratejileri		İletişimsel Stratejiler	Sosyal Stratejiler
Üstbilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler		

2.1.10.2. J. Michael O’Malley, Anna Uhl Chamot, Gloria Stewner-Manzares, Lisa Kupper ve Rocco P. Russo’nun dil öğrenme stratejileri sınıflandırması

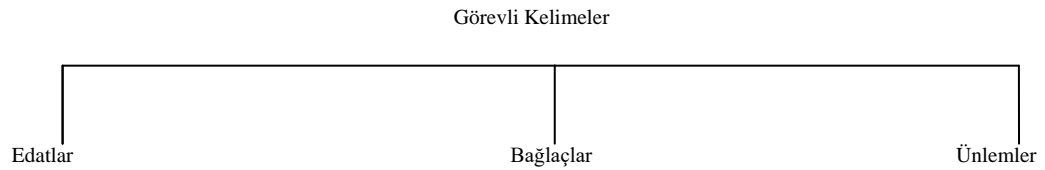
O’Malley vd. (1985a), dil öğrenme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejiler olarak üç boyutta ele almışlardır. Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan bu çalışma incelendiğinde, üstbilişsel stratejilerin üzerinde ağırlıklı olarak durdukları görülmektedir. Onlara göre üstbilişsel stratejiler, öğrenme işlemi üzerine düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, anlamayı ya da üretimi takip etmeyi ve aktivite tamamlandıktan sonra bireyin kendi kendine değerlendirme yapmasını içermektedir. O’Malley vd.’ne (1985a) göre, üstbilişsel stratejilere sahip olmayan öğrenciler dümeni olmayan gemi gibidir, kendi öğrenmelerini yönlendiremez,

amaçsızca sürüklenir ve çok az şey başarabilirler. Bu nedenle dil öğrenme stratejilerinde üstbilişsel stratejilere ayrı bir önem verilmiştir.

Üstbiliş, Türkçe alan yazınında, “bilış ötesi” (Çalışkan, 2010; Silahsızoğlu, 2004; Sünbül, 1998), “yürütücü bilış” (Kurtuldu, 2007; Serçe ve Sünbül, 2015; Senemoğlu, 2007), “bilış bilgisi” (Evcim, 2008; Güven, 2004), “bilışı yönetme” (Öztürk ve Kısaç, 2004; Yokuş, 2009) ve “bilış üstü” (Kızılaslan - Tunçer, 2013; Üredi ve Üredi, 2005) terimleriyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Farklı şekillerde adlandırılrsa da tüm bu terimler, öğrenenin sahip olduğu bilginin farkında olmasını, bilgilerini bilinçli olarak kullanabilme ve kontrol edebilmesini, izlemesini ve değerlendirmesini ifade etmektedir. Bilişsel süreçlerin bilincinde olmak, bu süreçlerin etkin kullanım yollarını bilmek, planlama yapmak ve öğrenme durumunu değerlendirmek (Öztürk ve Kısaç, 2004) üstbiliş ile ilgilidir. Üstbiliş terimi, alan yazınına ilk olarak Flavell (1970)’in “bireyin bilgi düzeyi hakkındaki farkındalığı ve bir görev ya da probleme nasıl tepki vereceğini düşünmesi” şeklindeki tanımlamayla girmiştir. Ardından Flavell (1976), üstbiliş teriminin, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve düzenlemesi ile ilgili etkinlikleri de içerdğini belirtmiş ve bu kavramın üç faktörle ilgili olduğunu söylemiştir. Bunlar; stratejiler, bireyler ve görevlerdir. Birincisi bireyin stratejiler hakkında bilgisi, stratejileri nasıl kullanacağını ve hangilerinin hangi durumlarda etkili olacağını bilmesi ile ilgilidir. İkincisi, bireyin kendisi ya da başkaları hakkındaki bilgisidir. Bu bilgi, bireylerin yetenekleri, eğilimleri vb. özellikleri hakkındadır. Burada asıl olarak, bireyin kendi özelliklerinin farkında olmasıyla kendi özelliklerine uygun stratejiler geliştirebilmesi anlaşılmaktadır. Üçüncüsü ise bireyin, öğrenme görevlerini doğru bir şekilde analiz edebilmesi ve bu göreve uygun bir yol haritası çizebilmesi ile ilgilidir. Oxford’a (1990, s. 136) göre ise “üstbilişsel stratejiler içinde üç grup strateji yer almaktadır. Bunlar öğrenmeyi merkeze alma, planlama - düzenleme ve değerlendirmedir”. Bu bilgiler ışığında O’Malley vd.’nin (1985a) öğrenme stratejileri sınıflandırmasında üstbilişsel stratejilere neden önem verdikleri anlaşılmaktadır. Alan yazınıyla paralel olarak O’Malley vd. (1985b), *Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language* adlı çalışmalarında, öğrenme stratejilerini sınıflandırırken, üstbilişsel stratejilerin öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenmeyi planlama, anlamı ya da üretimi izleme ve değerlendirme boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedirler. O’Malley vd. (1985a), üstbilişsel stratejilerin içinde 9 strateji

belirlemişlerdir. Bunlar; ön örgütleyicileri kullanma, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim, ön hazırlık, öz izleme, üretimi erteleme, öz değerlendirme ve öz pekiştirme stratejilerinden oluşmaktadır.

Ön örgütleyicileri kullanma stratejileri, dil öğrenme sürecinin başında bireyin bilgiyi ön düzenlemeden geçirmesidir. Örneğin dilin herhangi bir özelliğine yönelik bireyin şema oluşturması.



Şekil 2.7. Ön örgütleyicileri kullanma stratejilerine örnek bir şema

Yönlendirilmiş dikkat stratejileri, bir öğrenme görevinde önceden ne üzerine yöneleceğine karar verme ve dikkat bozucu unsurları etkisiz hâle getirme gibi stratejileri içermektedir. Örneğin bireyin Türkçe sesleri öğrenmeye yönelik dikkat oluşturması ve bu amacını gerçekleştirmek için arkadaşından sessiz olmasını istemesi.

Seçici dikkat stratejileri, hedef dilin belirli özelliklerine ya da durumsal detaylara dikkat etmeye önceden karar verme stratejilerini içermektedir. Örneğin bireyin Türkçe öğrenirken seslendirmede zorlandığı ö ve ü seslerinin nasıl seslendirildiğine yönelik dikkat oluşturması.

Öz yönetim stratejileri, bireyin kendi öğrenmesine yardım eden durumları anlaması ve düzenlemesini içermektedir. Örneğin görsel materyallerle desteklenmiş bir öğrenme ortamının kendi öğrenme sürecini kolaylaştırdığını bildiği için bireyin resimli kelime kartlarıyla çalışması.

Ön hazırlık yapma stratejileri, bireyin hedef dili öğrenme sürecine girmeden hazırlık ve plan yapma stratejilerini içermektedir. Bireyin dersten önce ayna karşısında ö ve ü seslerini seslendirme alıştırmaları yapması buna örnek olarak verilebilir.

Öz izleme stratejileri, konuşma, yazma, dinleme ve okuma gibi dil becerilerinde sergilenen performansın yine birey tarafından gözden geçirilmesidir. Okuma

performansını videoya kaydeden bireyin kendisini izleyerek görüş geliştirmesi buna örnek olarak verilebilir.

Üretimi erteleme stratejileri, bireyin hedef dilde kendisini ifade etmeden önce daha iyi sonuç vermek için beklemesi ve bekleme süresini, üretimi başarılı kılacak anlama etkinlikleriyle geçirmesidir. Dinlemeye yoğunlaşmak için konuşmayı bilinçli olarak erteleme veya yazma çalışmasından önce kelime listesine bakma eylemi buna örnek olarak verilebilir.

Öz değerlendirme stratejileri, bireyin öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünü kendi ölçütleriyle yine kendisinin değerlendirmesidir. Bireyin günün sonunda hedef dilde ne kadar kelime öğrendiğini merak edip soru çözmesi ve performansı ile ilgili bir karara varması buna örnek olarak verilebilir.

Öz pekiştirme stratejileri, dil öğrenme görevini başarıyla tamamlamanın ardından bireyin kendisini ödüllendirmesidir. A1 düzeyini başarıyla geçen bireyin Türk akranlarıyla iletişime geçebileceği bir ortama yönelmesi buna örnek olarak verilebilir.

O'Malley vd.'nin (1985a) öğrenme stratejileri içinde sınıflandırdığı ikinci ana strateji ise bilişsel stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, doğrudan öğrencinin öğrenmesiyle ilgili olan zihinsel etkinlikleridir ve bu etkinliklerle bilginin daha etkili yollarla kodlanması, uzun süreli belleğe yerleştirilmesi ve hatırlanması sağlanmaktadır. Bilişsel stratejilerle öğrenme sürecinde bilginin, çeşitli etkinliklerle işlenmesi söz konusudur. Gruplandırma, görselleştirme, tekrar etme, anahtar kelime kullanma ve kaynak kullanma gibi stratejiler öğrenme sürecinde, bireyin, bilgiyi kısa süreli bellekte daha iyi işlemesini ve daha etkili yollarla uzun süreli belleğe transfer etmesini sağlamaktadır. O'Malley vd. (1985a) bilişsel stratejiler içinde 15 strateji belirlemişlerdir. Bunlar; tekrar, kaynak kullanma, yönlendirilmiş fiziksel tepki, çeviri, gruplandırma, not alma, çıkarım yapma, yeniden birleştirme, imge kullanma, işitsel temsil oluşturma, anahtar sözcük, bağlam içine yerleştirme, ilişkilendirme, transfer etme ve sonuç çıkarma stratejileridir.

Tekrar stratejisi, açık tekrar veya sessiz provayla dil modelini taklit etmedir. Bireyin içinde yumuşak g olan kelimeleri telaffuzunu güçlendirmek için tekrar tekrar söylemesi buna örnek olarak verilebilir.

Kaynak kullanma stratejisi, bireyin hedef dil ile ilgili sözlük, kitap, cd, kart vb. materyalleri kullanmasıdır. Dinleme becerisini geliştirmek için hedef dilde seslendirilmiş bir kayıt dinlemesi buna örnek olarak verilebilir.

Yönlendirilmiş fiziksel tepki stratejileri, bireyin yönergeleri izleyerek yeni bilgiyi fiziksel hareketlerle ilişkilendirmesidir. Bireyin kelimenin taşıdığı anlama göre fiziksel görüntü sergilemesi buna örnek olarak verilebilir.

Çeviri stratejisi, hedef dilde anlamı ve üretimi sağlamak için ana dili kullanarak hedef dildeki bağlamın karşılığını bulmak bu türde bir stratejidir. (Ör. Afiyet olsun – enjoy eat)

Gruplandırma stratejisi, öğrenilecek materyali yeniden düzenleme ya da sınıflandırmadır. Bireyin Türkçe öğrenirken fiilimsiler içinde kaybolmamak için fiilimsileri isim fiil, sıfat fiil ve zarf fiil olarak gruplandırması ve okuma parçasındaki fiilimsileri bu başlıklar altına yerleştirerek incelemesi bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Not alma stratejisi, öğrenme göreviyle ilgili ana fikirleri, önemli noktaları, taslakları veya özetleri not almaktır. Bireyin Türkçe öğrenirken kalın ünlüden sonra yine kalın ünlünün geldiğini öğrendikten sonra Türkçede kullanılan bazı yabancı kökenli kelimeleri defterine (Saati, kalpten, kontrolü vb.) not alması örnek olarak verilebilir.

Çıkarım yapma stratejisi, yeni karşılaşılan durumları dilin kurallarından hareketle anlamaya çalışma stratejisidir. Diğer bir adıyla tümdengelim stratejisidir. Bireyin Türkçede kelimenin sonunda bulunan p, ç, t, k seslerinin ünlü sesler eklendiğinde b, c, d, g (ğ) seslerine dönüşmesinden hareketle *dolap* kelimesini *dolabı* şeklinde değiştirerek yazması örnek olarak verilebilir.

Yeniden birleştirme stratejisi, bilinen unsurlardan yola çıkarak iki ya da daha çok ögeyi birleştirmektir. Örneğin bireyin zarf fiil eki kullanarak *Eve geldim. O sırada*

deprem oldu. cümlelerini *Eve geldiğim sırada deprem oldu.* şeklinde birleştirmesi örnek olarak verilebilir.

İmge kullanma stratejisi, yeni bilgiyi görsel materyallerle ilişkilendirmektir. Bireyin fotoğraflardan yararlanarak kelime çalışması yapması bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

İşitsel temsil oluşturma stratejisi, ses, kelime veya ifadelerin sesletimlerini akılda tutmaktır. Bireyin *dağ* kelimesini zihninde tutarak yumuşak g sesine yönelik bilinç oluşturma isteği örnek olarak verilebilir.

Anahtar sözcük kullanma stratejisi, hedef dilde öğrenilen bir yapıyı ipuçları ya da anahtar kelimeler kullanarak hatırlamaktır. Türkçede sıfat fiil eklerini *anası mezar dikecekmiş* cümlesiyle hatırlamaya çalışmak bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Bağlam içine yerleştirme stratejisi, bir kelime ya da ifadeyi anlamlı bir bağlam içine koymaktır. Bir cümle içerisinde boş bırakılan yere uygun kelimeyi getirme çalışması bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

İlişkilendirme stratejisi, hedef dile ait yeni bilgiyi mevcut bilgi yapılarıyla ilişkilendirmektir. Bireyin p, ç, t, k seslerini b, c, d, g (ğ) seslerine dönüştüğü bilgisinin top, üç, et, ok, ot gibi kelimelerde neden geçerli olmadığını kelimeleri inceleyerek ve ilişki kurarak anlamaya çalışması bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Transfer etme stratejisi, bireyin önceki öğrenmelerini yeni öğrenilen durumlara aktarmasıdır. Bireyin ilgi ve iyelik eklerini hatırlayarak isim tamlamalarını anlamaya çalışması bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Sonuç çıkarma stratejisi, yeni unsurların anlamını veya sonuçlarını tahmin etmek için sahip olunan bilgiyi kullanmaktır. Bireyin fiziksel tepkilerden yola çıkarak *külahları değişmek* deyiminin iki kişinin arasının bozulması anlamına geldiğini tahmin etmesi bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

O'Malley vd. (1985a), üstbilişsel ve bilişsel stratejiler dışında üçüncü öğrenme stratejisi olarak sosyoduyuşsal stratejilere yer vermişlerdir. Sosyoduyuşsal stratejilerde, temel amaç bireyin öğrenme sürecini, çevresiyle iş birlikli bir düzenlemeyle

oluşturmasıdır. Bireyin öğrenme sırasında çevresiyle kurduğu iletişim ve bu iletişim sırasında oluşturduğu eylemler sosyoduyuşsal stratejiler içinde değerlendirilmektedir. Bu stratejiler, soru sorma ve birlikte çalışma şeklinde sıralamıştır. Buradaki soru sorma stratejileriyle Davranışçı Yaklaşım'da yer alan pasif düzeydeki soru sorma stratejisi değil, bireyin öğrenme sürecinde öğrendiklerini ve öğrenme hakkındaki düşüncelerini sosyal çevresiyle paylaşmasını sağlayan soru sorma stratejileri kastedilmektedir.

Birlikte çalışma stratejileri, bilgi paylaşımı için bir ya da birden fazla arkadaşla çalışmaktır. Örnek olarak hedef dili öğrenme sürecinde ikili ya da grup çalışmalarıyla hareket etmek bu stratejiye örnek olarak verilebilir.

Açıklama için soru sorma stratejileri, ise konunun daha iyi anlaşılması için bireyin çevresindekilere soru yöneltmesidir. O'Malley vd. (1985a) tarafından sınıflandırılan dil öğrenme stratejilerinde üstbilişsel stratejilere ayrıntılı bir şekilde yer verilirken, sosyoduyuşsal stratejiler üzerinde yoğun bir ilginin olmaması en çok dikkat çeken özelliiktir. Ayrıca bilişsel stratejiler ile üstbilişsel stratejilerin uygun öğrenme etkinlikleriyle birlikte kullanılmasının, öğrenme seviyesini en üst düzeye çıkarılabileceğini (O'Malley vd. 1985b) belirtmeleri öğrenme stratejilerinin eşgüdümlü olarak kullanımının başarıyı artıran bir faktör olduğunu gösteren çalışmalarla (Anderson, 2008; Porte, 1988) da paralellik taşımaktadır.

Tablo 2. 9.

O'Malley vd. 'nin Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması

Üstbilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler	Sosyoduyuşsal Stratejiler
Ön Örgütleyicileri Kullanma	Tekrar	Birlikte Çalışma
Yönlendirilmiş Dikkat	Kaynak Kullanma	Açıklama için Soru Sorma
Seçici Dikkat	Yönlendirilmiş Fiziksel Tepki	
Öz Yönetim	Çeviri	
Ön Hazırlık	Gruplandırma	
Öz İzleme	Not Alma	
Üretimi Erteleme	Çıkarım Yapma	
Öz Değerlendirme	Yeniden Birleştirme	
Öz Pekiştirme	İmge Kullanma	
	İşitsel Temsil Oluşturma	
	Anahtar Sözcük	
	Bağlam İçine Yerleştirme	
	İlişkilendirme	
	Transfer Etme	
	Sonuç Çıkarma	

(O'Malley vd. 1985a, s. 582 - 584).

2.1.10.3. Oxford'un dil öğrenme stratejileri sınıflandırması

Oxford (1990, s. 8) dil öğrenme stratejilerini, “öğrenenin kendi süreçlerini yönetebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemler” olarak tanımlanmaktadır. Bu sınıflandırmanın önceki strateji sınıflandırma girişimlerinden daha detaylı ve kapsamlı olmasının yanı sıra bireysel stratejilerin dört dil becerisiyle (Okuma, konuşma, yazma ve dinleme) ilişkilendirilmiş olması dil öğrenimine daha somut bir şekilde yaklaşılmasını sağlamıştır. Bu sınıflandırmada çok sayıda stratejiye yer verilmiş ve stratejiler “doğrudan stratejiler” ve “dolaylı stratejiler” olarak iki ana gruba ayrılmıştır.

2.1.10.3.1. Doğrudan stratejiler

Doğrudan stratejiler, öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri olmak üzere üç ana gruptan oluşmaktadır. Her bir grup da kendi arasında alt stratejilerle ilişkilendirilmiştir. Doğrudan stratejiler, öğrencinin dil öğrenme sürecinde konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dil bilgisi alanlarında doğrudan bir katılımı ve öğretim sürecinde daha aktif olmayı sağlamaktadır.

2.1.10.3.1.2. Bellek stratejileri

Oxford'a (1990, s. 38) göre “insan belleği 100 trilyon bitlik bir veri kaydedebilmekte ancak bellek stratejileri olmadan bu büyük potansiyelin küçük bir kısmı kullanılabilir.” Bu nedenle doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek stratejileri dil öğrenimi sürecinde bireyin işini kolaylaştıracak özel bir kategoriye sahiptir. Bellek stratejileri, sınıflandırma içinde dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar zihinsel bağlantılar oluşturma, görüntü ve sesleri kullanma, gözden geçirme ve eylem kullanmadır. Zihinsel bağlantılar oluşturma stratejileri, bireyin hedef dilde karşılaştığı bilgiyle bellekte var olan bilgiyi ilişkilendirmesini, bilgiyi daha iyi hatırlayabilmek için gruplandırmasını ve bilgiyi daha anlamlı birimler olarak hatırlayabilmesi için bağlamlar üretmesini içermektedir. Dolayısıyla zihinsel bağlantılar oluşturma stratejisi üç ayrı strateji içermektedir. Bunlar; gruplama, çağrışım kurma / detaylandırma ve yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejileridir.

Gruplama stratejisi; dil malzemesini anlamlı birimler hâlinde zihinsel veya yazılı olarak sınıflandırmayı içermektedir. Bireyin, günün belirli vakitlerinde (Sabah, öğlen, akşam, gece) arkadaşlarıyla hangi ifadelerle selamlaşacağını yazması veya zaman eklerini, fiilimsileri gruplaması bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir.

Çağrışım kurma / detaylandırma stratejisi; yeni bilgiyi bellekteki kavram veya bilgi ile ilişkilendirmektir. Bireyin, “Alışveriş yapmayı sevmem.” cümlesinde geçen altı çizili +ma ekinin isimfiil konusunu hatırlayarak olumsuz eki olmadığını düşünmesi veya okuma parçasındaki düğün törenini kendi ülkesindeki düğün törenleriyle ilişkilendirmesi örnek olarak gösterilebilir.

Yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisi; bir sözcük ya da sözcük öbeğini hatırlayabilmek için anlamlı bir cümlede kullanmaktır. Yabancı dil öğreniminde birey sürekli yeni kelimeler ya da kelime gruplarıyla karşılaşmaktadır. Birey bu sözcükleri bağlam içinde kullanmadan ezberleme yoluna gittiğinde kısa sürede unutma gerçekleşmektedir. Bu nedenle bireyin yeni sözcükleri bağlamlarıyla birlikte düşünmesi ve kullanması gerekmektedir.

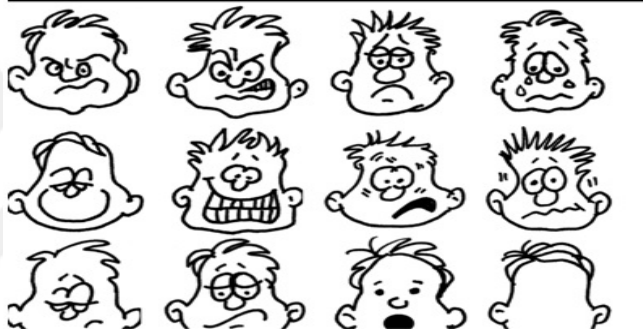
Yabancı dil öğrenmede karşılaşılan en büyük zorluklardan biri kelime öğrenimidir. “Bellek stratejileri de öğrencilere bu zorlukla baş etmede yardımcı olur; bilgiyi zihinde depolamayı ve ihtiyaç duyulması hâlinde geri çağrılmasını sağlar” (Oxford, 1990, s. 39). Ayrıca bellek stratejileri anlam ile ilgili materyalin eşleştirilmesini içerir. Dil öğreniminde resim ya da fotoğrafları anlam ile etiketlemek hafızayı güçlendiren bir stratejidir. Bu nedenle bellek stratejileri içinde ikinci bir strateji olarak görüntü ve sesleri kullanma stratejisine yer verilmiştir. Görsel ile sözel mesajı birleştirmek dört faktörden dolayı önem taşımaktadır. Bunlar:

- “Zihnin görsel materyali depolama kapasitesi, sözel materyali depolama kapasitesinden fazladır.
- Bilgiyi uzun süreli belleğe en etkili şekilde aktarmanın yolu görsel imgelerdir.
- Sözlü materyali hatırlamak için görsel materyaller en etkili araçlardır.

- Öğrencilerin büyük bir bölümü görsel öğrenmeyi tercih etmektedir” (Oxford, 1990, s. 40).

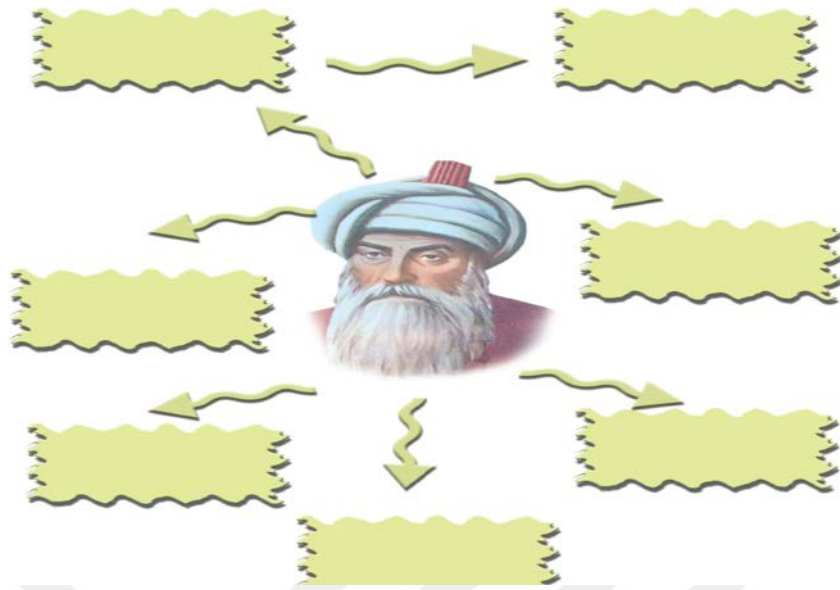
Modelde, görüntü ve sesleri kullanma stratejisi içinde dört strateji yer almaktadır. Bunlar; görüntüyü kullanma, anlam haritası oluşturma, anahtar sözcük kullanma ve zihinde ses temsilleri oluşturma stratejileridir.

Görüntü kullanma stratejisi; yabancı dile ait bilgi ile (Kelime anlamı, bağlamın ifade ettiği anlam vs.) anlamlı görüntüler arasında ilgi kurmaktır. Böylelikle yeni bilginin daha iyi hatırlanması amaçlanmaktadır. “Şaşkın, kızgın, üzgün, mutlu” gibi sıfatların aşağıdaki görseller kullanılarak öğrenilmesi bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 2.8. Görüntü kullanma stratejisine yönelik kullanılan bir resim.

Anlam haritası oluşturma stratejisi; ana kavramı merkeze alarak birbiriyle ilgili sözcükleri ok veya şeritlerle göstermek veya ilişkilendirmektir. Bu kimi zaman okunan veya dinlenen metindeki kişi, karakter, ana fikir üzerinde de geliştirilebilir. Mevlana Hazretlerinin konu edildiği okuma parçasından, hoşgörü ile ilgili fikirlerinin kavram haritası yoluyla çıkarılması örnek olarak gösterilebilir.



Şekil 2.9. Anlam haritası oluşturma stratejisine yönelik bir resim.

Anahtar sözcük kullanma stratejisi; sesli veya görsel şifreler kullanarak yeni bir sözcüğü hatırlamaktır. Bireyin isimfiil eklerini daha iyi hatırlamak için “mayışmak” kelimesini kullanması buna örnek olarak gösterilebilir. Kimi zaman bu strateji oyunlarla da desteklenebilmektedir. Örneğin çalışmada, resimli bulmaca oyunu hazırlanmıştır. Resimli bulmaca; resfebe veya rebus adlarıyla da geçmekte ve kelimelerin resimlerle temsil edilmesiyle oluşturulmaktadır.



Şekil 2.10. Resimli kelime bulmaca örneği

Resimli bulmacada; resim kelimeyi, işaretler harfleri temsil etmekte; resim içinde değerlendirilen harfler ise ipucu olarak değerlendirilmektedir. Bununla ilgili olarak örnek bir resimli bulmaca hazırlanmıştır. Aşağıda oluşturulan resimli kelime bulmaca örneğinde Türkiye resmi görülüyor. Resmin ardından gelen üç işaret Türkiye

kelimesinin son üç harfini (i - y - e) karşıladığına göre kelimenin başındaki “T - ü - r - k” harfleri ipucu olarak değerlendiriliyor. Bulmacaya bu şekilde devam edildiğinde ortaya “Türk kültüründe kahve” cevabı çıkıyor.

Buna benzer olarak Musa (2015), “Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Bulmaca Oyunları” adlı bildiride resimli bulmacaların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğlenceli ve etkili bir ders etkinliği olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Zihinde ses temsilleri oluşturma stratejisi; hedef dildeki kelime, anlam ile ses temelli ilişki kurmaktır. Bu stratejide birey şiir, tekerleme, şarkı gibi unsurlardan yararlanarak yabancı dil öğrenmede pratiklik kazanmaktadır. Bireyin, bazı deyim ve atasözlerini, Tarkan’ın “Dilli Düdük” adlı şarkısını dinleyerek anlamaya çalışması ve hatırlaması örnek olarak gösterilebilir. Tarkan’ın şarkı sözünden örnekler şöyledir:

Söz gümüşse sükût altındır.

Pireyi deve yaptı dilli düdük.

Masal okuyor bilmiyor o zır deli.

Ateşe bile bile körükle gidiyor.

Rüzgâr eken fırtına biçer.

Kendi kuyusunu kazıyor enayi.

Kendi düşen ağlamaz yarım.

Cırcır ötüyor.

Bellek stratejileri içinde yer alan üçüncü strateji ise, *gözden geçirme stratejisi*dir. Bu stratejiye göre birey, öğrenmelerini belli aralıklarla planlı bir şekilde gözden geçirdiğinde belleğin bilgileri canlı bir şekilde tutulması sağlanmaktadır.

Sınıflandırmada yer alan dördüncü strateji ise eylem kullanma stratejisidir. Eylem kullanma stratejisi, kısa süreli bellekte yer alan anısal, anlamsal ve işlemsel bellek türlerinde bilginin daha etkili işlenmesini sağlamaktadır. Eylem kullanma stratejisi içinde iki strateji yer almaktadır. Bunlar; fiziksel tepki veya duyuları kullanma ile mekanik teknikler kullanma stratejileridir.

Fiziksel tepki veya duyuları kullanma stratejisi; yabancı dilde öğrenilen bir kelime veya kelime grubunun yansıttığı anlamı, fiziksel tepkilerle göstermektir. Dil öğrenme sürecinde sınıflarda bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama, buna örnek olarak gösterilebilir. Bu stratejiyle birlikte öğrencinin öğrendiği dil yapısı göz önünde somutlaşmakta ve belleğin bilgiyi daha etkili işlemesi sağlanmaktadır.

Mekanik teknikler kullanma stratejisi; bireyin dil öğrenme sürecinde bireysel tercihlerine uygun teknikler oluşturmaktır. Bununla ilgili olarak kelime kartları hazırlaması, resimli deyim ve atasözü kartlarından faydalanması veya renkli kalem - çıkartmalar kullanarak bilgiyi daha iyi hatırlamaya çalışması bu stratejiye örnek olarak gösterilebilir.

Sınıflandırmaya bakıldığında, modelin öğrenme stilleri göz önüne alınarak oluşturulduğu da görülmektedir. Görsel öğrenme şekli dışında işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenenlerle de karşılaşmaktadır. Bu nedenle bilginin ses, hareket ya da dokunma ile ilişkilendirileceği stratejilerden faydalanılmıştır. Bellek stratejilerinden görüntü ve sesleri kullanma ile eylem kullanma stratejilerinin bireyin öğrenme stillerine de hitap ederek hafızayı güçlendiren stratejiler olduğu görülmektedir. Aynı zamanda modelde, bellek stratejilerinin üstbilişsel ve duyuşsal stratejilerle eş zamanlı kullanılmasının daha etkili bir öğrenmeyi sağladığı da belirtilmiştir. Bellek stratejileri; nesneleri düzenlemek, bağıntılar kurmak ve tekrar etmek gibi çok basit adımlar içermektedir. Ancak yeni bir dil öğrenme amacıyla yapılan düzenlemeler ve zihinsel bağlantılar kişisel olarak anlamlı olmalı ve tekrar edilecek materyal amaca uygun olmalıdır.

2.1.10.3.1.2. Bilişsel stratejiler

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan ikinci ana strateji bilişsel stratejilerdir. Bilişsel stratejiler, hedef dilin öğrenci tarafından işlenmesi ve dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Dil öğrenme sürecinde bilginin anlaşılması için yeni bilginin çeşitli durumlara uyarlanması önem taşımakta bu nedenle tekrar etme, alıştırma yapma ve analiz etmeyi içeren stratejiler kullanılmalıdır. Bu sınıflandırmada, bilişsel stratejiler içinde dört strateji grubuna yer verilmiştir. Bunlar; alıştırma yapma, ileti alma ve gönderme, analiz etme ve mantık yürütme, girdi ve çıktı için yapı oluşturma stratejileridir.

Oxford'a (1990) göre, alıştırma yapma stratejisi en önemli bilişsel stratejilerden biridir. Belirli bir yeterlik seviyesine ulaşabilmek için hedefe ulaştıracak kadar alıştırmaya ihtiyaç vardır. Özellikle öğrenilen yeni bir dil olduğunda farklı fonetik, morfolojik ve söz dizimsel yapıların içselleştirilmesi bu yapıların alıştırmalarla

desteklenmesine bağlı kalmaktadır. Sınıflandırmada, alıştırma yapma stratejisi içinde beş ayrı stratejiye yer verilmiştir. Bunlar; tekrar, ses ve yazıyı kullanarak düzenli bir şekilde alıştırma yapma, formül ve kalıpları tanıma ve kullanma, yeniden birleştirme, doğal bir şekilde alıştırma yapma stratejileridir.

Tekrar etme stratejisi; yabancı dilde öğrenilen her türden bilginin yazarak veya söyleyerek tekrar edilmesidir. Öğrencilerin Türkçedeki ı, ö, ü, ç, seslerini doğru bir şekilde seslendirene kadar tekrar etmesi örnek olabilir.

Ses ve yazıyı kullanarak düzenli bir şekilde alıştırma yapma stratejisi; temelde tekrar etme stratejisiyle aynıdır. Fakat Oxford, bu stratejiyi yinelerken düzenli olarak tekrar etmenin yeri geldiğinde yapılan tekrarlardan farklı olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenmede önemli olan, düzenli yapılan tekrarlardır. Bu nedenle bireyin dil öğrenme sürecinde günlük yapılan tekrarları içeren stratejiler kullanması önerilmektedir.

Formül ve kalıpları tanıma ve kullanma stratejisi; yabancı dilin gramer yapısına ait formül ya da kelime kalıplarını tanımayı ve kullanmayı içermektedir. Her dilin kendine özgü yapıları bulunmaktadır. Türkçe de sondan eklemeli bir dil olduğu için birey, kelimelerin sondan aldığı eklerle türetildiğini gösteren etkinlikleri, ses olaylarını, imlâ vb. kuralları incelemelidir.

Yeniden birleştirme stratejisi; yabancı dile ait öğeleri diğer ilişkili öğelerle kullanarak birleştirmek için kullanılmaktadır. Türkçenin yapısına uygun olarak “Bahçede otuyordum. O sırada telefon çaldı.” cümlelerini -dık zarf fiil ekini kullanarak “Bahçede oturduğum sırada telefon çaldı.” şeklinde birleştirmesi örnek olarak gösterilebilir.

Doğal bir şekilde alıştırma yapma stratejisi; yabancı dilde öğrenilen bilginin sınıf dışındaki ortamlara aktararak kullanılmasıdır. Bu, kimi zaman ana dil konuşurlarından destek alınarak diyalog kurma, kimi zaman da bireyin yalnız başına kitap okuma, şarkı dinleme, tv izleme etkinlikleriyle kullanılmaktadır.

Bilişsel stratejiler içinde yer alan ileti alma ve gönderme stratejilerinde ise iki strateji yer almaktadır. Bunlar; fikri çabucak anlama stratejileri ile ileti alma ve gönderme için kaynakları kullanma stratejileridir.

Fikri çabucak anlama stratejisi; tarama yapıp konunun kilit noktalarını anlamayı içermektedir. Okuma esnasında bir metnin çabuk bir şekilde gözden geçirilmesi, yazarın vermek istediği mesajın ne olduğunu veya dinlenen metnin konusunun anlaşılmasına çalışılması örnek olarak gösterilebilir.

İleti alma ve gönderme için kaynakları kullanma stratejisi; hedef dildeki kaynakları kullanmayı içermektedir. Bununla ilgili olarak öğrenme sürecinde basılı veya elektronik sözlükler, kitaplar, internet sitelerini kullanmak örnek gösterilebilir.

Bilişsel stratejiler içinde yer alan analiz etme ve mantık yürütme stratejilerinde beş ayrı stratejiye yer verilmiştir. Bunlar; tümdengelim yoluyla mantık yürütme, ifadeyi çözümleme, karşılaştırmalı çözümleme, çeviri yapma ve transfer etme stratejileridir.

Tümdengelim yolu ile mantık yürütme stratejisi; genel kurallardan yola çıkarak hedef dilde karşılaşılan bir yapıyı kullanmaktır. Bireyin Türkçede -ş işteş ekinin en az iki kişi tarafından birlikte yapıldığını bildirdiğini öğrenerek buna uygun (*Hızla gelen iki araba yolun sonunda çarpıştı* gibi) cümleler oluşturması örnek olarak gösterilebilir.

İfadeyi çözümleme stratejisi; yabancı dilde karşılaştığı yeni bir yapıyı (Sözcük, cümle veya paragraf) parçalara bölerek anlamaya çalışmaktır. “Anlamak, başlamak, atlamak” gibi kelimelerin şimdiki zaman eki geldiğinde neden “anlıyor, başlıyor, atlıyor” şeklinde yazılıp söylendiğini anlaması için kelimeleri çözümlemesi ve incelemesi buna örnek olarak gösterilebilir.

Karşılaştırmalı çözümleme stratejisi; bireyin ana dili ile öğrendiği yabancı dilin öğelerini karşılaştırarak farklılık ve benzerliklerini bulmasıdır. Özbek bir öğrencinin “Babama duvar arkasından gizlice baktım.” cümlesinin Özbek Türkçesinde “Atamı divar arkasından boyladım.” şeklinde söylediğini düşünmesi ve farklılıkları çıkarması örnek olarak gösterilebilir.

Çeviri yapma stratejisi; yabancı ve ana dilinden sözcük veya cümleyi birbirine çevirmektir. Yabancı bir dil öğrenilirken öğrencilerin en fazla başvurduğu stratejilerden biridir.

Transfer etme stratejisi; Yabancı dilde bir ifadeyi anlamak veya üretmek için ana dildeki bilgileri yabancı dile aktarmaktır. Ancak dil yapısı doğru bir şekilde analiz edilmediğinde bu strateji çoğu durumlarda hatalarla sonuçlanabilmektedir.

Bilişsel stratejiler içinde yer alan girdi ve çıktı için yapı oluşturma stratejileri ise not alma, özetleme ve önemini belirtme stratejisi olarak üçe ayrılmaktadır.

2.1.10.3.1.3. Telafi stratejileri

Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan üçüncü ana strateji telafi stratejileridir. Telafi stratejileri, bireyin öğrenme sürecinde yetersiz bilgiye rağmen dili anlamasını ve ifade etmesini sağlamaktadır. Adından da anlaşılacağı üzere, bireyin hedef dile yönelik yaşadığı sıkıntıları telafi eden, kurtarıcı stratejilerdir. Telafi stratejileri içinde iki grup strateji belirlenmiştir. Bunlar, tahmin etme stratejileri ile yazma ve konuşmadaki engellerle başa çıkma stratejileridir.

Dil öğrenme sürecinde bireyin yeni karşılaştığı veya unuttuğu ifadeler bireyin tahmin etme, yardım isteme, eş anlamlı kelime kullanma, iletişimden kaçınma stratejileriyle giderilebilmektedir. Oxford'a (1990) göre, dil öğrenmede başarılı bireyler bilinmeyen kelimelerle karşılaştıkları zaman tahminler kullanırlar. Öte yandan, daha az becerikli öğrenciler sıklıkla panikler ya da sözlüğü alıp her kelimenin anlamına bakmaya çalışırlar ki bunlar yeterli kazanma yolunda pasif tepkilerdir. Sınıflandırmada tahmin etme stratejileri içinde iki stratejiye yer verilmiştir. Bunlar; dilsel ipuçları kullanma ve diğer ipuçları kullanma stratejileridir.

Dilsel ipuçları kullanma stratejisi; yabancı dildeki yapıyı tahmin etmek için kelime(ler)den, dil bilgisinden veya dilin unsurlarından yola çıkarak ipuçları kullanmaktır. Öğrencinin daha önceki bilgilerden yola çıkarak “Arkadaşı, annesinin geldiğini söyledi.” cümlesinde -diği ekinin zaman eki olmadığını tahmin etmesi örnek olarak gösterilebilir.

Diğer ipuçları kullanma stratejisi; anlamı tahmin etmek için dil bilgisi dışındaki bağlam(lar)ı, durumu, metin yapısını, kişilerarası ilişkileri veya genel dünya bilgisini kullanmaktır. Öğrencinin ünite başlangıcında bulunan resim veya fotoğraflardan konunun ne olduğunu tahmin etmesi örnek olarak gösterilebilir.

Telafi stratejileri içinde yer alan yazma ve konuşmadaki engellerle başa çıkma stratejisi içinde ise sekiz strateji yer almaktadır. Bunlar; ana dili kullanma, yardım isteme, jest ve mimikleri kullanma, bir süreliğine ya da tamamen iletişimden kaçınma, konuyu seçme, iletiyi uyarlama, sözcük türetme, açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma stratejileridir.

Ana dili kullanma stratejisi; hedef dilde unutulmuş bir kelimenin ya da anlamın yerine ana dilindeki karşılığını kullanmaktır. Bu strateji özellikle öğrencilerin A1 ve A2 düzeyindeyken kullandığı bir stratejidir. Ancak öğrencilerin bu stratejiyi ileriki düzeylerde de kullanması onların yabancı dilde aynı kelimeye karşılık gelen eş anlamlı sözcükleri düşünmedikleri için kelime hazinelerinin gelişmesine engel olmaktadır.

Yardım isteme stratejisi; dil öğrenme sürecinde yaşanan sıkıntıları gidermek için yardım istemektir. Dil, kuşkusuz çevre desteğiyle daha etkili öğrenilmektedir. Bireyin yabancı dil öğrenme sürecinde yüz yüze veya web destekli ortamlardan destek alması, sınıf içinde öğrendiği bilgileri uygulamasını sağlamakta, böylece daha kısa bir sürede öğrenim sağlanmaktadır.

Jest ve mimikleri kullanma stratejisi; anlamı yüz ve beden hareketleriyle göstermektir. Bu strateji, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini ve bilginin daha kolay bir şekilde işlenmesini sağlaması bakımından etkilidir.

Bir süreliğine ya da tamamen iletişimde kaçınma stratejisi; hedef dilde karşılaşılan zorluk anında iletişime bir süreliğine ara vermektir.

Konuyu seçme stratejisi; bireyin ilgisi veya dil yeterliğiyle paralellik gösteren bir konuyu seçmesidir. Bireyin ilgisini çeken bir konuda çalışmaya başlaması, çalışmaya ayırdığı sürenin uzamasını sağlamaktadır.

İletiyi uyarlama stratejisi; anlamı aynı olan ifadeyi farklı kelimelerle yazmak ya da söylemektir. Bu stratejiyle birey üretici düşünme yoluyla dil yapısında farklı ifadeler kullanarak benzer ifadeler kullanmaktadır.

Sözcük türetme stratejisi; hatırlanmayan ifadenin yerine işlevini veya şeklini anımsatan farklı bir kelimeyi kullanmaktır. Bireyin sürahi kelimesini

hatırlayamadığında “içine su koyulan şişe” şeklinde ifade etmesi örnek olarak gösterilebilir.

Açıklama veya eş anlamlı ifadeler kullanma stratejisi; hatırlanmayan bir ifadenin açıklamasını yaparak ya da eş anlamlı kelime kullanarak anlatmaktır. Bireyin “battaniye” kelimesini hatırlamadığı zaman “örtü” kelimesini kullanması buna örnek olarak gösterilebilir.

Görüldüğü gibi telafi stratejileri, uygun kelime ya da ifade hatırlanmadığında eksikliği kapatacak dolguların kullanılmasını sağlamaktadır. Telafi stratejilerinin kullanımı bireyin zorlukla başa çıkma becerisini geliştirmelerini sağlamakta ve bireye daha fazla alıştırma yapma fırsatını vermektedir.

2.1.10.3.2. Dolaylı stratejiler

Dolaylı stratejilerde ise, dili destekleyen ve yöneten fakat bu etkiyi doğrudan sağlamayan odaklanma, planlama, değerlendirme, iletişim fırsatları arama gibi stratejiler söz konusudur. Dolaylı stratejiler, neredeyse tüm öğrenme aşamalarında kullanılabilir ve tüm dil becerilerinde uygulanabilir özelliktedir (Oxford, 1990, s. 135). Bu stratejiler, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere üç ana gruba ayrılmış ve yine kendi arasında alt stratejilerle ilişkilendirilmiştir.

2.1.10.3.2.1. Üstbilişsel stratejiler

Üstbilişsel stratejiler, bilişsel işlemlerin ötesine geçen, bireyin öğrenme sürecini düzenleme ve değerlendirme yolları sunan stratejilerdir. Düzenleme, hedef belirleme, dikkati toplama ve planlama gibi üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecinde bireyin öz yönetimini ve sürece daha aktif katılımını sağlamaktadır (Oxford, 1990). Bu nedenle üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin bağımsız öğrenme sürecine girdikleri belirtilmektedir (Rubin, 2001). Öğrencilerin, üstbilişsel stratejilerle dışarıdan herhangi bir yönlendirmeye bağlı kalmadan kendi öğrenmelerini planlayabilmesi ve süreci devam ettirebilmesi, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olduklarına işaret etmektedir.

Sınıflandırmada, üstbilişsel stratejiler içinde üç grup stratejiye yer vermiştir. Bunlar; öğrenmeye odaklanma, öğrenmeyi düzenleme - planlama ve öğrenmeyi

değerlendirmedir. Öğrenmeye odaklanma stratejilerinde, bireyin belirli bir dil öğrenme görevine odaklanması için dikkatini toplama, yeni ile eski bilgi arasında bağ kurmak için ilişkilendirme ayrıca dinleme becerilerinde gelişimi sağlamak için belli bir süre sözlü üretimi erteleme stratejileri yer almaktadır.

Yeni bilgiyi bilinenlerle ilişkilendirme stratejisi; yabancı dildeki bilgiyi gözden geçirerek bilinenlerle ilişkilendirmektir. Bu stratejiyle birey, zihninde var olan şemaları, yeni bilgilerle karşılaştırmakta, düzenlemekte ve birleştirmektedir.

Dikkatini toplama stratejisi; Belirli bir dil öğrenme görevine odaklanmaya önceden karar vermektir.

Dinlemeye odaklanmak için sözlü üretimi erteleme stratejisi; Dinleme becerilerinde gelişene kadar belli bir süreliğine sözlü üretime ara vermektir.

Tüm bu stratejilerde belli bir bilinçle hareket etme söz konusudur. Bilinçlilik - farkındalık, üstbilişsel stratejileri normal eylemlerden ayıran en temel özelliktir. Aksi takdirde, sessiz kalma ile üretimi erteleyerek dinleme becerine odaklanma stratejisi arasında ayırım olmazdı.

Öğrenmeyi düzenleme ve planlama stratejilerinde ise altı strateji belirlenmiştir. Bu stratejiler, bireyin öğrenme sürecine girmeden önce uzun ya da kısa süreli amaçlarını belirleme, hangi kaynaklara ulaşp hangi tekniklerle dili öğrenebileceği hakkında bilgi alma, çalışma ortamını veya imkânlarını düzenleme, dil etkinliğinde öğrenilen görevin amacını belirleme ve alıştırmayı yapabilmek için fırsatları arama stratejilerinden oluşmaktadır. Bu stratejiler bireyin dil öğrenme sürecine güdümlü bir başlangıç yapmasını ve kontrollü hareket etmesini sağlamaktadır.

Dil öğrenimini öğrenme stratejisi; öğrenenin kitap okuyarak ve diğer insanlarla konuşarak dil öğreniminin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışması, bireysel özelliklerine göre yorumlaması ve bu bilgiyi kendi dil gelişimine yardım etmesi için kullanması.

Düzenleme stratejisi; bireyin, öğrenme sürecinde kendi programını yapması, çevresel düzenlemelerde bulunma gibi uygun ortamlar hazırlamasıdır. Her bireyin

öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklar farklılık göstermektedir. Bu nedenle bireyin kendi öğrenmelerini, bireysel özelliklerine de uyarak düzenlemesi ve yapılandırması gerekmektedir.

Amaç ve hedef belirleme stratejisi; öğrenmeye yönelik uzun ve kısa süreli hedefler belirlemektir. Bireyin gelecek yıl okuyacağı lisans bölümünü göz önüne alarak B1 seviyesinden itibaren çeşitli sosyal olayların konu aldığı makale veya deneme türündeki yazıları okumaya başlaması ve alan terimlerine yönelik farkındalık sağlaması örnek olarak gösterilebilir. Bu durumda bireyin dil öğrenme ihtiyacına uygun hedef belirlemesi dil öğrenimini etkili kılmaktadır.

Dil öğrenme görevinin amacını belirleme stratejisi; dinleme, okuma, konuşma veya yazma alanındaki dil öğrenme görevinin amacına karar vermektir. Bireyin etkili bir anlama becerisine yönelik kelime öğrenimine öncelik vermesi örnek olarak gösterilebilir.

Dil öğrenme görevi için plan yapma stratejisi; bireyin öğrenme sürecinde görevi tanımlaması, görevin gerektirdiği koşulları belirlemesi, kendi bilgi kaynaklarını kontrol etmesi ve görev için gerekli olan diğer öğeleri belirlemesidir.

Alıştırma yapma fırsatları arama stratejisi; yabancı dilde alıştırma yapma fırsatı bulmak için o dilde konuşulan sinemaya gitmek veya sosyal ortamlarda bulunmaktır.

Öğrenmeyi değerlendirme stratejisinde ise bireyin dil öğrenme sürecinde kendi gelişimini izleme ve değerlendirme stratejileri yer almaktadır.

Öz izleme stratejisi; yabancı dil öğrenme sürecinde hataları belirlemek, bunların kaynağını veya hangi kaynaklar kullanarak hataların ortadan kaldırılacağını belirlemektir.

Öz değerlendirme stratejisi; bireyin yabancı dilde kendi dil gelişimini değerlendirmesidir.

2.1.10.3.2.2. Duyuşsal stratejiler

Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında dolaylı stratejiler içinde yer alan ikinci ana strateji duyuşsal stratejilerdir. Duyuşsal terimi, bireyin duygu, tutum, motivasyon ve kaygı gibi psikolojik durumlarına işaret etmektedir. Bireyin öğrenme sürecinde duygusal faktörlerden bağımsız hareket etmediği ortadadır. Bu nedenle duyuşsal stratejilerin dil öğrenmeye doğrudan katkısı olmasa da öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bireyin yabancı bir dil, kültür ve sosyal çevre yapısıyla karşı karşıya kalması bireyin en az bilişsel süreçlerde olduğu gibi duygusal zorluklarla da baş etme gerekliliğini doğurmaktadır. Bu durum dil öğreniminde psikolojik durumları kontrol eden ve olumlu hâle getiren stratejilerin önemini artırmaktadır.

Sınıflandırmada, duyuşsal stratejiler içinde üç grup strateji belirlenmiştir. Bunlar; kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme ve duygulara hâkim olma stratejileridir. Oxford (1990), kaygıyı azaltma stratejilerinde bireyi rahatlatarak ve bulunduğu kaygı durumundan uzaklaştıracak üç stratejiye yer vermiştir. Bunlar; *rahatlama*, *derin nefes alma* veya *meditasyon yapma*, *müzik dinleme* ve *gülme* stratejileridir.

Duyuşsal stratejiler içinde yer alan ikinci strateji ise kendini cesaretlendirme stratejileridir. Bu strateji bireyin öğrenme sürecinde oluşturduğu öz saygısını artırmayı, risk alabilmek için oluşturduğu özgüveni temsil etmektedir. Bu nedenle kendini cesaretlendirme stratejisi içinde *olumlu yaklaşma*, *risk alma* ve *kendini ödüllendirme* stratejilerine yer verilmiştir.

Duyuşsal stratejiler içinde değerlendirilen son strateji basamağı ise duygulara hâkim olma stratejisidir. Bu basamakta, bireyin dil öğreniminde vücudunun verdiği tansiyon, stres, rahatlık gibi sinyallerin farkında olmasını temsil eden *vücudunu dinleme* stratejisine, duygularını keşfetmek için *kontrol listesi kullanma* stratejisine, dil öğrenme sürecinde yaşananları kaydetmek için *dil öğrenme günlüğü tutma* stratejisine ve *duygularını paylaşma* stratejisine yer verilmiştir.

2.1.10.3.2.3. Sosyal stratejiler

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında, dolaylı stratejiler içinde üçüncü olarak sosyal stratejilere yer verilmiştir. Sosyal stratejiler; soru sorma, birlikte çalışma ve empati kurma stratejilerinden oluşmaktadır. Soru sormak, etkileşim sürecinde bireyin kendisini ifade etmesi ve dil öğrenme görevini anlamayı sağlayan önemli bir araçtır. Soru sorma stratejisi, bir görev tam anlaşılmadığında açıklama istemek için veya görevin doğruluğunu kontrol etmek için uygulanmaktadır. Bu nedenle soru sorma stratejisi içinde iki stratejiye yer verilmiştir. Bunlar; *açıklama ve doğrulama için soru sorma* stratejisi ile *düzeltilme için soru sorma* stratejisidir.

Sosyal stratejiler içinde ele alınan diğer bir strateji ise birlikte çalışmadır. Birlikte çalışma stratejisinde rekabetin yerine takım ruhuyla hareket etmek vardır. Bu durum, dil öğrenme stratejilerinin önemli bir özelliği olan karşılıklı destek ve dayanışmaya işaret etmektedir. Dil öğrenimi sürecinde kullanılan birlikte çalışma stratejileri; “öğrenci ve öğretmen için daha fazla memnuniyet, daha güçlü bir dil öğrenme motivasyonu, daha fazla alıştırma fırsatı, hatalarla ilgili daha fazla geri bildirim ve dilin farklı fonksiyonlarını daha fazla kullanmayı sağlamaktadır” (Oxford, 1990, s. 145). Bu strateji, *akranlarla çalışma stratejileri* ile *hedef dil konuşurlarıyla çalışma* stratejilerinden oluşmaktadır.

Sosyal stratejilerde son olarak empati kurma stratejileri yer almaktadır. Empati, bakış açısını daha iyi anlamak için kendini bir başkasının yerine koyabilme becerisidir. Yabancı / ikinci bir dili öğrenirken empati kurmak, kültürel anlayış geliştirdiğinden ve dilin sosyal bağlam içinde hangi duygularla kullanıldığını anlamayı sağladığından özellikle önemlidir. Bu strateji basamağı da *kültürel anlayışı geliştirme stratejisi* ile *başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkına varma* stratejisi olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.1.11. Dil öğrenme stratejilerinin öğretimi

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların iki ana konu üzerinde gerçekleştiği görülmektedir. Bunlardan ilki başarılı ve başarısız dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler ile bu stratejilerin seçimini belirleyen bireysel - kültürel özelliklerdir. İkincisi ise dil öğrencilerinin farklı öğrenme görevlerinde

öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını gösteren dil öğrenme stratejileri öğretimi hakkındadır.

Yabancı bir dilin nasıl öğrenileceğini öğrenmek, çağımızın belki de cevaplanması gereken en önemli sorusudur. 1970’lerden beri bu soruya bilimsel metotlarla cevap aranmakta ve öğrenmeyi öğrenmede en etkili araç olarak da dil öğrenme stratejileri cevabının verildiği görülmektedir. Dil öğrenme stratejileri, bireyin, öğrenmeyi bağımsız olarak gerçekleştirmesine imkân vermektedir. Alan yazınında dil öğrenme stratejilerinin, motivasyonu ve dil yeterliği yüksek, başarılı öğrenciler tarafından kullanıldığını gösteren pek çok araştırma mevcuttur (Griffiths, 2013; Griffiths ve Parr, 2000; Oxford ve Nyikos, 1989; Oxford ve Crockall, 1989). Öte yandan bu tespitler, diğer öğrencilerin başarı durumunu etkilemek için dil öğrenme stratejilerinin öğretilebilir yanının neler olduğunu araştırmaya itmiştir.

Dil öğrenme stratejilerinin eğitime yönelik belli yaklaşımlar (Chamot ve O’Malley 1987; Oxford, 1990) öne sürülmüştür. Bunlardan biri, Chamot ve O’Malley’in (1987) geliştirdiği İngilizce baş harfleri kullanılarak adlandırılan CALLA (Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı) ve Oxford’un (1990) geliştirdiği strateji öğretimi modelidir. Oxford (1990) dil öğrenme stratejileri öğretimi 8 adımlı bir model üzerine geliştirmiştir. İlk beş adım planlama ve hazırlanma adımlarıdır; diğer üç adım ise yürütme, değerlendirme ve eğitimi gözden geçirme adımlarını içermektedir. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- “1. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve süreyi belirle.
2. Stratejileri iyi seç.
3. Strateji eğitiminin bütünlüğünü göz önünde bulundur.
4. Motivasyonla ilgili hususları göz önünde bulundur.
5. Materyal ve aktiviteleri hazırla.
6. “Tamamen bilgilendirerek eğitim” aşamasını uygula.
7. Strateji eğitimi değerlendir.
8. Strateji eğitimi gözden geçir (1990, s. 204).”

Strateji öğretiminin öğrenciyi başarıya götüren bir süreç olabilmesi için; öğretimin öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılandırılması, dil öğrenme görevine ve öğrencinin bireysel özelliklerine uygun olması ayrıca dil öğrenme etkinlikleriyle bütünleşik bir zaman içinde sürdürülmesi (Oxford, 1990) önerilmektedir. O’Malley ve Chamot’a (1999, s. 155) göre ise “strateji öğretiminde dikkat edilmesi

gereken en önemli husus öğretmen eğitimidir. Öğretmenin sahip olduğu anlayış ve meslekî yeterlik, strateji öğretiminin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra strateji öğretiminde kullanılacak materyaller, öğretim etkinliklerinin kapsamı, sırası ve kullanılan tekniklerin mevcut duruma uygun olarak seçilmesi gerekmektedir”.

Oxford, (1990), O'Malley ve Chamot (1999) ile Chamot'a (1999) göre, öğrencilerin ihtiyaçları ve dil öğrenme görevine uygunluğu doğrultusunda strateji öğretimi, derslerden bağımsız (Doğrudan) ya da derslerle bütünleştirilmiş (Örtük) yaklaşımlarla öğretilir. Doğrudan strateji öğretimi yaklaşımında, dersten ayrı bir zaman diliminde stratejilerin önemi ve amacı, neler olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verilip örnek uygulamalar yaptırılmaktadır. Örtük strateji öğretimi yaklaşımında ise, strateji öğretimi, derslerin yürütüldüğü zaman diliminde öğrenme görevleriyle karşılaştıkça verilmekte ve zamanla öğrencinin kendisinin bu stratejileri kullanması cesaretlendirilmektedir.

Diğer bir strateji öğretimi modeli ise Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'dır. Bu model Chamot ve O'Malley (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı başlığının İngilizce ilk harfleri (Cognitive Academic Language Learning Approach) kullanılarak oluşturulan CALLA adıyla anılmaktadır. CALLA ilkökul sonrası ve ortaokul seviyesindeki sınırlı İngilizce yeterliğe sahip öğrencilerin akademik dil becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır (Chamot ve O'Malley, 1987, s. 227). CALLA, dilin karmaşık bir bilişsel beceri olduğu ve dilin işlenmesi için kapsamlı bir alıştırma ve geri bildirim gerektiği teorik temeline dayanmaktadır. Model üç tür öğrenci grubunun ihtiyacı gözetilerek oluşturulmuştur. Bunlar;

- “Başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen veya İngilizce konuşulan bir çevre vasıtasıyla sosyal iletişim becerileri kazanmış ama henüz sınıf düzeylerine uygun akademik dil becerileri geliştirememiş öğrenciler,
- Ana dillerinde akademik dil becerileri edinmiş ve başlangıç düzeyinde İngilizce bilgisine sahip olan ama ana dildeki becerilerini İngilizceye aktarmada yardıma ihtiyaç duyan öğrenciler,
- Her iki dilde de akademik dil becerisi geliştirememiş İngilizceleri baskın iki dilli öğrencilerdir” (O'Malley ve Chamot, 1999, s. 191).

“Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, konu içeriği, akademik dil gelişimi ve strateji öğretimidir. Konu içeriğinde, öğrenciler

akademik derslerde karşılaşacağı konulara uygun bir programla yabancı dili öğrenmektedir. Bu nedenle öğrencinin fen, matematik ve sosyal bilimlerde karşılaşacağı konulara yer verilmektedir. Diğer bir bileşen ise akademik dil gelişimidir. Günümüzde yabancı dil öğrenmenin en önemli gerekçelerinden biri eğitimidir. Bu nedenle CALLA’da dil, akademik konuları öğrenmek için bir araç olarak işlevsel yönüyle kullanılır. Strateji öğretimi ise CALLA’nın üçüncü ana bileşenidir” (Chamot ve O’Malley 1987, s. 231). CALLA’da strateji öğretiminin metodolojik yaklaşım olarak kullanımı dört önemli önermeye dayanmaktadır. Bunlar:

- “Zihnen aktif olan öğrenenler daha iyi öğrenirler. Yeni bilgiyi düzenleyen ve onları mevcut bilgilerle ilişkilendiren öğrenciler anlama ve hatırlamaya yardımcı olması için her şeyi ezberleyerek öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilere nazaran daha çok bilişsel bağlantılara sahiptirler.
- Stratejiler öğretilir. Kendilerine strateji kullanımı öğretilen ve yeterli uygulama sağlanan öğrenciler, öğrenme stratejileriyle hiçbir deneyimi olmayan öğrencilere göre daha iyi öğrenirler.
- Öğrenme stratejileri yeni görevlere aktarılabilirler. Öğrenciler bir kere öğrenme stratejileri kullanmaya alıştıklarında onları yeni görevlerde de kullanırlar.
- Akademik dil öğrenimi, öğrenme stratejileriyle daha etkili hâle gelir. Ana dili İngilizce olanların okuma ve problem çözme becerileriyle ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin akademik dil öğrenimi problemlerini çözmeleri prensipte aynı çerçeveye dayanmaktadır” (Chamot ve O’Malley 1987, s. 240).

Chamot ve O’Malley (1996), akademik dil gelişimi bileşeninin iletişimde, öğrenmede ve içerik alanlarında, dört dil becerisinin (Dinleme, okuma, konuşma ve yazma) uygulanmasına odaklandığını belirtmişlerdir. Her bir konu alanında kullanılan dilin, özel kelime ve gramer yapılarıyla öğrencilerin öğrenmeleri gereken bir söylem düzenine yönelik olduğunu ve öğrencilerin her bir konu kapsamındaki dili açıklama, analiz etme, değerlendirme, yargılama ve ikna etme gibi önemli fonksiyonları yerine getirmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. CALLA (Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı) strateji öğretiminde kullanılan stratejiler üstbilişsel, bilişsel ve sosyoduyuşsal stratejilerden oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 2. 10.

O'Malley ve Chamot'un Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımında Belirttiği Stratejiler

Üstbilişsel Stratejiler	Açıklama
Ön Örgütleyicileri Kullanma	Öğrenilecek materyalin kavramlarını ve ana fikrini tarayarak örgütleme.
Ön Hazırlık	Sözlü ya da yazılı bir görev için gerekli olan dili prova etme.
Düzenlemeye Yönelik Planlama	Sözlü ya da yazılı olarak ifade edilecek ana fikir, sıra ve bölümleri planlama.
Seçici Dikkat	Anahtar kelimeler, ifadeler, cümle ya da bilgi türlerine dikkat verme.
Öz İzleme	Dinleme veya okuma sırasında kendi anlayışını kontrol etme ya da sözlü ya da yazılı ürünü kontrol etme.
Öz Değerlendirme	Öğrenme görevinin ne kadar iyi tamamlandığının değerlendirilmesi.
Öz Yönetim	Fazladan dil veya içerik girdisi ve alıştırmaları gibi öğrenmeye yardımcı durumlar arama veya ayarlama.
Bilişsel Stratejiler	Açıklama
Kaynak Kullanma	Sözlük, ansiklopedi ya da ders kitabı gibi referans materyallerini kullanma.
Gruplama	Özelliklerine göre kelime, terminoloji, sayı ve kavramları sınıflandırma.
Not Alma	Anahtar kelime ve kavramları sözel, grafik ya da sayısal olarak kısaltılmış şekilde not alma.
Özetleme	Dinleme veya okuma ile alınan bilginin zihinsel ya da yazılı özetini çıkarma.
Tümdengelim	Anlamak, dili üretmek ya da problem çözmek için kuralları uygulama.
İmge Kullanma	Yeni bilgiyi anlamak veya hatırlamak için ya da bir problemin zihinsel temsili için görsel imgeler (Zihinsel ya da gerçek) kullanma.
İşitsel Temsil Oluşturma	Anlamaya ve hatırlamaya yardım için zihnin arka planında bir kelime veya ifadenin sesini tekrar etme.
Detaylandırma	Yeni bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme, yeni bilginin farklı bölümlerini birbirleriyle ilişkilendirme ya da yeni bilgilerle anlamlı kişisel bağlar kurma.
Transfer Etme	Anlamaya veya üretime yardım için dil hakkında sahip olunan bilgiyi kullanma.
Çıkarım Yapma	Yeni maddelerin anlamlarını, sonuçları tahmin ve eksik noktaları tamamlamak için metindeki bilgiyi kullanma.
Sosyoduyuşsal Stratejiler	Açıklama
Açıklama için Soru Sorma	Öğretmenden ya da arkadaşlardan açıklama, yeniden ifade, örnek ya da doğrulama alma.
Birlikte Çalışma	Bir problemi çözmek, bilgi toplamak, bir öğrenme görevini kontrol etmek, geri bildirim almak için arkadaşlarla birlikte çalışma.
Kendi Kendine Konuşma	Öğrenme görevini yerine getirmek için kendini yeterli hissettirecek zihinsel teknikler kullanarak kaygıyı azaltma.

(O'Malley ve Chamot 1999, s. 198 – 199)

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan dil öğrenme stratejileri araştırmaları

Silahsızoğlu (2004), “Öğrenme Stratejileri ve Teknikleri Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretim Süreçlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış” adlı yüksek lisans tezinde Moment Mal ve Türkçe Öğrenelim - Yabancılar için Türkçe Alıştırmalar ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerini Bimmel ve Rampillon’un (1996) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını esas alarak karşılaştırmıştır. Araştırmaya göre, Almanca ders kitabında dil öğrenme stratejilerinin yaygınca kullanıldığı ancak Türkçe ders kitabında dil öğrenme stratejilerinin yeterince kullanılmadığı sonucuna varılmıştır.

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.

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 bilişüstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verildiği görülmüştür. Yeni Hitit 1’deki bilişüstü stratejilerin oranı % 5.729 iken Total English Elementary’deki oranın % 34.494 olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, İngilizce

ders kitabının, yabancı dil öğrenme sürecinde bilişüstü 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 öğretime dönük etkinliklere yer verilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve M. 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 üstbilişsel, bellek ve sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları; deney grubunun strateji kullanım ortalamasının sontest lehine anlamlı bulunduğu ancak kontrol grubunda sontest lehine anlamlı bir farklılığın görülmediği; deney grubunun öntest sontest başarı puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu ancak kontrol grubunun başarı ortalamasının sontest 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 öntest ve sontestte 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.

Barut (2015), tarafından Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerini tespit etmek ve strateji kullanımlarının, öğrencilerin cinsiyet, dildeki yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem faktörleri doğrultusunda nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Araştırmanın verilerini bir vakıf üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kursuna kayıtlı 130 öğrencinin Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve görüşmeler aracılığıyla toplanan sözlü ve yazılı beyanları oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde (5,0 üzerinden 3,3 ortalama) kullandıkları, en çok telafi stratejilerini ve sosyal stratejileri tercih ettikleri, meditasyon, günlük tutma vb. duyuşsal stratejilerin öğrenciler tarafından en az tercih edilen stratejiler olduğu, dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeyinin cinsiyet, yeterlik düzeyi ve Türkçede yetkin olmaya verilen öneme göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Boylu (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’ni Türkçeye uyarlayan araştırmacı, çalışmasını 10 ayrı dil merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 395 kişi üzerinde yürütmüştür. Araştırmada, en çok üstbilis stratejilerinin ($\bar{X}=3.75$) en az ise duyuşsal stratejilerin ($\bar{X}=3.22$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin öğrenim durumlarına ve kur düzeylerine, bildikleri yabancı dil sayısına

göre değişmediği; erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kadın öğrencilere oranla daha fazla kullandıkları; Türkçeyi yurt dışında öğrenme ve Türkiye’de öğrenme durumu bağlamında bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; dil öğrenme stratejileri ile ana dilleri arasındaki ilişki bağlamında, ana dili Türkmen, Azeri, Özbek, Uygur Türkçesi *vd.* olan öğrencilerle ($\bar{X}=3.13$); ana dili Arapça ($\bar{X}=3.45$) ve “diğer” diller ($\bar{X}=3.59$) olan öğrenciler arasında ana dili Türkmen, Azeri, Özbek, Uygur Türkçesi *vd.* olan öğrenciler lehine sadece bellek stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir farklılığın olduğu; dil öğrenme stratejileri ile Türkçeyi öğrenme süreleri bağlamında, sadece sosyal stratejiler ve Türkçeyi öğrenme süreleri arasında Türkçeyi daha uzun zamandır öğrenenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; öğrencilerin Türkçeyi öğrendikleri kurum ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri bağlamında, bellek stratejilerinin kullanımı açısından TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin puanlarının Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk kültür merkezlerinde öğrenim görenlere oranla daha yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Becerisinin Kavram Haritası Aracılığıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde (Bülbül, 2015) ise okuduğunu anlama stratejilerinden tahmin etme, soru üretme ve özetlemenin öğretimi kavram haritaları yoluyla verilmiş ve 8 hafta süren uygulama sonunda veriler video - ses kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışmaları, gözlem, strateji değerlendirme yapıtları ve okuduğunu anlama başarı testi ile elde edilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlere göre elde edilen verilere göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

K. Şengül (2015b), Türkiye Türkçesi ile Özbek Türkçesi arasında bulunan yabancı eşdeğer kelimelerin, Türkiye Türkçesi öğrenen Özbek Türklerinin dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiş ve bu soruna yönelik dil öğrenme stratejilerinin etkisini “Türkiye Türkçesi Öğrenen Özbek Türklerinin Karşılaştıkları Yabancı Eşdeğer Kelime Sorunlarına Dil Öğrenme Stratejilerinin Etkisi: Bir Eylem Araştırması” adlı araştırmada incelemiştir. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de, eylem araştırmasıyla yürütülen çalışmada araştırmanın verilerini, öğrenenlerin dosyalarındaki yazılı örnekler, öğrenenlerin sözlü performansları ve

görüşmeler oluşturmuş, veriler nitel olarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, kullanılan dil öğrenme stratejilerinin, öğrenenlerin yalancı eşdeğer kelimelerden kaynaklı sorunlara yönelik farkındalıklarını artırdığı, kısa sürede etkili bir öğrenmeyi sağladığı ve öğrenme sürecini kendilerinin kontrolünde, kişisel eğilimlerine uygun olarak yönetebildikleri tespit edilmiştir.

Harputoğlu (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabı ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarının kullanılmakta olan Hazırlık Sınıfları İçin Türkçe ders kitabında kullanılan öğrenme stratejilerini incelemiştir. Çalışmada, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabı ile M.E.B. Hazırlık Sınıfları İçin Türkçe ders kitabında en fazla bilişsel stratejilerin kullanıldığı ve etkinliklerin üstbilişsel, sosyal, duyuşsal stratejilerden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Ders kitapları öğrenme stratejilerinin kullanımı bakımından karşılaştırıldığında ise ana dil Türkçe ders kitabı olan M.E.B. Türkçe Hazırlık ders kitabında, yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı olan Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabına göre daha fazla strateji ile strateji türünün kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. 11.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yapılan Dil Öğrenme Stratejileri Araştırmaları

Silahsızoğlu (2004)	Amaç	Yabancı dil olarak Almanca ile Türkçe öğretim setlerindeki etkinliklerde yer alan dil öğrenme strateji ve tekniklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nitel Araştırma, Doküman İncelemesi
	Örneklem	Moment Mal adlı ders kitabı ile yardımcı kitabı Türkçe Öğrenelim ders kitabı ile Yabancılar için Türkçe Alıştırmalar adlı yardımcı kitap
	Sonuç	Dil öğrenme stratejilerinin Almanca ders kitapları lehine yaygınca kullanıldığı belirlenmiştir.
M. Şengül (2012)	Amaç	Türkiye’deki dil öğretim merkezlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu ve Türk soylu bireylerin Türkçeyi öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nicel Araştırma, Ölçek Uyarlama, Betimsel Tarama
	Örneklem	Ankara, İstanbul, Erzurum, Gaziantep, Malatya ve Elazığ’daki dil öğretim merkezlerinde ileri düzey Türkçe öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu ve Türk soylu 255 öğrenci
	Sonuç	Hem yabancı uyruklu hem de Türk soylu bireylerin bellek stratejileri, bilişsel stratejileri, telafi stratejileri 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.
Bayezit (2013)	Amaç	Yabancı dil olarak İngilizce ile Türkçe öğretim setlerindeki dil öğrenme strateji kullanımının incelenmesi amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nitel Araştırma, Doküman İncelemesi
	Örneklem	Total English Elementary ders kitabı Yeni Hitit 1 ders kitabı
	Sonuç	Total English Elementary ders kitabında Yeni Hitit 1 ders kitabına göre bilişüstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verildiği, Yeni Hitit 1 ders kitabındaki bilişüstü stratejilerin oranının %5,729, Total English Elementary ders kitabındaki bilişüstü stratejilerin oranının ise %34,494 olduğu tespit edilmiştir.
Bölükbaş (2013)	Amaç	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin sözcük öğrenimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nicel Araştırma, Deneysel Desen, Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model
	Örneklem	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrenci
	Sonuç	Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin en fazla üstbilişsel, bellek ve sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları; Strateji öğretiminin yapıldığı deney grubunun strateji kullanım ortalamasının 3.01'den 4.47'ye yükseldiği ve farkın sontest lehine anlamlı bulunduğu, Kontrol grubunun strateji kullanım ortalamasının 3.06'dan 3.08'e yükseldiği ancak bu farkın sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, Deney grubunun öntest sontest başarı puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, Kontrol grubunun başarı ortalamasının 21.78'den 25.09'a yükseldiği ancak bu artışın sontest lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.
Güngör (2013)	Amaç	Özetleme becerisinin öğretimine dayalı okuduğunu anlama etkinliklerinin metin özetleme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nicel Araştırma, Tek Denekli Desen, A-B Deseni
	Örneklem	Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, B2 C1 ve C2 düzeyleride öğrenim gören 43 öğrenci
	Sonuç	Öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik öntest sontest puanlarının sontest lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, Öğrencilerin silme, genelleme ve yeniden kurma becerilerine yönelik öntest sontest puanlarının sontest lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, Öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik öntest sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, Öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik öntest sontest puanlarının kur düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, Öğrencilerin özetleme becerilerine yönelik sontest puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu bunun da 18-35 yaş aralığındakiler ile 36 yaş ve üzeri öğrenciler arasında olduğu ve farkın 18-35 yaş arasındaki öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.
Elemen (2014)	Amaç	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen lisans düzeyindeki öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nitel Araştırma, Durum Çalışması
	Örneklem	Balıkesir Üniversitesinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen A1, A2, B1, B2 düzeyindeki 50 öğrenci
	Sonuç	Öğrencilerin dinleme sırası ve sonrası stratejileri daha fazla kullandıkları, Öğrencilerin dinleme öncesi en çok konu hakkında bilgi verme ile ön bilgileri harekete geçirme; dinleme sırasında not alma; dinleme sonrası ise video izleme stratejisini kullandıkları belirtilmiştir. Farklı dil ailelerine mensup öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri

		ile Altay dil ailesine mensup öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejileri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.
Barut (2015)	Amaç	Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin dil öğrenme strateji kullanım düzeylerini belirlemek ve strateji kullanımının dil düzeyi, cinsiyet ve Türkçede yetkin olmaya verilen önem değişkenlerine göre nasıl farklılaştığını tespit etmek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Karma Yöntem Araştırması, Açımlayıcı Sıralı Desen Nicel Çalışma: Betimsel Tarama, Nitel Çalışma: Durum Çalışması
	Örneklem	Ankara’da bir vakıf üniversitesinde temel ve ileri düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 130 öğrenci
	Sonuç	Öğrencilerin en çok telafi ve sosyal stratejileri en az ise duyuşsal stratejileri kullandıkları, Genel strateji kullanım sıklığı ile doğrudan, dolaylı, bellek, bilişsel, üstbilişsel ve sosyal strateji kullanım sıklığının kız öğrenciler lehine anlamlı bulunduğu, Genel strateji kullanım sıklığı ile bilişsel, duyuşsal ve doğrudan strateji kullanım sıklığının ileri düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunduğu, Genel strateji kullanım sıklığı ile bellek, üstbilişsel ve doğrudan strateji kullanım sıklığının “Türkçede yetkin olmaya yüksek değerde önem veren” öğrenciler lehine anlamlı bulunduğu belirlenmiştir.
Boylu (2015)	Amaç	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve yaş, cinsiyet anadili, eğitim durumu, kur düzeyi, yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, Türkçe öğrenme yeri ile soy gibi değişkenlerle kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nicel Araştırma, Ölçek Uyarlama, Betimsel Tarama
	Örneklem	Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (Beyrut, Bükreş, İskenderiye, Üsküp, Kahire, Tahran, Tiran) ve TÖMER (Bolu, Çanakkale, İstanbul) olmak üzere 10 ayrı dil merkezinde Türkçe öğrenen B1, B2, C1 seviyesindeki 395 öğrenci
	Sonuç	Öğrencilerin hiçbir stratejiyi düşük düzeyde kullanmadığı, en fazla üstbilişsel stratejilerin en az ise duyuşsal stratejilerin kullanıldığı, Dil öğrenme stratejileri kullanımının erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunduğu, Bellek stratejisi kullanımının 26-35 ile 18-25 yaş aralığındakiler arasında ve 18-25 yaş arasındaki öğrenciler lehine olduğu, Öğrencilerin öğrenim durumları-dil öğrenme stratejileri, kur seviyeleri-dil öğrenme stratejileri ve bildikleri yabancı dil-dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, Bilişsel ve sosyal strateji kullanımının “Türkiye’de Türkçe öğrenme” değişkeninin lehine anlamlı bulunduğu, Bellek stratejisi kullanımının ana dili “diğer” olan öğrencilerin lehine anlamlı bulunduğu, Sosyal strateji kullanımının, 1-4 ay ile 4-8 aydır Türkçe öğrenenler arasında ve 4-8 aydır Türkçe öğrenenlerin lehine anlamlı bulunduğu, Sosyal strateji kullanımının 4-8 ay ile 1 yıldır Türkçe öğrenenler arasında ve 4-8 aydır Türkçe öğrenenlerin lehine anlamlı bulunduğu, Bellek stratejisi kullanımının TÖMER merkezlerinde öğrenim görme değişkenine göre anlamlı bulunduğu tespit edilmiştir.
Bülbül (2015)	Amaç	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kavram haritalarıyla düzenlenen etkinlikler aracılığıyla geliştirmek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Eylem Araştırması
	Örneklem	Fatih Üniversitesi TÖMER’de C1 düzeyde öğrenim gören 11 öğrenci
	Sonuç	Okuduğunu anlama başarı testinin öntest son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu, Uygulama sonunda tüm öğrencilerin tahmin etme stratejisini

		kullanabildikleri, Öğrencilerin uygulama sırasında soru üretme stratejisini kullanmakta zorlandıkları ancak bu stratejiyi faydalı buldukları, Öğrencilerin uygulama sonrasında farklı metin türlerini doğru bir şekilde özetleyebildikleri, Grup çalışmalarının, öğrencilerin strateji kullanımlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
K. Şengül (2015b)	Amaç	Türkiye Türkçesi öğrenen Özbek Türklerinin karşılaştıkları yabancı eşdeğer kelime sorunlarına dil öğrenme stratejilerinin etkisini belirlemek amaçlanmıştır.
	Yöntem	Eylem Araştırması
	Örneklem	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 10 Afganistanlı Özbek Türk’ü
	Sonuç	Öğrencilerin anlam haritası oluşturma, planlı gözden geçirme, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma, yeniden birleştirme, not alma ve önemini belirtme stratejilerinin yabancı eşdeğer kelimelerden kaynaklanan yazılı ve sözlü anlatım sorunlarına yönelik etkisi olduğu, Kullanılan stratejilerin Türkçe öğrenmeye yönelik farkındalık oluşturduğu belirlenmiştir.
Harputoğlu (2015)	Amaç	Yabancı dil olarak Türkçe ile ana dili olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan stratejilerin incelenmesi amaçlanmıştır.
	Yöntem	Nitel Araştırma, Doküman İncelemesi
	Örneklem	Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe C1 Ders Kitabı M.E.B Ortaöğretim Türkçe Hazırlık Sınıfı Ders Kitabı
	Sonuç	Gazi TÖMER kitabında ağırlıklı olarak bilişsel stratejilerin kullanıldığı, Gazi TÖMER kitabında en fazla anlam çıkarma ile açıklama/doğrulama stratejilerinin kullanıldığı, M.E.B Türkçe ders kitabında ağırlıklı olarak bilişsel stratejilerin kullanıldığı, M.E.B Türkçe ders kitabında en fazla açıklama / doğrulama, ilgili kaynakları kullanabilme, anahtar sözcükler üzerine çalışma, sebep gösterme, anlam çıkarma, analiz yapma, öz değerlendirme ve birlikte çalışma stratejilerinin kullanıldığı, Her iki kitap karşılaştırıldığında M.E.B Türkçe ders kitabında daha fazla strateji kullanımının ve türünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar özetlendiğinde; 3 araştırmanın nitel araştırmalardan Doküman İncelemesi (Bayezit, 2013; Harputoğlu, 2015; Silahsızoğlu, 2004), 2 araştırmanın nicel araştırmalardan Betimsel Tarama Yöntemi (M. Şengül, 2012; Boylu, 2015), 2 araştırmanın Eylem Araştırması (Bülbül, 2015; K. Şengül, 2015), 1 araştırmanın nicel araştırmalardan Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model (Bölükbaş, 2013), 1 araştırmanın nicel araştırmalardan Öntest Sontest Deney Gruplu Model (Güngör, 2013), 1 araştırmanın nitel araştırmalardan Durum Çalışması (Elemen, 2014) ve 1 araştırmanın Karma Yöntem Araştırması türünde yapıldığı (Barut, 2015); çalışmanın nicel kısmında Betimsel Tarama’nın nitel kısmında ise Durum Çalışması’nın kullanıldığı görülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretim setleri ile yabancı dil öğretim setlerinde yer alan stratejilerin karşılaştırıldığı ve değerlendirildiği çalışmalar (Bayezit, 2013; Harputoğlu,

2015; Silahsızoğlu, 2004) incelendiğinde örneğin Bayezit (2013), Total English Elementary’de yer alan üstbilişsel stratejilerin ve strateji kombinasyonlarının Yeni Hitit 1’e göre daha çok kullanıldığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Silahsızoğlu (2004), Almanca ders kitabında dil öğrenme stratejilerinin yaygınca kullanıldığını ancak Türkçe ders kitabında dil öğrenme stratejilerinin yeterince kullanılmadığını tespit etmiştir. Harptoğlu (2015) ise farklı olarak yabancı dil olarak Türkçe ile ana dili olarak Türkçe öğretimi ders kitabını karşılaştırdığı çalışmasında ana dili olarak Türkçe öğretimi ders kitabında daha fazla strateji kullanıldığını belirlemiştir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde, öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmesini ve bilişsel, üstbilişsel, sosyal yönlerini dil becerileriyle birleştiren uygulamalarla pekiştirmesini sağlayacak düzenlemeleri gerektirdiğini göstermektedir.

Betimsel Tarama Yöntemi ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çalışmalarda (Barut, 2015; Boylu, 2015; M. Şengül, 2012) Oxford’un geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri yoluyla veri toplandığı görülmektedir. Her üç çalışmanın sonuçları, öğrencilerin en yüksek düzeyde kullandıkları stratejiler bakımından karşılaştırıldığında, Barut (2015), sosyal ve telafi stratejilerin; M. Şengül (2012), sosyal ve üstbilişsel stratejilerin; Boylu (2015) ise üstbilişsel stratejilerin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Barut (2015) ve Boylu (2015) en az kullanılan strateji grubunun duyuşsal stratejiler olduğunu tespit etmişlerdir. Buna benzer olarak, Bölükbaş (2013) tarafından Deneyisel Desen’de yürütülen çalışmada kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri’nden elde edilen verilere göre, öğrencilerin en çok üstbilişsel stratejileri, en az ise duyuşsal stratejileri kullandığı tespit edilmiştir. Çalışmalardan alınan sonuçların benzer olması yabancılar Türkçe öğretiminde yapılan çalışmaların (Etkinlik, öğretim seti, uygulama vb.) bu sonuçlardan da yararlanılarak düzenlenmesine kolaylık sağlayabilir.

Eylem Araştırması türünde ele alınan çalışmalar incelendiğinde, kavram haritalarıyla düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği ve metni özetlemede başarı sağladıkları (Bülbül, 2015), dil öğrenme stratejileriyle sürdürülen etkinliklerin Türk soyluların karşılaştığı yabancı eşdeğer kelime sorunlarına yönelik çözüm oluşturabileceği (K. Şengül) tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, stratejilerle desteklenen öğretim sürecinin

okuduğunu anlama ile yazılı ve sözlü anlatımlarda karşılaşılan çeşitli sorunlara olumlu etki gösterebileceğine işaret etmektedir. Deneysel çalışmalar incelendiğinde ise Bölükbaş (2013), strateji öğretiminin sözcük bilgisi başarısına olumlu yönde etki ettiğini; Güngör (2013) ise, öğrencilerin strateji öğretiminden sonra özetleme becerilerinde olumlu ve anlamlı bir farklılığın görüldüğünü tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde kullanılabilecek önemli bir araç olduğunun teyit edildiği anlaşılmaktadır.

2.2.2. Yurt dışında dil öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmalar

Oxford ve Nyikos (1989), üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımını ve strateji seçimlerini etkileyen değişkenleri tespit etmek amacıyla büyük bir ortabatı üniversitesinde öğrenim gören, ana dili olarak İngilizce konuşan ve yabancı dil olarak Fransızca (% 40), İspanyolca (% 28), Almanca (% 27), Rusça (% 2) ve İtalyanca (% 2) öğrenen 1200 öğrenciye Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini uygulamışlardır. Uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinde beş faktör belirlenmiş, bunlar 1. faktör; düzenli kurallarla uygulama yapma stratejisi (Yapı bilgisini kullanma, diller arasındaki benzerlikleri bulma gibi), 2. faktör; işlevsel uygulama yapma stratejisi (Yabancı dilde film izleme, ana dili konuşurlarıyla iletişime girme gibi), 3. faktör; çok yönlü bağımsız stratejiler (Hafızaya yerleştirmek için yabancı dil bilgisini işleme, üstbilişsel stratejileri kullanma gibi), 4. faktör; genel çalışma stratejileri (Hazırlık yapma, sıkı çalışma gibi) ve 5. faktör; konuşmaya dönük üretim ortaya çıkarma stratejileri (Konuşmacının ne diyeceğini tahmin etme, soru sorma gibi) olarak adlandırılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin düzenli kurallarla uygulama yapma stratejisi ve genel çalışma stratejisi gibi geleneksel, yapı merkezli stratejileri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. En az kullanılan strateji grubunun ise konuşmaya dönük üretim ortaya çıkarma stratejileri olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak motivasyonun, dil yeterliği algısının, statü durumunun, çalışma yılının, cinsiyetin ve branşın strateji seçimini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Sonuç olarak motivasyonun strateji seçimini belirleyen en güçlü değişken olduğu ve dört faktörün (1, 2, 4 ve 5.) puanlarına önemli ölçüde etki ettiği belirlenmiştir. Aynı zamanda cinsiyetin de strateji seçimini belirleyen önemli bir değişken olduğu ve kızların 1, 4 ve 5. faktördeki stratejileri erkeklere göre daha fazla kullandığı, erkeklerin, hiçbir faktörde kızlardan

daha fazla strateji kullanmadığı belirlenmiştir. Konuşma, okuma ve dinlemedeki dil yeterliği algısının, strateji seçimini güçlü bir şekilde etkilediği, örnek olarak konuşma yeterliği algısıyla 2, 3, 4 ve 5. faktör arasında; okuma yeterliği algısıyla 1, 2, 4 ve 5. faktör arasında; dinleme yeterliği algısıyla 3. ve 4. faktör arasında yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Statü durumunun, 2. ve 4. faktörleri etkilediği belirlenmiş; çalışma yılının iletişimsel merkezli olan 2. ve 5. faktörle yüksek bir ilişkisi olduğu tespit edilmiş ve en az dört ya da beş yıldır dil öğrenimi gören öğrencilerin daha deneyimsiz öğrencilere göre daha çok strateji kullandığı belirlenmiştir. Sosyal bilimler ile eğitim branşlarında okuyan öğrencilerin ise diğer branşlarda okuyan öğrencilere göre 3. faktördeki stratejileri daha fazla kullandığı belirlenmiştir.

Levine, Reves ve Leaver (1996), eski Sovyetler Birliği'nden gelen göçmenler ile İsrail'de en az beş yıl yaşamış kişilerin öğrenme stratejilerini kıyasladıkları çalışmada, kültürün genel öğrenim tarzını etkileme eğiliminde olduğunu ve öğrenme tarzının dil öğrenme stratejilerinin seçimine etki ettiğini tespit etmişlerdir. Çalışmada, göçmen öğrencilerin gramer kurallarını ezberleme, kelimeleri tekrar tekrar yazma, listeler dolusu kelime çevirilerini kullanma, bir kitaptan gramer alıştırmaları yapma, kelime kelime çeviri gibi bazı geleneksel yöntemleri seçme eğilimi gösterdikleri, öte yandan İsrail'de en az beş yıl yaşamış öğrencilerin daha çok iletişimsel yaklaşımlara yöneldikleri ve ana dili konuşurlarına soru sormak gibi stratejiler kullandıkları ya da yeni yapı ve kelimeler kullanma konusunda risk aldıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, iki grup tarafından kullanılan stratejiler arasındaki farkın, farklı eğitim sistemlerinin aşıladığı öğrenme alışkanlıklarıyla açıklanabileceğini belirtmişlerdir.

Bedell ve Oxford (1996), “Çin Halk Cumhuriyeti'nde ve Diğer Ülkelerde Kullanılan Dil Öğrenme Stratejilerinin Kültürlerarası Karşılaştırılması” adlı çalışmada, Çin'deki insanların kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile diğer ülkelerde yapılmış 36 dil öğrenme stratejileri çalışmasını kültürlerarası bir yaklaşımla karşılaştırmışlardır. Çalışmada, Çinli öğrencilerin gereksiz kelime kullanma, konuşmacının yavaşlamasını isteme, konuşmacıya odaklanma, dil öğrenimini geliştirici yollar bulma gibi bazı stratejileri, Asyalılara ve İspanyollara göre daha yaygın kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Çinli öğrencilerin öğrenme günlüğü tutma, yeni kelimeleri canlandırma, özet çıkarma, notlar ve mektuplar yazma, resimli kartlar kullanma, kelimeleri gruplama gibi

stratejileri az kullandıkları belirlenmiştir. Bedell ve Oxford (1996), 36 çalışmadan elde ettikleri verilere göre, Asyalı öğrencilerin telafi stratejilerini kullanmalarının onların tipik özellikleri olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca sosyal stratejilerin Çinli ve Japon öğrencilerde popüler olmadığını ve bunun da mevcut çalışmadaki sonuçla benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, dil öğrenme stratejileri seçiminde kültürel özelliklerin önemli bir etki oluşturduğunu ve öğrencilerin sosyal olarak teşvik edildikleri şekilde strateji kullanımına eğilimli olduklarını tespit etmişlerdir.

Dadour ve Robbins (1996), Mısır ve Japonya’da üniversite öğrencilerine yönelik yapılan strateji öğretiminin konuşma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, Mısır’da konuşma becerileri için strateji eğitimi alan öğrencilerin, eğitim almayan öğrencilerden oldukça yüksek sözel yeterlilik notu aldıkları; Japonya’daki öğrencilerin ise, stratejik planlamanın faydalarını belirtip konuşma ve dinleme becerilerinde daha fazla strateji öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. İki farklı kültürel ortamda yapılmış bu çalışma, konuşma becerilerini geliştirmek için tasarlanmış strateji eğitiminin İngilizce öğrencilerine faydalı olabileceğini göstermiştir.

Griffiths (2003), dil öğrenme stratejileriyle dil yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Yeni Zelanda’da özel bir dil okulunda farklı milletlerden oluşan 26 öğrenciye Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini ve anahtar stratejiler, öğrenme zorlukları, bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bir görüşme uygulamıştır. Sayısal verilerden elde edilen bulgular, yüksek seviyedeki öğrencilerin daha fazla strateji kullanım ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bu öğrenciler çok sayıda strateji kullanmışlar ve belirli türlerdeki stratejileri kullanma eğilimi göstermişlerdir. Ancak bir öğrencinin çok sayıda dil öğrenme stratejisi bildirmese de kurs boyunca çok iyi bir gelişim gösterdiği ve bir öğrencinin de çok sayıda strateji kullanımı bildirmesine rağmen başarılı olamadığı belirlenmiş bu durumun da öğrencilerin motivasyon özelliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Vandergrift (2003), çalışmasında yabancı dil olarak Fransızca öğrenen ergenlik çağındaki öğrencilerin kullandıkları dinleme stratejilerini ve dinleme becerisinde daha iyi bir başarı gösteren ve daha az başarı gösteren öğrenciler arasındaki strateji farklılıklarını incelemiştir. Sesli düşünme yönteminin ve çoktan seçmeli Fransızca

dinleme testinin kullanıldığı çalışmada hem nitel hem nicel yaklaşımlar kullanılmış ve katılımcılar, yaşları 12 ile 13 arasında değişen 36, 7. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Çalışmada öğrenciler, dinleme sınavından aldıkları notlara göre daha başarılı ve daha az başarılı olarak iki gruba ayrılmış ve dinleme stratejileri eğitimi verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin en fazla bilişsel stratejileri ardından üstbilişsel stratejileri en az olarak da sosyoduyuşsal stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların ön organize edicileri kullanma, doğrudan dikkat, seçici dikkat, öz yönetim, izleme stratejileri ve problem tanımlama gibi üstbilişsel stratejileri; bilişsel stratejilerden de görüntü kullanma, çeviri yapma, tekrar etme, aktarma, özetleme, ayrıntılandırma ve sonuç çıkarma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. İki grup karşılaştırıldığında ise daha başarılı olan grubun diğer gruba göre anlamlı derecede daha fazla üstbilişsel stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Daha başarılı olan grubun, özellikle anlamayı izleme stratejisi kullanarak dinleme üzerinde daha çok kontrol sahibi oldukları ve dinlediklerini açıklığa kavuşturmak için soru sorma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak ise daha az başarılı olan öğrencilerin diğer gruba göre daha çok çeviri yapma stratejisi kullandıkları belirlenmiştir. Vandergrift (2003) daha az başarılı öğrencilerin yaklaşımlarının aşağıdan yukarıya (Bottom Up) işlemler içerdiğini ve bunun da kavramsal çerçeve ve anlamın etkili yapılandırılmasını engellediğini belirtmiştir. Sesli düşünme yönteminden elde edilen verilere göre de daha az başarılı olan dinleyicilerin çeviri yapma stratejileri yaparak anlamın üzerinde düşünmedikleri ve aşağıdan yukarıya yöntemiyle pasif yapıda bir dinleme gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, daha başarılı dinleyicilerin öncelikle anlamayı izleme olmak üzere daha çok üstbilişsel strateji kullandıkları, bu durumun, dinleme işleminin kontrolünü elinde tutan, planlamayı aktif olarak kullanan ve veriyi izleyerek metnin hafızada zihinsel bir temsilini yapılandıran daha başarılı dinleyici modeli için daha çok kanıt sunduğu ifade edilmiştir.

Liyanage ve Bartlett (2012) tarafından dil öğrenme stratejileri kullanımı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Sri Lankalı ikinci dil olarak İngilizce öğrenen, yaşları 16 ile 18 arasında değişen ve Sinhala, Tamil ve Moor etnik gruplarından oluşan 886 öğrenciye beş farklı öğrenme bağlamında (Sınıf içinde konuşma, sınıf içinde dinleme, sınıf dışında dinleme ve konuşma, sınıf içinde okuma ve yazma) rapor tutturulmuştur. Araştırmaya göre, kızların erkeklere göre üstbilişsel ve

bilişsel stratejilerde daha fazla strateji kullandıkları; ancak farklı olarak Sinhale etnik kökenden gelen kızların Tamil ve Moor etnik kökenden gelen erkeklere göre daha düşük bilişsel strateji kullandıkları; sosyoduyuşsal stratejilerde ise üç etnik gruptaki kızların ortalama puanlarının Moor erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel stratejiler bağlamında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında sınıf dışında yapılan dinleme ve konuşma görevlerinde kullanılan strateji puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak kız öğrencilerin sınıf içinde yapılan konuşma görevinde, planlama ile öz yönetim stratejilerini erkeklere göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejilerin kullanımı bağlamında erkeklerin kızlara göre daha fazla kullandığı tek stratejinin sınıf dışında konuşma görevine yönelik kullandıkları öz izleme stratejisi olduğu belirlenmiştir. Okumada öz değerlendirme ile yazmada öz izleme stratejilerinin kullanımı arasında ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel stratejilerin kullanımı bağlamında, sınıf içinde yapılan dinleme görevinde kullanılan not alma, tümdengelim, detaylandırma ve sonuç çıkarma stratejilerinde; sınıf dışında yapılan dinleme ve konuşma görevlerinde, sonuç çıkarma; okuma görevinde sonuç çıkarma ile detaylandırma stratejilerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Bilişsel stratejiler içinde erkeklerin kız öğrencilere göre daha fazla kullandıkları stratejilerin, sınıf içinde dinleme görevine yönelik tekrarlama, sınıf içinde konuşma görevine yönelik çeviri yapma, yazmada ise yeniden oluşturma ile çeviri yapma stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Sosyoduyuşsal stratejiler bağlamında ise sınıfta dinleme görevine ve yazmaya yönelik cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kızların sınıf içinde yapılan konuşmaya yönelik erkeklere göre daha fazla iş birliği yapma stratejisini kullandıkları, erkeklerin ise sınıf dışında yapılan dinleme ve konuşma görevine yönelik kızlara göre daha fazla netleştirme için soru sorma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Psaltou - Joyce (2008), yabancı / ikinci dil olarak Yunanca öğrenen 177 öğrencinin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklıklarını, strateji kullanımı ile cinsiyet, yaş, dil yeterlik düzeyi ve kültür arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcıların 25 farklı ana dili konuştuğu ve Balkan, Kuzey ve Güney Avrupa ile Doğu ve Batı Avrupa ülkelerinden gelen farklı kültürel arka plana sahip öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir. Çalışmada, Oxford'un (1990) geliştirdiği Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin orta düzeyde dil öğrenme stratejisi kullandıkları ve kültürün dil öğrenme stratejileri seçimini etkileyen en güçlü değişken olduğu belirlenmiştir. Balkan ve Kuzey Avrupa kültürel gruplarından gelenler ile bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmasına rağmen bilişsel stratejilerle diğer kültürel gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Balkan grubunun Kuzey Avrupa grubuna göre daha fazla üstbilişsel ve sosyal stratejiler kullandığı; Orta Doğu grubunun Doğu Avrupa grubuna göre daha fazla bellek stratejileri kullandığı; Güney Avrupa grubunun Kuzey Avrupa grubuna göre daha fazla sosyal stratejiler kullandığı ve Balkan grubunun Kuzey Avrupa grubuna göre daha fazla bilişsel stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Balkan ve Güney Avrupa gruplarının diğer gruplara göre daha fazla sosyal stratejiler kullandığı belirlenirken, Kuzey Avrupa grubunun sosyal stratejileri en az kullanan grup olduğu tespit edilmiştir.

Dil öğrenme stratejileriyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar özetlendiğinde dil öğrenme stratejilerini, kızların erkeklere göre daha fazla kullandıkları, strateji seçiminde kültürel özelliklerin önemli bir belirleyici olduğu, özellikle belli kültürden gelen bireylerin tipik stratejileri kullandığı ve bunun da bireylerin kültürel özelliklerinden kaynaklandığı, strateji öğretiminin başarıya önemli ölçüde etki ettiği, dil öğrenimi sürecinde başarı kaydedenlerin en fazla üstbilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, deney ve kontrol grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konuları üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin B2 seviyesindeki öğrencilerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarı / kalıcılık ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bir yandan başarı testleri ve tutum ölçeği ile veri elde edilirken bir yandan öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri, etkinlikler ve Türkçe öğrenme süreçleri hakkında uygulama sırasındaki ve sonrasındaki görüşleri Dil Öğrenme Günlükleri ve Odak Grup Görüşmeleri ile alınmıştır. Bu nedenle çalışmada, Nicel ve Nitel Yöntemlerin birlikte yürütüldüğü Karma Yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi, ilk olarak nicel ve daha sonra nitel araştırmaların gelişimlerini takiben Üçüncü Yöntembilimsel Hareket (Teddle ve Tashakkori 2010, s. 5) olarak adlandırılmaktadır. Karma Yöntem araştırmalarında araştırmacı, Nicel ve Nitel yöntemlerin bileşenlerini bir arada kullanarak problemi geniş bir çerçevede, birden çok yolla ele alma, analiz etme ve raporlaştırma imkânı yakalamaktadır. Karma Yöntem Araştırmalarının gerekli olduğuna ilişkin en çarpıcı gerekçe ise yaşam alanındaki olay ve olguların karmaşık ve çok boyutlu olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 351). “Karma Yöntem, bir araştırma problemini araştırırken, Nicel veya Nitel Yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koymakta (Creswell ve Plano Clark, 2011 / 2015, s. 14) böylelikle her iki veri toplama yönteminin avantajlı taraflarını bir araya getirmektedir (Gökçek, 2015, s. 378).

Karma Yöntem; Yakınsayan, Açımlayıcı Sıralı, Keşfedici, İç İç Karma Desen olarak dörde ayrılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011 / 2015, 2015). Açımlayıcı Sıralı Desenlerde, öncelikli olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve daha sonra da nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi söz konusudur. Keşfedici Sıralı

Desen’de ise nitel verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine öncelik verilir, ardından nicel araştırma yoluyla nitel bulgular desteklenir. İç İç Karma Desen’de, nicel veya nitel araştırma yöntemleri araştırmanın temel desenini destekleyici bir aşama olarak kullanılır. Bu çalışmada Yakınsayan Desen kullanılmıştır. Yakınsayan Desen’de araştırmacı nitel ve nicel yöntemlere eşit öncelik vermekte ve iki farklı yöntemden elde ettiği bulguları, yorumlarken birleştirmektedir. Bu çalışmada öğrenenlerin başarı ve tutumları testler ve ölçekler ile araştırılırken bir yandan öğrenenlerin görüşleri dil öğrenme günlükleri ve odak grup görüşmeleri ile incelenmiştir.

Karma Yöntem’in kullanıldığı araştırmanın nicel boyutu, Deneysel Araştırma şeklinde yürütülmüştür. Deneysel Araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç - Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 195). Deneysel araştırmalarda Gerçek Deneysel Desen, Yarı Deneysel Desen ve Zayıf Deneysel Desen olmak üzere üç farklı model yer almaktadır. “Zayıf Deneysel Desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır. Yarı Deneysel Desenler ise seçkisiz atamayı içermeyen çalışmalardır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalardır” (Büyüköztürk, vd., 2014, s. 198 - 207). Bu çalışmada da Gerçek Deneysel Desenlerden Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model’de, yansız atamayla oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu, öteki kontrol grubu olarak oluşturulur. Her iki grupta da deney öncesinde ve deney sonrasında ölçmeler yapılır (Karasar, 2002). Modelin simgesel görünümü şöyledir:

Tablo 3. 1.

Öntest Sontest Kontrol Gruplu Model’in Simgesel Görünümü

Grup		Öntest		Sontest
G _D	R	O ₁	X	O ₃
G _K	R	O ₂		O ₄

(Büyüköztürk, 2014, s. 21)

“G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu, R deneklerin gruplara yansız atandığını; O₁ ve O₃ deney grubunun öntest ve sontest ölçümlemlerini; O₂ ve O₄ kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlemlerini, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir” (Büyüköztürk, 2014, s. 21).

Araştırmanın nicel çalışma boyutunda, öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisine yönelik başarıya, başarıya dönük kalıcılığa ve tutuma olan etkisi, Öntest Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Desen bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler, A1 seviyesinden itibaren düzenli bir şekilde 6 haftalık değerlendirmelere tabi tutularak B2 seviyesine kadar geldikleri için öğrencilerin benzer başarı durumlarına sahip oldukları öngörülmüş ve deneysel desen olarak Gerçek Deneysel Modellerin bir türü olan Öntest Sontest Kontrol Gruplu Gerçek Deneysel Desen’in kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda NEÜ TÖMER’de B1 kur atlama sınavından başarılı olan öğrenciler listeden seçkisiz yolla iki gruba ayrılmış ve biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ardından geliştirilen başarı testleri öğrenci gruplarına öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak tutum ölçeği ise öntest, sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada öntestlerin kullanılmasının amacı, grupların deney öncesi denklik derecelerini ve bulundukları düzeyleri belirlemektir. Sontestlerin kullanılmasının amacı her iki gruptaki öğretimin ne kadar etkili olduğunu ve deney grubunda dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin hâlihazırda sürdürülen öğretime kıyasla etkili olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın nitel çalışma boyutunda ise, Durum Çalışması kullanılmıştır. Nitel Durum Çalışması’nın en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Araştırmada, dil öğrenme stratejileriyle yürütülen derslerin öğrenenlerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik algılarını, eğilimlerini, bireysel ya da grup şeklindeki çalışma alışkanlıklarını ve dil öğrenimini nasıl etkilediğine ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek için nitel veri toplama sürecinde dil öğrenme günlükleri ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Dil öğrenme günlükleri deneysel süreç içinde her dersin sonunda uygulanırken odak grup görüşmeleri 7. hafta içinde uygulanmıştır.

3.2. Deney ve Kontrol Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol grubu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (NEÜ TÖMER) Türkçe öğrenen, B2 seviyesinde 41 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, Kolay Ulaşılabilir Durum Yöntemi kullanılmış, uygulama, araştırmacının çalıştığı kurumda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Üniversite öğrenimi amacıyla gelen öğrenciler, Ekim 2014 tarihinden bu yana Türkiye'ye gelmiş ve A1, A2, B1 seviyesinde Türkçe öğrenimi kursunu NEÜ TÖMER'de almışlardır. Araştırma için iki B2 seviyesinde öğrenim görecektir öğrenciler seçkisiz bir yöntemle iki gruba ayrılmış ve biri deney biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın başında kontrol grubunda 20 öğrenci bulunurken bir kız öğrencinin kurstan ayrılması nedeniyle 19 kişinin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Deney grubunda ise 22 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 3'er kız öğrenci vardır. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin geldikleri ülkeler Afganistan, Kırgızistan ve Suriye'dir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu Afganistan'dan (N= 29), gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Afganistan'dan gelen öğrencilerin 18'i Özbek Türk'üdür. Öğrencilerin çoğu Türkiye'ye lisans öğrenimi (N= 36) için gelmiştir. 41 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri Tablo. 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. incelendiğinde deney kontrol grubundaki katılımcıların 35'inin erkek, 6'sının kız; 24'ünün 17 – 20, 10'unun 21-25, 7'sinin 26-30 yaş aralığında olduğu; 36'sının lisans, 5'inin yüksek lisans eğitimi için Türkiye'ye geldiği; 29'unun Afganistan'dan, 9'unun Suriye'den, 3'ünün Kırgızistan'dan geldiği; 19'unun Özbek Türk'ü, 9'unun Arap, 9'unun Tacik, 2'ser öğrencinin Kırgız Türk'ü ve Fars uyruklu olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2.

Deney ve Kontrol Grubunun Demografik Özellikleri

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

Deneyisel süreç öncesinde, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarının denk olup olmadığını ortaya koymak için öncelikle Levene Testi yapılmış ve Levene Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi analizleri yapılmıştır. Ayrıca grup içi okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi öntest - sontest, sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında ve Türkçeye yönelik öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla, öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için (Büyüköztürk, 2013, s. 42) Shapiro - Wilks Testi kullanılmıştır. Shapiro - Wilks Testi ile elde edilen veriler Verilerin analizi bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Grupların denk olup olmadığını anlamak amacıyla İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi yapılmış ve okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, dil bilgisi başarı testi öntest puanları ile tutum ölçeği öntutum puanları karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 3. 3.

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

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

*p > 0,05

Tablo 3.3. incelendiğinde, deney grubunun okuduğunu anlama öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 15,18$ kontrol grubunun ise $\bar{X}= 14,05$ olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama öntest puan ortalamaları arasında ($t_{(39)}= 0,632$; $p> 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu analizler sonucunda grupların okuduğunu anlamaya yönelik akademik ortalamalarının denk olduğu ve yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde, deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarılarının denk olup olmadığını ortaya koymak için öncelikle Levene Testi yapılmış ve Levene Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi analizleri yapılmıştır.

Tablo 3. 4.

Dinlediğini Anlama Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	12,86	4,06	39	1,189	0,305	0,772	0,445*
Kontrol	19	14,26	6,95					

*p > 0,05

Tablo 3.4. incelendiğinde, deney grubunun dinlediğini anlama öntest puan ortalamasının $\bar{X}= 12,86$ kontrol grubunun ise $\bar{X}= 14,26$ olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama öntest puan ortalamaları arasında ($t_{(39)}= 0,772$; $p> 0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu analizler sonucunda grupların dinlediğini anlamaya yönelik akademik ortalamalarının denk olduğu ve yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde, deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik akademik başarılarının denk olup olmadığını ortaya

koymak için öncelikle Levene Testi yapılmış ve Levene Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi analizleri yapılmıştır.

Tablo 3. 5.

Dil Bilgisi Öntest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	23,45	8,28	39	1,511	0,204	0,574	0,56*
Kontrol	19	22,26	3,88					

*p > 0,05

Tablo 3.5. incelendiğinde, deney grubunun dil bilgisi öntest puan ortalamasının \bar{X} = 23,45 kontrol grubunun ise \bar{X} = 22,26 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi öntest puan ortalamaları arasında ($t_{(39)}= 0,574$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu analizler sonucunda grupların dil bilgisine dersine yönelik akademik ortalamalarının denk olduğu ve yansız bir biçimde oluşturulduğu söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde, deney ve kontrol gruplarının Türkçeye yönelik tutumlarının denk olup olmadığını ortaya koymak için öncelikle Levene Testi yapılmış ve Levene Testi sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi analizleri yapılmıştır.

Tablo 3. 6.

Öntutum Puan Ortalamaları Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Farklılaşma Durumunu Gösteren İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	65,4545	6,63847	39	2,370	0,132	-0,474	0,638*
Kontrol	19	63,3158	4,64343					

*p > 0,05

Tablo 3.6. incelendiğinde, deney grubunun Türkçeye yönelik öntutum puan ortalamasının \bar{X} = 65,4545 kontrol grubunun ise \bar{X} = 63,3158 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının Türkçeye yönelik öntutum puan ortalamaları arasında ($t_{(39)}= -0,474$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu analizler sonucunda

grupların Türkçeye yönelik tutumları bakımından denk oldukları ve yansız bir biçimde oluşturuldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin öğrenenlerin, anlama becerileri ile dil bilgisi başarılarına, başarıya dönük kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisini saptayabilmek için bazı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar;

- 1- Okuduğunu anlama başarı testi,
- 2- Dinlediğini anlama başarı testi,
- 3- Dil bilgisi başarı testi,
- 4- Türkçeye yönelik tutum ölçeği,
- 5- Yarı yapılandırılmış görüşme formu,
- 6- Dil öğrenme günlükleridir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarılarını ölçmek için, bu öğrenme alanlarına yönelik başarı testleri hazırlanmıştır. Bu bağımlı değişkenlere ilişkin her bir testteki maddelerin oluşturulmasında Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde geçen B2 dil yeterlik seviyesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan öğretim setleri ve ilgili alan yazınında var olan başarı testleri incelenmiş ve yeterlik seviyesine paralel sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında ve incelenmesinde 6 uzmanın (Türkçe Eğitimi alanından 2, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini aktif bir şekilde yürüten 2 öğretim elemanının) görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alınırken testlerin kapsam geçerlikleri Lawshe Tekniği kullanılarak tespit edilmiştir. Lawshe Tekniği olarak bilinen yaklaşım 6 aşamadan oluşmaktadır:

- “1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi

6. Kapsam geçerlik oranları / indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması” (Yurdugül, 2005, s. 771).

“En az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulan Lawshe Tekniği’nde, her bir maddedeki uzman görüşleri “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir. Buna göre, uzmanların herhangi bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısının 1 eksiği ile elde edilir: $KGO = \frac{N_G - 1}{N/2}$ Burada; N_G , maddeye “Gerekli” diyen

uzman sayısını, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir” (Yurdugül, 2005, s. 771 - 772).

“Eşitlik 1’e göre, uzmanların yarısı maddeye ilişkin “Gerekli” şeklinde görüş bildirdiklerinde $KGO = 0$, yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmiş ise $KGO > 0$ ve uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmemiş ise $KGO < 0$ olacaktır. KGO değerleri negatif ya da 0 değer içeriyorsa böyle maddeler ilk etapta elenen maddelerdir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin anlamlılıkları test edilir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve son forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilir. Ölçülmek istenen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmelidir” (Yurdugül, 2005, s. 772).

KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemede kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili alan yazınında önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken hesaplama kolaylığı açısından $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO’ların en düşük değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya (Tablo 3.7) dönüştürülmüştür. Buna göre, uzman sayısına ilişkin en düşük değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Veneziano ve Hooper, 1997’den akt., Yurdugül, 2005, s. 772).

Tablo 3. 7.

$\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’lar için En Düşük Değerler

Uzman Sayısı	En Düşük Değer	Uzman Sayısı	En Düşük Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Lawshe Tekniği ile kapsam geçerlikleri tespit edilen ve taslak olarak hazırlanan testlerin pilot çalışmaları yapılmıştır. Uygulanan pilot testteki maddeler doğru cevap 1; yanlış, boş ve birden fazla seçeneğin işaretlendiği cevaplar ise 0 olarak kodlanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Testlerde bulunan maddelerin analizinde madde ayırt ediciliği (r_{jx}) değerlerinden yararlanılmıştır. Bir testte hesaplanması gereken madde ayırt ediciliği (r_{jx}) maddelerin ölçülen özellik ile ilgili olarak bireyleri ne derece ayırt ettiğini göstermektedir. Araştırmada, Büyüköztürk vd.'nin (2014) belirttiği madde ayırt edicilik indeks değerleri göz önünde bulundurulmuştur: (1) $\geq 0,40$ ise çok iyi madde, (2) 0,30 ile 0,39 arasında ise iyi madde; madde düzeltme yapmadan ölçeğe tutulabilir veya küçük geliştirmeler yapılabilir, (3) 0,20 ile 0,29 arasında ise maddenin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir, (4) $< 0,20$ ise madde ölçekten çıkartılmalı veya bütünüyle gözden geçirilmelidir. Araştırmada kullanılan başarı testlerinin madde ayırt edicilik değerleri ise alt üst % 27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizine göre değerlendirilmiştir.

Ayrıca başarı testlerinde alfa katsayısı gibi maddelerin iç tutarlığı konusunda bilgi veren Kuder - Richardson yöntemlerinden KR20 güvenirlik hesaplamaları kullanılmıştır. KR20, ikili (binary, 0-1, dichotomous) cevaplar içeren soruların bulunduğu ölçeklerde soruların türdeş yapıda olup olmadıklarını, ölçeğin içsel tutarlığını / güvenirliğini ölçen bir katsayıdır (Özdamar, 2013). KR21 ile KR20 hesaplamaları arasındaki fark, KR21 formülünün tüm maddelerin eşit madde güçlük değerine sahip olduğu varsayımına göre hesaplanmasıdır (Alpar, 2001). Ancak başarı testlerinde her madde farklı madde güçlük değerine sahip olduğundan KR20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

3.3.1.1. Okuduğunu anlama başarı testi

Öğrenenlerin, uygulamanın başında ve sonunda okuduğunu anlama becerilerini ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından 41 maddeden oluşan okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin olarak konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, testin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile sağlanmış ve test 31 maddeden oluşan hâliyle pilot çalışmada uygulanmıştır. Taslak başarı testi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde,

Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 139 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde analizi yapılan teste son şekli verilmiştir.

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

3.3.1.2. Dinlediğini anlama başarı testi

Öğrenenlerin, uygulamanın başında ve sonunda dinlediğini anlama becerilerini ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından 31 maddeden oluşan dinlediğini anlama testi hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, testin kapsam geçerliği Lawshe Tekniği ile sağlanmış ve test 27 maddeden oluşan hâliyle pilot çalışmada uygulanmıştır. Taslak başarı testi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 150 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda madde analizi yapılan teste son şekli verilmiştir.

Ek 2’de dinlediğini anlama başarı testine ilişkin madde analizi sonuçları verilmektedir. Dinlediğini anlama başarı testine ilişkin madde analizi sonuçlarına göre maddelerin rjx değerleri 0,311 ile 0,775 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddeler

alan yazında belirtildiği gibi doğrudan kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça testin güvenilirliği yüksek sayılmaktadır. Testin KR20 güvenirlilik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Alınan KR20 güvenirlilik katsayısına göre testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.1.3. Dil bilgisi başarı testi

Öğrenenlerin, uygulamanın başında ve sonunda dil bilgisi başarısını ortaya koyabilmek için araştırmacı tarafından 52 maddeden oluşan dil bilgisi başarı testi hazırlanmıştır. Bu sorulara ilişkin konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak, testin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile sağlanmış ve test 45 maddeden oluşan hâliyle pilot çalışmada uygulanmıştır. Taslak başarı testi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 133 kişiye uygulanmıştır.

Ek 3 incelendiğinde maddelerin ayırt edicilik indislerinin 0,217 ile 0,570 arasında değiştiği görülmektedir. Uygulama sonucunda madde analizi yapılan testte rjx değerleri 0,20 ile 0,29 arasında bulunan maddeler alan yazında belirtildiği gibi düzeltilerek ve konu alanı uzmanlarının görüşleri alınarak geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça testin güvenilirliği yüksek sayılmaktadır. Testin KR20 güvenirlilik katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur. Alınan KR20 güvenirlilik katsayısına göre testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.1.4. Türkçeye yönelik tutum ölçeği

Tutum, çeşitli alan yazınında, bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Ö. Demirel, 2001) olarak veya bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim (Kağıtçıbaşı, 1999) olarak tanımlanmaktadır. “Bir bireyin, bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu

bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacağından bu durum, uygulamada son derece önemli olmaktadır.” (Üstüner, 2006, s. 112). Bu nedenle, eğitim araştırmalarında öğrenenlerin belli bir uygulamaya (Yöntem, strateji vs.), mesleğe, derse vb. olgulara yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeklerinin oluşturulduğu (Aşkar ve Erden, 1987; Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven, 2000; Göçer, 2014; Üstüner, 2006) görülmektedir. Ancak alan yazınında, yabancı dil olarak Türkçeye yönelik tutumların ölçülebileceği veri toplama araçlarının sınırlılığı, araştırmada ilgili denenceleri ortaya koymak için yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya çıkarabilecek bir tutum ölçeğinin hazırlanmasına sebep oluşturmuştur.

Alan yazını incelendiğinde, Sarıçoban’ın (2004), Gardner’ın (1985) “Tutum ve Güdusel Yoğunluk Ölçeğini” Türkçeye uyarladığı görülmektedir. Ancak söz konusu çalışmada ölçeğin uyarlama çalışmasında elde edilen verilerle ilgili bilgi verilmemiştir. Karatay ve Kartallıoğlu (2012) ise, Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları adlı çalışmalarında 17 maddeden ve üç boyuttan oluşan “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği” hazırlamışlardır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü boyutunun güvenirlik katsayısı, sırasıyla 0,82, 0,65 ve 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,68 olduğu belirtilmiştir. Bazı kaynaklarda Cronbach Alpha değerinin ölçek çalışmalarında en az $\alpha=0,70$ ve üzeri olması gerektiği belirtilmektedir (Seçer, 2013). Cronbach Alpha değerinin büyüklüğüne göre bir ölçeğin sahip olduğu güvenirlik ve iç tutarlık durumu Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 8.

Ölçek Güvenirliğinin Yapısal Değerlendirilmesi

a Sınırları	Karar
$a < ,40$	Ölçek güvenilir değildir. Ölçeğin yeniden düzenlenmesi uygun olur.
$0,40 \leq a < 0,50$	Ölçek çok düşük güvenirlik düzeyine sahiptir. Ölçeğin yeniden düzenlenmesi uygun olur.
$0,50 \leq a < 0,60$	Ölçek düşük güvenirlik düzeyine sahiptir. Prototip ölçek olarak kullanılması ancak iyileştirme çalışmalarının yapılması uygun olur.
$0,60 \leq a < 0,70$	Ölçek yeterli güvenirlik düzeyine sahiptir. Ölçek toplum taramalarda kullanılabilir.
$0,70 \leq a < 0,80$	Ölçek yüksek güvenirlik düzeyine sahiptir. Ölçek toplumsal taramalarda ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.
$a \geq 0,90$	Ölçek çok yüksek güvenirlik düzeyine sahiptir ve inceleme alanı ile ilgili yüksek geçerlik ve güvenirlik düzeyinde bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabilir.

(Özdamar, 2013, s. 555)

Bu veri toplama aracı geliştirilirken, ilk olarak, ilgili alan yazınında yer alan, yabancı öğrencilerin Türkçeye yönelik görüşlerinin belirlendiği (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Garabayev, 2000; Kiroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Tok ve Yığın, 2013; Yaylı, 2007) kaynaklar incelenerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin tutumlarını ortaya koyabilecek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler belirlenmiş, veri setinin bu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ortaya koyacak şekilde yapılandırılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan bu veri toplama aracıyla, dil öğretim stratejilerine dayalı etkinliklerin uygulandığı ve uygulanmadığı öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek tutuma yönelik benzerliklerin ve farklılıkların betimleyici bir yapı içerisinde açığa çıkarılması amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken, ölçekte yer alacak maddelerinin seçileceği madde havuzunu oluşturmak için NEÜ TÖMER’de B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 32 yabancı uyruklu öğrenciye “Türkçe hakkında düşündüklerinizi açıklayan bir yazı yazınız” şeklinde bir soru sorularak kompozisyon yazdırma yoluyla nitel veri alınmış; alan yazınından elde edilen bilgiler irdelenmiş; Türkçe Eğitimi alanından 2, Eğitim Programları ve Öğretimi alanından 2 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur.

Konuyla ilgili olarak elde edilen bilgiler, uzman görüşleri ve öğrenci kompozisyonları doğrultusunda, hazırlanan taslak ölçeğin, Türkçe öğrenmeye yönelik ilerleme yeterlikleri, bu ilerlemenin psikolojik yansımaları ve Türkçe öğrenmedeki gelişimlerine yönelik olarak öğrencilerin kendileri ve başkalarıyla yapacakları karşılaştırmalar sonucu ortaya koyacakları farkındalıkları esas alan bir içeriği bünyesinde barındırması gerektiğine karar verilmiş; bu amaçla, 25 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Taslak veri toplama aracının kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği, çeşitli kaynaklarda (Turgut ve Baykul, 1992; Balcı, 2001; Bryman ve Cramer, 1997; Tezbaşaran, 1997; Hovardaoğlu ve Sezgin, 1998; Büyüköztürk, *vd.*, 2014) belirtildiği şekliyle, uzman görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliğini sınamak için 6 uzmanın (Türkçe Eğitimi alanından 2, Eğitim Programları ve Öğretim alanından 2 ve Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi derslerini aktif bir şekilde yürüten 2 öğretim elemanının) görüşüne başvurulmuş, taslak ölçme

aracındaki maddelerde bütünleştirmeler ve elemeler yapıp madde sayısı 24’e (İki maddenin taşıdığı anlamda bütünleştirme yapılmış) düşürülmüştür.

Taslak ölçekte yer alan maddelerin hedef kitleye uygunluğunu ve yabancılara Türkçe öğretimi kurslarının hedefleriyle uyumunu belirlemek amacıyla, hedef kitleyi oluşturan öğrenciler tarafından net olarak anlaşılıp anlaşılmadığını görmek amacıyla NEÜ TÖMER’de hâlihazırda B2 düzeyinde öğrenim gören 3 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmış, taslak ölçekteki maddeler bu öğrencilere sesli olarak okutulmuş, okudukları her maddeden sonra öğrencilere ilgili maddeyi anlayıp anlamadıkları sorulmuş, ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu yöntemin uygulanması sırasında öğrenciler, okudukları bütün maddeleri anladıklarını belirtmişlerdir.

Taslak veri toplama aracına alınan maddeler, “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” biçiminde 5’li likert tipi ölçek formu hâlinde düzenlenmiştir. Uygulamaya hazır hâle getirilen taslak ölçek, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinde, Uşak Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde öğrenim gören 214 öğrenciye uygulanmış, böylelikle, ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ve güvenirlik analizine ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasında, deneme uygulamasına katılacak öğrencilerin her bir olumlu soru köküne sahip maddeye vermiş oldukları cevaplar “Tamamen katılıyorum” seçeneği için 5, “Katılıyorum” seçeneği için 4, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 2, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 1 puan verilerek; olumsuz soru köküne sahip maddelere vermiş oldukları cevaplar ise “Kesinlikle katılıyorum” seçeneği için 1, “Katılıyorum” seçeneği için 2, “Kararsızım” seçeneği için 3, “Katılmıyorum” seçeneği için 4, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ise 5 puan verilerek sayısallaştırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik paket programında analiz edilmiştir.

Ölçek maddeleri üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi, her bir madde üzerinde t - Testi Analizleri, Madde Test Korelasyonları ve Cronbach Alpha güvenirlik hesaplamaları kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açıklayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Toplam 24 maddenin her biri kendi içinde tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinin başında Kaiser – Mayer Olkin değeri 0,80 bulunmuştur. Bu sonuç, örneklemin ve bu örnekleme uygun olarak oluşturulan maddelerin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Ölçekteki maddelerin faktör analizi için uygunluğu ise Barlett's Testi ile analiz edilmiştir. Sonucunda ise anlamlı ve yeterli düzeyde olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Tablo 3. 9.

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,807
χ^2		978,86
Bartlett Küresellik Testi	sd	171
	p	,000

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,80'dir. Bu değer, kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 978,86 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($\chi^2_{171} = 978,86$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin, faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Yapı geçerliği için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu 19 maddenin tek faktörde toplandığı görülmüştür. Buna karşın diğer 5 madde herhangi boyutta toplanmamıştır. Bu 5 maddenin faktör yükü değerleri 0,30'un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. 19 maddenin faktör yükleri 0,42 ile 0,72 arasında değişmektedir. Bu taslak ölçekte, maddelerin faktör yükü kesme noktası 0,40 olarak belirlenmiştir (Neale ve Liebert, 1980). 19 maddeden ve tek faktörden oluşan test, varyansın % 46,9'unu açıklamaktadır.

Madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları, Ek 4'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre her bir ölçek maddesiyle ölçeğin toplam puanları arasında madde test korelasyon değerleri $r = 0,32$ (m5) ile $r = 0,58$ (m18) arasında

değişmektedir ve 0,01 düzeyinde anlamlıdır. “Madde - toplam korelasyonu katsayıları $r \geq 0,40$ için çok iyi bir madde ve $0,30 \leq r \leq 0,39$ için iyi derecede bir maddedir” (Büyüköztürk, *vd.*, 2014). Araştırmada geliştiren ölçeğin t değerleri anlamlı olup; değerler, tüm maddeler için madde toplam korelasyonları arasında değişmektedir. Korelasyon değerlerine bakıldığında ölçeğin, geneliyle ölçülecek özellik ve her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla tüm maddelerin, ölçekte yer alabilecek nitelik taşıdığı söylenebilir. Ölçekte yer alan 2, 4, 8, 12, 18 ve 19. maddeler ters puanlayıcı olarak hesaplanmıştır.

“Güvenirlik, şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve sıfır ile bir arasında değişen değerler alır. Değer bire (1,00) yaklaştıkça güvenilirliğin yüksek olduğu kabul edilir” (Karasar, 2002, s. 148). Çalışmada ölçeğin güvenilirliği için, testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılarak elde edilen değerler, Tablo 3.10’da gösterilmiştir:

Tablo 3. 10.

Ölçeğin Geneline Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Cronbach alpha	Madde sayısı
0,840	19

19 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği 0,84 bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayısı bir ölçek için oldukça yüksek bir değer olarak kabul edilmektedir.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Nitel araştırmalar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili daha derinlemesine bir bilgiye ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk *vd.*, 2014). Nitel araştırmada temel özellik, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemektir (Ekiz, 2013, s. 31). Bu çalışmada da nicel yaklaşımla elde edilen verilerin yanı sıra nitel yaklaşımla, öğrenenlerin dil öğrenme stratejileriyle yapılan etkinliklere ilişkin düşünceleri, tutumları ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Durum Çalışması kullanılmıştır. “Nitel Durum Çalışması’nın en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (Ortam, bireyler, olaylar, süreçler, *vb.*) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan

nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83). Katılımcıların açıklamalarından, görüşmelerden ve diğer veri kaynaklarından elde edilen bilgiler birleştirilerek çalışılan durum hakkında karar verildiğinden (Kaleli - Yılmaz, 2015, s. 265) araştırmada zengin bir veri setine ulaşılır.

Araştırmada, dil öğrenme stratejileriyle yürütülen derslerin öğrenenlerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik algılarını, eğilimlerini, bireysel ya da grup şeklindeki çalışma alışkanlıklarını ve dil öğrenimini nasıl etkilediğine ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek için nitel veri toplama sürecinde dil öğrenme günlükleri ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır.

3.3.2.1. Dil öğrenme günlükleri

Dil öğrenme stratejileriyle yapılan etkinliklerin Türkçe öğrenenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemek amacıyla araştırmada dil öğrenme günlükleri kullanılmıştır. Öğrenme günlüklerinin alan yazınında yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmek için kullanılan bir teknik olduğu görülmektedir (Moon 2008; Tresman ve Edwards, 1993; Wilson ve Jan, 1993). Öğrenme günlükleriyle, öğrenenlerin kendi deneyimlerini kaydetmeleri, sorgulamaları ve sürece yönelik eleştirel düşünmeyi geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Moon, 2008; Wilson ve Jan, 1993). Bu araştırmada da öğrenenlerin süreç içindeki deneyimlerini kaydetmeleri, süreci sorgulamaları ve eleştirel bir tutumla değerlendirme yaparak uygulamanın Türkçeye yönelik başarı ve tutumlarını nasıl değiştirdiğini saptayabilmek için dil öğrenme günlükleri kullanılmıştır.

Dil öğrenme günlükleri, öğrenciler tarafından, uygulama sürecinde her dersin sonunda tutulmuştur. Bu yol ile öğrencilerin hem bilişsel olarak konu içeriğiyle ilgili öğrendikleri hem de öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileriyle elde ettikleri beceriler ve duygusal durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil öğrenme günlüklerinde öğrencilerin o gün işlenen derslerle, kullanılan dil öğrenme stratejileriyle ve etkinliklerle ilgili düşüncelerini belirlemek için açık - uçlu sorular bulunmaktadır. Günlüklerde; öğrencilerin o günkü derste neler öğrendikleri, öğrenirken hangi stratejileri kullandığını, bu stratejilerin Türkçe becerilerini nasıl etkilediği, işe yarayıp yaramadığı, nedenleri, derslerde hangi etkinlikleri yaptıkları ve bu etkinliklerin dil öğrenme süreçlerini nasıl etkilediği sorgulanmıştır.

Araştırmada kullanılan dil öğrenme günlüklerinin uygun olup olmadığı noktasında dört konu alanı uzmanının görüşü alınmış, pilot çalışmadaki sonuçlar da göz önünde bulundurularak öğrencilere sorulan sorular üzerinde düzeltmeler yapılarak günlüklere son hâli verilmiştir. Dil öğrenme günlüğünde yer alan sorular şunlardır:

- 1- Bugün derste ne öğrendin?
- 2- Derste işlenen etkinlikler nasıldı?
- 3- Bugün derste hangi stratejileri kullandın?
- 4- Derste kullandığın stratejiler, öğrenmeni nasıl etkiledi?
- 5- Dersteki stratejileri kullanırken zorlandın mı? Zorlandıysan nedenlerini açıklar mısın?
- 6- Stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerde anlamakta zorlandığın yerler oldu mu? Olduysa sorunu nasıl çözdün?
- 7- Dersteki etkinlikler Türkçeye yönelik dil becerilerini geliştirmeye yararlı oldu mu?

3.3.2.2. Odak grup görüşme formları

Öğrenenlerin uygulama boyunca neler yaşadıklarını, neler hissettiklerini, öğrenme sürecinde hangi farklılıkları gördüklerini derinlemesine irdeleyebilmek için odak grup görüşmeleri tercih edilmiştir. “Grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimleri sonucu oluşmaktadır. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği bir yanıtın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu yanıt çerçevesinde oluşturma fırsatı sunmakta ve cevapların kapsamını, derinliğini etkilemektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 179). Bu nedenle odak grup görüşmeleri, öğrencilerin rahat hissettikleri bir ortamda 5’er kişilik 2 ve 6’şar kişilik gruplarla 2 görüşme hâlinde 4 kez sürdürülmüştür. Odak grup görüşmeleri, uygulamanın sonunda son test verileri elde edilmesinin akabinde öğrencilerin uygun oldukları geniş bir zamanda yapılması planlanmıştır. Daha önce belirlenen açık - uçlu sorular sohbetin seyrine göre ek sorularla genişletilmiştir.

Görüşme formları, Türkçe eğitiminde uzman üç öğretim elemanının görüşü alınarak düzenlenmiştir. Ayrıca veri kaybını önlemek için öğrencilerin izni alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verinin sağlanmasında aşağıdaki süreç şu şekilde izlenmiştir.

- Öğrenenler ile görüşülerek araştırma konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir.
- Odak grup görüşmeleri öncesi katılımcılarla nerde ve ne zaman bir araya gelecekleri kararlaştırılmıştır.
- Görüşme öncesi öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış ve öğrenenleri sohbet havasına sokup düşüncelerin olduğu gibi açıklanması sağlanmıştır.
- Dil öğrenme günlüklerinde yer alan sorularla ilgili açıklamalar yapılmış, gerektiğinde yeni sorular kullanılmıştır.
- Görüşmelerin olası veri kaybını önlemek amacıyla, öğrenenlerin de izni alınarak görüşmeler kaydedilmiştir.
- Kaydın yanı sıra, araştırmacı süreç boyunca gözlem yaparak notlar almıştır.
- 6 haftalık nitel veri toplama sürecinin ardından verinin çözümlenmesi süreci başlatılmıştır.

Odak grup görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin aşağıdaki sorular bağlamında görüşleri alınmıştır:

- Öğrencilerin uygulama süresinde Türkçe öğrenme süreçleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğrencilerin Türkçeye yönelik geliştirdikleri tutumları hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.4. Araştırma Sürecinin İşleyişi

Araştırma süreci, (1) hazırlık aşaması, (2) uygulama aşaması ve (3) bulguların değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

3.4.1. Hazırlık aşaması

Araştırma kapsamında ilk olarak ölçme araçları geliştirilmiş, çalışmanın NEÜ TÖMER’de yapılmasına karar verilmiş ve NEÜ TÖMER’de B2 seviyesinde Türkçe öğrenenler seçkisiz yöntem ile deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Uygulama sürecine başlamadan önce belirlenen gruplara başarı testleri ve tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Uygulanan öntestler sonucu grupların denk olduğu tespit edilmiştir. Bununla ilgili veriler, “Verilerin Analizi” başlığı altında gösterilmiştir.

Uygulama için okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi derslerine ilişkin 18 ders planı hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları, öğrenme stratejileri konusunda çalışmalar yürüten 1 uzmanın ve Türkçe eğitimi alanından 1 uzmanın görüşleri alınarak düzeltilmiş ve bu öneriler doğrultusunda geliştirilmiştir.

Araştırma için deney grubundaki öğrencilerin o günkü derse yönelik duygu ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanan dil öğrenme günlükleri C1 seviyesinde bulunan öğrencilerle pilot çalışmada kullanılmıştır. Dil öğrenme günlüklerindeki sorulara öğrencilerin kısa cevaplar vermesi ve bu durumun da derinlemesine bilgi sahibi olmayı engellediğinin görülmesi sonucunda, günlüklerdeki sorular etrafında duygu ve düşüncelerin kompozisyon şeklinde yazılmasına karar verilmiştir. Uygulama başlangıcında öğrencilere dil öğrenme günlüklerini nasıl yazmaları gerektiği konusunda bilgilendirme yapılmış, ilk örneklerin öğrencilerle birlikte yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan diğer yarı - yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, uzman görüşleri doğrultusunda uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

3.4.2. Uygulama aşaması

Araştırmada, uygulama; okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi dersleri üzerinden yürütülmüştür. Her bir dersin NEÜ TÖMER’deki programı haftada 5

ders saati olarak geçmektedir. Bu doğrultuda, deney grubu için düzenlenen etkinlikler haftada 15, 6 haftada ise 90 ders saati içinde sürdürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında toplamda ise haftada 30, 6 haftada 180 ders saati olarak uygulama sürdürülmüştür.

3.4.2.1. Kontrol grubunda yapılan işlemler

NEÜ TÖMER’de B2 seviyesinde öğrenim gören ve kontrol grubu olarak atanan öğrencilerle dersler 6 hafta sürmüştür. Bu süreçte okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi dersleri araştırmacı tarafından TÖMER’de takip edilen programa ve öğretim setlerinde yer alan etkinliklere göre yürütülmüştür. Uygulamanın başında kontrol grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarı testleri ile tutum ölçeği öntest verilerini elde etmek için uygulanmıştır. 6 hafta süren deneysel çalışmadan sonra ise (7. haftanın içinde) öğrencilere okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarı testleri ile tutum ölçeği yeniden uygulanarak sontest verilerini elde etmek amaçlanmıştır. Sontestlerin uygulanişından 22 gün sonra, başarı testleri kalıcılık verilerinin elde edilmesi için yeniden uygulanmış ve kontrol grubunda yapılan işlemler tamamlanmıştır.

3.4.2.2. Deney grubunda yapılan işlemler

NEÜ TÖMER’de B2 seviyesinde öğrenim gören ve deney grubu olarak atanan öğrencilerle dersler 6 hafta sürmüştür. Uygulamanın başında deney grubundaki öğrencilere okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarı testleri ile tutum ölçeği öntest verilerini elde etmek için uygulanmıştır. Bu süreçte okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi dersleri araştırmacı tarafından dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklere göre işlenmiştir. Deneysel süreçte, Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejileri kullanılmıştır. Belirlenen stratejiler Tablo 3.11.’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 11.

Araştırmada Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri

Bellek stratejileri	Bilişsel stratejiler	Telafi stratejileri
Zihinsel Bağlantılar Kurma <ul style="list-style-type: none"> • Graplama • Çağrışım Kurma • Yeni Kelimeleri Bağlam İçinde Kullanma İmge ve Sesleri Kullanma <ul style="list-style-type: none"> • Anlam Haritası Oluşturma • Görüntü Kullanma 	Uygulama Yapma <ul style="list-style-type: none"> • Tekrar Etme • Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma • Yeniden Birleştirme • Doğal Bir Şekilde Uygulama İleti Alma ve Gönderme <ul style="list-style-type: none"> • İleti Almak ve Göndermek için Kaynakları Kullanma 	Tahmin Etme <ul style="list-style-type: none"> • Dilsel İpuçlarını Kullanma Konuşma ve Yazmadaki Sınırlılıkların Üstesinden Gelme <ul style="list-style-type: none"> • Yeni Sözcük Kullanma • Jest ve Mimik Kullanma • Dolaştırma ve Eş Anlamlı Sözcük Kullanma
Gözden Geçirme <ul style="list-style-type: none"> • Planlı Gözden Geçirme Eyleme Geçirme <ul style="list-style-type: none"> • Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma 	Çözümleme ve Uslamlama <ul style="list-style-type: none"> • Tümdengelim Yöntemini Uygulama • Karşılaştırmalı Çözümleme Girdi ve Çıktı için Altyapı Oluşturma <ul style="list-style-type: none"> • Not Alma • Özetleme • Önemini Belirtme 	

Oxford, (1990), O'Malley ve Chamot (1999) ile Chamot'a (1999) göre, strateji öğretimi, derslerden bağımsız (Doğrudan) ya da derslerle bütünleştirilmiş (Örtük) yaklaşımlarla öğretilir. Doğrudan Strateji Öğretimi Yaklaşımı'nda, dersten ayrı bir zaman diliminde stratejilerin neler olduğu ve nasıl kullanıldığı hakkında bilgi verilip örnek uygulamalar yaptırılmaktadır. Örtük Strateji Öğretimi Yaklaşımı'nda ise strateji öğretimi derslerin yürütüldüğü zaman diliminde öğrenme görevleriyle karşılaştıkça verilmekte ve zamanla öğrencinin kendisinin kullanması cesaretlendirilmektedir. Bu araştırmada da kullanılan dil öğrenme stratejileri derslerle bütünleştirilmiş bir şekilde öğrencilere gösterilmiş ve stratejilerin kullanımı, etkinliklerle pekiştirilerek Türkçe öğrenme sürecinde belirlenen bağımlı değişkenlere yönelik bir başarı elde etmek hedeflenmiştir. Uygulama sürecinde, belirlenen stratejilerle işlenen etkinliklerle öğrencilerde edinilmeye çalışılan amaçlar aşağıda sıralanmıştır.

Bellek stratejilerine yönelik olarak;

- Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları bilgiyi farklılıklara, benzerliklere ve bazı ilişkilere göre zihinsel bir şemayla gruplandırmaları, bu gruplandırmaların onların

dil öğrenme sürecinde karşılaştığı yeni bilgiyi unutmayı engelleyen ve daha uzun süre akılda kalmasını sağlayan bir strateji olduğunu fark etmeleri,

- Öğrencilerin hepsinin Türkiye'ye yakın coğrafi bölgeden ve kültürel yaşantıdan gelmelerinden hareketle Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları bilgiyi çağrışım kurma yoluyla eski bilgiyle ilişkilendirmeleri ve bilginin daha anlamlı bir yapıya kavuşturulması, böylece anlamlı bulunan bilginin daha kolay bir şekilde akılda kalacağını bilmeleri,

- Öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelime, kalıp söz, deyim, atasözü vb. ifadeleri salt kelime öğreniminin dışına çıkarmak için, ifadeleri kendi çabalarıyla farklı durumları ve bağlamları taşıyan dilsel yapılar içinde kullanmaları,

- Türkçe öğrenirken öğrencilerin çeşitli görsel materyal kullanarak bilgiyi daha etkili bir şekilde hafızada tutmaları,

- Herhangi bir bağlam içinde karşılaştıkları kelime ya da anlamı, daha iyi öğrenmek ve hafızada tutmak için temel anlamla ilişkili anlamlar göstermeleri,

- Öğrencilerin öğrenme sürecini daha iyi takip etmelerini ve öğrendiklerini düzeltme - geliştirme işlemleriyle daha kalıcı hâle getirmek için ürünlerini ya da süreci planlı gözden geçirmeleri,

- Çeşitli öğrenme stillerine sahip öğrencilerin olmasından hareketle, özellikle kinestetik öğrenme stiline sahip öğrencilere hitap edebilmesi amacıyla, Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin hareketlerinin kısıtlanmadığı, fiziksel tepkilerin kullanılarak dilsel bağlamların ve yapıların hafızada kalma süresini artıran eylemler kullanmaları sağlanmıştır.

Bilişsel stratejilere yönelik olarak;

- Öğrencilerin karşılaştıkları her türlü bilgiyi yapılandırarak ve dönüştürerek tekrar etmeleri,

- Öğrencilerin Türkçeye yönelik dinleme ve dil bilgisi becerilerinde farklı becerileri işe koşturmak ve bütüncül bir gelişim yakalamalarını sağlamak için öğrenilenleri

konuşarak ve yazarak ifade etme, alıştırma yapma ve bilgiyi farklı şekillerde kullanmaları,

- İki veya daha fazla cümle veya paragrafın, anlamlı olmak koşuluyla farklı bağlamları da içerecek bir şekilde yeniden birleştirmeleri,

- Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini özgür ve doğal hissedecekleri ortamlar da kullanılarak öğrenilenleri, doğal bir süreçte uygulayabilmeleri,

- Daha çeşitli ve farklı bilgilerle karşılaşmalarını sağlayan ve dikkat süreçlerini etkileyen kaynaklar kullanmaları,

- Yeni karşılaştıkları bilgiyi Türkçenin kural ve özelliklerinden yola çıkarak düşünmeleri ve akıl yürütmeleri,

- Türkçe öğrenirken not alma, çeşitli tekniklerle işaretlemeler yapma ve bağlamın önemini belirten düzenlemeler yaparak çalışmaları sağlanmıştır.

Telafi stratejilerine yönelik olarak;

- Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları dilsel ipuçlarını kullanarak tahmin etmeleri ve bir süre boyunca kendi çözümlerini bulmaları için kendilerine zaman ayırmaları,

- Kendilerini ifade etmede zorlandıkları anda sessiz kalmak veya sözlükten kelime bakmak yerine ifadenin işlevsel yönüne benzer kelimeleri düşünmeleri,

- Yüz ve beden hareketlerini kullanarak Türkçe öğrenmelerini sağlayan eylemler kullanmaları,

- Bağlamları, farklı kelimelerle kullanıp aynı ifadeyi verecek dönüşümler yapmaları sağlanmıştır.

Tablo 3.11.'de gösterilen stratejilerle geliştirilen etkinlikler çerçevesinde sürdürülen derslerin hemen sonrasında öğrencilere dil öğrenme günlükleri tutturulmuş; dersin işleyişi, etkinlikler ve kullanılan stratejiler hakkında derinlemesine bilgi

toplanmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecinde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerde çeşitli görsel, işitsel materyaller ve otantik malzemeler kullanılmıştır. Bunlar çarkıfelek, Mevlana figürü, yapboz, meddah oyununu gösteren minyatür, kukla, minyatür tiyatro sahnesi, bilmece tahtası, dilek ağacı, şans topu, resimler, fotoğraflar, dart, yöresel kıyafetler, yöresel yemekler, bilgisayar, projeksiyon, çalışma yaprakları, ayna, Türkçe sözlük, atasözleri sözlüğü, deyimler sözlüğü, resimli kelime kartları, resimli deyim kartları, resimli atasözleri kartları, konferans görüşmeyi sağlayan cep telefonları, tak - çıkar - yeniden oluştur kelime - ek blokları, biletler, formalar ve bayraklardır.

6 hafta süren deneysel sürecin sonunda (7. haftanın içinde) başarı testleri ile tutum ölçeği sontest verilerini elde etmek için kullanılmıştır. Sontest verileri elde edildikten sonra deney grubundaki öğrencilerle 5'erli 2 grup ve 6'şarlı iki grup hâlinde 4 ayrı odak grup görüşmesi yapılmış ve süreçle ilgili derinlemesine bir veri dokümanına ulaşmak amaçlanmıştır. Sontestlerin uygulanışından 22 gün sonra, başarı testleri kalıcılık düzeyini belirleyebilmek için yeniden uygulanmış ve deney grubunda yapılan işlemler tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma soruları çerçevesinde nicel veri toplama araçları olarak okuduğunu anlama başarı testi, dinlediğini anlama başarı testi, dil bilgisi başarı testi ve Türkçeye yönelik tutum ölçeği; nitel veri toplama araçları olarak da dil öğrenme günlükleri ile odak grup görüşmeleri kullanılmıştır.

Kullanılan nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan akademik başarı testlerinde doğru cevaplar 1; yanlış cevaplar ve boş cevaplar 0 olarak kodlanmıştır. Türkçeye yönelik tutum ölçeğinde ise olumlu ifadelerde Kesinlikle katılıyorum= 5, Katılıyorum= 4, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 2, Kesinlikle Katılmıyorum= 1 olarak; olumsuz ifadelerde ise Kesinlikle katılıyorum= 1, Katılıyorum= 2, Kararsızım= 3, Katılmıyorum= 4, Kesinlikle Katılmıyorum= 5 olarak kodlanmıştır.

Grup içi okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi öntest - sontest, sontest - kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında ve Türkçeye yönelik öntutum - sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla, öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 50'den küçük olduğu için (Büyüköztürk, 2013, s. 42) Shapiro - Wilks Testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla;

- Deney grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F= 0,906$, $p= 0,502$) ve sontest ($F= 0,963$, $p= 0,546$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F= 0,978$, $p= 0,915$) ve sontest ($F= 0,918$, $p= 0,102$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,963$, $p= 0,546$) ve kalıcılık testi ($F= 0,955$, $p= 0,394$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait okuduğunu anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,918$, $p= 0,102$) ve kalıcılık testi ($F= 0,974$, $p= 0,851$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait dinlediğini anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F= 0,980$, $p= 0,922$) ve sontest ($F= 0,966$, $p= 0,308$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait dinlediğini anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F= 0,935$, $p= 0,215$) ve sontest ($F= 0,972$, $p= 0,823$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait dinlediğini anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,966$, $p= 0,808$) ve kalıcılık testi ($F= 0,923$, $p= 0,388$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait dinlediğini anlama Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,972$, $p= 0,823$) ve kalıcılık testi ($F= 0,950$, $p= 0,605$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait dil bilgisi Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F= 0,940$, $p= 0,201$) ve sontest ($F= 0,928$, $p= 0,111$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait dil bilgisi Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntest ($F=0,954$, $p=0,454$) ve sontest ($F= 0,947$, $p= 0,350$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait dil bilgisi Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,928$, $p= 0,111$) ve kalıcılık testi ($F= 0,980$, $p= 0,914$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait dil bilgisi Shapiro - Wilks Testi sonucunda sontest ($F= 0,947$, $p= 0,350$) ve kalıcılık testi ($F= 0,969$, $p= 0,751$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Deney grubuna ait Türkçeye yönelik tutum Shapiro - Wilks Testi sonucunda öntutum puanları normal dağılım göstermezken ($F= 0,885$, $p= 0,015$), sontutum ($F= 0,977$, $p= 0,858$) puanlarının normal dağılım gösterdiği,

- Kontrol grubuna ait Türkçeye yönelik tutum Shapiro - Wilks Testi sonucunda, kontrol grubunun öntutum puanları normal dağılım gösterirken ($F= 0,932$, $p= 0,191$), sontutum puanlarının normal dağılım göstermediği ($F= 0,868$, $p= 0,014$) görülmüştür.

Buna bağlı olarak, Shapiro - Wilks Testi sonucunda normal dağılımın görüldüğü (Okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi) puanlarının grup içi karşılaştırmalarında parametrik testlerden olan İlişkili Örneklem İçin t - Testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, Shapiro - Wilks Testi sonucunda normal dağılımın görülmediği tutum puanlarının grup içi karşılaştırmalarında parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi ve tutuma etkisini test ederken grupların sontest puanlarının

karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla, öğrencilerin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunu ortaya koymak amacıyla, Levene Testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla,

- Levene Testi sonucunda grupların okuduğunu anlama sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 1,275$, $p= 0,266$),
- Levene Testi sonucunda grupların okuduğunu anlama kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 1,979$, $p= 0,347$),
- Levene Testi sonucunda grupların dinlediğini anlama sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 0,193$, $p= 0,741$),
- Levene Testi sonucunda grupların dinlediğini anlama kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 0,019$, $p= 0,891$),
- Levene Testi sonucunda grupların dil bilgisi sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 0,163$, $p= 0,874$),
- Levene Testi sonucunda grupların dil bilgisi kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 0,138$, $p= 0,729$),
- Levene Testi sonucunda grupların sontutum puanlarının normal dağılım gösterdiği ($F= 0,368$, $p= 0,547$) görülmüştür.

Levene Testi'nden elde edilen veriler doğrultusunda, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi ve tutum puanlarının gruplararası karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada uygulama sürecinde dil öğrenme günlüklerinden ve uygulama sonrasında öğrenci görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise Betimsel Analiz Tekniği kullanılmıştır. “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu

analiz yönteminde görüşleri alınan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Bu araştırmada, uygulama sırasında öğrencilerin tuttıkları dil öğrenme günlükleri ile uygulama sonrası öğrencilerle sürdürülen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler; ilk önce bilgisayar ortamına aktarılmış, veri toplama araçlarındaki sorular çerçevesinde analize tabi tutulmuştur. Ardından 6 uzmanın analiz raporları elde edilmiştir. Analizlerin güvenilirliği ise Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Formül şöyledir:

$$P (\text{Uzlaşma Yüzdesi } \%) = [\text{Na (Görüş Birliği)} / \text{Na (Görüş Birliği)} + \text{Nd (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$$

Hesaplama sonucunda nitel verilerin analizinin güvenilirliği % 87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre, güvenilirlik hesaplarının %70 ve üzeri çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda nitel verilerin analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Analizlerin sonuçlanması üzerine bulgular, kolay ve anlaşılır bir dille sunulmuş ve son olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.6. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986’dan *akt.*, Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olarak değerlendirilmektedir. “İç geçerlik, araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğidir. Bu durum çalışmanın inandırıcılığını ortaya koymaktadır. Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine işaret etmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289).

Nitel araştırmalarda, elde edilen verileri ve sonuçları teyit etmeye yarayacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada da iç ve dış geçerliği sağlamak için öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıt altına alınması, görüşlerin hem yazılı hem de sözlü tekniklerle alınarak veri çeşitlemesinin yapılması, verilerin analizi boyutunda birden fazla uzman incelemesinin sağlanması çalışmanın iç geçerliğini artırdığını gösterebilir. Örneğin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerinin analizinde uzman analizleri ile araştırmacı analizleri şu şekilde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. 12.

Görüşlerin Uzman Analizleri ile Araştırmacı Analizleri Doğrultusunda Karşılaştırılması

Araştırmacı	Uzman A	Uzman B	Uzman C	Uzman D	Uzman E	Uzman F
Başarının artması	Başarının arttığı yönünde görüş var	Başarı	Dil becerilerinde gelişim var	Başarı	Başarı artmış	Başarı sağlama
Diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi	Her dil becerisinde gelişim kaydedilmiş	Yazma ve konuşmada da gelişme	Etkinliklerde dört dil becerisi etkilenmiş	Dört beceri gelişmiş	Etkinlikler dört beceriyi de geliştirmiş	Her dil becerisinde gelişme
Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sınıf dışı etkinliklerin gerekli görülmesi	Konuşma sınıf içinde yeterli değil	Sınıf içi etkinlikler konuşma için yetersiz	Konuşmada sınıf dışı etkinlik gerekli	Konuşma becerisi sınıf dışı etkinliklerle desteklenmeli	Sınıf dışında konuşma etkinlikleri yapılmalı	Konuşma etkinliklerinin sınıf dışında devam etmesi
Kalıcılığın sağlanması	Kalıcılık	Kalıcı öğrenme	Kalıcılık sağlanmış	Kalıcı öğrenme	Kalıcılık	Kalıcılık
En çok dinleme becerisinde zorlanması	Dinleme becerisinde zorluk	Dinleme becerisinin gelişimi en zor	Dinlemede zorluk	Dinleme becerisinin gelişiminde zorlanma	En çok dinlemede zorlanma	Dinlemede daha çok zorlanma

Ayrıca örneklemin, ortamın ve süreçlerin özelliklerinin, başka örneklerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanması, toplanan verilerin ayrıntılı olarak betimlenmesi, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılması, öğrencilerin uygulama sırası ve sonrası düşüncelerini belirlemek için deney grubunu oluşturan tüm öğrencilerden görüş alınması, araştırmanın dış geçerliğini artırdığını gösterebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Önce nicel bulgular daha sonra nitel bulgular yorumlanmıştır. Nicel ve nitel bulgular, kendi içinde harmanlanarak birbirini destekleyen ya da farklılık arz eden taraflar ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde okuduğunu anlama başarı testine, dinlediğini anlama başarı testine, dil bilgisi başarı testine ve tutum ölçeğine ilişkin denenceler ve ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır. Öncelikle denence belirtilmiş daha sonra denenceye uygun test yapılarak tablo hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Okuduğunu anlama başarısına ilişkin denenceler

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

Tablo 4. 1.

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

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

** p < 0,01

Tablo 4.1'deki deney grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklemeler İçin t Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)} = -3,351$; $p < 0,05$). Deney grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 15,18$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının artarak $\bar{X} = 20,82$

değerine ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla, söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 1. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarının artırılmasında dil öğrenme stratejilerinin önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

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

Tablo 4. 2.

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

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

*p < 0,05

Tablo 4.2'deki kontrol grubunun okuduğunu anlama öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, okuduğunu anlama öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = -2,423$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun uygulama öncesi okuduğunu anlama başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 14,05$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X} = 16,84$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 2. denence doğrulanmıştır.

Bu bulguya dayanarak kontrol grubunun altı haftalık süreç sonunda okuduğunu anlamaya yönelik başarılarının arttığı ve normal öğretim sürecinde işlenen dersin etkisinin olumlu yönde yansıdığı söylenebilir. Her iki grupta ortaya çıkan başarının gruplar arasında nasıl bir farklılık oluşturduğu ise aşağıda gösterilmiştir.

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

Tablo 4. 3.

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

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	20,81	5,90	39	1,275	0,266	2,34	0,02 *
Kontrol	19	16,84	4,76					

* $p < 0,05$

Tablo 4.3'teki deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama becerileri sontest puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, sontest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 20,8$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 16,84$ olduğu görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 2,34$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 3. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen okuduğunu anlama etkinliklerinin normal öğretim sürecine göre sürdürülen etkinliklere nazaran anlamlı olarak daha fazla bir başarıyı sağladığını göstermektedir. Yapılan analizlere göre kontrol grubunun ve deney grubunun başarıları öntest verilerine göre artmış olmasına rağmen deney grubunun kontrol grubuna göre okuduğunu anlamaya yönelik başarıda daha fazla bir artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu veriler yabancılara Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılan dil öğrenme stratejilerinin öğretim sürecine sağlayacağı yararları işaret etmektedir.

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

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

Tablo 4. 4.

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

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

* $p > 0,05$

Tablo 4.4'teki deney grubunun okuduğunu anlama sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, deney grubunun okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(21)} = 1,700$; $p > 0,05$). Deney grubunun okuduğunu anlamaya ilişkin sontest puan ortalaması $\bar{X} = 20,82$ iken, 22 gün sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamalarının $\bar{X} = 19,32$ olduğu ancak puan ortalamalarındaki düşüşün anlamlı oranda olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılık puanlarının düştüğü ancak bu düşüşün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına dönük kalıcılık puanlarını artırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını ancak kalıcılık puanlarının düşmesini engellediğini de göstermektedir.

Tablo 4. 5.

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

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

** $p < 0,01$

Tablo 4.5'te gösterilen kontrol grubunun okuduğunu anlama becerileri sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili

Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre ise, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = 4,838$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine ilişkin sontest puan ortalaması $\bar{X} = 16,84$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X} = 12,00$ olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılıklarının anlamlı oranda dştğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, normal ğretim sürecinin kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki kalıcılığa etki etmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 6.

Okuduğunu Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz rneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	19,32	4,71	39	1,979	0,347	6,62	0,00 **
Kontrol	19	12,00	2,60					

**p < 0,01

Tablo 4.6'daki deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz rneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre ise, kalıcılık puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 19,32$ kontrol grubunda ise $\bar{X} = 12,00$ olduğu görülmektedir. Grupların kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 6,62$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 4. denence doğrulanmıştır.

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

4.1.2. Dinlediğini anlama başarısına ilişkin denenceler

Denence 5: Dil ğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi ntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 7.

Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları.

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	22	12,86	4,06	21	-12,179	0,00 **
Sontest		22,77	2,54			

** p < 0,01

Tablo 4.7'deki deney grubunun dinlediğini anlama becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlama becerilerine yönelik anlamlı ve pozitif yönde bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)} = -12,179$; $p < 0,05$). Deney grubunun uygulama öncesi dinlediğini anlama başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 12,86$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X} = 22,77$ olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, söz konusu farkın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 5. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, Türkçe öğretim setlerinin veya eğitimcilerin hazırladıkları dinlediğini anlama becerileri etkinliklerinde dil öğrenme stratejilerine yer vermelerinin önemli olacağı söylenebilir.

Denence 6: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, dinlediğini anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 8.

Kontrol Grubunun Dinlediğini Anlama Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	19	14,26	6,96	18	-0,83	0,42 *
Sontest		15,84	5,15			

* p > 0,05

Tablo 4.8’de gösterilen kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İÇİN t - Testi sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlamaya yönelik başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(18)} = -0,83$; $p > 0,05$). Kontrol grubunun uygulama öncesi dinlediğini anlama başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 14,26$ iken, uygulama sonrasındaki puan ortalamasının $\bar{X} = 15,84$ olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak 6. denence reddedilmiştir.

Bu bulgular, normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin altı haftalık süreç sonundaki dinlediğini anlamaya dönük başarılarının artmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak normal öğretim sürecinin, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini olumlu yönde etkilemediği ve normal öğretim sürecinin dinleme becerisine yönelik başarıyı sağlamada yetersiz kaldığı söylenebilir.

Denence 7: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun dinlediğini anlama sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 9.

Dinlediğini Anlama Sontest Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İÇİN t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	22,77	2,54	39	0,193	0,741	5,33	0,00 **
Kontrol	19	15,84	5,14					

** $p < 0,01$

Tablo 4.9’deki deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama becerileri başarı testi sontest puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İÇİN t Testi sonuçlarına göre, sontest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X} = 22,77$ kontrol grubunda $\bar{X} = 15,84$ olduğu görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun

lehine anlamlı ve pozitif yönde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 5,33$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 7. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrenenlerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını normal öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenme stratejilerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine önemli bir etkisi olduğu ve yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında - öğretim setlerinde dil öğrenme stratejileriyle hazırlanan etkinliklere yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Denence 8: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun dinlediğini anlama kalıcılık testi puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyle ilgili olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının grup içi dinlediğini anlama başarı testinden aldıkları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4. 10.

Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Son test - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Son test	22	22,77	2,54	21	2,132	0,045*
Kalıcılık		21,18	3,43			

* $p < 0,05$

Tablo 4.10.'daki deney grubunun dinlediğini anlama son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, deney grubunun dinlediğini anlama son test - kalıcılık testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)} = -2,132$; $p < 0,05$). Deney grubunun dinlediğini anlama son test puan ortalaması $\bar{X} = 22,77$ iken, 22 gün sonra uygulanan kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X} = 21,18$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik

kalıcılık puanlarının düştüğü ve bu düşüşün anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarısına dönük kalıcılığı artırmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlama becerisindeki kalıcılığa olumlu yönde etki etmediği söylenebilir.

Tablo 4. 11.

Kontrol Grubunun Dinleme Sontest - Kalıcılık Testi Puanlarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İ için t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest Kalıcılık	19	15,84 10,74	5,15 4,09	18	-3,817	0,001 **

** p < 0,01

Tablo 4.11’de gösterilen kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İ için t - Testi sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama sontest - kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = -3,747$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin sontest puan ortalaması $\bar{X} = 15,84$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X} = 10,74$ olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine yönelik kalıcılıklarının düştüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular, normal öğretim sürecinin, yabancılara Türkçe öğretiminde dinlediğini anlama başarısına yönelik kalıcılığa etki etmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 12.

Dinlediğini Anlama Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İ için t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	21,18	3,43	39	0,019	0,891	8,761	0,00 **
Kontrol	19	10,74	4,09					

** p < 0,01

Tablo 4.12’deki deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İ için

t - Testi sonuçlarına göre, kalıcılık testi puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}= 21,18$ kontrol grubunda ise $\bar{X}= 10,74$ olduğu görülmektedir. Grupların kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)}= 8,761$; $p< 0,05$). Buna bağlı olarak 8. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrenenlerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarındaki kalıcılığı normal öğretim sürecinin sürdürüldüğü kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle hazırlanan etkinliklerin yabancılara Türkçe öğretiminde dinlediğini anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili sonuçlar almak için kullanılması gerektiği söylenebilir.

4.1.3. Dil bilgisi başarısına ilişkin bulgular

Denence 9: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 13.

Deney Grubunun Dil Bilgisi Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	22	23,45	8,28	21	-9,262	0,00 **
Sontest		35,95	6,29			

** $p < 0,01$

Tablo 4.13'te gösterilen deney grubunun dil bilgisi öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklemeler İçin t - Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası dil bilgisi başarılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)}= -9,262$; $p< 0,05$). Deney grubunun uygulama öncesi dil bilgisi başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 23,45$ iken, uygulama sonrası puan ortalamasının $\bar{X}= 35,95$ olduğu görülmektedir. Söz konusu

farkın sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 9. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileri içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin dil bilgisi öğretiminde daha etkili bir öğrenmeyi sağladığı söylenebilir.

Denence 10: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin, dil bilgisi başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 14.

Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öntest	19	22,26	3,88	18	-4,961	0,00 **
Sontest		26,79	3,24			

** p < 0,01

Tablo 4.14'te gösterilen kontrol grubunun dil bilgisi başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan İlişkili Örneklem İçin t- Testi sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası dil bilgisine yönelik başarılarında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = -4,961$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun uygulama öncesi dil bilgisi başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X} = 22,26$ iken, uygulama sonrası $\bar{X} = 26,79$ olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak 10. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgulara göre, normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin altı haftalık süreç sonundaki dil bilgisi başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Yapılan analizlere göre her iki grupta dil bilgisi başarılarının sontest verilerine göre arttığı belirlenmiştir. Dil bilgisi başarılarında her iki grup arasında nasıl bir farklılığın olduğu ise aşağıda gösterilmiştir.

Denence 11: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun dil bilgisi sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 15.

Dil Bilgisi Sontest Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	35,95	6,29	39	0,163	0,874	5,72	0,00 **
Kontrol	19	26,79	3,24					

** p < 0,01

Tablo 4.15'teki deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarı testi sontest puan ortalamaları bakımından farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, sontest puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}= 35,95$ kontrol grubunda ise $\bar{X}= 26,79$ olduğu görülmektedir. Grupların sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)}= 5,72$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 11. denence doğrulanmıştır. Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrenenlerin dil bilgisine yönelik başarılarını normal öğretim sürecinin devam ettiği kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır.

Denence 12: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubu ile normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun dil bilgisi kalıcılık testi puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Bu denenceyle ilgili olarak öncelikle deney ve kontrol gruplarının grup içi dil bilgisi başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 4. 16.

Deney Grubunun Dil Bilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest	22	35,95	6,29	21	6,603	0,00 **
Kalıcılık		32,77	6,16			

** p < 0,01

Tablo 4.16'daki deney grubunun dil bilgisi sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan ilişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, deney grubunun dil bilgisi sontest - kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(21)} = 6,603$; $p < 0,05$). Deney grubunun dil bilgisi sontest puan ortalaması $\bar{X} = 35,95$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X} = 32,77$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin dil bilgisi kalıcılık puanlarının düştüğü ve bu düşüşün anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisindeki başarıya dönük kalıcılığı artırmadığını göstermektedir.

Tablo 4. 17.

Kontrol Grubunun Dil Bilgisi Sontest - Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkili Örneklem İçin t - Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Sontest	19	26,79	3,24	18	7,634	0,00 **
Kalıcılık		21,21	4,06			

** p < 0,01

Tablo 4.17'de gösterilen kontrol grubunun dil bilgisi sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan ilişkili Örneklem İçin t - Testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun dil bilgisi sontest - kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(18)} = 7,634$; $p < 0,05$). Kontrol grubunun dil bilgisine ilişkin sontest puan ortalaması $\bar{X} = 26,79$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X} = 21,21$ olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun dil bilgisine yönelik kalıcılıklarının düştüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular,

normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisindeki başarılarının kalıcılığı etki etmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 18.

Dil Bilgisi Kalıcılık Testi Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan İlişkisiz Örneklemeler için t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene		t	p
					F	p		
Deney	22	32,77	6,16	39	0,138	0,729	6,62	0,00 **
Kontrol	19	21,21	6,17					

**p < 0,01

Tablo 4.18'deki deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik kalıcılık testi puan ortalamalarının farklılaşma durumunu gösteren İlişkisiz Örneklemeler İçin t - Testi sonuçlarına göre, kalıcılık puan ortalamalarının deney grubunda \bar{X} = 32,77 kontrol grubunda ise \bar{X} = 21,21 olduğu görülmektedir. Grupların dil bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($t_{(39)} = 6,62$; $p < 0,05$). Buna bağlı olarak 12. denence doğrulanmıştır. Bu bulgulara göre, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrenenlerin dil bilgisine yönelik başarılarındaki kalıcılığı kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı düzeyde artırdığı anlaşılmaktadır.

4.1.4. Türkçeye yönelik Tutuma ilişkin bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4. 19.

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Öntutum ve Sontutum Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney Grubundaki Öğrencinin Numarası	Öntutum Puanı	Sontutum Puanı	Kontrol Grubundaki Öğrencinin Numarası	Öntutum Puanı	Sontutum Puanı
1	72	77	1	65	76
2	59	74	2	76	83
3	78	85	3	68	82
4	61	78	4	77	87
5	67	80	5	76	88
6	82	84	6	81	82
7	78	86	7	78	87
8	74	80	8	72	86
9	78	87	9	80	90
10	81	83	10	76	83
11	78	79	11	78	80
12	77	86	12	77	85
13	68	82	13	72	85
14	78	85	14	75	85
15	81	86	15	78	78
16	80	84	16	84	81
17	83	88	17	76	88
18	78	88	18	83	65
19	84	91	19	78	79
20	73	82			
21	74	84			
22	76	78			
Ortalama	75.46	83.05	Ortalama	76.32	82.63

Denence 13: Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) öntutum ve sontutum toplam puanları arasında sontutum lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 20.

Deney Grubunun Türkçeye Yönelik Öntutum ve Sontutum Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney Grubu	Sontutum-Öntutum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntutum	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
Sontutum	Pozitif Sıra	22	11,50	253,00	-4,112	0,00 **
Eşit	Eşit	0				

** p < 0,01

Shapiro - Wilks Testi sonucunda normal dağılım görülmediği için tutum puanlarının grup içi karşılaştırılmalarında parametrik olmayan testlerden olan Wilcoxon

İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Tablo 4.20’de gösterilen deney grubunun Türkçeye yönelik öntutum ve sontutum puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan Wilcoxon işaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($Z = -4,112$; $p < 0,05$). Tablo 4.19’da deney grubunun uygulama öncesi Türkçeye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 75,46$ iken, uygulama sonrası puan ortalamasının $\bar{X} = 83,05$ olduğu görülmektedir. Söz konusu farkın sontutum puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 13. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Denence 14: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) öntutum ve sontutum toplam puanları arasında sontutum lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4. 21.

Kontrol Grubunun Türkçeye Yönelik Öntutum ve Sontutum Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşma Durumunu Ortaya Koyan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Sontutum - Öntutum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öntutum	Negatif Sıra	2	11,00	22,00		
Sontutum	Pozitif Sıra	16	9,31	149,00	-2,768	0,006 **
Eşit	Eşit	1				

** $p < 0,01$

Tablo 4.21’de gösterilen kontrol grubunun Türkçeye yönelik öntutum ve sontutum puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($Z = -2,768$; $p < 0,05$). Tablo 4.19’da kontrol grubunun uygulama öncesi Türkçeye yönelik tutum puan ortalamasının $\bar{X} = 76,32$ iken, uygulama sonrası puan ortalamasının $\bar{X} = 82,63$ olduğu görülmektedir. Söz konusu farkın sontutum puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak 14. denence doğrulanmıştır.

Bu bulgular, normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin 6 haftalık Türkçe öğretimi süreci sonrasında Türkçeye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Yapılan analizlere göre, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenci başarıları ile Türkçeye yönelik tutumlarına şu şekilde etki ettiği söylenebilir:

1. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri öntest - son test puan ortalamaları ile Türkçeye yönelik tutum ölçeği öntutum - son tutum puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin araştırmada belirlenen tüm bağımlı değişkenleri (okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi, Türkçeye yönelik tutum) olumlu olarak etkilediğini ve öğrencilerin başarılarını artırdığını göstermektedir.

2. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dil bilgisi başarı testleri öntest - son test puan ortalamaları ile Türkçeye yönelik tutum ölçeği öntutum - son tutum puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, sürdürülen normal öğretim sürecinin okuduğunu anlama ile dil bilgisi derslerine yönelik başarıyı ve Türkçeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin başarılarını artırdığını göstermektedir.

3. Kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi öntest - son test puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde artmadığı tespit edilmiştir.

Bu bulgular, sürdürülen normal öğretim sürecinin dinlediğini anlama becerilerine yönelik başarıyı sağlamada yetersiz olduğunu göstermektedir.

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin normal öğretim sürecinin sağladığı başarıdan daha etkili bir başarı sağladığını göstermekte ve

deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ile dil bilgisi başarılarını kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre anlamlı bir oranda artırdığını göstermektedir. Elde edilen bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sağlayacağı yararları işaret etmektedir.

5. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama sontest - kalıcılık testi puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düşmediği tespit edilmiştir.

Bu bulgular, sontest verilerinin elde edilmesinden 22 gün sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarında, sontest - kalıcılık testi puanları arasında herhangi bir değişikliğin olmadığını dolayısıyla dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarıdaki kalıcılığı sağladığını göstermektedir.

6. Deney grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri sontest - kalıcılık testleri puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düştüğü tespit edilmiştir.

Bu bulgular dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlama becerileri ile dil bilgisi başarılarına yönelik kalıcılığa olumlu yönde etki etmediğini göstermektedir.

7. Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri sontest - kalıcılık testleri puan ortalamalarının anlamlı bir düzeyde düştüğü tespit edilmiştir.

Bu bulgular normal öğretim sürecinin dinlediğini anlama becerileri ile dil bilgisi başarılarına yönelik kalıcılığa olumlu yönde etki etmediğini göstermektedir.

8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testi sontest - kalıcılık testleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin normal öğretim sürecinde işlenen etkinliklere göre okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ile dil bilgisine yönelik kalıcılığa olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Elde edilen

bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisi başarısına ve Türkçeye yönelik tutuma ilişkin sağlayacağı yararları işaret etmektedir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine göre oluşturulan öğrenme etkinliklerinin B2 seviyesindeki öğrencilerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarı / kalıcılık ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veriler iki şekilde toplanmıştır. Bunlardan ilki uygulama sırasında dil öğrenme günlüklerinden elde edilen veriler, ikincisi ise uygulama sonrasında odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulgulardır.

4.2.1. Uygulama sırasında dil öğrenme günlükleri aracılığıyla elde edilen bulgular

Uygulama sırasında, dil öğrenme günlükleriyle,

- Kullanılan dil öğrenme stratejilerine yönelik öğrenci görüşleri,
- Gerçekleştirilen okuma, dinleme ve dil bilgisi etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır.

Aşağıda, ilk olarak dil öğrenme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiş ve öğrenci görüşleri bazı doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

4.2.1.1. Öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik görüşleri

Deney grubunun Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine yönelik görüşlerini öğrenmek için, dil öğrenme günlükleri oluşturulmuş, kendilerine, her ders sonunda kullanılan stratejilerle ilgili ne düşündükleri, stratejileri nasıl kullandıkları, kullanılan stratejilerin Türkçe öğrenmede kendilerine nasıl bir katkı sağladığı sorulmuştur. Öğrencilerin stratejilerle ilgili görüşleri; bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri başlıkları altında sunulmuştur.

4.2.1.1.1. Öğrencilerin bellek stratejilerine ilişkin görüşleri

Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler basamağında bulunan bellek stratejilerinin,

- Zihinsel bağlantılar oluşturma kategorisinden,
 - Gruplama stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Çağırışım kurma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
- İmge ve sesleri kullanma kategorisinden,
 - Görüntü kullanma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Anlam haritası kullanma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
- Gözden geçirme kategorisinden,
 - Planlı gözden geçirme stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
- Eylem kullanma kategorisinden,
 - Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin her bir stratejiye yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuştur.

4.2.1.1.1.1. Öğrencilerin gruplama stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin bilgileri benzerliklerine göre seçmeleri ve gruplandırmalarının, onların daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağladığını, bilgileri düzenledikleri için dil bilgisinde öğrendikleri yapıları veya aldıkları mesajları daha kolay anlamlandırdıklarını, gruplama stratejisini kullanmalarının kendilerini daha bilinçli hâle getirdiğini, bu durumun unutmaya karşı direnç oluşturduğunu ve

gruplandırma stratejisinin her derste kullanabilecekleri bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci, bu stratejiyi annesinin evi temizlemesine benzetmektedir. Bu durum bilişsel süreçte zihnin açıklığa kavuşturulmasıyla ve bilgiyi düzenlemesiyle ilgilidir. Aynı zamanda öğrenciler, bu stratejiyle sıradan bir öğrenme sürecinden kurtulduklarını, karşılaştıkları bilgiyi zihinlerinde daha iyi işleyerek öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22.

Öğrencilerin Gruplama Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Etkili öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Her derste uygulayabilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Bilinçli bir süreçte yönelme	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₂₁ ,	6
Unutmayı engelleme	Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	5
Bilgiyi düzenleme	Ö ₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁	4

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; etkili öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma, unutmayı engelleme, bilinçli bir süreçte yönelme, bilgiyi düzenleme ve her derste uygulayabilme kodlarını oluşturduğu görülmektedir. 3 koda yönelik ise öğrencilerin tümü görüş bildirmişlerdir. Bunlar; etkili öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve her derste uygulayabilme kodlarıdır. Etkili öğrenme koduna yönelik Ö₈, Ö₂₀ ve Ö₂₁’in ifadesi şöyledir:

Ö₈: Neyin nerde göstereceği bilmem lazım. Eski derslerde bunları yapmadım. Sade okudum. Hepsini ezber zorladım ki derste hoca ezber yok dedi. Tenefüzden sonra baktım okuduğumu ayırdım. Eskiden kaç defa okusam anlamadım.

Ö₂₀: Sınıfta faydalı ve zararlı yiyecekler vardı. Biz bunları uzun uzun tartıştık. Annelerimiz bunları nasıl yemek yapar bunları bile konuştuk. Hocamız birlikte çalışın daha iyi olar dedi. Biz grup olarak çok başarılı olduk. Çünkü yiyecekleri tanıdığında sağlıklı zararlı yiyecekler ve sağlıklı yiyeceklerin dahilinde meyveler, sebzeler diye gurupladık. Bu bizim farkımız oldu. Eskiden ders çalışmaya yöntemim sade okuma ve yazmaktı. Ama bu önemli değil. Teknik çalışınca iyi.

Ö₂₁: Guruplama yaptım ve bilgi açık gördüm. Okuma filerini tek zaman bileşik zaman deyi seçtim. Eski zamanlar yani tek başına isim bulardım, fil bulardım ama ne tam bilmedim. Guruplama yaptım daha farkındayım.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁, Ö₅ ve Ö₁₇'nin görüşleri şöyledir:

Ö₁: Grup tekniği yaptım daha kolay öğrendim. Eklerin farkını gördüm.

Ö₅: Derste dilbilgis ve ekleri gurupladık. Sınavda böyle yapacağım çünkü böyle daha kolay.

Ö₁₇: Çünkü Türkçede çok kural, kelime v ek var. Ben bu bilgileri guruplama yaptım daha kolay anladım.

Öğrenciler, guruplama stratejisinin, her derste uygulayabilecekleri bir strateji olduğunu bildirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö₁₃'ün görüşü şöyledir.

Ö₁₃: Gurublandırma bence tüm derselerde yapmalıyız. Her bilgi fark var.

Öğrencilerden Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₈, Ö₁₃ ve Ö₂₁ guruplama stratejisini kullandıklarında bilinçli bir sürece yöneldiklerini bildirmişlerdir. Öğrencilerden Ö₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂: Mesela okumada doyrudan v dolayla anlamları ayırdık. Eskeden cümle gördüm geçtim ama şimdi cümlelere seçeyoruz.

Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₆, Ö₂₀ ve Ö₂₁ guruplama stratejisinin unutmayı engelleyen bir strateji olduğunu bildirmişlerdir. Öğrencilerden Ö₆'nın görüşü şöyledir:

Ö₆: Dönüşlü ve edilgen konu cümley gurupladım. Unutmam bence.

Ö₂, Ö₁₅, Ö₁₉, Ö₂₁ ise guruplama stratejisiyle bilgiyi düzenleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ö₁₉'un görüşü şöyledir.

Ö₁₉: Atasözleri bizim kültürümüzdür. Bunları tanımalıyız. Ne anlama gelir, kelimeler ve çoğusu bize ne anlatır bilmemiz gerekiyor. Ben bugün arkadaşlarımla atasözlerimizi tartıştık. Sonunda çok fazla atasözü öğrendik. Hocamız öğrendiklerimizi tahtaya gösterdi. Anlamlarına göre seçelim dedi yani atasözlerinin anlamı yakın olanları gurupladım. Kendimle hem ben hem hocam gurur duydu. Komşuluk ile ilgili atasözlerini birlikte getirdim tasarruf ilgili atasözleri de bire getirdim. Sonucunda annemin evi temizlediği pak manzara çıktı.

4.2.1.1.1.2. Öğrencilerin çağrışım kurma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin çağrışım kurma stratejileriyle ilgili olarak yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, bu stratejiyi kullanarak Türkçeyi daha etkili bir şekilde öğrendiklerini, sıkıcılıktan kurtulduklarını, çağrıştırdığı konunun üzerlerindeki dikkat ve motivasyon faktörünü artırdığını ve geçmiş bilgileri ile bağlantılar kurdukları için daha kolay öğrenmeler gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler kendi kültürleriyle Türk kültürü arasında bulunan yakın ilişkinin Türkçe öğrenmek için kullanılan çağrışım kurma stratejisini daha etkili hâle getirdiğini ve kendileri için uygun bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu strateji ile önceki bilgilerin yeni bilgileri öğrenmede önemli bir rol oynadığını, hem zihinsel hem de duygusal olarak Türkçe öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 23.

Öğrencilerin Çağrışım Kurma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Etkili öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Eski bilgileri harekete geçirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Dil ve kültürel yakınlığın bulunması hâlinde stratejinin kolay ve etkili olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	18
Dikkati sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂	16
Konuyu içselleştirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀	10
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	8
Motivasyonu sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₉ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀	7
Eğlenceli olma	Ö ₂ , Ö ₉	2

Tablo 4.23 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin; etkili öğrenme, eski bilgileri harekete geçirme, dil ve kültürel yakınlığın bulunması hâlinde stratejinin kolay ve etkili olması, dikkati sağlama, konuyu içselleştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma, motivasyonu sağlama ve eğlenceli olma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin tümü çağrışım kurma stratejisiyle etkili öğrenme sağladıklarını ve eski bilgileri hareket geçirdiklerini bildirmişlerdir. Örneğin Ö₁'in çağrışım kurma stratejisinin etkili öğrenme sağladığına ve eski bilgileri hareket geçirdiğine yönelik görüşü şöyledir:

Ö₁: Tandırda ekmek yapan bir kadın ve tavuklar bahçe ve ağaçlar vardı. Gözümün önüne annemin bahçede bizim için yaptığı ekmekler, hayvanlarımız, bahçemiz geldi. Köy hayatını işleyecektik. Bu fotoğraflar beni köyüme götürdü ve dersi öğrenme isteğimi artırdı. Köy hayatını çok güzel anlatabildim çünkü ben kendi köyümdeki hayatımı anlattım. Hocamız çağrışım kurma stratejisini kullanmıştı. Benim için çok etkili oldu.

Eski bilgileri hareket geçirme koduna yönelik Ö₃'ün görüşü şöyledir:

Ö₃: Türkçede eski bilgiyi bağlantı kurma çok seviyorum. Çünkü bu öğrenmemi kolaylaştırıyor. Çünkü eski ve yeni arasında yakınlık var çünkü ben Özbek'im. Böyle hem daha çok öğrenme isteğim hemde kendimi başarılı hissediyorum.

Dil ve kültürel yakınlığın bulunması hâlinde stratejinin kolay ve etkili olması koduna yönelik 18 öğrenci görüş bildirmiştir. Örnek olarak Ö₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁: Türk kültür bize ayn olması bu tekniyi kurmada kolay sağladı. Atasozu, deyim kelime benzer çağrışım türkçeyi hızlı öğreniyorum.

Dikkati sağlama koduna yönelik 16 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₇: Derse eski yaşadım hatırlatan okumalar dikkat ederim.

Konuyu içselleştirme koduyla ilgili olarak 10 öğrenci görüş bildirmiştir. Örnek olarak Ö₁₃'ün görüşü şöyledir:

Ö₁₃: Hatırlayan konuya dinleme daha iyi çünkü o konuda bilgi var.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik 8 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₄'ün görüşü şöyledir:

Ö₄: Çağrışım tekniği bana öğrenmeyi kolayla yapar. Kolay hatırladım eskiyle yeniyle.

Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₉, Ö₁₇ ve Ö₂₀ ise çağrışım kurma stratejileriyle Türkçe öğrenirken motivasyonlarının arttığını bildirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂: Bena önce ders okuma yazmaytı. Hemen sıkıldım anlamadım Şimdi bazı teknik var yeni bilgi önce bilgiye birledi. Mesela Hintli bir film var o aktör sorular eske hayata göre cevapladı başarılı oldu. Biz de dil ve kulcur hatırladık daha ilge duyarız.

Ö₂ ve Ö₉ çağrışım kurma stratejisinin eğlenceli olması koduna yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö₉'un görüşü şöyledir:

Ö₉: Eski bilgi hatırlamak ve türkçede çok zevklidir. Çünkü yabancı deyil şeylerden dili öğreniyorum. Mesela rutubet kelimesi var. Kendi dilimden buraya her şey var.

4.2.1.1.1.3. Öğrencilerin yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisinin kendilerini ezberden kurtardığını, Türkçenin kendi ana dilleriyle benzer özelliklere sahip olması durumunda - eş anlamlı kelimeleri kullanmayı kolaylaştırdığı için - bu stratejiyi daha verimli kullandıklarını, anlamsal bağlantıları düşündüğünü, zihinsel olarak daha fazla etkinlik içine girdiklerini ve sürecin eğlenceli olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 24.

Öğrencilerin Yeni Kelimeleri Bağlam İçinde Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Ezberden kurtarma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Ana dilinin hedef dil ile ilişkisinin strateji kullanımını etkileme	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	15
Anlamsal bağlantıları düşündürme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₉	9
Bilişsel etkinliği artırma	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	7
Eğlenceli olma	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈	6

Tablo 4.24. incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; ezberden kurtarma, ana dilinin hedef dil ile ilişkisinin strateji kullanımını etkileme, anlamsal bağlantıları düşündürme, bilişsel etkinliği artırma ve eğlenceli olma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Ezberden kurtarma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₄ ve Ö₉'un görüşleri şöyledir:

Ö₁₄: Kelime farklı anlamda düşünmek ezberden farklı. Bun için bana çok faydalı.

Ö₉: Bugün dersi dinlediğimizi arkadaşla farklı kelimeyle söyledik. Aynı kelime söyledim ezber olacak. Öğrenmede bizim anladığımızı farklı kelimele söylemek var. Bu çok fark eskinde. Çünkü eskiden okuduğumuzu ve dinlediğimizi ne anladık diyeceğiz. Sonra aynı kelimele şunu anladık diyecez. Bu çok basit düşündürmez. Türkçe, daha akıllıca davrandımda başarabiliriz.

Ana dilinin hedef dil ile ilişkisinin strateji kullanımını etkileme koduna yönelik 15 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₆'nın görüşü şöyledir:

Ö₆: Bende türkçe öğrenme kendi dilim konuşma gibi öğrendimiz strajile bunları daha bildiğimiz uyguluyoruz. Türkçe öğrenirken kelime oyunu çok hoş gitti. Bun için yeni kelime tekniği benim için çok uygun oldu. Bugün derste geç gelen Kapı önünde durma içeri gir. dedi. Ben de Eşikte durmasın y hocam. dedim. Hocamda bana ne dedin yanlış bir şey dedimki diye düşündüm. Şu an bir straji kullandın mı dedi. Evet, hocam cümleyi yeni kelimeye söyledim. dedim. Hocam beni övdü. Yani bu straj hem benim daha çalışkan hemde daha çok övgü almam sağladı.

Anlamsal bağlantıları düşündürme koduna yönelik 9 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₇: Kölime her zaman aynı değil. Bazı bir kelime farklı kullandık. Eski dersde cümlede kelimeyi sözlükte baktım ama hemen yanlış ... Dışarda, kantinde konuşmayı yeni sezlerle anlatmay düşündüm. Beni çok düşünme sağladı.

Ö₁, Ö₄, Ö₇, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₃ ve Ö₁₄ yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisinin bilişsel etkinliği artırdığına yönelik görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₀'un görüşü şöyledir:

Ö₁₀: Farklı kelimeleri uygun cümle kurma gerek. Bu için iyi düşünme sorma gerek. ... Sonra okumada kelimeyi çıkardım başka kelime koydum. Biraz düşündükten sonra yaptım.

Yeni kelimeleri bağlam içinde kullanma stratejisinin eğlenceli olması koduna yönelik 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₈'in görüşü şöyledir:

Ö₈: Bugün arkadaşla cümle söyle, sana ne söylesin oyun oynadık. Çok eğlenceli ve bazen çok düşündük. Amacımız cümleyi yeni kelimeye söylemekti. Bu çok önemliydi. Çünkü Türkçe öğrenmek cümleyi farklı söylemektir. Benim cümlem eşyaları alıp dışarı çıktı. Arkadaş çok düşündü biz çok güldük. Sonda arkadaşım malzemen al dışarı çık dedi. Biz onu tebrik ettik.

4.2.1.1.4. Öğrencilerin görüntü kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, görüntü kullanma stratejilerinin sadece Türkçe öğrenirken değil

farklı öğrenme süreçlerinde de kullanılabilir bir strateji olduğunu, kullanılan görsel materyallerle eşleştirilen bilgilerin unutmayı engellediğini, resim, karikatür veya fotoğraf gibi materyallerle zenginleştirilmiş bir dil öğrenme sürecinde dinlediklerini veya okuduklarını daha kolay anlayabildiklerini ve bu durumun da Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler görsel materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına daha yatkın olduklarını belirttikleri için bu stratejiden daha çok faydalandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.25’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 25.

Öğrencilerin Görüntü Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Farklı derslere de uygulanabilmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Unutmayı engellemesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	15
Öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	15
Öğrenme stiline strateji kullanımını etkilemesi	Ö ₃ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	12

Tablo 4.25 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin; farklı derslere de uygulanabilmesi, unutmayı engellemesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenme stiline strateji kullanımını etkilemesi kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Görüntü kullanma stratejisinin farklı derslerde uygulanabilmesi koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmişlerdir. Bu koda yönelik Ö₁₈’in görüşü şöyledir:

Ö₁₈: Görerek öğrenme gördiye her derse lazım. Böle gördiye şey de bilgi temin etebilirler.

Türkçe öğrenme sürecinde, görüntü kullanma stratejisinin unutmayı engellemesi koduna yönelik 15 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₆’nın görüşü şöyledir:

Ö₁₆: Kelime öğrenme fotoğraf le kolay oldu. Çünkü fotoğrafı gördümde kelime hatırladım. Unutma olmaz her derse böyle resim fotoğraf olsa eyi. Sade okusak hatırlamayz zor. ... Derse hocam resemlı kart getirdi. Atasozu öğrenmeye kısa zaman sonu öğrendik. Dyer derse sorun resim aklıma geldi atasöz hemen söyledim. Resim olmasa şu an unutma olur.

Görüntü kullanma stratejisinin öğrenmeyi kolaylaştırması koduna yönelik 15 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: Hoca bir kez söyledikte unuttur amma görsek resim, foto, bize öğrenmeyi kolay yapar.

Öğrenme stiline göre görüntü kullanma stratejisinin kullanımını etkilemesi koduna yönelik 12 öğrenci görüş bildirmiştir. Örneğin Ö₁₂ ve Ö₁₅'in görüşü şöyledir:

Ö₁₂: Teknikleri öğrendik ki herkez başka tekniğe, yöneteme rağbet var. Gördük ki herkez farklı öğrenme yöntem teknik herkez için farklı. Bane anlatsa resimle daha güzel onu ben bu tekniği beyendim.

Ö₁₅: Bazi sınıf arkadaşım görerek çok hızlı öğreniyor yani ferd farklı. Fotuğraf, resim iyi ama bazı arkadaşlara daha iyi.

4.2.1.1.1.5. Öğrencilerin anlam haritası stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, bilişsel süreçlerini etkin kullanarak anlamlar arasında daha fazla bağlantılar kurabildikleri için stratejinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, Türkçe öğrenme sürecinde öğrendiklerini gözden geçirebildiklerini ve anlam haritasının her derste uygulanabilir bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 26.

Öğrencilerin Anlam Haritası Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉	8
Her derste uygulayabilme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	5
Öğrenilenlerin gözden geçirilmesini sağlama	Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₂₀	6

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin; öğrenmeyi kolaylaştırması, her derste uygulanabilmesi ve öğrenilenlerin gözden geçirilmesini sağlaması kodlarından oluştuğu görülmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik Ö₂, Ö₆, Ö₉, Ö₁₄, Ö₁₅, Ö₁₇, Ö₁₈ ve Ö₁₉ görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₁₂: Anlam haritası ile bir kelimeye bağlı kelimeyi birlekte kullandım. Derste hocamız aylenin hangi kelimeye ilgi olduğu sordu. Ben biraz zaman sonra ve bana öğretti gibi bir anlam harita çizdim kelime yazdım. Farkettim birçok

kelime ayle ilgili ve kendime gövendim. Başardım hocamıza gösterdim teknik ders işlemek kolay başarılı yaptı.

Anlam haritası stratejisinin her derste uygulayabilme koduna yönelik 5 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₅'in görüşü şöyledir:

Ö₁₅: Anlam haritası bilgiyi bulma sağlıyor. Bence her zaman bu teknik kullansa her derse kullansa iyi.

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesini sağlama koduna yönelik Ö₃, Ö₇, Ö₁₀, Ö₁₄, Ö₁₆ ve Ö₂₀ görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₆'nın görüşü şöyledir:

Ö₁₆: dinleme ders çok güzel geçti. Sonda dinlemeyi anlam haritasıyla çizdik bu ne anladık? neler aklımda kaldını gösterdi.

4.2.1.1.1.6. Öğrencilerin planlı gözden geçirme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, planlı gözden geçirme stratejisinin Türkçe öğrenme sürecinde eksikliklerin fark edilmesini sağladığını, düzenli kontroller sayesinde bilginin unutulmasını engellediğini ve bu stratejinin her derste uygulanabilecek bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 27.

Öğrencilerin Planlı Gözden Geçirme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Eksiklikleri fark etme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	11
Unutmayı engelleme	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉	8
Her derste uygulayabilme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇	5

Tablo 4.27 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin; eksiklikleri fark etme, unutmayı engelleme ve her derste uygulayabilme kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Eksiklikleri fark etme koduna yönelik 11 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₀'nin görüşü şöyledir.

Ö₂₀: Planlı teknik çok sağlam oldu çünkü benim için eksiyi bilmem lazım. Yani ne öğrendim, öğrendim mi bilmeyi sağladı.

Unutmayı engelleme koduna yönelik ise 8 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂: Türkçe öğrenmeye hep pırlanlı ettik. Bögge yapıya unutmayorum.

Öğrencilerden Ö₁, Ö₄, Ö₇, Ö₁₅ ve Ö₁₇ ise planlı gözden geçirme stratejisinin her derste uygulanabilir bir strateji olduğunu bildirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö₄'ün görüşü şöyledir:

Ö₄: Bilgi öğrenme istesek her derse pırlan tekniyi uygun olur.

4.2.1.1.1.7. Öğrencilerin fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisinin öğrenme sürecinde kendilerini aktif kılarak dersi sıkıcılıktan ve geleneksel öğrenme biçiminden kurtardığını dolayısıyla eğlenceli bir süreç geçirdiklerini, fiziksel tepki ve duyuları kullanma sırasında yazma, konuşma, dinleme gibi dil becerilerinin birlikte kullanılmasının canlı bir dil öğrenimi sürecini sağladığını ve bunun da etkili bir öğrenimi beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğrenme sürecinde bilgiyi çok iyi anlamalarına rağmen fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisiyle etkinliğe geçtiklerinde bazı bilgilerin eksikliğini ya da pratik yapma yoksunluğunu fark ettiklerini bu nedenle bu stratejinin kendilerine ne kadar yeterli olduklarına dair dönüt verdiğini ifade etmişlerdir. Bu durum, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisinin okunan ya da dinlenen bilgilerin ne kadar anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda bilgi verdiğini de göstermektedir.

Öğrenme günlüğünden elde edilen veriler, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisinin kullanımının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Kız öğrenciler, bu stratejiyi kullanmaktan çekindiklerini, fiziksel hareketlerle yönlendirilen etkinliklere katılmaya utandıklarını, sınıf içinde daha sessiz bir şekilde, oturdukları yerden öğrenim sürecine girmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu stratejiyi eğlenceli bulsalar da kendilerine uygun bir strateji olmadığını belirterek grup çalışmalarında kız arkadaşlarıyla birlikte hareket etmeyi tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Kız öğrenciler, bu düşüncelerinin altında yatan sebebin kültürel alışkanlıklarından kaynaklandığını, kültürel hayatta kızların göze çarpmayan hareketlere sahip olmalarının daha uygun olduğunu belirterek bu stratejiyi kullanmaktan çekindiklerini ifade

etmişlerdir. Bu görüşler yabancılara Türkçe öğretimini sürdüren eğitimcilerin ya da öğretim setlerinde belirtilen etkinliklerin öğrencilerin kültürel alışkanlıklarına çok ters düşmeyecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 28.

Öğrencilerin Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	21
Birden çok dil becerisini işe koşma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ ,	8
Kız öğrencilere göre uygun olmama	Ö ₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	3
Dönüt sağlama	Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅	3

Tablo 4.28 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin eğlenceli olma, kız öğrencilere göre olmama, birden çok dil becerisini işe koşma ve dönüt sağlama kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisinin eğlenceli olma koduna yönelik 21 öğrenci görüş bildirmiştir. Örneğin Ö₁₂’in görüşü şöyledir:

Ö₁₂: Dilbilgisi sıkıcı fiziksel tepki vardı bu sıkıcı yok oldu. Boyle ders işlemedik dilbilgi yine kitapta kalacaktı.

Birden çok dil becerisini işe koşma koduna yönelik 8 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₈’in görüşü şöyledir:

Ö₁₈: Fizice hareket kullanma dinleme konuşma yazma dilbilgisi herşeyi var. Hepesini kullandık.

Ö₂, Ö₁₃ ve Ö₁₄ fiziksel tepki ya da duyuları kullanma stratejisinin kız öğrencilere uygun olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna örnek olarak öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö₂: Derste çok hareket lazım deyil çünkü bize göre sosyal nasıl davransak iyi.

Ö₁₃: Bu teknik çok eğlenceli ama ben fazla hareket buna normal değilim. yani kültürüm göre kızlara dikkat etme şeye lazım deyil.

Ö₁₄: Ders çok eğlenceli geçti oyun var ama biz şarkı oyun yapmak daha erkek arkadaş için müsait olar.

Dönüt sağlama koduna yönelik 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₅'in görüşü şöyledir:

Ö₁₅: Derste öğrendiğim bilgi grupla iş yaptık. Resimleri olaya sıraladık. Okudum anladım ama resimleri tereddüt ettik nasıldı eksik olanı tekrar baktık.

4.2.1.1.2. Öğrencilerin bilişsel stratejilere ilişkin görüşleri

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler basamağında bulunan bilişsel stratejilerin,

- Uygulama yapma kategorisinden,
 - Tekrar etme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Yeniden birleştirme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Doğal bir şekilde uygulama stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
- İleti alma ve gönderme kategorisinden,
 - İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
- Çözümleme ve usamlama kategorisinden,
 - Tümdengelim stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Karşılaştırmalı çözümleme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
- Girdi ve çıktı için altyapı oluşturma kategorisinden,
 - Not alma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Özetleme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine,
 - Önemini belirtme stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin her bir stratejiye yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuştur.

4.2.1.1.2.1. Öğrencilerin tekrar etme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, tekrar etmenin bilgilerin kalıcılığı için önemli bir strateji olduğunu, bilgilerin unutulmaması için sadece Türkçe öğrenirken değil tüm öğrenme süreçlerinde kullanılması gereken bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 29.

Öğrencilerin Tekrar Etme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Tüm derslerde uygulayabilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Unutmayı engelleme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22

Tablo 4.29 incelendiğinde öğrencilerin; tüm derslerde uygulayabilme, faydalı olma ve unutmayı engelleme kodlarına yönelik tüm öğrencilerin görüş bildirdiği görülmektedir. Tüm derslerde uygulayabilme koduna yönelik Ö₈’in görüşü şöyledir:

Ö₈: tekrar etme sadece türkçeye değil her bilgiye önemli. Her bilgi tekrarla sağlam yapıyorum çünkü o bilgiyi iyi anlama lazım.

Faydalı olma koduna yönelik Ö₁₆’nın görüşü şöyledir:

Ö₁₆: Tekrar etmesek öğrenme zor olur. Bu teknik bilgiye öğrenmeye çok faydalı.

Unutmayı engelleme koduna yönelik Ö₁₉’un görüşü şöyledir:

Ö₁₉: Türkçe öğrenmeye çok tekrar etmek lazım. Tekrar etmesek unuturuz.

4.2.1.1.2.2. Öğrencilerin ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisinin

Türkçe öğrenmeyi kolaylaştıran ve bilginin unutulmasına engel olan eğlenceli bir strateji olduğunu; diğer dil becerilerini de geliştirdiği için daha aktif bir öğrenme sağladıklarını ve sıkıcılıktan kurtulduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 30.

Öğrencilerin Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Unutmayı engelleme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	18
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	14
Diğer dil becerilerinin kullanılmasını sağlama	Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₇ , Ö ₂₁	5

Tablo 4.30 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; unutmayı engelleme, eğlenceli olma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve diğer dil becerilerinin kullanılmasını sağlama kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin tümü ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisinin, unutmayı engellediğine yönelik görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₁’in görüşü şöyledir:

Ö₂₁: Bugün dinlemeyi ses ve yazma tekniyle yaptık. Dinleme kelimeleri yazdım ve söyledim. Eski dinlemeyi tek dinledim defelarca dinledim şimdi derste bir defe dinledim hala unutmadım.

14 öğrenci ise ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisinin eğlenceli olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Örnek olarak Ö₉’nin görüşü şöyledir:

Ö₉: Dilbilgisinde şarkı bilmece kullandık bence öğrenme sade okusa yapsa olmaz. Konuşsa hem yazsa davranırsa daha kolay öğreniriz.

Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma stratejisinin eğlenceli olduğuna ilişkin 18 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₃’ün görüşü şöyledir:

Ö₃: Türkçe öğrenmeye şarkı, müzik, resim kullanma eğlenceli bir ders oldu.

4.2.1.1.2.3. Öğrencilerin yeniden birleştirme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, iki ayrı cümleyi fiilimsileri kullanarak birleştirebildiklerini, bunu yaparken bu strateji sayesinde tesadüfi olarak değil bilinçli olarak fiilimsileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu stratejiyi Türkçenin yapısına da bağlı olarak kolaylıkla kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 31.

Öğrencilerin Yeniden Birleştirme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Türkçenin yapısına uygun olma	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ ,	12
Bilinçli bir harekete yöneltme	Ö ₄ , Ö ₁₇ , Ö ₂₂	3

Tablo 4.31 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin Türkçenin yapısına uygun olma ve bilinçli bir harekete yöneltme kodlarını oluşturduğu görülmektedir. 12 öğrenci yeniden birleştirme stratejisinin Türkçenin yapısına uygun bir kullanıma sahip olduğunu bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₁’in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: Bu konu zor çok fazla zarfiil ek var. Yeni birleşme tekniğ kullandık. Benim cümle Sürekli ders çalışıyorum. Başarılı oluyorum. düşündüm iki bag var Ders çalıştıkça başarılı oluyorum. cümleyi yazdım. Bu teknik kolay sağladı bilgiyi kullandım. Bence bu strajte dilbilgisinde çok iyi olur. Çünkü Türkçe eki yeni cümle yapmak kolay.

Ö₄, Ö₁₇ ve Ö₂₂ ise yeniden birleştirme stratejisinin bilinçli bir harekete yönelttiğini bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₄’ün görüşü şöyledir:

Ö₄: mış sıfat fiil ekini anladık. Farklı cümleyi ekle yazdık. Sistim olmasa neyi yapmayı bilmez. Nasıl yapmayı öğrenmeyi hoca söylemese öğrenci bilmez ama şimdi bu tekniği ne nasıl şekilde yazma bilgisini öğrendik.

4.2.1.1.2.4. Öğrencilerin doğal bir şekilde uygulama stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, doğal bir şekilde uygulama stratejisini Türkçe öğrenmede gerçek durumları yansıttığı için çok faydalı bulduklarını, sınıf içinde biçimsel yollarla

yapılan öğretimin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede etkisiz olduğunu, Türkçe konuşanlarla kurdukları iletişimin kendi öğrenme süreçlerini olumlu olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler, doğal bir şekilde uygulama stratejisini Türkçe öğrenmede çok etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 32.

Öğrencilerin Doğal Bir Şekilde Uygulama Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	14
Gerçek durumları yansıtırma	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	9

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin, faydalı olma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve gerçek durumları yansıtırma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin tümü doğal bir şekilde uygulama stratejisinin faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₃’ün görüşü şöyledir:

Ö₃: Türkçeyi tek sınıfta öğrenmedik. Dışarda parkta yemekhanada aynı devam ettik. Böyle her zaman dil öğrenmeye daha faydalı olduğunu biliyoruz.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik ise Ö₁₀’un görüşü şöyledir:

Ö₁₀: Eskide sınıf arkadaşla konuşma vardı aynı evde kalıyoruz hep farsça uzbek. Sınıfta bilgi sınıfta kaldı öğrenmedik. doğal yerler türkçe öğrenmeyi uyguladık kolay yaptı.

Doğal bir şekilde uygulama stratejisinin gerçek durumları yansıttığına yönelik 9 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₂’nin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Bu teknik Türkçeyi gerçek zamanda nasıl kullanırız gösterdi.

4.2.1.1.2.5. Öğrencilerin ileti almak ve göndermek için kaynakları kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, dil öğrenmede bilgiye ulaşmak için çeşitli araçların kullanılmasının ve farklı kaynaklardaki bilgilere başvurulmasının gerekli olduğunu; derslerde karşılaştıkları farklı kaynakların dikkat ve ilgi seviyelerini artırdığını ve

kaynak olmadan dil öğreniminin zorlaşacağını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.33’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 33.

Öğrencilerin İleti Almak ve Göndermek için Kaynakları Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Gerekli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Dikkati sağlama	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₁ , Ö ₁₇	5

Tablo 4.33 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin gerekli olma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve dikkati sağlama kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin tümü ileti almak ve göndermek için kaynakları kullanma stratejisinin gerekli olduğuna ve öğrenmeyi kolaylaştırdığına yönelik görüş bildirmiştir. Gerekli olma koduna yönelik Ö₅’in görüşü şöyledir:

Ö₅: Bilgisayar sözlük tv radio gerekli. dil öğrenmede kaynak olmasa çalışamaz.

İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma stratejisinin öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik Ö₁₇’nin görüşü şöyledir:

Ö₁₇: Türkçe öğrenmeye hoca çok kitap kart resim sözlük getiriyor. bu dersi daha kolay sağlıyor.

Dikkati sağlama koduna yönelik 5 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₁’in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: Bu stratejiyi derste dikkatim oldu. Kitap, sözlük, bilgisayar, video, film kullanmada bilgi dikkatli sağladı.

4.2.1.1.2.6. Öğrencilerin tümdengelim stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, Türkçenin kurallarından yola çıkarak yeni bilgiyi düzenleyebildiklerini ve bunun da öğrenme sürecini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Türkçenin lehçelerini konuşanlar, bu süreçte kendi dil yapılarıyla benzerlik gösterdiğinden Türkçeyi tümdengelim stratejisiyle düşünerek kullanmalarının zor olmadığını; farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler ise yeni bilgi yapılarını kurallardan

yola çıkararak anlamaya çalıştıklarında başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 34.

Öğrencilerin Tümdengelim Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci Kodları	f
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin öğrenmeyi kolaylaştırma kodunu oluşturduğu görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₂ ile Ö₁₄’ün görüşleri şöyledir:

Ö₆: Türkçe kural tümdengelim straji kolay çünkü benim dilimde var kurallar benzer.

Ö₁₄: Kural uygulama türkçe öğrenmeğe önemli ve kalaydır.

4.2.1.1.2.7. Öğrencilerin karşılaştırmalı çözümleme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinin bir kısmından alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, Türkçeyi anlamak için kendi dilleriyle kıyaslama yaptıklarını, yapılan kıyaslama ile Türkçenin sistemini daha açık görebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kendi dilleri ile Türkçeyi karşılaştırarak öğrenmenin süreci kolaylaştırdığını, bu nedenle karşılaştırmalı çözümleme stratejisinin etkili bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğrenciler, Türkçe becerileri geliştikçe bu stratejiyi kullanmayı tercih etmediklerini, Türkçenin sistemini anladıkça bu stratejiyi kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 35.

Öğrencilerin Karşılaştırmalı Çözümleme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂	15
Dil seviyesi geliştikçe stratejiyi kullanmayı tercih etmeme	Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₂ , Ö ₂₀ , Ö ₂₂	7

Tablo 4.34 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin öğrenmeyi kolaylaştırma ile dil seviyesi geliştikçe stratejiyi kullanmaktan vazgeçme kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik 15 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₉ ile Ö₁₃’ün görüşü şöyledir:

Ö₁₉: Türkçe öğrenmeye kendi dilime karşılaştırma çok kolaylık sağlar. Kuralları benzer ekler var.

Ö₁₃: Dilim arapça türkçe öğrende iki dil karşılama yaptım. Bu zaman türkçeyi farkı daha kolay öğrendim.

Ö₃, Ö₉, Ö₁₃, Ö₁₄, Ö₁₂, Ö₂₀ ve Ö₂₂ ise dil seviyesi geliştikçe karşılaştırmalı çözümleme stratejisini kullanmayı tercih etmediklerini bildirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö₉ ile Ö₁₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₉: Türkçem ilerleme oldunda bu tekniğ kullanma isteme gerek yok.

Ö₁₂: Bu strateji türkç yeni öğrendiğim zaman var ama bilsem Türkçe kelime ek buna gerek yok. Türkçe kuralında düşünme iyi.

4.2.1.1.2.8. Öğrencilerin not alma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, kullandıkları not alma stratejisinin yeni bir strateji olmadığını ancak dil öğrenmede faydalı bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Not alma stratejisi ile öğrenilenleri unutmayı engellediğini ve ders dışındaki öğrenme zamanlarında da önemli bilgilere ulaşmayı sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 36.

Öğrencilerin Not Alma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Her derste uygulayabilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀	11
Unutmayı engelleme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇	9
Faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	7

Tablo 4.36 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin faydalı olma, unutmayı engelleme ve öğrenmeyi kolaylaştırma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin tümü not alma stratejisinin her derste uygulanabilen bir strateji olduğunu bildirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö₂₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Her derse bu tekniği kullanırız.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik ise 11 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₀'nin görüşü şöyledir:

Ö₂₀: Not aldığımızda öğrenme kolay olur. Çünkü eve gittiğim de yazılar çalışmamı kolaylaştır.

Not alma stratejisinin unutmayı engellediğine yönelik 9 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₉'un görüşü şöyledir:

Ö₉: Not alma tekniyi evde unutmayı engel olar.

7 öğrenci not alma stratejisinin faydalı olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₄: Ders öğrenmeye not alma faydalı sağlar.

4.2.1.1.2.9. Öğrencilerin özetleme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazmış oldukları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, özetleme yapma stratejisini, bilgiyi anlayıp anlamadıklarını belirten bir gösterge olarak betimlemişlerdir. Öğrencilere göre okunan ya da dinlenen bilginin özetini çıkarmak, bireyin bilgileri anlamış olmasıyla ilgilidir ve bu strateji onlara öğrenme süreciyle ilgili dönüt vermektedir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 37.

Öğrencilerin Özetleme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Dönüt sağlama	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	17

Tablo 4.37 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin özetleme stratejisine yönelik dönüt sağlama kodunu oluşturduğu görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₃ ile Ö₅'in görüşleri şöyledir:

Ö₃: Özet anladı anlamadı gösterir derste konu kısılacak ne önemli yazacak. O zaman bilinir anlad mı?

Ö₅: ozat önemli konu yazmadır. Öğrenci hoca anlar anlama eksik tamemem mı.

4.2.1.1.2.10. Öğrencilerin önemini belirtme stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, önemini belirtme stratejisinin dikkatlerini sağladığını, bilgi kümesinden işlerine yarayan bilgileri seçmelerinin unutmayı engellediğini

belirtmişlerdir. Öğrenciler, önemini belirtme stratejisi sayesinde sıradan bir okuma veya dinleme yapmadıklarından bilinçli bir zihinsel etkinlik içine girdiklerini ve bunun da unutmaya yönelik bir direnç oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bir öğrenci önemini belirtme stratejisini eski alışkanlıklarına dayanarak kullanmak istemediğini belirtmiştir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 38.

Öğrencilerin Önemini Belirtme Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Unutmayı engelleme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	21
Dikkati sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	20
Kullanmayı istememe	Ö ₁₈	1

Tablo 4.38 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin unutmayı engelleme, dikkati sağlama ve kullanmayı istememe kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Unutmayı engelleme koduna yönelik 21 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₅’in görüşü şöyledir:

Ö₁₅: Derste kitapta defterde önemli bilgi göstersem çalışma zamanı unutmam.

Önemini belirtme stratejisinin, dikkati sağlama koduna yönelik ise 20 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₂’nin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Her dersin önemli konusu var. Ben konun önemli yerini gösterdim. Bunun için dikkatim çok iyi oldu.

Önemini belirtme stratejisinin, kullanmayı istememe koduna yönelik Ö₁₈’in görüşü şöyledir:

Ö₁₈: bu strateji istemem beni yoruyor, alışkın değilim.

4.2.1.1.3. Öğrencilerin telafi stratejilerine ilişkin görüşleri

Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında doğrudan stratejiler basamağında bulunan telafi stratejilerinin;

- tahmin etme kategorisinden,
- dilsel ipuçlarını kullanma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,

- konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelme kategorisinden
- yeni sözcük yapma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
- jest ve mimik kullanma stratejisine yönelik öğrenci görüşlerine,
- dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejilerine yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin her bir stratejiye yönelik görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuştur.

4.2.1.1.3.1. Öğrencilerin dilsel ipuçlarını kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, dilsel ipuçlarından yola çıkarak hareket etmenin kendilerini aktif bir sürece yönlendirdiğini, hazır bilgidен bağımsız olarak kendi bilgilerini oluşturabildiklerini ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca hazır bilgidен edinilen bilgi dışında kişiler ya da bağlamlardan aldıkları bilginin öğrenme sürecini sıradanlıktan kurtardığını ve bu stratejiyi faydalı bulduklarını bildirmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.39’da gösterilmiştir.

Tablo 4.39 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; bağımsızlaştırma, faydalı olma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve etkili öğrenmeyi sağlama kodlarını oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4. 39.

Öğrencilerin Dilsel İpuçlarını Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci Kodları	f
Faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	19
Bağımsızlaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₉	15
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈	7
Etkili öğrenmeyi sağlama	Ö ₂ , Ö ₉ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈	6

Tablo 4.39 incelendiğinde dilsel ipuçları kullanma stratejisinin faydalı olma koduna yönelik 19 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₇’nin görüşü şöyledir:

Ö₇: dinlemede konuşuyı deyil başka bilgiler de lazım İp uçu düşünme faydalı çünkü beni düşünme sağladı.

Bağımsızlaştırma koduna yönelik ise 15 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerine örnek olarak Ö₁₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: bu tekniyi tek öğrenmeyi sağladı. Tek olsa yanlış yaşasa ipucu olsa kitaba gerek kalmaz.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik yönelik 7 öğrencinin görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁: Hep okuma dinleme hazır ama başka bilgi düşünme bulma lazım öyle çok kolay öğrenme çünkü her zaman hazır bilgi olmaz. Atasozu var hazırta tag dayanmaz.

Etkili öğrenme koduna yönelik ise 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂: İp uçunu bulma öğrenmeyi iyi dersi daha güzel öğredi.

4.2.1.1.3.2. Öğrencilerin yeni sözcük yapma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, yeni sözcük yapma stratejisini zorlandıkları durumda kullandıkları bir çözüm stratejisi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğrenme sürecinde kelimeleri hatırlayamadıkları durumda o kelimenin anlamını taşıyan farklı kelimeleri kullandıklarını ve bu durumun kendilerini sıkıntıdan kurtaran bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.40'ta gösterilmiştir.

Tablo 4. 40.

Öğrencilerin Yeni Sözcük Yapma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Zor durumda kalındığında kullanma	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	12

Tablo 4.40 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin zor durumda kalındığında kullanma koduna yönelik 12 öğrencinin görüş bildirdiği görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₃ ile Ö₁₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₃: Yeni söz tekniği eyi yol. şapka kelimeyi hatırlamadım ama bu tekniği dedim başa takan kelime söyledim yani sıkıntı olsa bu tekniği heman kullanırım.

Ö₁₇: Postacı kelime unuttum bende mektup getiren dedim çok beyendim strajtiyi çünkü zorlama kalmadı.

4.2.1.1.3.3. Öğrencilerin jest ve mimik kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüğünden elde edilen veriler, jest ve mimik kullanma stratejisinin kullanımının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir. Kız öğrenciler, jest ve mimik kullanma stratejisini kullanmaktan çekindiklerini, bu stratejinin kendilerini komik ve utanç verici bir duruma düşürdüğünü, hatta bu stratejiyle davranırlarsa ailelerine layık olamayacaklarını ifade etmişlerdir. Kız öğrenciler bu stratejinin kendilerine uygun olmadığını, kullanırlarsa erkeklerin kendileriyle alay edeceğini düşünmektedirler. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.41’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 41.

Öğrencilerin Jest ve Mimik Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Eğlenceli olması	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	20
Öğrenmeyi kolaylaştırması	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	19
Kızların kullanmaktan çekinmesi	Ö ₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	3

Tablo 4.41 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin eğlenceli olma, öğrenmeyi kolaylaştırma ve kızların kullanmaktan çekinmesi kodlarını oluşturduğu görülmektedir. 20 öğrenci jest ve mimik kullanma stratejisinin eğlenceli olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₂’nin görüşü şöyledir:

Ö₁₂: jest strajtide çok eylendik.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik ise Ö₁₉’un görüşü şöyledir:

Ö₁₉: Bugün hoca beden dili göre dinleme yaptık. Önce görüntü vardı, sesi kapalıydı. beden diline göre ne diyorlar dedi. sonra hocam sesi açtı. Anlamak çok kolay oldu dinlemede beden yüz davranma da önemli öğrenmeyi kolay yaptı.

Jest ve mimik kullanma stratejisine yönelik kız öğrencilerin kullanmaktan çekinmesi koduna örnek olarak Ö₂, Ö₁₃ ve Ö₁₄’ün görüşü şöyledir:

Ö₂: Jest mimik strajı eğlenceli ama ben kullanmam çünkü utanırım. Ayle bizi okumaya gönderdi. layık davranmalıyız. Bu tekniyi kızlar kullanmadı kızlar için bence uygun değil. Onlarda ben gibi.

Ö₁₃: Öğrenmeye jest teknik kullanma istemem çünkü kendim rahat hissetmiyorum.

Ö₁₄: Stratje utanma verir çünkü erkekler alay ediyor. Türkçe öğrenirken stratejiyi istemedim.

4.2.1.1.3.4. Öğrencilerin dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejisine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejisini hem etkili öğrenmeler sağlamak için hem de zorlandıkları ya da hatırlayamadıkları bir durumda soruna çözüm bulmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.42’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 42.

Öğrencilerin Dolaştırma ve Eş Anlamlı Sözcük Kullanma Stratejisine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Etkili öğrenmeyi sağlama	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	14
Zor durumda kalındığında kullanma	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₂	6

Tablo 4.42 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin zor durumda kalındığında kullanma ile etkili öğrenmeyi sağlama kodunu oluşturduğu görülmektedir. Etkili öğrenmeyi sağlama koduna yönelik ise 14 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₆’nın görüşü şöyledir:

Ö₁₆: Eş anlam kullanma çok iyi çünkü bir kelime tek anlamı yok öyle düşünmesek gerçekte öğrenimez.

Zor durumda kalındığında kullanma stratejisine yönelik ise 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₁’in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: Deste kelime bilmesek sıkıntı bitirmek için düşünme lazım dolaşma tekniyi gördük ki zorluk bırakmaz.

4.2.1.1.4. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulama sırasında dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerini almak için dil öğrenme günlükleri hazırlanmış her ders sonunda neler öğrendiklerini, dersin işleniş biçimini nasıl bulduklarını, etkinliklerin Türkçe öğrenmeye yönelik başarılarını nasıl değiştirdiğini ifade etmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşünceleri okuma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri ve dil bilgisi etkinlikleri başlığında sunulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuştur.

4.2.1.1.4.1. Öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazdıkları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, dil bilgisi etkinliklerini deneysel süreçten önceki programlarıyla karşılaştırmakta ve önceki etkinliklere göre dil öğrenme stratejileriyle işlenen etkinliklerin daha eğlenceli, daha öğretici olduğunu; kendilerini daha aktif kıldığını ve sürekli düşünmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin kendi öğrenme stillerine yönelik olduğunu, bunun da öğrenme süreçlerinde kendilerine daha fazla hitap ettiğini; tüm bu sıralananların öğrenmeye yönelik isteklerini ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Etkinlikler, aynı zamanda iş birliğine dönük çalışmaları da kapsadığı için bu etkinliklerle birlikte sınıf içinde arkadaşlarıyla daha samimi olduklarını, daha önce bireysel öğrenme görevleriyle karşılaştıklarını, bunun da her görevin sorumlusunun kendileri olması nedeniyle sınıftaki etkileşimi engellediğini belirtmişlerdir. Dil öğrenme stratejileriyle işlenen etkinliklerin öğrendiklerini daha kalıcı hâle getirdiğini, eve döndüklerinde stratejilerle çalışmaya devam edebildiklerini bunun da kendi başarılarına sistemli ve bilinçli olarak öğrenmeyi öğrettiğini ifade etmişlerdir. Etkinliklerde kullanılan materyallerin ise dil bilgisini daha iyi bir şekilde öğrenmelerini sağlayan, kolaylaştırıcı, eğlendirici bir yanının olduğunu, etkinliklerde farklı materyallerle karşılaştıkları için dikkat ve ilgi seviyelerinin arttığını bunun da daha önce sıkıcı olarak niteledikleri dil bilgisi dersinin eğlenceli ve kolay bir derse dönüşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.43'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 43.

Öğrencilerin Dil Bilgisi Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Faydalı olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Başarıyı artırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Sınıf içi etkileşimi sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	18
Bağımsızlaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₂₀	14
Öğrenme stillerine hitap etme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁	13

Tablo 4.43 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin eğlenceli olma, faydalı olma, başarıyı artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, sınıf içi etkileşimi sağlama, öğrenme stillerine hitap etme, bağımsızlaştırma ve öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Eğlenceli olma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₇ ile Ö₁₃'ün görüşleri şöyledir:

Ö₇: Derste zarffil gördük. Eski dilbilgi ders sıkıldık ama şimdi teknik program iyi çok eğlendik.

Ö₁₃: Kafam çalışıyor bu etkinlikler güzel. Eske zaman tek tahta vardı şimdi etkinlik çok eğlenceli.

Faydalı olma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Bu koda yönelik Ö₄ ile Ö₂₁'in görüşü şöyledir:

Ö₄: Dilbilgisi dersi çok fayda getirdi teknikler olmasa tek kitap vardı. Okuma yazma değil her şey öğrendik. Şarkı resim, harita çözümlemeye her şey türkçe öğrenme fayda sağladı.

Ö₂₁: Bana göre teknik etkinlikler çok faydalı oldu. Eskiden hep kitap vardı bu etkinlerde çalışma kağıdı geldi çok düşünme ve doğal hayatı vardı.

Başarıyı artırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁: Program bizlere çok etkili oldu. Bu günler de dersin çoğunu anlıyoruz. Program kendi hayatımızda hem kullansak gelecekte çok başarılilik ve ilerlemeler görürüz.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₈'in görüşü şöyledir:

Ö₈: Her halde yeni ders programımızın sebebiyle Türkçeyi çok kolay öğrendik ve çok bilgiler anlatır. Başarı artar.

Sınıf içi etkileşimi sağlama koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₉'un görüşü şöyledir:

Ö₁₉: Aslında derslerimiz iyiye ilerliye gidiyor ve herkıs derse kendi nöbetine katılıp konuştu. Bana göre bız bugün bir mukkemel ders yaptık. yani bu yöntemde sadece öğretmen dersı eşlemiyor öğretmen ve öğrencilerle birlite herkıs paylaşıyor dersleri eşliyor.

Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama koduna yönelik 18 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Yapılan dersin aklımıza saklandığı pedşışeye suyu doldurup kapağını kapatan gibiydi. Nasıl olsun çıkmaz. Anlamadan çare yoktu.

Bağımsızlaştırma koduna yönelik 14 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₁₇: bugünkü ders için koyduğumuz Hedefi kendime gerçekleştirdim bu konuyu hayatıma Örnek vererek yanlışları imha ettim ve geniş fikirde oldum.

Öğrenme stillerine hitap etme koduna yönelik 13 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₅'in görüşü şöyledir:

Ö₁₅: Farklı ferdlere göre ders işleme vardı. Fotoğraflar hazırlanmıştı, Onu öğrenmeye çok etkili buldum. Gerçekten öğrenmeyi kolay oldurdu. Ayrıca fotoğrafları hep zihin içinde kalacak.

4.2.1.1.4.2. Öğrencilerin okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin görüşleri

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

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

Öğrenciler, deneysel süreçte işlenen etkinliklerin bilişsel süreçlerini daha etkin bir şekilde kullanmayı sağladığını, okuma öncesinde kullanılan görsel ve işitsel unsurların okuma parçasına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini, kelime bilgilerini artırdığını, sıradan bir okumanın dışında diğer becerilerle desteklenmiş okuma etkinlikleriyle karşılaştıklarını, arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışma imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda derslerde işlenen etkinliklerden sonra okuma hızlarının arttığını, daha akıcı bir şekilde okuyabildiklerini, tam olarak konuyu anlayabildiklerini ve kendi ifadeleriyle özetleyebildiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.44’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 44.

Öğrencilerin Okuma Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

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

Tablo 4.44 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin etkili öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, kelime bilgisini artırma, başarıyı artırma, diğer dil becerileriyle desteklenme, dikkat ve motivasyonu sağlama ve okuma hızını artırma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Bu kodlardan etkili öğrenmeyi sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, kelime bilgisini artırma ve başarıyı artırmaya yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmişlerdir. Etkili öğrenmeyi sağlama koduna yönelik Ö₁₅’in görüşü şöyledir:

Ö₁₅: Bugün etkilikte okuma bitirdikten sonra resimleri olaya sırasına göre yapıştırdık. Çok güzeldi çünkü grup olduktan okuma dersini farklı yaptık. Daha önce derslerde konuşmadık Sadece dersi dinledik, eskde bazı arkadaşlarımız okudu bitti eve giderdik Şimdi bu etkinliklerin bize daha faydalı olduğunu gördüm.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir.

Ö₂₂'nin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Geçen cuma hoca bize ödev verdi. Bir hafta yazdık nasıl beslendik, hangi yiyecekleri tercih ettik not ettik. Bugün okuma dersine önce ödevleri okuduk bazı arkadaşlar sigara ve cola içiyorlar itiraf vardiler. Bir arkadaşımız hiç sebze yemez bunları okurken çok eğlendik. Hocamız sigaranın cigere zarar verdiğini nasıl gösterir büyük bir resim getirdi. Bunları tartıştık. okuma yazı beslenme ile ilgi konusuydu. Bu derste fizik tepki, not alma, önem belirme görüntü tekniyi kullandık. Okumada arkadaşlarla konuştuk. Böyle derste okuduğumu kolay anladım. Çok fazla kelime öğrendim.

Kelime bilgisini artırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir.

Buna örnek olarak Ö₃'ün görüşü şöyledir:

Ö₃: okumaya başlamadan önce çok şey yaptık. Konuştuk, hocamız bize bir video izleti. Ne anladık ne düşündük bunları tartıştık. Sonra bu video okuma parçası ile ilgiliymiş biz okumada herkes çok istekli oldu. Okurken özet çıkardım sözlük kullanım kelime öğrendim. Okuma sonrasında çok güzel cevaplar verdim. Bence okumayı eskisine göre daha çok geliştirdim çünkü okurken tüm kelime anlamını ders öncesi öğrendik. Böyle getse kelime bilgim artar.

Başarıyı artırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Ö₁₄'ün görüşü şöyledir:

Ö₁₄: Daha iyi oldu bence Eski derste anlamadan eve döndüm. Şimdi okumayı birlikte herşey öğrendim.

Diğer dil becerileriyle desteklenme koduna yönelik 19 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₀'un görüşü şöyledir:

Ö₁₀: Her şey çok güzel ve system var. Ben bu okumayı çok sevdim çünkü hiç boş kalmadık. Derste sadece okuma yok hem okuma yazma ve dinleme konuşma var. Okuma yaptık tartıştık video izledik dinleme var şimdiyede yazıyoruz.

Dikkat ve motivasyonu sağlama koduna yönelik 18 öğrenci görüş bildirmiştir.

Buna örnek olarak Ö₈'in görüşü şöyledir:

Ö₈: Eskiden derslere gelmek istemiyordum. Bazı arkadaş ve bana uyku geliyordu tek kitap vardı ama şimdi bu okuma bana çok faydalı ve derslere koşarak geliyorum.

Okuma hızını artırma koduna yönelik 14 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₆ ile Ö₂₀'nin görüşleri şöyledir:

Ö₆: Bu derslerde okuma hızı arttı.

Ö₂₀: Eskiden okuma zayıftı buna çok üzülmuştüm. Ama şimdiki etkinlikler çok faydalı stratejiler kullanıyoruz. Böyle hızlı okumaya hem de daha iyi anlamaya başladım.

4.2.1.1.4.3. Öğrencilerin dinlediğini anlama etkinliklerine ilişkin görüşleri

Öğrencilerin yazmış oldukları öğrenme günlüklerinden alınan cevaplar analiz edildiğinde, öğrenciler, dinleme etkinliklerine hemen başlamadıklarını, önceki gün yaptıkları ödevlerle ve sınıfa geldikten sonra gerçekleştirdikleri sohbet ve tartışmalarla konuyu özümsemeye çalıştıklarını, dinleyecekleri konuyla ilgili kelime çalışmalarını tamamladıklarını, bu hazırlıkları yaparken arkadaşlarıyla işbirliği içinde ve stratejilerle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerde izlenen bu süreçten memnun kaldıklarını, bilişsel olarak konuyu anlayacak yeterliğe geldiklerini, bu nedenle de bir kez dinlemelerine rağmen konunun önemli bir bölümünü rahatlıkla anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Eski programla karşılaştırdıklarında, önceki etkinliklerde derste doğrudan başladıklarını, yeterli bir hazırlık içine girmediklerini, dinlemeye yönelik hedef belirlemediklerini ve dinleme sürecinde yeterli strateji kullanmadıklarını, bu durumun da konuyu üç dört kez dinledikten sonra kısmen anlayabilmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Deneyisel süreçte, bellek, bilişsel ve telafi stratejileri içinde yer alan doğal bir şekilde uygulama, görüntü kullanma, fiziksel tepki ya da duyuları kullanma, ileti almak ve göndermek için kaynakları kullanma, ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma, jest ve mimik kullanma stratejisinin bir gereği olarak, öğrenciler Türkçe ileti ve mesajların yoğunlukta olduğu iletişim ortamlarına yönlendirilerek (Ör. dil partnerliği) kulak dolgunluğunun sağlanması hedeflenmiştir. Bununla ilgili doğal ortamlarla desteklenme koduna yönelik örnek görüş aşağıda verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatlarında Türkçe haber, film, dizi, şarkı gibi işitsel iletilerin almaları yönünde telkinler - ödevler verilmiş ve etkinliklerde yoğun olarak kullanılmıştır.

Öğrenciler, dinleme etkinliklerinde işlenen konuların dikkatlerini çekecek bir hazırlıkla planlandığını, dinleme sürecinde dilin diğer becerilerini ve önceki derslerde

edindikleri bilgileri kullanarak öğrenme sürecine girdiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme etkinliklerinde öğrenciler, kullanılan stratejiler yardımıyla dinledikleri kaydı bilinçli bir şekilde kodlayabildiklerini, dinlediklerinin zihinlerinde daha çok kaldığını, dinleme dersini sadece sınıf içinde işlemeyerek konuyu doğal ortamlara taşıyabildiklerini, bunun da kendilerindeki kaygıyı ve isteksizliği düşürdüğünü belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca, dinleme etkinliklerinde izlenen sürecin kendilerinde var olan sıkıcı ders algısını değiştirdiğini, dinleme etkinliklerinin eğlenceli bir sürece dönüştüğünü ve karşılaştıkları dinleme görevine yönelik nasıl bir dinleme gerçekleştireceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.45'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 45.

Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci kodları	f
Dinleme görevine hazırlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Dikkati sağlama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Başarıyı artırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Kelime bilgisini artırma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Doğal ortamlarla desteklenme	Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	15
Diğer dil becerileriyle desteklenme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	14
Nasıl dinleneceğini öğrenme	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	13

Tablo 4.45 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin dinleme görevine hazırlama, dikkati sağlama, başarıyı artırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kelime bilgisini artırma, eğlenceli olma, doğal ortamlarla desteklenme, diğer dil becerileriyle desteklenme ve nasıl dinleneceğini öğrenme kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Dinleme görevine hazırlama koduna yönelik öğrencilerin tümünün görüş bildirdiği görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₉ ile Ö₁₆'nın görüşü şöyledir:

Ö₉: Derste hemen dinleme yapmadık. Önce konuştuk resimleri gördük. Herkesin tartıştığı düşünceler vardı ki farklıydı. Kelime öğrendik, cümleler söyledik Benim dinleme iyi diğildi ama bunlardan sonra dinlemeyi hemen anladım. Keşki hep böyle ders olsa devam eder.

Ö₁₆: Derste dinlemeye önce hazırlık yapıyoruz. Bunlarla dinlemeyi daha iyi anladık.

Dikkati sağlama koduna yönelik öğrencilerin tümünün görüş bildirdiği görülmektedir. Buna örnek olarak Ö₇'nin görüşü şöyledir:

Ö₇: Dinlemede bugün hocamız bazı futraflar kullandı hikeyenin olayını gösterirdi. Biz bunları tahmin etmeye çalıştık ve tahminlerimizi önce yazdık sonra konuştuk. Bazı arkadaşlarımız farklı düşündü sonra dinlemeye başladık. Dinlerken konuyu anlamaya çok dikkatli olduk.

Başarıyı artırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁ ile Ö₄'ün görüşü şöyledir:

Ö₁: Dinlemede çayırşım kurma tekniyiyle ders yaptık. Hocamız dinlerken konuya ilgi olan eski bilgileri hatırlamayı istedi. Daha önce dinlerken bunlar yoktu Sadece kelimelere dikkat vardı ama bilmiyorduk kelime ne demek odlunu şimdi bu teknik dersle önce kelime öğrendik tartıştık konuyu öğrendik. Böyle derste herkes başarılı oldu.

Ö₄: Eskiden konu kelime bilgim yoktu dinleme zordu hiç hazırlık yoktu. İki defe üç defe dinlesemde anlamazdım şimdi çok hazırlık yapıyoruz böyle başarılı oluyoruz.

Öğrenmeyi kolaylaştırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₃'ün görüşü şöyledir:

Ö₃: Bugün dinlemeye önce dün hocamın verdiği ödevleri tartıştık Hoca herkesin kültüründe düğün gelenekleri nasıl anlatan bir yazı yazmayı istemişti. Biz bunları okuduk herkesin düğün gelenekleri gurupladık farkları not ettik sonra dinleme yaptık. Dinlediğime bazı ülkelerin düğün gelenekleriydi. Dinlemeyi çok kolay anladım.

Kelime bilgisini artırma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak

Ö₅: Bugün derste hava durumu işledik. Hocamız ders öncende hava durumu heberlerini izleti. “Bakanlardan gelen soğuk havalar, gokyüzü açık ve havif rüzgarlı, sel uyarı, tipi şeklinde kar yağışı” kelimeler öğrendik kavram mirası kelime çizdik. Hayatta bazısı var kullanıyoruz ama hepisini bu derste öğrendik. Sonra tartıştık kendi ülkemizde hava durumu nasıl ne olduğu ve tehmin ettiğimizi konuştuk. Benim annem yağmur dizleri ağrıdığında tehmin ederdi. Başka arkadaşlarında tehmini vardı konu, konuyu birlikte tartışmamız ve örnek verdik sonra tüm kelimeleri iyiye anladık. En sonu dinlemede ne olsa anladım çünkü her kelimedede bilgi vardı.

Eğlenceli olma koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₁'in görüşü şöyledir:

Ö₁₁: Dinlemeyi eskiden sıkılırdım şimdi çok eğlenceli oldu.

Doğal ortamlarla desteklenme koduna yönelik 15 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₂ ile Ö₁₃'ün görüşü şöyledir:

Ö₂₂: Dinleme dersini sınıf dışına çıkardık Türk arkadaşlarla dinleme daha iyi oldu.

Ö₁₃: Sınıftaki dinlemeyi normal hayat gibi yapıyoruz.

Diğer dil becerileriyle desteklenme koduna yönelik 14 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₂₁ ile Ö₁₀'un görüşleri şöyledir:

Ö₂₁: Dinlemede eskiden az etkilik yapardık. Hemen dinleme soruları cevaplardık şimdi dinlemeye başlamadan önce çok fazla çalışma yapıyoruz. Bunlarda konuşma, yazma, okuma, dinleme hepsi var. Herkezin hazırlığı mükemmel oluyor.

Ö₁₀: Dinlemede yazma yapıyoruz. Böyle dinlemeyi daha iyi anlıyorum.

Nasıl dinleneceğini öğrenme koduna yönelik ise 13 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna örnek olarak Ö₁₅ ile Ö₁₉'un görüşleri şöyledir:

Ö₁₅: Dinlemede en önemli bilgiyi seçme hedefti çünkü dinlemenin her sözü akıl tutma zorunda değiliz.

Ö₁₉: Eskiden anlamadık tekrar dinleyelim derdik. Bu derslerde teknikler var. Dinlemede nasıl başarılı oluruz öğrendik. Neler yapmalıyız. Hocamız dinleme dersinden hazırlama için bazı ödevler veriyor. Derste ödevlerimizi konuşuyoruz ve kelime öğreniyoruz. Çalışma yaprakları eskiden yoktu. Dil bilgisi ve yazma yapıyoruz. Dinlemeye başlayınca bizim her bilgimiz tamam oluyor. Bu nedenle tömerden mezun olduktan sonra başka dilleri de böyle öğrenmek lazım.

4.2.2. Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle elde edilen bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veriler iki şekilde toplanmıştır. Bunlardan ilki uygulama sırasında dil öğrenme günlüklerinden elde edilen veriler, ikincisi ise

uygulama sonrasında odak grup görüşmeleriyle elde edilen verilerdir. Uygulama sonrasında, odak grup görüşmeleriyle,

- Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri,
- Dil becerilerinin gelişimine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır.

4.2.2.1. Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğrencilerin deneysel süreç içinde yaşadıklarından hareketle Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik görüşleri yer almıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden (5'er kişilik 2 grup ve 6'şar kişilik 2 grup) elde edilen veriler, aşağıdaki doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuş ve analiz edilmiştir.

Öğrencilerin odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrenciler, deneysel süreçte işledikleri derslerin kendilerini ifade etmelerinde, arkadaşlarıyla iletişim kurmalarında ve Türkçe öğrenmeye yönelik isteklerinin artmasında önemli bir etken oluşturduğunu ifade etmektedirler. Deneysel süreçten önceki derslerinde, nasıl Türkçe öğrenebilecekleri hakkında bilgilerinin olmadığını, derslerde sürekli geleneksel metotlarla etkinliklerin ilerlediğini bunun da Türkçe öğrenmeye yönelik cesaretlerinin kırılmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu Türkiye'ye gelmeyi çocukluklarından beri istediklerini ve bu durumun kendi aile ve sosyal çevrelerinde olumlu görüşlerle desteklendiğini belirtmişlerdir. Ancak çocukluklarından beri Türkiye'ye gelme ve Türkçe öğrenmeyi istemelerine rağmen bu motivasyonun derslerdeki başarı durumlarına yansımadığını belirtmişlerdir. Programdan önce derslere gelmekte isteksizlik duyduklarını, derslerde isteseler dâhi herkesin sürece katılımının mümkün olmadığını bu nedenle Türkçe öğrenme sürecinin zorlaştığını ifade etmişlerdir. Ancak deneysel süreçle birlikte öğrencilerin derslere aktif katılımlarının sağlandığını ve kullandıkları stratejilerin, kendilerini Türkçe öğrenmede başarılı hissetmelerine, iletişim kurmada özgüven sahibi olmalarına ve deneysel sürecin sadece derslerde değil ders dışında da Türkçeyi kullanmalarına katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler, dil öğrenme stratejileriyle işlenen dersler sayesinde Türkçeyi daha iyi öğrenebilecekleri yolları keşfettiklerini, sosyal yaşam içinde Türkçeyi kullanmaya cesaretlendiklerini ve stratejilerle işlenen derslerin motivasyonlarını

artırdığını belirtmişlerdir. 5'er kişilik 2, 6'şar kişilik 2 gruptan elde edilen görüşme verilerine göre oluşturulan kodlar tablo 4.46'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 46.

Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Kodlar	Öğrenci Kodları	f
Türkçeyi nasıl daha iyi öğrenebileceklerini öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Özgüven kazanma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22

Tablo 4.46 incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin Türkçeyi nasıl daha iyi öğrenebileceklerini öğrenme, özgüven kazanma, Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme ve eğlenceli olma kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Yapılan odak grup görüşmelerinden “Türkçeyi nasıl daha iyi öğrenebileceklerini öğrenme” koduna örnek teşkil eden bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Ö₃: Dinleme eskiden hocam anlıyorduk hocam yani ıı içinde önemli şeyleri yazmayı bilmiyorduk. Bu ye ıı sistimde ki ben bu dinlemenin hocam içindeki en önemli şeyleri yani amacını soru ne diyor onları yazmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Yani şimdiki sistemde amaçlı dinlemeyi mi öğrendin?

Ö₃: Evet hocam. Öyle yapıyorum hocam.

...

Araştırmacı: Peki arkadaşlar programdan önce okuma ve dinleme becerileriyle şimdiki okuma ve dinleme becerilerizi karşılaştırmanızı istesem.

Ö₉: ... Hatta ama dinlemenin önemli noktaları söylediğinizden sonra bi sınav oldu iyi puan aldım hocam. Yani dinlemede nasıl not almam gerekiyor onları öğrendim. Yani bu şu anda önceden çok iyi dinlemem var. Mesela bir kimse söylese ya da sessizlik olursa onu koyarsa başlasa ben iyice dinleyebilirim. Ne kadar soru da sorsa onla ilgili biliyorum yani kendim ne kadar dinlemem iyi oldu kendim de hissediyorum.

Araştırmacı: Peki hangi etkinliklerin senin okuduğunu anlamana etkisi oldu?

Ö₉: Bana en etkili olan şeyler hocam bir dersi okumadan önce nasıl hazırlayacağımızı öğrendim. Mesela bir yeni kelimeye başlamadan okumadan siz kelimeleri okutuyodunuz sonra tartışıyorduk kelimeler üzerine. Sonra yani o konuyu açıklayınca biz iyice konuşuyor konuyu anlıyorduk. Mesela şehirde yaşamak ve köyde yaşamakla ilgili önce şehir köylerin resmini gördük sonra kelimeleri bulduk. Ondan sonra kendimi cümleler yazdık ama o kelimeleri kullanarak öğrendik. Ondan başka en iyisi olanı hocam dinleme de öyle. Mesela

benim için ders okuma kurallarını öğrendim mesela bir dersi okumak istersem öncelik onların kelimeleri çıkartıyorum ondan sonra dersi başlıyorum. Önceden dersi başlıyordum bir şey anlamıyordum anlama deyince kendim de üzülüyordum.

Araştırmacı: Sen peki, okuma ve dinlemede öncekine göre ne kadar yol kat ettin sence?

Ö₂₁: Hocam çok yollar kat ettik çünkü hocam çok değişmiş çünkü hocam ilk sınavı verdim. İlk sınavda da sıfır aldım. Hiç yani anlamıyordum yani siz koyuyordunuz bilgisayardan hiç anlamıyordum. Yani ama üçüncü sınavda iki sorusu çözdüm çünkü onda da biraz problem vardı. Sonradan hocam şimdi daha iyi olmuş çünkü bu program değişti hocam. Bu program değiştikten sonra çok değişti yani dinlememiz çünkü yani ııı şey tarikasını öğrendik yani ııı

Araştırmacı: Yolunu mu öğrendiniz?

Ö₂₁: Evet. Yani nasıl kolay öğreniyoruz dinlemeyi nasıl ıııı

Araştırmacı: Yöntemini öğrendin.

Ö₂₁: Evet yöntemini öğrendik. Başka hocam bu dinlemeden önce kelimeleri çıkarıp bizlere veriyorsunuz. Hocam bizler onu tahmin ediyoruz önce yer bilmediğimiz kelimeler siz onu sonra yani siz onu anlamı söylüyorsunuz hocam. Bunlar bizim için çok yetkili tamlar oldu.

...

Ö₁: Hocam çok iyi şey oluyordu. Önceden kitaba bakmadan herkes kafasına göre cevap veriyordu. Şimdi herkes anlamak zorunda. Sorularınıza herkes net ve kesin bir cevap veriyor.

Araştırmacı: Bu strateji okuduğunuzu anlamanızı sağladı mı?

Ö₁: Evet hocam. Her şeyi tek tek anlatıyordunuz, tartışıyorduk. Sonra okuyorduk hem cevapları önceden soruları bütün metni okuyup içindekileri anlıyorduk. Şimdi anlattığınızın nerde olduğunu biliyoruz hocam.

Araştırmacı: Değişti mi yani?

Ö₁: Evet hocam metni okuyorduk beş soru olsa metni beş kez okuyorduk. Şimdi sorunun cevabı nerede onu hemen buluyoruz, biliyoruz.

Araştırmacı: Hemen anlıyor musun?

Ö₁: Evet hocam.

Araştırmacı: Şimdi okuduğunuzda soruya cevap vermek için defalarca okuyor musunuz, yoksa hemen cevabı bulabiliyor musunuz?

Ö₁: Evet hocam. Bu biz anlıyoruz.

Ö₃: Evet.

Ö₆: Evet.

Ö₁: Yani hocam siz her şeyi kısaca anlatıyorsunuz. Yani biz bu anlıyoruz ki bu bu demekmiş. Yani bu nerdeymiş anlıyoruz hocam.

...

Ö₂₀: Hocam şöyle de hocam. Bir gün şeye gittim hmmm bölüme. Eğitim fakültesi bölümüne gittim. İngilizce öğretmenlikte. A hoca beni götürdü dedi ki sen de otur dedi. ııı bak dedi nasıl olur seni anla dedi zaten gelecek sene

bolumlara katılıyorsun. Ben dedim tamam gittim. Orda en son sınıfta oturdum. Sonra ben ıı tanıştırdı A hoca. Sonra derste başladı. Ben önce kendim böyle düşünüyordum. Diyordum acaba biz ders çalışırken straji çalışıyorduk bu Türkçe öğrenmekte böyle olur mu bu fakültede de eğitim fakültesinde acaba dersler farklı mı diye düşünüyordum. Yani ben biliyorum mu bu ne diyor nasıl diyor. Bunun için ben gittim. Sonra onlar konuştular konu hakkında konuştular yani bir amacı biz nasıl seçiyoruz ııı nasıl seçtik dedi nasıl anlatıyoruz yani sosyalda nasıl olur böyle şeyleri anlattı. Bunların özelliklerini anlattı ben sakın oturdum yazıyordum yani özelliklerini kısa kısa yazıyordum. Sonra hoca bana sordu. Bakalım anlamış mı misafirimiz dersi. Ben de dersi dinlerken kısa kısa not yazmışım. Sonra dedim siz böyle böyle şeyleri siz dediniz. Sonra dedim ki gelecekteki bölümde bu kuralları uygulasam başarılı olurum.

Araştırmacı: Yani sen derste kullandığımız not alma stratejisini mi kullandın?

Ö₂₀: Evet evet orda kullandım hocam. Gerçekten çok kolaylaştı bana. Ben anladım ne diyordu mesela o konuyu anladım. Sonra kendime güvendim. Dedim bölümlere gittikten sonra da yine aynı şeyi yapayım.

Araştırmacı: Yani derste kullandığımız stratejileri günlük hayatında da kullanacağını mı söylüyorsun?

Ö₂₀: Evet hocam ıııı strası bıraktım ııı “Sen şu an Türkçe öğrenmişsen ıı öğrendin ve sen bolune gidiyorsan orda düşünme olur” dedim ama çok iyi amacını anladım.

Araştırmacı: Yani bu stratejileri sadece dil öğrenirken değil her derste kullanacaksın.

Ö₁₈: Evet bunları her derste kullanacağız.

Yukarıdaki örnekte, öğrencilerin daha önce nasıl bir okuma ve dinleme gerçekleştireceklerini bilmedikleri, ancak stratejilerle işlenen derslerle nasıl bir yol izleyeceklerini öğrendikleri belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak öğrencilerin daha önce doğrudan okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenmeye yönelik konuyu okumaya veya dinlemeye yöneldiklerini, daha önceden herhangi bir hazırlık içine girmediklerini bu nedenle metin ile ilgili her soru için defalarca okuma veya dinleme yaptıklarını bunun da kendilerinde öğrenmeye yönelik isteksizlik doğurduğunu belirtmişlerdir. Ancak deneysel süreçle birlikte uygulanan strateji ve etkinliklerle dil öğrenme sürecinin nasıl yapılandırılacağına dair bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir.

Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik görüşler içinde belirlenen diğer kod ise özgüven kodudur. Özgüven koduna yönelik ise odak grup görüşmelerinden örnek görüşler şöyledir:

Araştırmacı: Sen ne düşünüyorsun?

Ö₁₇: Hocam bence bu yöntem çok önemli ve faydalı olmuş va önceki derslerimiz önceki sistemimiz çok eski olmuş va sadece okuduk va tahtaya kurduk va başka şeyleri asla yapmadık. O zaman bence bu sistem bu yöntem herkese çok önemli olabilir. Çünkü bu sistemde sadece öğretmen çalışmıyor. Ders işlemiyor aslında. Hep arkadaşlar mesela öğrenciler çalışıyor va o zaman öğrenciler çalışlarsa o kadar verimli ve etkili olabilir. O zaman ben böyle söyleyebilirim ki bu sistim öncekinden çok önemlidir va herkes konuşabilir. Herkes bir konuya tahmin edebilir va aslında herkes bu sınıfta kendine gelirdi va özgüvin vardı.

Araştırmacı: Özgüven.

Ö₁₇: Özgüven vardı va aslında rahat his idiyor. Aaa kendine söyleyebilir ki Türkçe konuşabilir, dinleyebilir, konuşabilir va dil bilgisi de iyice öğrenebilir.

...

Ö₁₉: 11 hocam arkadaşşıma Tafana'da buluştuk. Geldiğimde hocam 111 ne kadar çok utandığımden 11 masaya dik oturamıyordum sandalyede. Diyordu ki selam hadi diyordu neden bu kadar çekiniyorsun. Şimdi de yani zaten görüyorsunuz ne kadar kişi olsa da onla çok anlatabilir, konuşabilirim.

Araştırmacı: Yani özgüvenin arttı.

Ö₁₉: Evet hocam.

Yukarıdaki görüşme örneklerinde, öğrencilerin daha önce Türkçe öğrenme sürecinde çekindikleri ancak aktif olarak işlenen ders sürecinden sonra özgüven kazandıkları belirtilmiştir.

Odak grup görüşmelerinden Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme koduna yönelik örnek görüşler ise şöyledir:

Ö₁: Önceden ödev yapardık hocam hocaya gelirdik yapmadık desek tamam bir şey değil diyor. Bir iki şey söyler sadece. Sadece sınıfta beraber işlerdik ama önceden ama şimdi herkes ödev yapıyor. Herkes söz alıp konuşmaya çalışıyor. İlk ödevlerini yapıp ilk olarak ben söyleyim demeyi istiyor hocam.

Araştırmacı: Arkadaşlarınla birlikte çalışıyor muydun?

Ö₁: Benim şey arkadaşlarım var Ö₁₉, Ö₂₁ onlarla biz çok tartışıyoruz, çalışıyoruz. Aynı evde oturuyoruz ama evine çok gidiyorum.

Araştırmacı: Aynı evde otursanız da sırf çalışmak için bir araya mı geliyordunuz?

Ö₁: Evet hocam. Kütüphaneden şiler bişiler alıyoruz.

Araştırmacı: Kütüphaneye bu süreçte mi gitmeye başladın daha önceden mi?

Ö₁: Evet evet hocam. Onlar çok iyi şeyler yazıyorlar.

...

Araştırmacı: Peki daha önce bu şekilde ev ödevleri veriliyor muydu?

Ö₆: Yok. Ödevler bu bunu okuyunuz diye kitaptan verirdi. Dil bilgisi, yazınız böyle böyle.

Araştırmacı: Peki bu süreçte ödevleri daha bilinçli ve isteyerek yaptığını düşünüyor musun?

Ö₆: Şu anda çok istiyoruz. Çok istiyoruz. Çok nasıl zor ev ödev verse biz onu çok istiyoruz. Zor olduğu zaman oraya gittiği zaman çalışıyoruz. Sonra buraya geliyoruz. Sürekli alıyor hoca.

Araştırmacı: Sen Ö₃ daha önceki ödev yapma tarzınla şimdiki ödev yapma tarzın değişti mi?

Ö₃: Evet hocam. Eskiden o kadar ödev verilmiyordu. Çok değildi yani çok arkadaşımın dediği gibi kitaptan aa şey kitaptaki soruların cevabını yazıyorduk. Şimdi hocam o kitaptan dışarı her türlü kağıtlar verecek soruları biz çözebiliriz yani biz verdiği paragrafı yazıyoruz. İçinde soruları yazıyoruz. Çok yani zevk ile yapıyoruz.

Ö₆: Burada dosyaları doskadaki hep çok kağıt var. Hani insan doçkaları dikkatle yapıyor şu anda. Ne yapsak herkes niye yapacak herkes doskayı eve götürüyor. Resim çekiyor. Herkes dikkat ediyor. Ne yapsa bir kelime yapsa da eve gidiyor. Herkes ben önceden o kadar çalışmazdım. Şu an gidiyorum doskaya bakıyorum. İnternette bakıyorum. Bazı var kelimelerde hikayeler vardı. Aaa anne anne miktip yaz sonra miktip yazmak da çok zor oldu ama aa hayatı iii güzel oldu ama çok zor kelimeler de yazdık. Şu anla yazıyoruz.

...

Araştırmacı: Peki ödevler hakkında ne düşünüyorsun? Dikkatle yapıyor muydun?

Ö₁₇: Evet, önceden aslında birkaç kere ödev yaptım iyice ve güzelce yaptım ama öğretmenimiz asla bakmadı o zaman ben de boş verdim. Ama şimdi her eğer ev ödevlerimi yapmazsam o zaman cereme olacam. O zaman biz çabalamalıyız her zaman ödevlerimi yapıyorum ve inşallah kendim yapabilirim.

Araştırmacı: Bu programda verilen ödevler kontrol edilmeseydi ödevini yapmaz mıydın?

Ö₁₇: Hocam eskiden yaptık ama kontrol edilmedi biz de ödev yapmadık. Bu programda bu faktörü (faktör) yok. Biz çalışmalıyız ve her şey şimdi biliyorduk ki ne iyidir ve ne kötüdür va o zaman öğretmenimiz yolu gösterdi va bu yolu biz idrak ettik.

...

Araştırmacı: Şimdi nasıl?

Ö₆: Güzel şimdi.

Araştırmacı: Peki neler yaptık ki şimdi daha iyi oldu, anlatır mısın?

Ö₆: Öncede arkadaşlar konuşuyordu kendiliğinden. Şu an herkes derse bakıyor, herkes derste Türkçe konuşuyor.

Araştırmacı: İlginiz ve isteğiniz mi arttı derse?

Ö₆: İsteğimiz oldu. Önceden herkes gelmiyordu derse. Şu anda çok ne güzel geçiyor. O yüzden herkes geliyor.

Araştırmacı: Sen ne hissettin yeni programla ilgili?

Ö₆: Çok güzel iyiydi.

...

Araştırmacı: Derslere gelmeye önceden daha mı hevesliydimiz şimdi mi daha heveslisiniz? Yoksa bir değişiklik yok mu?

Ö₁₃: Değişik var. İı ama nasıl anlatacam ııı.

Araştırmacı: Yani derse gelirken offf yine Türkçe dersi var çok sıkıcı mı diyordun, gelmek istemiyor muydun? Yoksa dersleri daha çok sevmeye mi başladın?

Ö₁₃: İıı şimdi isteğimiz ııı arttı bence daha yani bizim isteğimiz ıı öğrenmek için daha oldu.

Ö₃: Benimki eski dersten ııı şimdiki kuruldu ııı sistim olduğu için çok yeni ııı artarak geliyor. Çünkü hocam ııı her şeyi öğreniyoruz. İıı kurduğumuz hedefi gerçekleştirebiliriz. Yine bir şey çok fazla gelmediğimiz gün çok uzun oluruz. Çünkü yani böyle dersten kaçırdık.

Araştırmacı: Şimdiki sistemde dersi kaçırdığınızda üzülüyor muydunuz?

Ö₃: Evet öyle düşünüyoruz. Ben öyle şeyler çok faydalı yani. O yüzden kalamıyoruz.

Ö₆: Her gün benim de isteğim artıyor.

Yukarıdaki görüşme örneklerinde, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik isteklerinin arttığı ve Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri belirtilmektedir. Öğrenciler, ayrıca deneysel süreç öncesi Türkçe öğrenmeye yönelik verilen ödevlere önem vermediklerini, ödevleri öğretmen kontrol ederse yaptıklarını ve ödevlerin daha çok kitaptaki örnekler dâhilinde verildiğini belirtmişlerdir. Ancak deneysel süreç ile birlikte ödevleri dışarıdan kontrol olmaksızın istekle yaptıklarını, derslerde uygulanan stratejilerin, beraberinde kullanılan materyallerin ve işbirlikli çalışmanın dersleri ilginç hâle getirdiğini ve Türkçe öğrenmeye yönelik isteklerinin artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerde öğrencilerin deneysel süreçte işlenen derslerde Türkçeyi eğlenceli bir şekilde öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu koda yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₁₄: Sizin yeni bir bizimle yani nasıl bir yeni düzen bekleriz hocam. Öncelikle hocam sadece kitapta yani alıyorduk. Yani bazı vakitler hocam öğrenciler belki de sıkıldığı için gidiyorlardı.

Araştırmacı: Hmm. Siz de arkadaşınıza katılıyor musunuz?

Ö₂₁: Katılıyoruz hocam.

Ö₉: Evet hocam.

Araştırmacı: Sıkılıyordunuz.

Ö₁₄: Evet hocam ama şimdi hocam mesele oyunlar var ama derslerin göre yeni programlar var hocam deyimler ayrıca aldık hocam ama başka bir şekilde kartlar da aldık hocam bir oyunda oynadık hocam ııı ona göre hocam yani kafamızda kaldık.

...

Ö₁₄: Hocam eğlençelik sınıf oldu.

Araştırmacı: Efendim?

Ö₁₄: Bir yani bir şey sınıfta oldu hocam. ııı şey yani hocam şey arkadaşlar asıl arkadaşlarla hepimiz iki grup var ve böyle konuşuyorlar hocam “Çok sevdik mutluyduk.” Geçtik hocam eğlençeli mutlu olduk.

Araştırmacı: Eğlenceli ve öğretici oldu diyorsun.

Ö₁₄: Evet hocam ayrıca hocam bir öğrenci mutlu dersten geçti hocam sevindi geçti hocam. Her bilgi sınıfta aldık hocam. Hafızanda kalcak hocam unutmayacak.

Araştırmacı: Unutmayacaksınız.

Ö₁₄: Evet hocam.

Yukarıdaki görüşme örneklerinde, öğrencilerin deneysel süreçte Türkçe öğrenme faaliyetlerinden memnun kaldıkları, işlenen etkinliklerle eğlençeli bir şekilde Türkçe öğrendikleri anlaşılmaktadır.

4.2.2.2. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğrencilerin deneysel süreç içinde yaşadıklarından hareketle dil becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler, aşağıdaki doğrudan alıntılarla örneklendirilerek sunulmuş ve analiz edilmiştir.

Öğrencilerin odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde, öğrenciler deneysel süreçte işledikleri derslerde okuma ve dinleme becerilerine yönelik gelişim kaydettiklerini, deneysel süreç öncesi dil gelişimi açısından kendilerinde güvensizliğin olduğunu, işlenen derslerde anlamadıkları pek çok şeyle karşılaştıklarını ve bunun sonucunda dil becerilerini geliştiremediklerini belirtmişlerdir. Deneysel süreçte devam eden derslerden sonra günlük hayatlarında karşılaştıkları pek çok işitsel ve görsel iletileri anlamaya başladıklarını ve kendilerini istedikleri şekilde ifade

edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre bu uygulama onların konuşma ve yazma becerilerini de olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler daha önce bir saatlik derste sıkıldıklarını ve etkili bir şekilde derse katılamadıklarını belirtirken uygulama sırasında tüm sınıfın tartışarak, iş birliği içinde ve çeşitli araçlar kullanarak derse katılma fırsatı bulduklarını, isteklerinin arttığını, derste zamanın nasıl geçtiğini bile anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden, öğrencilerin dil becerilerine yönelik başarılarının, özgüvenlerinin ve isteklerinin arttığı anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre oluşturulan kodlar tablo 4.47’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 47.

Öğrencilerin Dil Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşleri

Kodlar	Öğrenci Kodları	f
Başarının artması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sınıf dışı etkinliklerin gerekli görülmesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
Kalıcılığın sağlanması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₇ , Ö ₁₈ , Ö ₁₉ , Ö ₂₀ , Ö ₂₁ , Ö ₂₂	22
En çok dinleme becerisinde zorlanması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆	16

Tablo 4.47 incelendiğinde öğrenci görüşlerinin; başarının artması, diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi, konuşma becerisinin geliştirilmesinde sınıf dışı etkinliklerin gerekli görülmesi, kalıcılığın sağlanması ve en çok dinleme becerisinde zorlanması kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Başarının artması koduna yönelik öğrencilerin tümü görüş bildirmiştir. Bu koda yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Bu programdan önce Türkçeniz nasıldı? Dinlemeniz, okumanız ve dil bilginizden bahsediyorum. Bir kelimeyi duyduğunuzda okuduğunuzda anlayabiliyor muydunuz?

Ö₂₀: İıı yani ilk günlerde burada geldik hocam burada geldikten sonra çok sıkıntımız vardı yani ııı bizim en amacımız Türkçe öğrenmekti ııı o için biraz sıkıntılar vardı mesela ben cümlelerde ıı iyi anlamıyordum ıı ya da kalimeler yeni yeni kalimeler vardı onları da anlamıyorduk ııı yazmaya da çok sıkıntımız vardı. Sonra da ikinci dönemde o plan yeni plan ıııı düzelttiniz. O plan bize çok uygun düştü. Çünkü bizim yazmamız çok iyi oldu.

Araştırmacı: Dinleme?

Araştırmacı: Peki ben size bu neyi gösterir diye sordum, siz ne dediniz?

Ö₂₀: Tevazu, alçakgonulluğu gösteriyor.

Ö₁₈: Bu hocam ıı az konuşuyur çok bilgi aliyür az kunuştugu yirde

...

Ö₈: Sadece önceki program merhaba dedik. Ondan fazla bir şey bilmiyorduk yani. Anlıyorduk ama ondan fazla çok konuşamıyorduk, sıkıntıya karşı olurdu.

Ö₂₂: Önceki program olsun, ders olsun konuşma olsun ne olsa da şimdikiye göre şundakine göre yer ve gökyüzü kadar farlılık var çok ileriye gittik.

Araştırmacı: Büyük bir fark var diyorsun.

Ö₂₂: Evet hocam.

Yukarıdaki görüşme örneklerini incelendiğinde öğrencilerin deneysel süreçle birlikte okuma, dinleme ve dil bilgisi derslerinde kendilerini daha başarılı gördükleri belirtilmiştir.

Diğer dil becerileriyle birlikte gelişim kaydedilmesi koduna yönelik ise öğrencilerin tümü görüş bildirmişlerdir. Bu koda yönelik örnek görüşler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Ö₁₄ işlediğimiz derslerin nasıl bir faydası oldu, anlatır mısın?

Ö₁₄: Hocam o şeyler söylediğiniz ıı hocam göre öncelikle etkinliğimiz tabii ki var ama hocam kitabımız çok kolaydı. Öncelikle yani hocam sonra ki hocam mesele her zaman da kitaptan almadık biz. Hocam ıı başka programlar yaptık. Hocam ondan sora ayrıca bir oyunlar yaptık ama ayrıca faydalı bir onun var yani. Mesela hocam arkadaşlarla konuştuk. Hocam bireber eses sohbet ettik. Hocam bu şeylerden yani hocam paylaştık hocam. Çok iyi geçti hocam. Bu problemi yeniden yaptık hocam. En iyi şey içindeki de sınıfta da yazmayı yaptık. Yazmayı için ayrıca hocam yazmak için dil bilgisi kullandık. Hocam yani iyi bir yazmayı yaptık hocam.

...

Araştırmacı: Ö₈ sen ne düşünüyorsun?

Ö₈: Yanı şimdi programda her şeyi öğrendik. Yanı biz yazma dersi de yaptık ve şey binzer kelimeler çalıştık. Türkçe binzer kelimeleri hocam siz kindiniz bizlere kağıt verdiniz. Yani doldurma da yaptık. Yani eskiden bu yoktu dört ay önce keşke olsa daha ıy olurdu hocam. Dil bilgisi sadece hocam bin sizden öğrendim yani eskiden bilmiyordum. Yani dil bilgisi yanında hocam tilizyon izledik yani hocam dizileri izledik çok yani bız konuşmadığımız dinlememizi bi de çok geliştirdi.

...

Araştırmacı: Dersler oldukça iyi geçti yani?

Ö₁₉: Oyle oldu hocam. Yani bu stratejik kullandığınız stratejik hucam ıı herkes samımı oluyordu. Mısela dinlemeye okumaya yazmaya ııı not yazmaya konuşmaya aslında bu dört hocanın programı olacaktı bir programda bunu uygulayacaktı.

Araştırmacı: Dördü de içinde mi oldu?

Ö₁₉: Evet doğal bir şekilde uyguladık.

...

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

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

Ö₂₀: Aaa evet bizde de boyle bir söz var.

Araştırmacı: Bunun gibi bir şey mi?

Ö₁₂: Evet hocam.

Ö₇: Dersin dışında da her şey öğrendik hocam.

Yukarıdaki görüşme örneklerinde, öğrenciler işlenen etkinliklerle tüm dil becerilerinde ve dil bilgisinde gelişim kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde sınıf dışı etkinliklerin gerekli görülmesi koduna yönelik öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

Ö₁: Önceden de kelime biliyorduk ama bunları konuşma egzersiz ııı performans yapmadığımız için konuşamıyorduk.

Ö₆: Konuştuğumuzda stres oluyorduk.

Araştırmacı: Şu an stres olmuyor musunuz?

Ö₁: Hayır

Ö₃: Hayır.

...

Ö₂₀: Yani ııı bir en uygun bize ıımm bir sisteminiz buydu hocam ki ıııı öğrenciler vardı bu Türkçe arkadaşlar bizimle konuşuyordu. Onlar bize çok uygun düştü. Dil partneri çok iyi oldu. Çünkü biz tek bu sınıfta da okusak yeterli diğildi sonra...

Araştırmacı: Siz dil partnerliği olmasaydı Türk arkadaşlarınız o zaman biraz eksik mi...

(katıldığını belirten mırıldanmalar)

Ö₂₀: Konuşmamız biraz ...

Araştırmacı: Hmmm

Ö₂₀: Evet eksik olurdu.

...

Ö₁₂: Önceden sadece ekmek alayım gideyim ve uyle bir şekilde ama partner tanıştıktan sonra ıı çok konuştum, konuşmak zorundayım. Bu yüzden kelimeleri telafuzleri çalıştık cümleleri kurtarmak için ııı çaba ettim yani çok iyi bir şekilde ııı konuştum.

Araştırmacı: Dil partnerin olmadan önce evde Farsça mı konuşuyordun?

Ö₁₂: Sadece ben okul eve yaşıyordum yani iki yere.

Araştırmacı: Anlıyorum, yani Türkçeyi konuşacak farklı bir ortam bulamıyordun.

Ö₁₂: Evet yani mümkün değil şimdi böyle bir şekilde böyle bir durum var. Bir gün Kırgız arkadaşlarım geldi. Bizim evimizde burada Fars'tan, Afganistan'dan farklı değil diyorlar. Her şey Afganistan'dan burada var. Farsça konuşmayı var, Özbek pilavı var. Burada Afganistan var. Yapmayın ııı böyle yapmayın Türkçe öğrenemiyorsunuz ııı bu tabi yani buyuk sıkıntı.

Araştırmacı: Yani doğal yolla öğrenmek size çok iyi geldi.

Ö₁₂: Evet

Yukarıdaki görüşme örneklerinde konuşma becerisinin gelişiminde sınıf içi etkinliklerin yetersiz görüldüğü ve mutlaka sınıf dışında ana dili konuşurlarıyla desteklenen konuşma saatlerinin yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerde, işlenen etkinliklerin kalıcı bir şekilde öğrenmeyi sağladığına yönelik görüşler belirtilmiştir. Kalıcılığın sağlanması olarak kodlanan görüşlere yönelik örnek dialoglar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmacı: Peki grupla yaptığımız çalışmaların sana ne gibi bir faydası oldu?

Ö₆: Farkısı?

Araştırmacı: Faydası

Ö₆: Ha faydası mı? Faydası büyükten görerek olması iyi. Gördükten sonra söyledikleri daha anlarsın, okumaya göre. Bazen film izliyoruz. Anlamaya dil bilgisi.

Araştırmacı: Yani yaşayarak tartışarak öğrenme, stratejilerle oyunlarla öğrenmek benim için daha iyiydi diyorsun?

Ö₆: Evet. Mesela zengin evin aç kedisi vardı. Resimle anlıyoruz. Kelimeyi yazdık. Resimleri gördük gösterirdi. On dakika önce yazdık. Göstertti. Sonra onu buluruz. Resimleri bulurum o hangi kelime. Ama bakmıyorsun buraya.

Araştırmacı: Yani kısa sürede mi öğrendin?

Ö₆: Evet kafada kaldı o.

...

Araştırmacı: Kartlar sayesinde deyimleri unutmayacağını düşünüyor musun?

Ö₁₃: Evet çünkü ııı

Araştırmacı: Mesela bir örnek verebilir misin?

Ö₁₃: 1ı ben bi kart seçtim ve ee ip vardı ve un. Hemen onu hatırladım. İpe un sermek.

Araştırmacı: Yani görsel olduğu zaman daha çok aklında kaldığını düşünüyor musun?

Ö₁₃: Evet.

...

Ö₃: Birlikte çalıştık hocam yani soru da geliyordu. Ben bi kart seçtim hocam. Onun eee onun resmi vardı. İki insanın arasında kara kedi geçmek. Onu sorduğumuzda yani ders çok güzel geçti. Hiç o dersleri ııı unutmuyorum. Çok güzel bir sistim eğlenceli oldu.

Araştırmacı: Mesela kan grubu vardı. Resimler getirmiştik, hatırlıyor musun? Kan grubuna göre beslenmede neler yaptık? En çok hangi kan grubunda arkadaşın vardı hatırlıyor musun?

Ö₃: 1ıı ben hatırlıyorum. Hocam en çok ııı A grubu kendimde öyle A grubuydum. Herkes o kağıtlara hocam soru vardı hocam. Yani resim vardı hocam. Eee resimi okuyup resimden ondan sonra resimi şeee eee gruplaya tartışıyorduk. Çok güzeldi hocam yani görerek öğrenmeydi. Hiç unutmayacaz.

Araştırmacı: Unutmayacaksın.

Ö₃: Evet hocam. Çünkü çok ilginçti.

Araştırmacı: Peki sağlıklı beslenme ve zararlı besinleri ayırmanızı istedim. Bu şekilde bir gruplama yapmanızı istedim. Sen neyi seçmiştin?

Ö₃: Ee ben ona 1ı şey hocam neydi ııı bir jelibon gelmişti zararlıydı yani ne olduğunu düşündüm hocam seçtim. Çok güzel yani sınıfta 1ı böyle bir şey vardı ki hocam farklı farklı öğrenciler var yani düşünceli öğrenmeleri farklı yani birisi dinleyerek öğreniyor birisi görerek öğreniyor. Birisi de hocam ııı dokunarak öğreniyor. Yani ben yani bi o günkü derste yani kendi şey öğrenmem görerek hocam.

Araştırmacı: Sen görerek mi daha iyi öğreniyorsun?

Ö₃: Evet hocam. Gördüğüm şeyleri hiç unutmayacam hocam bu prugramın içindeyken.

...

Ö₂₀: Evet evet hocam. Yani biz asla unutmuyoruz. Yani her şeyi biz gördük. Gördükten sonra ııı resimle oldu yoksa da 1ı kendimiz de gördük. 1ıı maddi olarak ııı ya da onu hakkında yani tahmin ettik. Sonra da onu en son amacına ulaştık baktık neymiş. Bunu da asla biz kafamızdan bunu unutmuyacağız. Çünkü unutmuyoruz. 1ıı çünkü bunu hocam her halde da olsa bız ııı ezberledik. Yani her yerde de görsek futrafı ııı kafamızda geliyordu.

Araştırmacı: Hatırlıyorsunuz. Gözünüzün önüne geliyor.

Ö₂₀: Evet hatırlıyoruz. Ya da tahmin eden kelimeler bu da hatırlıyoruz. Sonra da onu amacımıza yetiştiriyoruz.

Yukarıdaki görüşme örneklerinde, öğrenciler, hazırlanan etkinlikler sayesinde kalıcı olarak öğrendiklerini, derste işlenen etkinlikleri unutmayacaklarını ifade etmişlerdir.

Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler incelendiğinde öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinde en fazla dinlediğini anlama becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buna yönelik örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö₉: Benim hocam öncelikle sınavda en kötü olan şeyim hocam dinlemeydi. Ondan sonra hocam film dizi şeylerdi izliyordum izledim.

...

Ö₁₃: Eee şimdi okurken bütün kelimeler anlayabilirim. Eee ama dinlemeyi önceki eee özellikle sınavlarda herkes yani çoğumuz eee kötüydü ama şimdi eee herkes geliştirdi.

...

Ö₇: Sınıfta program ile arkadaş ile gruplar ile çok iyi ııı dinlemeden önce kelimeler biz öğrendik. Dinlemeden daha önce biz sadece dinleme hocam yapıyorduk. ııı biz dinlemede hiç kelimeler bilmiyorduk. Şimdi çok az kelimeler var yani anlamını bilmiyoruz. Bunu da bildiğimiz kelimeler çok iyi biliyoruz ki bu bizim bildiğimiz kelime.

Ö₁₂: Farklı farklı dinlemeler dinledik. Mesela araba sesi geliyor bu videonun içinde hocam rüzgar sesi geliyor.

Ö₂₀: Sel sesi geliyor.

Ö₁₂: O yüzden mesela İzmir’de bu sel videosu. Mesela onu çok verimli bence. Önce de sadece bir kadın ııı okuyor okuyordu. Biz dinledik onu çeşitli çeşitli dinlemelere yaptık. Bence bu verimli oldu.

Araştırmacı: Yani siz dinledikçe kulağınız o sesleri algılamayı başardı mı?

Ö₂₀: Evet.

Araştırmacı: Farklı seslerin yer aldığı tam olarak yaşamın aktarıldığı sesleri dinlemek daha mı hoşunuza gitti? Seçici algınızı arttırdı mı?

Ö₂₀: Evet hocam. En önemli buydu hocam.

...

Ö₄: En çok dinleme zordu ama sonra dinleme dersinde dinleme olmadan çok şeyler yaptık. Resim gördük, kelime öğrendik ondan olduktan sonra tartışık konuyu bildik. En sonu dinledik ki bilmedik bir şey hiç yok. Hepsini anlamak zorunda kaldık.

Araştırmacı: Yani dinleme öncesi yaptığımız etkinlikler daha iyi anlamınızı mı sağladı?

Ö₁₅: Tabii ki hocam. Eskiden hemen dinliyorduk. Kaç soru olsa hepsi için diyorduk hocam yine dinleyelim. Ama bu stratejiler getirdiniz bizim dinleme daha iyi oldu ki o konu hakkında her şey bildik. Eski hayatlarımızı konuştuk düşünleri konuştuk. Her şey vardı anlamak için.

...

Ö₄: Dinlemeye önceden biz şaşırıyorduk ki bu kelime ilk duyduk. Önceden ne ne demek nasıl anlamı var hiç bilmedik. O için ilk dinlemede biz asla anlamadık va böylece biz başarılı olmadık. Ama sonra siz bize dinleme öncesi o konuyu tanıştırdınız. Kelimeleri öğrendik ve söyledik, yazdık. Sonra nerde duysak anlarız.

Öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinde en fazla dinlediğini anlama becerisinde zorlandıklarını, bunun nedeni olarak da dinleme öncesi yeterli hazırlığın yapılmamış olmasını ve Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın anlaşılmasını göstermişlerdir. Deney sürecinde öğrenciler, hazırlık aşamasında uygulanan etkinliklerin (Kelime öğrenimi, konu hakkında yeterli bilgiye ulaşma, araştırma ve tartışma, konuyla ilgili görsel kullanma, önceki bilgileri harekete geçirme vb.) kendilerini dinleme görevine tam olarak hazırladığını ve kullanılan stratejilerin dinleme görevini kolaylaştırdığını bildirerek deney öncesi karşılaştıkları başarısızlığın tekrarlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler deney öncesi dinlediğini anlama becerisine yönelik başarısızlığın diğer bir nedeni olarak da Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın anlaşılmasını göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak da doğal ortamlarına göre seslendirilmiş kayıtların daha etkili dinleme yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik başarılarına, dil bilgisine yönelik başarılarına, başarıya dönük kalıcılıklarına ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ile karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan desen çalışmasına dayalı bir çalışma yapılmıştır.

Bu bölümünde, araştırma problemleri kapsamında elde edilen bulgular tartışılarak yorumlanmış ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Dil öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma

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

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda da, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını

artırdığı, öğrenme sürecinde bilinçli olarak hareket edebildikleri, bunun da daha etkili, kolay ve eğlenceli öğrenmeler gerçekleştirmeyi sağladığı sonucuna varılmıştır. Dil öğrenme günlüklerinden ve yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, öğrenciler, dil öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını artırdığını, bunun yanında öğrenme sürecinde nasıl davranırlarsa daha iyi öğrenebilecekleri hakkında farkındalık kazandıklarını, etkinlikler sırasında kullanılan stratejilerinin farklı öğrenme görevlerine transfer edilebildiğini, bunun da sınıf ortamı dışındaki bağımsız öğrenme sürecini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın nicel bulgularından elde edilen istatistiksel veriler ile öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, dil öğrenme stratejilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarıyı artırdığı yönünde birbirini desteklemektedir. Bu sonuçların, alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Örneğin Bialystok (1978), kullandığı dil öğrenme stratejilerinin, yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olmalarını sağlayan önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Bialystok (1978), görüntü kullanma ve kaynak kullanma stratejilerini kullandığı çalışmasında, tematik bir resmin genel anlamayı, sözlük gibi bir kaynağın da hem genel anlamayı hem de kelime boyutundaki anlamayı önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel bulgular da bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Öğrenciler okuma etkinliğinden önce sunulan resim ya da fotoğrafların konuyla ilgili olarak çağrışım kurmalarını ve eski bilgilerini harekete geçirdiğini bunun da okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediğini belirtmişlerdir.

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

grubunun son test puan ortalamasının $\bar{X}= 16,84$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}= 12$ olduğu görülmüştür. Bu düşüşün kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerine yönelik kalıcılık puanlarını anlamlı düzeyde ($t_{(18)}= 4,838$; $p< 0,05$) düşürdüğü tespit edilmiştir.

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

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

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile alan yazındaki bazı çalışmaların benzer sonuçlar taşıdığı görülmektedir. Örnek olarak Cesur ve Fer (2011), çalışmalarında bellek stratejilerinin, bilişsel stratejilerin ve telafi stratejilerinin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine yönelik başarıyı yordadığını tespit etmişlerdir. Bu

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

Doğrudan stratejiler içinde yer alan stratejilerin dışında üstbilişsel stratejilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini tespit eden çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Zhang (2001), İngilizce öğrenen Çinli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, İngilizce yeterliği yüksek olanların üstbilişsel okuma stratejileri kullandığını tespit etmiştir. Benzer olarak İsmail ve Tawalbeh (2015), İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle deneysel desende yürüttükleri çalışmada, strateji öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini araştırmış ve sonuç olarak programın deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik başarılarını ve üstbilişsel okuma stratejileri kullanımlarını artırdığını tespit etmişlerdir.

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

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

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

Öğrenci görüşlerinden hareketle;

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

Özetle, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerle hem başarılarının arttığı hem de öğrenme sürecine

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

5.1.2. Dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma

Dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlamadaki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar, dinlediğini anlama başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin uygulanması ve çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Deney grubunun uygulama öncesi dinlediğini anlama becerileri başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 12,86$ iken, uygulama sonrası $\bar{X}= 22,77$ olduğu; kontrol grubunun ise uygulama öncesi dinlediğini anlama becerileri başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 14,26$ iken, uygulama sonrası $\bar{X}= 15,84$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerle deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarının arttığı ancak normal öğretim sürecinin devam ettiği kontrol grubunda anlamlı düzeyde bir başarı kaydedilmediği anlaşılmıştır. Her iki grup karşılaştırıldığında dinlediğini anlamaya yönelik deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde başarılı olduğu ($t_{(39)}= 5,33$; $p < 0,05$) tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda da öğrenciler, Türkçe öğrenme sürecinde en fazla dinlediğini anlama becerisinde zorlandıklarını, bunun nedeni olarak da dinleme öncesi yeterli hazırlığın yapılmamış olmasını ve Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın tam anlaşılamamasını göstermişlerdir. Deney sürecinde öğrenciler, hazırlık aşamasında uygulanan etkinliklerin (Kelime öğrenimi, konu hakkında yeterli bilgiye ulaşma, araştırma ve tartışma, konuyla ilgili görsel

kullanma, önceki bilgileri harekete geçirme vb.) kendilerini dinleme görevine tam olarak hazırladığını ve kullanılan stratejilerin dinleme görevini kolaylaştırdığını bildirerek deney öncesi karşılaştıkları başarısızlığın tekrarlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler deney öncesi dinlediğini anlama becerisine yönelik başarısızlığın diğer bir nedeni olarak da Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın tam anlaşılmasını göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak da doğal ortamlarına göre seslendirilmiş kayıtların daha etkili dinleme yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Stratejilerin, dinlenen metinde geçen kelime ve cümle yapılarını akılda tutma süresini artırdığı, eski bilgileri harekete geçirerek bilişsel bir hazırlık sağladığı, etkinliklerde kullanılan hedef kitleye uygun kültürel yaklaşımların duygusal yakınlık oluşturduğu ve dinlenen metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğrenme sürecinde çağrışım kurma stratejisinin dil ve kültürel yakınlığı bulunan öğrenciler tarafından daha etkili kullanıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin dinlediğini anlamaya yönelik başarılarını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Dinlediğini anlamaya dönük kalıcılık testi ise, sontest uygulamasından 22 gün sonra uygulanmış, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle işledikleri dersin kalıcılığa etkisinin olup olmadığı anlamaya çalışılmıştır. Deney grubunun dinlediğini anlama sontest - kalıcılık testi puanlarında değişiklik olup olmadığını anlamak için ilişkili örneklem için t testi yapılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun dinlediğini anlama becerileri sontest puan ortalamasının $\bar{X}= 22,77$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}= 21,18$ olduğu görülmektedir. Bu bulgular sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik kalıcılık puanlarının düştüğü ve bu düşüşün anlamlı bir farklılık ($t_{(21)}= -2,132$; $p<0,05$) oluşturduğu görülmektedir. Kontrol grubunun dinlediğini anlama becerileri sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumunu ortaya koyan ilişkili örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde ise, sontest puan ortalamasının $\bar{X}= 15,84$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}= 10,74$ olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine yönelik kalıcılıklarının düştüğü ve bu düşüşün anlamlı bir farklılık ($t_{(18)}= -3,747$; $p<0,05$) oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, sontest uygulamasından 22 gün sonra yapılan kalıcılık testinde hem deney hem de

kontrol grubunun puan ortalamalarında anlamlı bir düzeyde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüşün, öğrencilerin çoğunun ülkelerine, kimisinin Türkiye’de yaşayan akrabalarına gitmesinden, dolayısıyla onların sontest ile kalıcılık testi arasındaki sürede Türkçeyi kullanmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Her iki grup dinlediğini anlama kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından karşılaştırıldığında ise, deney grubunun puan ortalamasının $\bar{X}= 21,18$ olduğu, kontrol grubunun puan ortalamasının ise $\bar{X}= 10,74$ olduğu görülmüştür. Yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine, anlamlı düzeyde bir farklılığın ($t_{(39)}= 8,761$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tuttuğu dil öğrenme günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre ise, öğrenciler, daha önce kendilerine güvenmediklerinden çeşitli mekânlara Türkçesi daha iyi olan arkadaşlarıyla gittiklerini ancak deneysel süreçle birlikte dinleme becerilerinde önemli bir gelişme kaydettiklerini belirterek Türkçe iletişime girilen mekânlara özgüvenle katıldıklarını, dinlediklerini iyi bir şekilde anlayabildiklerini ve iletişimi sürdürebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve dil öğrenme günlüklerinden alınan verilere göre, dinleme etkinliğinde kullanılan çağrışım kurma, görüntü kullanma ve not alma stratejilerinin dinleme görevini kolaylaştırdığı, bu stratejilerin dinlenen metnin akılda kalma süresini uzattığı ve eski bilgileri harekete geçirdiği tespit edilmiştir. Etkinliklerin, öğrencileri, planlı bir dinleme sürecine yönlendirdiği, konuya yönelik bilişsel bir hazırlığa soktuğu, dinlenen bağlamla ilişkili kelime ve gramer bilgisine yönelik yeterli bir seviyeye getirdiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak da öğrencilerin hem dinlediğini anlama becerilerine yönelik başarıyı sağladığı hem de öğrencilerin dinleme görevine yönelik oluşturduğu kaygıyı düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu doğrultuda nicel bulgulardan elde edilen istatistiksel veriler ile nitel bulgulardan elde edilen veriler, dil öğrenme stratejilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik başarıyı artırdığı yönünde birbirini desteklemektedir.

Öğrenciler, tekrar etme, doğal bir şekilde uygulama, ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma gibi bilişsel stratejilerin dinledikleri metnin ana hatlarıyla anlaşılmasını kolaylaştırdığını ifade ederek bilişsel stratejilerin, dinlediğini anlama becerilerinde özellikle önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçların, alan yazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Zhang ve Goh (2006),

öğrencilerin strateji bilgisi ile strateji kullanımı algısı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin stratejileri kullanışlı olarak algıladıklarını ve stratejilere yönelik algıları ile strateji kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanım odaklı stratejileri daha kullanışlı buldukları sonucunu tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Huang (2003), çalışmasında öğrencilerin belli becerilere yönelik belli stratejilerin diğerlerinden daha fazla kullandıklarını tespit etmiştir. Huang (2003), bu çalışmasında dinlediğini anlama becerilerine yönelik öğrencilerin diğer stratejilere kıyasla bilişsel stratejileri daha sık kullandıklarını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Vandergrift (1996), yabancı dil seviyesinin, kullanılan dinleme stratejilerini belirleyen bir etmen olduğunu, bu doğrultuda başlangıç seviyesindeki öğrencilerin bilişsel stratejileri; ileri seviyedeki öğrencilerin ise bilişsel stratejilerin yanı sıra üstbilişsel stratejileri de kullandığını tespit etmiştir. Sobhani (2015), ise, İran'da IELTS sınavına hazırlanan ve orta düzeyde bulunan 30'u erkek, 30'u kadın 60 öğrenciye Vandergrift'in (1997b), geliştirdiği dinleme stratejileri ölçeğini uygulamış; öğrencilerin bilişsel dinleme stratejilerinden en çok anlamı tahmin etme stratejisini kullandıklarını tespit etmiştir.

Doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerin dışında dolaylı stratejiler içinde yer alan üstbilişsel stratejilerin dinlediğini anlama becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Örnek olarak Coşkun (2010), beş hafta boyunca üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimi uygulamış ve sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre dinlediğini anlama becerilerinde anlamlı oranda başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Bunun dışında Goh ve Taib (2006), Yang (2009), O'Bryan ve Hegelheimer (2009), Rahimi ve Katal (2012), Al - Alwan, Asassfeh ve Al - Shboul (2013), Bidabadi ve Yamat (2013), Ratebi ve Amirian (2013), Chang ve Chang (2014) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yang (2009), Çin Üniversitesinde 160 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel stratejiler içinde en fazla dikkatini toplama stratejisini kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak İngilizce dinleme becerilerinde başarılı olanların dikkatini toplama, işlevsel planlama yapma, öz yönetim ve değerlendirme yapma stratejilerini başarılı olmayanlara göre daha fazla kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Benzer bir şekilde, O'Bryan ve Hegelheimer (2009), orta düzeyde yabancı dil öğrenen dört farklı (Çinli lise seviyesi, Çinli üniversite

seviyesi, Arap lise seviyesi, Kore üniversite seviyesi) öğrenci grubunun dinleme stratejileri kullanımları ile strateji farkındalıklarını incelemiştir. Çalışmanın başında İngilizce düzey yerleştirme sınavı ile TOEFL sınavları uygulanmış; bu sınavlardan elde edilen puanlara göre Çinli lise grubunun orta - yüksek; Çinli üniversite grubunun orta; Arap lise grubunun orta - düşük; Koreli üniversite grubunun ise orta-düşük seviyede bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada tüm öğrenci grubunun üstbilişsel stratejilere göre bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Goh ve Taib (2006) ise, İngilizce öğrenen, yaşları 11 ile 12 arasında değişen beş kız ve beş erkek öğrenciyle sekiz ders boyunca üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimini sürdürmüş ve sonuç olarak bu stratejilerin dinleme üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin içinde örtük bir şekilde strateji öğretimi sürdürülmüş, bunun da öğrencilerin, dinleme görevine yönelik yeni bilgiyi eski bilgileriyle nasıl yapılandırdıklarına yönelik farkındalık kazandırdığı ve dinlemeye yönelik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine ilişkin başarılarının arttığı ancak kontrol grubunun dinlediğini anlama becerilerine ilişkin başarılarının artmadığı ve başarının deney grubu lehine anlamlı olduğu,
- Dinlediğini anlama kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı ve pozitif yönde bir farklılığın olduğu,

Öğrenci görüşlerinden hareketle,

- Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en fazla dinlediğini anlama becerisinde zorlandıkları, bunun nedeni olarak da dinleme öncesi yeterli hazırlığın yapılmamış olması ile Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın tam anlaşılmadığının görüldüğü,
- Doğal ortamlarına göre seslendirilmiş kayıtların daha etkili dinleme yapmayı sağladığı,
- Stratejilerin, dinlenen metinde geçen kelime ve cümle yapılarını akılda tutma süresini artırdığı, eski bilgileri harekete geçirerek bilişsel bir hazırlık sağladığı,

- Etkinliklerde kullanılan hedef kitleye uygun kültürel yaklaşımların duygusal yakınlık oluşturduğu ve dinlenen metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı,
- Türkçe öğrenme sürecinde çağrışım kurma stratejisinin dil ve kültürel yakınlığı bulunan öğrenciler tarafından daha etkili kullanıldığı,
- Dinleme etkinliğinde kullanılan çağrışım kurma, görüntü kullanma ve not alma stratejilerinin dinleme görevini kolaylaştırdığı, bu stratejilerin dinlenen metnin akılda kalma süresini uzattığı ve eski bilgileri harekete geçirdiği,
- Tekrar etme, doğal bir şekilde uygulama, ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma gibi bilişsel stratejilerin dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Özetle bu araştırmada, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik başarılarını artırdığı sonucuna varılmış ve alan yazındaki bazı çalışmalarla da bu sonucun örtüştüğü görülmüştür.

5.1.3. Dil öğrenme stratejilerinin dil bilgisindeki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma

Dil öğrenme stratejilerinin dil bilgisindeki başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar, dil bilgisi başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması ve çalışma grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görülmüştür. Deney grubunun uygulama öncesi dil bilgisi başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 23,45$ iken, uygulama sonrası $\bar{X}= 35,95$ olduğu; kontrol grubunun ise uygulama öncesi dil bilgisi başarılarına ilişkin puan ortalaması $\bar{X}= 22,26$ iken, uygulama sonrası $\bar{X}= 26,79$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan her iki grubun altı haftalık süreç sonunda dil bilgisine yönelik başarı kaydettikleri, ancak deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ($t_{(39)}= 5,72$; $p < 0,05$) anlaşılmıştır.

Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda öğrencilerin yeniden birleştirme stratejisini, Türkçenin yapısı gereği kolaylıkla kullanabildikleri ve bu stratejiyi kullanarak öğrencilerin daha etkili öğrenme süreci geçirdikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin gramer yapılarını diğer dil becerileriyle koordineli bir şekilde öğrenmelerini ve gramer yapısını farklı durumlara

dönüştürerek ve üreterek kullanabilmelerini sağladığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin dil bilgisine yönelik başarılarını artırdığı hem nicel bulgulardan hem de nitel bulgulardan elde edilen verilerle tespit edilmiştir.

Dil bilgisine dönük kalıcılık testi ise, sontest uygulamasından 22 gün sonra uygulanmış, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle işledikleri dersin kalıcılığa etkisinin olup olmadığı anlamaya çalışılmıştır. Deney grubunun dil bilgisi sontest - kalıcılık testi puanlarında değişiklik olup olmadığını anlamak için ilişkili örneklemeler için t testi yapılmıştır. Bulgulara göre, deney grubunun dil bilgisi sontest puan ortalamaları $\bar{X}=35,95$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}=32,77$ olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun sontest ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde düşüşün olduğu ($t_{(21)}=6,603$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Kontrol grubunun dil bilgisi sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farklılaşma durumu incelendiğinde ise, yapılan ilişkili örneklemeler için t testi analizine göre, öğrencilerin sontest puan ortalaması $\bar{X}=26,79$ iken, kalıcılık testi puan ortalamasının $\bar{X}=21,21$ olduğu görülmüştür. Bu düşüşün öğrencilerin dil bilgisindeki kalıcılığa yönelik, anlamlı ve negatif yönde bir farklılık ($t_{(18)}=7,634$, $p<0,05$) oluşturduğu tespit edilmiştir. Bulgular, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun dil bilgisine yönelik kalıcılık puanlarında anlamlı bir düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir.

Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik kalıcılık testi puan ortalamalarının farklılaşma durumunu ortaya koymak için ise, ilişkisiz örneklemeler için t testi analizi yapılmıştır. Analizlere göre kalıcılık puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}=32,77$ kontrol grubunda ise $\bar{X}=21,21$ olduğu ve dil bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney - kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı ve pozitif yönde bir farklılığın ($t_{(39)}=6,62$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tuttuğu dil öğrenme günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilere göre ise, öğrenciler, dil öğrenme stratejileriyle işlenen derslerde dil bilgisi konularını daha iyi anladıklarını, dil bilgisi konularına nasıl çalışabilecekleri ve nasıl daha iyi bir şekilde öğrenebilecekleri hakkında farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, uygulanan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden

karşılaştırmalı çözümleme, tümdengelim, yeniden birleştirme, dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejilerinin dil bilgisi öğretiminde özellikle etkili olduğunu ancak yeniden birleştirme stratejisini Türkçenin yapısına bağlı olarak daha faydalı buldukları belirlenmiştir. Nicel analizlere göre, deney ve kontrol grupları arasında kalıcılık testi puan ortalamaları bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunsa da deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamalarında anlamlı bir düzeyde düşüş tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin tatil boyunca Türkçeyi kullanmamalarından ya da kullansalar dâhi dil bilgisi konularını unutmalarından kaynaklanmış olabilir.

Alan yazını incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri ile dil bilgisi başarısı arasında ilişkinin bulunduğu (Cohen, Pinilla - Herrera, Thompson ve Witzing, 2013; Politzer ve McGroarty, 1985) ve bulunmadığı (Daneshvar ve Zamanian, 2014; Pawlak, 2009; Yalçın - Tılfarlıoğlu, 2005) çalışmalara rastlanmaktadır. Örnek olarak Daneshvar ve Zamanian (2014) ileri seviyede İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerle yaptıkları çalışmada dil öğrenme stratejileri kullanımı ile gramer performansları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmişlerdir. Cohen, Pinilla - Herrera, Thompson ve Witzing (2013) ise, web site üzerinden yabancı dil olarak İspanyolca dersi verildiği 6-8 haftalık programda, kullanılan stratejilerin İspanyolca gramer performansına olumlu etki ettiği sonucuna varmıştır. Esmaili Fard (2010) ise İngilizce tercümanlığı bölümünde öğrenim gören 90 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, bilişsel ve üstbilişsel strateji temelli gramer öğretiminin öğrencilerin yapısal bilgi gelişimlerine etkisini araştırmıştır. Üç gruptan oluşan deneysel çalışmasında bir grubu kontrol, bir grubu bilişsel strateji, diğer grubu ise üstbilişsel strateji grubu olarak ayırmış ve uygulama sonunda bilişsel strateji temelli gramer öğretiminin yapısal bilgi gelişimine etkisi bulunmazken, üstbilişsel strateji temelli gramer öğretiminin yapısal bilgi gelişimine pozitif etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yalçın - Tılfarlıoğlu (2005) da hazırlık okulunda İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, başarılı ve başarısız olarak gruplandığı öğrencilerin aynı düzeyde bilişsel ve üstbilişsel gramer stratejilerini kullandıklarını ve kullanılan gramer stratejileri ile öğrenci başarıları arasında bir ilişkinin bulunmadığını tespit etmiştir. Buna benzer olarak Pawlak (2009), İngilizce bölümünde birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan toplam 142 öğrenciden elde ettiği verilere göre gramer strateji kullanımı ile başarı arasında bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Politzer ve McGroarty (1985) ise dil öğrenme stratejileri

ile gramer - iletişimsel yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, bazı stratejiler ile gramer başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu stratejiler; liste ya da kartlar yoluyla kelime öğrenimi, kelime ya da yapı kullanımında ekstra zaman harcama ve kelime ya da yapıyı konuşarak kullanma stratejileridir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisine ilişkin başarılarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde bir artış görüldüğü,
- Dil bilgisi kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılığın olduğu,

Öğrenci görüşlerinden hareketle;

- Öğrencilerin yeniden birleştirme stratejisini, Türkçenin yapısı gereği kolaylıkla kullanabildikleri ve bu stratejiyi kullanarak öğrencilerin daha etkili bir öğrenme süreci girdikleri,
- Stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerin, gramer yapılarını diğer dil becerileriyle koordineli bir şekilde öğrenmeyi ve gramer yapısını farklı durumlara dönüştürerek ve üreterek kullanabilmeyi sağladığı,
- Uygulanan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinden karşılaştırmalı çözümleme, tümdengelim, yeniden birleştirme, dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma stratejilerinin dil bilgisi öğretiminde özellikle etkili olduğunu ancak yeniden birleştirme stratejisini Türkçenin yapısına bağlı olarak daha faydalı buldukları,
- Kullanılan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerinin etkinliklerde dört dil becerisine yönelik bütüncül olarak işlenmesinin ve iletişimsel boyutta kullanılmasının öğrencilerin dil bilgisine yönelik başarılarına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Özetle nicel bulgulardan, dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinlikler ile dil bilgisi başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmasının yanı sıra nitel bulgulardan da dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin gramer yapısını sözlü ve yazılı olarak farklı bağlamlarda kullanmasını sağladığı, öğrenme sürecini

kolaylaştırdığı ve bunun sonucunda öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha etkili öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

5.1.4. Dil öğrenme stratejilerinin Türkçeye yönelik tutuma etkisini ortaya koyan sonuçlar ve tartışma

Dil öğrenme stratejilerinin Türkçeye yönelik tutuma etkisi, Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin deneysel sürecin başında ve sonunda çalışma grubuna uygulanıp öntutum ve sontutum puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Türkçeye yönelik tutumlarının farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla İlişkisiz Örneklem İÇİN t-Testi analizi yapılmıştır. Analizlere göre, sontutum puan ortalamalarının deney grubunda $\bar{X}= 79,7273$ kontrol grubunda ise $\bar{X}= 67,5263$ olduğu belirlenmiştir. Grupların sontutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı ve pozitif yönde bir farklılığın ($t_{(39)}= 4,066$; $p<0,05$) olduğu; okuma, dinleme ve dil bilgisinde dil öğrenme stratejileriyle işlenen etkinliklerin öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarında da olumlu bir gelişim meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tuttuğu dil öğrenme günlüklerinden ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin çoğu, Türkiye'ye gelmeyi çocukluklarından beri istediklerini ve çevrelerinin kendilerini bu yönde olumlu yönde desteklediğini belirtmişlerdir. Bu durum onların deneysel süreç öncesinde Türkiye'ye ve Türkçeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ancak Türkiye'ye geldiklerinde sosyalleşmekte zorlandıklarını, evde ve okulda ülkelerinden birlikte geldikleri arkadaşlarıyla beraber zaman geçirdiklerini, derslerde geleneksel olarak işlenen derslerden sıkıldıklarını ve Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı ve isteksizlik hissetmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Deneysel süreçle birlikte, dil öğrenme stratejilerinin onları derste sürekli aktif tuttuğunu, fiziksel tepki ve duyuları kullanma, doğal bir şekilde uygulama yapma, jest ve mimik kullanma gibi stratejilerin olumlu bir sınıf iklimi meydana getirdiğini ve bunların da öğrenmeye yönelik isteklerini artırdığını belirtmişlerdir. Ancak kız öğrenciler, fiziksel tepki ve duyuları kullanma ile jest ve mimik kullanma stratejilerinin yer aldığı etkinliklere katılmak istemediklerini

belirtmişler bunun sebebi olarak da kültürel alışkanlıklarına uygun olmadığını göstermişlerdir.

Deneyisel süreçte kullanılan stratejilerle birlikte öğrenciler, ders içinde ve dışında Türkçe öğrenmede kolaylıklarla karşılaştıklarını, stratejiler doğrultusunda uygulanan etkinliklerde Türk öğrencilerle tanışma ve arkadaşlık yapma fırsatı bulduklarını, bu sayede gündelik yaşamlarında Türkçeyi kullanma, Türk insanlarını ve Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Bahsedilen bu değişikliklerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını artırdığı tespit edilmiş; bu nitel bulgular ile nicel bulgulardan elde edilen verilerin birbirini desteklediği, dolayısıyla dil öğrenme stratejileriyle işlenen etkinliklerin öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını artırdığı belirlenmiştir.

Benzer bir çalışmada, Jabbari ve Golkar (2014), dil öğrenme stratejileri ile tutum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İran'ın Yasouj Üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 100 öğrenciye uyguladıkları dil öğrenme stratejileri (Oxford, 1990) ile tutum / motivasyon ölçeğinden (Gardner, 1985) elde ettikleri bulgulara göre, öğrencilerin sırasıyla en fazla telafi stratejilerini, üstbilişsel, bilişsel ve sosyal stratejileri kullandıkları ve bu stratejilerle tutum arasında yüksek bir ilişkinin olduğu; bellek stratejilerini ve duyuşsal stratejileri ise düşük seviyede kullandıkları ve bu stratejilerle tutum arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışmada, dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullananlar ile tutum puanları arasında yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Yin (2008) ise, Çin'de bulunan 6 üniversitede öğrenim gören 1201 yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerden elde edilen veriler ile öğrencilerin dil öğrenme stratejisi kullanımları ile tutum, motivasyon, inanç, dil yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı bu araştırmada, öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile motivasyon ve inançları arasında çok büyük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bonyadi, Nikou ve Shahbaz (2012) ise, İran'da 130 üniversite 1. sınıf öğrencisinin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ile dil öğrenmeye yönelik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya göre, dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öz yeterlik algısı arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin yabancı dil öğrenme deneyimleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir

ilişki olduğu belirlenmiştir. 3 yıldan daha fazla bir süredir İngilizce öğrenenlerin İngilizceye yönelik öz yeterlik algıları 3 yıldan daha az bir süredir İngilizce öğrenenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, Yang ve Wang (2015) ise, dil öğrenme stratejileri, strateji eğitimi ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemek için yarı deneysel ve ilişkisel yöntemde bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın katılımcıları Tayvan'ın kuzey üniversitelerinden birinde İngilizce öğrenen, farklı yaş ve sosyoekonomik düzeyde olan 78 kişiden oluşmuştur. Çalışmada, strateji eğitiminden sonra, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce öz yeterlik algıları arasında çok yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Azar ve Saeidi (2013), İran'da, farklı dil kurumlarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 200 öğrencinin dil öğrenme stratejileri kullanımları ile dil öğrenmeye yönelik inançları arasındaki ilişkileri incelemek için ilişkisel tarama yönteminde bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada, Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri ile Horwitz'ın (1987) Dil Öğrenmeye Yönelik İnanç Envanteri kullanılmıştır. Araştırmaya göre, dil öğrenme stratejileri ile dil öğrenmeye yönelik geliştirilen olumlu inançlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analizlere göre, öğrencilerin sırasıyla en fazla, üstbilişsel stratejileri, sosyal stratejileri, telafi stratejilerini, duyuşsal stratejileri, bilişsel stratejileri ve bellek stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca üstbilişsel stratejiler ile motivasyon arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında;

- Deney ve kontrol grubunun Türkçe öğrenmeye yönelik sınav puanlarının arttığı,

Öğrenci görüşlerinden hareketle;

- Dil öğrenme stratejileriyle işlenen derslerin, öğrencilerin Türkçe öğrenme, ödev yapma ve bağımsız bir şekilde öğrenme etkinliklerini sürdürme isteklerini artırdığı,
- Stratejilerle işlenen etkinliklerde elde edilen başarının, öğrencilere, Türkçe iletişim sürecine girmeye yönelik özgüven kazandırdığı,
- Strateji kullanma eğilimlerinin cinsiyet, kültürel alışkanlık ve öğrenme stillerine göre değiştiği,

- Kız öğrencilerin mimik, fiziksel tepki kullanma gibi bedensel hareketleri içeren stratejileri kullanmaktan çekindikleri ve bu durumun da kültürel arka plandan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Özetle bu çalışmada dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Belirtilen çalışmalarda da dil öğrenme stratejileriyle tutum arasında pozitif bir ilişkinin bulunması bu araştırmanın sonucunu desteklediğini göstermiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Yöneticiler / eğitimciler / uygulayıcılar için öneriler

- Bu çalışmada, alan yazınına paralel olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dil öğrenme stratejilerinin başarıyı sağlayan önemli bir aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapan eğitimciler, daha etkili sonuçlar alabilmek için strateji bilgisi, stratejilerin işlevi ve stratejileri nasıl kullanacaklarına yönelik hizmet içi eğitim almalıdırlar.
- Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında, dil öğrenme stratejilerinin öğrenciye, göreve ve eşgüdümlü olarak kullanımına dikkat edilmesi şartı ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde strateji kullanımını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Çalışmada her öğrencinin farklı strateji kullanımı ve tercihlerinin olduğu tespit edildiği için, eğitimciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bireysel (Cinsiyet, yaş, dil yeterliği, motivasyon, kaygı, tutum vb.) faktörlerini göz önüne alarak dil öğrenme sürecini planlamalı ve her öğrencinin aynı stratejiyle aynı verimi almayacağını bilmelidirler.
- Çalışmada, kültürel anlayışların strateji kullanımını ve dil öğrenme sürecinde izlenen yolu etkilediği tespit edildiğinden bilişsel özelliklerin yanı sıra kültürel özelliklerin dil öğrenme stratejilerinin seçiminde ve kullanılmasında en önemli değişkenlerden biri olduğu göz önüne alınmalıdır. Dolayısıyla eğitimcilerin öğrenme ortamında kullandığı stratejileri öğrencilerin kültürel özelliklerini dikkate alarak planlamaları gerekmektedir.

- Çalışmada, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun yapıda hazırlanan ve daha aktif öğrenmeler gerçekleşmesine imkân veren etkinlik, strateji ve materyallerden olumlu yönde etkilendikleri belirlenmiştir. Eğitimciler, kaynak kitap dışında; öğrenme görevine, süreye, öğrencilerin kültürel arka planlarına ve öğrenme stillerine uygun etkinlik hazırlamalı ve materyaller kullanmalıdırlar.
- Öğrenciler, dinleme ve okuma etkinliklerinde uygulanan hazırlık çalışmalarının (Kelime öğretimi, konuyla ilgili araştırma, ödev vb. hakkında hazırlık, konuyla ilgili tartışma, önceki bilgi ve yaşantılardan faydalanma, işbirliği içinde çalışma vb.), Türkçe öğrenme başarısını özellikle etkilediğini belirttikleri için eğitimciler, hazırlık aşamasında kullanacağı etkinlikler üzerinde önemle durmalıdırlar.
- Öğrenciler, deney öncesi dinlediğini anlama becerisine yönelik başarısızlıklarını; dinleme öncesi yeterli hazırlığın yapılmamış olması ve Türkçe ifadelerin kulağa yabancı gelmesi nedeniyle mesajın anlaşılmaması olarak göstermişlerdir. Bu nedenle bu çalışmada olduğu gibi eğitimciler, dinlenen konu ile ilgili öğrencileri hazırlamalı, konuyla ilgili kelime öğretimi yapmalı ve öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde Türkçe iletileri alabilecekleri stratejilere ve iletişimi canlı tutan ortamlara yönlendirmeleri gerekmektedir.
- Dil bilgisi, okuduğunu anlama ile dinlediğini anlama becerilerinin her birinin diğer becerilerle desteklenmiş etkinliklerle öğretiminin hazırlanmasına dikkat edilmelidir.
- Strateji öğretimi, öğrencilerin bir dili nasıl öğrenebilecekleri hakkında farkındalık oluşturduğundan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren merkezlerin, strateji öğretimi programlarını, konu alanı uzmanlarıyla iş birliği sağlayarak vermelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

- Bu çalışmada örtük şekilde (Derslerle birlikte) strateji öğretimi sürdürülmüş ve stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin anlama becerileriyle dil bilgisine yönelik başarılarını ve Türkçeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yabancı dil öğreniminde önemli bir etkisi olduğu tespit edilen strateji öğretiminin doğrudan öğretim yoluyla sürdürülmesinin Türkçenin yabancı dil öğretimine yönelik nasıl bir sonuç ortaya koyduğu araştırılabilir.

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin her bir dil becerisine ve dil bilgisi öğrenme sürecinde hangi stratejileri daha çok kullandıkları ve Türkçe öğrenme başarıları ile strateji kullanımları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Bu çalışmada ana dili olarak Türkçenin lehçelerini konuşanlar ile kültürel yakınlığa sahip bireylerin Türkçe öğrenme sürecinde çağrışım kurma stratejisini kullanmaya eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, Türkçenin lehçelerini konuşanlar ile tamamen farklı bir ana dili özelliğine sahip olan öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme sürecinde hangi stratejileri daha sık kullandıklarını, strateji kullanma eğilimleriyle ana dili - kültür özelliği arasındaki ilişkiyi inceleyebilir.
- Dil öğreniminin stratejik öz düzenleme modeline göre gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik başarılarına etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada, doğrudan stratejilerin etkileri incelenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin ikinci ayağını oluşturan dolaylı stratejilerin (Üstbilişsel, duyuşsal, sosyal) çeşitli dil becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (27 – 28 Mart 2008). *Türkiye’de Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, KKTC. Erişim: [Online] turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf. 02.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ak, D. (2011). *İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması: Yeni Hitit ve New Headway örneklemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, C. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçede –dır biçimbiriminin öğretimi üzerine ders malzemesi hazırlama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Al - Alwan, A., Asassfeh S. and Al - Shboul, Y. (2013). EFL learners’ listening comprehension and awareness of metacognitive strategies: How are they related. *International Education Studies*, 6(9), 31-39.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alpar, R. (2001). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2010). Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi. *Turkish Studies*, 5(4), 87-118.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.

- Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (1984). A schema - theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-292). New York: Longman.
- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language Learners* (pp. 99-109). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121(12), 8-11.
- Atkinson, R. C. and Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of learning and motivation*, 2, 89-195.
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Azar, F. K. and Saeidi, M. (2013). The relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies. *English Language Teaching*, 6(11), 167-174.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Otel*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210.
- Barnett, M. (1989). *More than meets the eye: Foreign language reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayezit H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bedell, D. A. and Oxford, R. (1996). Cross - cultural comparisons of language learning strategies in the people's republic of China and other countries. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world cross - cultural perspectives* (pp. 47-60). Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Bertelsen, O. W. and Bodker, S. (2003). Activity theory. In J. M. Carroll (Ed.), *HCI models, theories and frameworks: Toward a multidisciplinary science*. (pp. 291-324). Morgan Kaufmann.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.

- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bidabadi, F. S. and Yamat, H. (2013). EFL learners' perceptions towards meta - cognitive strategy use in English language listening. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 13(3), 31-43.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8(1), 4-11.
- Bimmel, P. and Rampillon, U. (1996). *Lernerautonomie und lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Bonyadi, A., Nikou, F. R. and Shahbaz, S. (2012). The relationship between EFL learners' self - efficacy beliefs and their language learning strategy use. *English Language Teaching*, 5(8), 113-121.
- Borich, G. D. (Ed.). (2014). *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (Çeviri Ed. M. B. Acat, 8. Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 1988'de yayımlandı).
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna - Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Longman.
- Bryman, A. and Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler – öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi-*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç - Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candaş – Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carrell, P. L. and Eisterhold, J. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Cem, A. (2005). Dil bilgisi öğretiminde biçim - anlam - kullanım üçlüsü: Ders malzemesi hazırlama ve uygulama önerisi. *Dil Dergisi*, 128, 7-24.

- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 83-93.
- Chamot, A. U. and O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249.
- Chamot, A. U. and Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Chamot, A. U. and O'Malley, J. M. (1996). Implementing the cognitive academic language learning approach (CALLA). In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world cross - cultural perspectives* (pp. 167-173). Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Chamot, A. U. (1999). Keys to effective learning. *The Modern Language Journal*, 83(3), 319-338.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. *Language*, 33(3), 375-408.
- Chomsky, N. (1959). Review of verbal behaviour by B. F. Skinner. *Language*, 35, 55-68.
- Chang, C. and Chang, C. K. (2014). Developing students' listening metacognitive strategies using online videotext self-dictation-generation learning activity. *The EUROCALL Review*, 22(1), 3-19.

- Chi, M. T. H., Glaser R. and Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. S. Stenberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human Intelligence* (pp. 1-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J. and Li, T. Y. (1996). *The impact of strategies - based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: CARLA.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Addison Wesley Longman Limited.
- Cohen, A. D., Pinilla - Herrera, A., Thompson, J. R. and Witzing, L. E. (2013). Communicating grammatically: Evaluating a learner strategy website for Spanish grammar. *CALICO Journal*, 29(1), 145-172.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas - ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Creswell J. W. and Plano Clark, V. L. (Eds.). (2015). Karma yöntem araştırmalarının doğası (Çev. Editörleri Y. Dede ve S. B. Demir, Bölüm Çev. Y. Dede ve S. B. Demir, İkinci Baskıdan Çev.) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (İkinci Baskı) içinde (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Creswell J. W. and Plano Clark, V. L. (Eds.). (2015). Karma yöntem desen seçimi. (Çev. Editörleri Y. Dede ve S. B. Demir, Bölüm Çev. A. Delice, İkinci Baskıdan Çev.) *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (İkinci Baskı) içinde (s. 61-116). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Çil, N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamca kaynaşmış birleşik fiiller ve deyimleşmiş birleşik fiiller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dadour, E. S. and Robbins, J. (1996). University - level studies using strategies instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world cross - cultural perspectives* (pp. 157-166). Hawai'i: University of Hawai'i Press.
- Daneshvar, A. and Zamanian, M. (2014). The effects of language learning strategies (LLSS) on grammatical and lexical performance of Iranian advanced EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 7(2), 432-444.
- Dankoff, R. and Kelly, J. (2007). Mahmûd El - Kâşgarî, Dîvânü Lugâti't - Türk (Çev. S. T. Yurtsever ve S. Erdi). Kabcacı Yayınevi. (Eserin orijinali 1982'de yayımlandı).
- Demiraslan, Y. (2005). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme - öğretme sürecine entegrasyonunun etkinlik kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. and Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 391-415.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Prienta-Konsultit Oy.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Er, O. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*. 4(3), 888-937.
- Erdem, İ. (2014). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.). *Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 229-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, M. D., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme alıştırımlarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli

- Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 1-11.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi (Gelişim - öğrenme - öğretme)*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Eroğlu, S. (2015). *Metindibilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eskey, D. (1986). Theoretical foundations. In F. Dubin, D. Eskey and W. Grabe (Eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 3 - 23). Reading, MA: Addison - Wesley.
- Esmaceli - Fard, F. (2010). The Effect of cognitive and metacognitive strategy-based grammar instruction on intermediate Iranian EFL Learners' development of structural knowledge. In Reinelt, R. (Ed.), *The new decade and (2nd) FL teaching: The initial phase* (pp. 31-57). Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama, Japan.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgilerinin arttırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In H.W. Reese and L.P. Lipsitt (Eds), *Advances in child development and behaviour* (pp. 181-211). New York: Academic Press

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Gagne, R. M. (1988). *Principles of instructional design*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Garabayev, B. (2000). *Türkiye'de yüksek öğrenim gören Türk cumhuriyetleri öğrencilerinin uyum sorunları ve Türkiye ve Türklere ilişkin kalıp yargılar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yayına Hazırlayanlar: C. Alyılmaz, O. Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goh, C. and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learner. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: Developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Goodman, K. (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit, MI: Wayne State University Press.

- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Gökçek, T. (2015). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Editör), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (İkinci Baskı) içinde (s. 375-410), Ankara: Pegem Akademi.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Green, J. and Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and sex. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Grenfell, M. (2007). Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 35(1), 9-22.
- Griffiths, C. and Parr, L. (2000). Language learning strategies, nationality, independence and proficiency. *Independence*, 28, 7-10.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Gülsevin, G. (1999). Türkçe dil bilgisi öğretiminde, şartlandırılmış yanlışların “düşündürme – sorgulama soruları ile düzeltilmesi” yöntemi üzerine bir örnek. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 37-44.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güneş, F. (2014a). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2014b). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s. 337-362). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürses, M. Ö. ve Adıgüzel, O. C. (2013). The effect of strategy instruction based on the cognitive academic language learning approach over reading comprehension and strategy use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). Cambridge, Prentice - Hall.
- Hovardaoğlu, S. ve Sezgin, N. (1998). *Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği ve ÖSYM Yayınları.
- Huang, S. (2003). Training of foreign language learning strategies: Effects on learning process. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 24-59.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

- Hymes, D. H. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Ian, S. and Oxford R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 331-372.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649.
- İlgün, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde telaffuz becerisini geliştirmeye yönelik tekerleme ve ninnilerin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ismail, N. M. and Tawalbeh, T. I. (2015). Effectiveness of a metacognitive reading strategies program for improving low achieving EFL readers. *International Education Studies*, 8(1), 71-87.
- Jabbari, M. J. and Golkar, N. (2014). The relationship between EFL learners' language learning attitudes and language learning strategies. *International Journal of Linguistics*, 6(3), 161-167.
- Jarbold, N. (2012). *Moğolistan'ın Bayan - Olgii bölgesindeki Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaleli - Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (İkinci Baskı) içinde (s. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (İkinci Baskı) içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(4). Erişim: [Online] www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/Kirgiz-ogrencilerin-Turkiye-Turkcesi-ogrenmeye-iliskin-Tutumlar.pdf. , 01/11/2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde drama yönteminin konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo - kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Kızılaslan - Tunçer, B. (2013). *Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma eğitimi dersindeki akademik başarıları, biliş üstü farkındalık düzeyleri, düşünme stilleri ve tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kızıltan, N. (2012). Teaching Turkish through teletandem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (46), 3363-3367.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013). Otantik görevlerin öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1027-1051.

- Korkmaz, C. B. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birleşik zamanlı fiillerin öğretimi ve öğretimine yönelik etkinlik oluşturma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (Şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krashen, S. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, A. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşığı ve Perili Köşk adlı hikâyelerinin A1 - A2 seviyesine uyarlanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall. (Russian edition published 1975)
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress. (Russian edition published 1959.)
- Levin, J. R. (1986). Four cognitive principles of learning – strategy instruction. *Educational Psychologist*, 21(1-2), 3-17.
- Levine, A., Reves, T. and Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. In R. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world cross - cultural perspectives* (pp. 35-60). Hawai'i: University of Hawai'i Press.

- Liyanage, I. and Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories, *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.
- Mert, O. (2003). Türkçe'de hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 25-31.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning*, 28(2), 309-332.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California : SAGE Publications.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design: A sociolinguistic model for defining the content of purpose - specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musa, B. (8 - 10 Mayıs 2015). *Türkçe eğitimi ve öğretiminde bulmaca oyunları*. VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Özet Bildiri Kitabı, 69.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. and Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-669.
- Neale, J. M. and Liebert, R. M. (1980). *Science and behavior an introduction to methods of research*. Prentice - Hall.
- Nisbet, J. and Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nurlu, M. ve 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'Bryan, A. and Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquee*, 12(1), 9-38.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner - Manzanares, G., Kupper, L. and Russo, R. P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner - Manzanares, G., Russo, R. P. and Kupper, L. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Malley, J. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language. In A. Wenden and J. Rubin (Eds). *Learner strategies in language learning* (pp. 133-144). Cambridge: Prentice Hall International.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1999). *Learning strategies in second language acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Onat (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiilde çatı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247.

- Oxford, R. L. and Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.
- Oxford, R. L. and Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers. Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 7(1), 25-45.
- Oxford, R. L. (2001). The bleached bones of a story: Learner's constructions of language teachers. In M. Breen (Ed.) *Learner contributions to language learning* (pp. 86-111). Harlow: Longman.
- Oxford, R. (2011a). Research timeline: Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44(2), 167-180.
- Oxford, R. (2011b). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Ölker, P. (2009). Klâsik edebiyatımızda manzum lügat geleneği ve mahmûdiyye. *Turkish Studies*, 4(4), 873-888.
- Öz, Y. (1996). *Tarih boyunca Farsça - Türkçe sözlükler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2010). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.

- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi - 1*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenici, S. (2007). *Şema teorisinin öğrenci erişimine okuduğunu anlama düzeyine ve bilginin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, B. ve Kısaç, İ. (2004). Bilgiyi İşleme Modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Yedinci Baskı) içinde (s. 255-285). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, K. Ö. (2012). *Türkiye'deki tanıtıcılık belirten sıfatların ve belirteçlerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pawlak, M. (2009). Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. *Research in Language*, 7, 43-60.
- Polat, H. (2014). *Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Politzer, R. (1983). An exploratory study of self - reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 54-65.
- Politzer, R. and McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19(1), 103-123.
- Porte, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167-171.

- Pressley, M. and Harris, K. R. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-34.
- Psaltou - Joyce, A. (2008). Cross - cultural differences in the use of learning strategies by students of Greek as a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 310-324.
- Rahimi, M. and Katal, M. (2012). Metacognitive listening strategies awareness in learning English as a foreign language: A comparison between university and high - school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 82-89.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods. Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25(3), 407-430.
- Ratebi, Z. and Amirian, Z. (2013). Use of metacognitive strategies in listening comprehension by Iranian university students majoring in English: A comparison between high and low proficient listeners. *Journal of Studies in Education*, 3(1), 14-154.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden, and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-19). Cambridge: Prentice Hall International.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *Modern Language Journal*, 78(2), 199-221.
- Rubin, J. (2001). Language learner self - management. *Journal of Asian Pasific Communications*, 11(1), 25-37.

- Sakız, G. ve Yetkin - Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (Birinci Baskı) içinde (s. 1-27). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sallabaş, E. M. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sarıçoban, A. (2004). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Türkî öğrencilerin güdü ve tutumlarının başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 67-73.
- Sarıbaş, M. (2014). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnine göre yabancılara Türkçe öğretiminde A1 - A2 - B1 - B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Center for Curriculum Development, Philadelphia.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seliger, H. (1984). Processing universals in second language acquisition. In F. Eckman, L. Bell and D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition* (pp. 36-47). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1972). İnterlanguage. *Internatioanal Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Serçe, H. ve Sünbül, A. M. (2015). *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schmidt, R. and Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.),

Motivation and second language acquisition (pp. 313-359). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.

Schunk, D. H. and Ertmer, P. A. (2000). Self - regulation and academic learning: Self - efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeinder (Eds.), *Handbook of self - regulation* (pp. 631-650). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self - regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self - regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Shaw, A. M. (1977). Foreign - language syllabus development: Some recent approaches. *Language Teaching*, 10(4), 217-233.

Silahsızoğlu, E. (2004). *Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Skehan, P. (1991). *Individual differences in second - language learning*. New York: Routledge, Chapman and Hall Inc.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton - Century - Crofts.

Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sobhani, Z. (2015). An investigation into the relationship between gender and cognitive listening comprehension strategies. *JIEB*, 3, 47-50.

- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner. *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şengül, K. (13 - 15 Mayıs 2015a). *The effects of language partnership known as tandem on Turkish language Learners’ speaking anxiety*. International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges, Ankara. Abstract E - Book. (s. 421-422).
Erişim:[Online]www.icefic.com/storage/catalogs/0611416001436190528.pdf.
- Şengül, K. (8 - 10 Ekim 2015b). *Türkiye Türkçesi öğrenen Özbek Türklerinin karşılaştıkları yabancı eşdeğer kelime sorunlarına dil öğrenme stratejilerinin etkisi: Bir eylem araştırması*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı, 14, Erzurum.
- Şengül, K. (08 – 10 Haziran 2015c). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapanların özel alan yeterlikleri üzerine*. Ejer Congress, Ankara. Abstract E-Book. (s. 364-370).
Erişim: [Online] ejercongress.org/pdf/BildiriKitabi2015.pdf.

- Şengül, M. (24 - 28 Eylül 2012). *Yabancı uyruklu ve Türk soylu bireylerin Türkiye Türkçesini öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farklılıklar*. VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirisi, Ankara.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2016). *2015 Türkiye göç raporu*. Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 35.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Ankara: Kalkınma Araştırma Merkezi, Yayın No: 2936.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 1-41). California: Sage.
- Terry, W. S. (Ed.). (2013). İnsan belleği: kavramsal yaklaşımlar. (Çeviri Editörü: B. Cangöz, Bölüm Çevirisi: B. Cangöz, 8. Baskıdan Çeviri), *Öğrenme ve bellek temel ilkeler, süreçler ve işlemler* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 327-384). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2000'de yayımlandı).
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thorndike, E. L. (1932). *Fundamentals of learning*. New York: Teachers College Press.
- Tiryaki, D. E. (2014). *Türkçede belgisiz sıfat ve adılların anlamsal ve işlevsel özellikleri ve yabancı dil olarak Türkçede belgisizlerin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Top, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tresman, S. and Edwards, D. (1993). Reflections on practice: Some illustrations. In E. Whitelegg, J. Thomas and S. Tresman (Eds.), *Challenges and opportunities in science education* (pp. 27-43). London: Paul Chapman.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 729-745.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tuzcu - Eken, D. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey dinleme-anlama etkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzcu - Eken, D. (05 - 06 Temmuz 2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey dinleme - anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler*. 5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi – Öğretimi Kurultayında sunulan bildiri, Mersin. Erişim:[Online]http://www.academia.edu/4742383/Yabancı_Dil_Olarak_Türkçe_Öğretiminde_Temel_Düzye_Dinleme_Anlama_Becerisini_Geliştirmeye_Yönelik_Etkinlikler , 02.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. *e – dil Dergisi*. 2, 35-51.

- Tüm, G. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Belaruslu öğrencilerin Türkçede yaptıkları hataların nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 418-429.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Vandergrift, L. (1996). Listening comprehension strategies of core French high school students. *Canadian Modern Language Review*, 52(2), 200-223.
- Vandergrift, L. (1997a). The cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Learning*, 81(4), 494-505.
- Vandergrift, L. (1997b). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463-496.

- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency. *The Modern Language Journal*, 90(1), 6-18.
- Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Watson, J. (1930). *Behaviourism*. New York: London.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies in for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan Company.
- Wesche, M. (1977). Learning behaviours of successful adult students on intensive language training. In C. Henning (Ed.), *Proceedings of the Los Angeles second language research forum* (pp. 355-370). Los Angeles, CA: English Department, University of California at Los Angeles.
- Wong - Fillmore, L. (1976). *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Unpublished PhD dissertation, Stanford University.
- Wilson, J. and Jan, L. W. (1993). *Thinking for themselves*. Melbourne: Eleonor Curtain.
- Yalçın - Tılfarlıoğlu, F. and Yalçın, E. (2005). An analysis of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement at English preparatory classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 155-169.
- Yang, N. D. (2009). A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. *Internatioanal Educatioan Studies*, 2(4), 134-139.

- Yang, P. L. and Wang, A.L. (2015). Investigating the relationship among language learning strategies, English self - efficacy and explicit strategy instructions. *Taiwan Journal of TESOL*, 12(1), 35-62.
- Yaylı, D. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe programı öğrencilerinin Türkçeye ve Türkiye'ye ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 221-232.
- Yaylı, D. (2009). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler* (Birinci Baskı) içinde (s. 71-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Editör), *Dil Öğretimi* (Birinci Baskı) içinde (s. 287-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2015). *Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2013). *Yeni Türk Edebiyatı metinlerinin A1 - A2 düzeyine uyarlanması ve Çalığışu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 131-147.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yin, C. (2008). *Language learning strategies in relation to attitudes, motivations and learner beliefs: Investigating learner variables in the context of English as a foreign language in China*. Doctoral dissertation. University of Maryland at College Park.

- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Yurdugül, H. (28-30 Eylül 2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, 1, 771-774.
- Zhang, D. (2001). Awareness in reading: EFL student's metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.
- Zhang, D. and Goh, C. C. M. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199-219.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self - regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

EKLER

Ek 1: Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Ek 2: Dinlediğini Anlama Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Ek 3: Dil Bilgisi Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Ek 4: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ek 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Ek 6: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Ek 7: Dil Bilgisi Başarı Testi

Ek 8: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği

Ek 9: Araştırmada Uygulanan Ders Planlarından Örnekler

Ek 10: Araştırmada Kullanılan Çalışma Yapraklarından Örnekler

Ek 11: Araştırmada Elde Edilen Dil Öğrenme Günlüklerinden Örnekler

Ek 12: Dil Öğrenme Günlüğü Formu

Ek 13: Araştırma Sürecine Yönelik Örnek Fotoğraflar

Ek 14: Araştırma Sürecinde Kullanılan Örnek Materyaller

Ek 15: İzin Yazısı

Ek 1: Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Soru	Madde	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r _{jx})	Uygunluk
1	O6	,390	İyi
2	O7	,445	Çok İyi
3	O8	,276	Geliştirilebilir
4	O9	,543	Çok İyi
	O10a	,338	İyi
	O10b	,368	İyi
5	O10c	,439	Çok İyi
	O10d	,395	İyi
	O10e	,543	Çok İyi
	O10f	,428	Çok İyi
6	O15	,403	Çok İyi
7	O17	,373	İyi
8	O18	,530	Çok İyi
9	O19	,487	Çok İyi
10	O21	,240	Geliştirilebilir
11	O22	,599	Çok İyi
12	O23	,319	İyi
13	O24	,490	Çok İyi
14	O25	,341	İyi
15	O26	,212	Geliştirilebilir
	O35a	,559	Çok İyi
16	O35b	,556	Çok İyi
	O35c	,481	Çok İyi
	O36a	,553	Çok İyi
17	O36b	,569	Çok İyi
	O36c	,525	Çok İyi
18	O37	,320	İyi
19	O38	,455	Çok İyi
20	O39	,372	İyi
21	O40	,442	Çok İyi
22	O41	,412	Çok İyi

Ek 2: Dinlediğini Anlama Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Soru	Madde	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r _{jx})	Uygunluk
1	d1	,530	Çok İyi
2	d2	,629	Çok İyi
3	d3	,598	Çok İyi
4	d4	,498	Çok İyi
5	d5	,596	Çok İyi
6	d6	,537	Çok İyi
7	d9	,371	İyi
8	d10	,311	İyi
9	d11	,454	Çok İyi
10	d12	,498	Çok İyi
11	d13	,538	Çok İyi
12	d14	,679	Çok İyi
13	d15	,636	Çok İyi
14	d16	,692	Çok İyi
15	d21	,382	İyi
16	d22	,675	Çok İyi
17	d23	,629	Çok İyi
18	d24	,386	İyi
19	d25	,775	Çok İyi
20	d26a	,758	Çok İyi
	d26b	,747	Çok İyi
	d26c	,727	Çok İyi
21	d27	,633	Çok İyi
22	d28	,741	Çok İyi
23	d29	,592	Çok İyi
24	d30	,762	Çok İyi
25	d31	,667	Çok İyi

Ek 3: Dil Bilgisi Başarı Testine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Soru	Madde	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r _{jx})	Uygunluk
1	DB1	,217	Geliştirilebilir
2	DB3	,351	İyi
3	DB4	,307	İyi
4	DB5	,358	İyi
5	DB6	,279	Geliştirilebilir
6	DB10	,284	Geliştirilebilir
7	DB12	,430	Çok İyi
8	DB13	,245	Geliştirilebilir
9	DB14	,266	Geliştirilebilir
10	DB15	,240	Geliştirilebilir
11	DB16	,238	Geliştirilebilir
12	DB17	,330	İyi
13	DB18	,225	Geliştirilebilir
14	DB19	,217	Geliştirilebilir
15	DB20	,312	İyi
16	DB22	,361	İyi
17	DB23	,288	Geliştirilebilir
18	DB24	,275	Geliştirilebilir
19	DB25	,336	İyi
20	DB26	,239	Geliştirilebilir
21	DB27	,431	Çok İyi
22	DB28	,328	İyi
23	DB29	,253	Geliştirilebilir
24	DB30	,321	İyi
25	DB31	,510	Çok İyi
26	DB32	,344	İyi
27	DB33	,416	Çok İyi
28	DB35	,312	İyi
29	DB36	,530	Çok İyi
30	DB37	,443	Çok İyi
31	DB38	,367	İyi
32	DB39	,489	Çok İyi
33	DB40	,412	Çok İyi
34	DB41	,401	Çok İyi
35	DB42	,397	İyi
36	DB43	,385	İyi
37	DB44	,341	İyi
38	DB45	,327	İyi
39	DB46	,570	Çok İyi
40	DB47	,433	Çok İyi
41	DB48	,515	Çok İyi
42	DB49	,461	Çok İyi
43	DB50	,539	Çok İyi
44	DB51	,469	Çok İyi
45	DB52	,427	Çok İyi

Ek 4: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör yükü	Madde - toplam korelasyonu
1. Türkçe bilmenin bana avantaj sağlayacağını düşünüyorum.	0,615	,357
2. Türkçe öğrenmek benim için önemli değil.	0,532	,351
3. Türkçeyi seviyorum.	0,699	,389
4. Türkçe öğrenmeye karar verdiğim için pişmanlık duyuyorum.	0,496	,321
5. Türkçe konuştuğumda kendimi başarılı hissediyorum.	0,572	,346
6. Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ediyorum.	0,531	,358
7. Türkçeyi gündelik hayatta kullanmak hoşuma gidiyor.	0,689	,438
8. Türkçe dersinde çok sıkılıyorum.	0,718	,543
9. Türkçeyi öğrenmem için verilen ödevleri zevkle yapıyorum.	0,441	,460
10. Türkçeyi öğrenmek için çabalamam gerektiğini biliyorum.	0,626	,452
11. Türkçe öğrenirken çok eğleniyorum.	0,559	,384
12. Kurs dışındaki zamanlarda Türkçe çalışmak içimden gelmiyor.	0,573	,351
13. Türkçe konuşabildiğim zaman kendimle gurur duyuyorum.	0,580	,427
14. Türkçe biliyor olmanın beni değerli kıldığına inanıyorum.	0,552	,545
15. Türkçe öğrenmeye istekliyim.	0,552	,581
16. Türkçeyi daha iyi kullanabilmek için sık sık alıştırma yaparım.	0,651	,396
17. Türkçeyi öğrenebileceğime dair kendime güveniyorum.	0,620	,553
18. Türkçeyi öğrenmek bana işkence gibi geliyor.	0,627	,473
19. Türkçe kursundaki derslere devam etme zorunluluğu olmasa bu derslere gitmem.	0,428	,413

Ek 5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

LOKUM, İNGİLTERE'DE NOEL TATLISI OLDU

Fantastik edebiyatın önemli yapıtlarından 'Narnia Günlükleri' filminde temel karakterlerden Beyaz Cadı'nın sunduğu lokum, Noel alışverişiyle birlikte İngiltere'de âdeta bir çılgınlık hâline geldi. Daily Telegraph gazetesine göre filmin ardından İngiltere'de lokum satışları yüzde 42 artarken çikolata satışları yüzde 12 düştü.

Bu arada, Turkish Delight (Türk Tatlısı) olarak bilinen lokumun, İngiliz basınında tarifi de veriliyor. Lokumun jelatin ve şekerden yapıldığını, limon, gül suyu gibi pek çok farklı tatlarda olduğunu, bazılarının Antep fıstıklı çeşitlerinin bulunduğu belirtiliyor. İngiliz basınına göre lokumun tercih nedeni olmasının bir nedeni de yüzde 92 oranında yağsız olması.

Filmde lokum ikramı

İngiltere'de lokuma olan ilginin artmasının ana nedeni olan J.R.R. Tolkien'in arkadaşı C.S.Lewis'in kaleme aldığı, fantastik edebiyat yapıtı 'Narnia Günlükleri' isimli filmde, temel karakterlerden Beyaz Cadı misafirlerine lokum ikram ediyor. Film, İngiltere'de ilk haftada en çok hâsılat yapan Disney filmi olmuştu. Türkiye'de yüzyıllardır tüketilen ve 'Narnia Günlükleri' filmi ile de dünyadaki ünü artan lokuma aslında Avrupa pek de yabancı değil. Osmanlı dönemlerinde önce Balkanlara oradan da Avrupa'nın diğer bölümlerine ulaşan lokum, Winston Churchill ve Napolyon gibi bazı dünya liderlerinin de en sevdiği yiyecekler arasındaydı.

1- İngiltere'de lokum satışının artmasını sağlayan nedir?

- A) Narnia Günlükleri adlı filmin etkisi
- B) Türk lokumunu herkesin merak etmesi
- C) Lokumun tadının güzel olması
- D) Lokumun pahalı olmaması
- E) Lokumun zayıflatıcı özelliği olması

2- Metne göre aşağıdakilerden hangisi lokumun malzemelerinden biri değildir?

- A) Jelatin ve şeker
- B) Gülsuyu
- C) Limon
- D) Antepfıstığı
- E) Kimyon

3- Lokumun tercih edilme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başka filmlerde de gösterilmesi
- B) Ünlü film yıldızlarının da yemesi
- C) Yüzde 92 oranında yağsız olması
- D) İngilizlerin geleneksel tatlısı olması
- E) Lokumun doktorlar tarafından önerilmesi

4- Aşağıdakilerden hangisi 'Narnia Günlükleri' adlı filmin özelliklerinden biri değildir?

- A) C.S.Lewis'in kaleme aldığı, fantastik bir edebiyat yapıtından filme çekilmiştir.
- B) Narnia Günlükleri duygusal bir komedi filmidir.
- C) Temel karakterlerden biri Beyaz Cadı'dır.
- D) Narnia Günlükleri, bir Disney filmidir.
- E) Film, İngiltere'de ilk haftada en çok hâsılat yapan film olmuştur.

5- Aşağıdaki ifadeler doğru ise D yanlış ise Y seçeneğini işaretleyiniz.

- ☐ Haberi Daily Telegraph gazetesi yapmıştır.
☐ Lokum İngiltere’de Türk tatlısı olarak bilinmektedir.
☐ Filmin ardından İngiltere’de lokum satışları düşmüştür.
☐ Lokum oldukça yağlı bir yiyecektir.
☐ Lokum Türkiye’de yüzyıllardır tüketiliyor.
☐ Winston Churchill ve Napolyon lokumu beğenmemiş.

ESKİCİ

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara’ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

- Çocukcağız Arabistan’da rahat eder.

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri ıslı, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin’in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: Vapurda kalan yolcular bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul’daki gibi:

- Hasan gel!

- Hasan git!

Demiyorlardı; ismi değişir gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

- Taal hun ya Hassen, diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

- Ruh ya Hassen... derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa’ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık anadili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan, köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlığında lokmasını yutamamış gibi bir sert düğüm, daima susuyordu.

Fakat hem çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı.

Çok sabretti, dayanamadı, yanındaki askere parmağıyla göstererek sordu; o güldü:

- Gemel! Gemel! dedi.

Hasan’ı bir istasyonda indirdiler. Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar sallanan kara çarşafı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınıninkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülü verilen cansız bir göğüs...

- Ya habibi! Ya aynı!

Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söyleştiler, gülüştüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar...

Hasan durgun, tikanıktı; susuyor, susuyordu.

Öyle haftalarca sustu.

Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi tıkanıldığını duyuyordu, yine susuyordu.

Hep sustu.

Şimdi onun da kuşaklı entarisi, ceketi, takkesi, kırmızı merkuruları vardı. Saçlarının ortası el ayası kadar sıfır makine ile kesilmiş, alnına perçemler uzatılmıştı. Deri gibi sert, yayvan tandır ekmeğine alışmıştı; yer sofrasında bunu hem kaşık, hem çatal yerine dürümleyerek kullanmayı beceriyordu.

Bir gün halası sokaktan bağırarak geçen bir satıcıyı çağırdı.

Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kıyafetli bir adam girdi. Torbasından da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.

Konuştular, sonra önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. Satıcı iskemlesine oturdu. Hasan da merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki... Şaşırarak eğlenerek seyrediyordu: Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi doldurmasına, sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avurdundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını, pis bir suya koyup ıslatışına, mundar çanaktaki macuna parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Bir aralık nerede ve kimlerle olduğunu keyfinden unuttu, dalgınlığından anadiliyle sordu:

- Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Eskici başını hayretle işinden kaldırdı. Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı:

- Türk çocuğu musun be?

- İstanbul'dan geldim.

- Ben de o taraflardan... İzmit'ten!

Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağı açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı.

Dişsizlikten peltek çıkan bir sesle tekrar sordu:

- Ne diye düştün bu cehennemnin bucağına sen?

Hasan anladığı kadar anlattı.

Sonra Kanlıca'daki evlerini tarif etti; komşusunun oğlu Mahmut'la balık tuttıklarını, anası doktora giderken tünele bindiklerini, bir kere de kapıya beyaz boyalı hasta otomobili geldiğini, içinde yataklar serili olduğunu söyledi. Bir aralık da kendisi sordu?

- Sen niye buradasın?

Öteki başını ve elini şöyle salladı: Uzun iş manasına... ve mırıldandı:

- Bir kabahat işledik de kaçtık!

Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu. Eskici hem çalışıyor, hem de, ara sıra "Ha! Ya? Öyle mi?" gibi dinlediğini bildiren sözlerle onu söyletiyordu; artık erişemeyeceği yurdunun bir deresini, bir rüzgârını, bir türküsünü dinliyormuş gibi hem zevkli, hem yası dinliyordu; geçmiş günleri, kaybettiği yerleri düşünerek benliği sarsıla sarsıla dinliyordu.

Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu.

Fakat, nihayet bütün ayakkabılar tamir edilmiş, iş bitmişti. Demirini topraktan çekti, kösesini dürdü, çivi kutusunu kapadı, çiriş çanağını sarmaladı. Bunları hep aheste aheste yaptı.

Hasan, yüreği burkularak sordu:

- Gidiyor musun?

- Gidiyorum ya, işimi tükettim.

O zaman gördü ki, küçük çocuk memleketlisi minimini yavru ağlıyor... Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, vuruşarak içlerinde güneşli mavi gök, pırıl pırıl akıyor.

- Ağlama be! Ağlama be!

Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkırığa katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

- Ağlama diyorum sana! Ağlama.

Bunları derken onun da katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcakıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu.

Refik Halit KARAY

6- Metnin konusu nedir?

- A) Hasan'ın dilini bilmediği bir yere gönderilmesi ve yalnız kalması
- B) Hasan'ın annesinin ölmesi
- C) Hasan'ın konuşmayı unutması
- D) Hasan'ın eskiciyle tanışması
- E) Hasan'ın halasına gönderilmesi

7- Hasan, vapurdaki neşesini neden kaybediyor?

- A) Oynayacak kimsenin kalmadığı için
- B) Vapurdakilerin Hasan'dan farklı bir dil konuştuğu için
- C) Vapurdakiler ona kötü davrandığı için
- D) Annesini özlediği için
- E) İstanbul'dan ayrıldığı için

8- Hasan vapurdan indikten sonra yolculuğuna hangi araçla devam etti?

- A) Arabayla
- B) Bisikletle
- C) Trenle
- D) Atla
- E) Eşekle

9- Hasan yolculuk sırasında aşağıdaki manzaralardan hangisini görmemiştir?

- A) Portakal bahçeleri
- B) Çiçekli, yemişli, güzel ıslak bahçeler
- C) Kuru, yalçın, çatlak dağlar
- D) Kapkara keçiler
- E) Birbiriyle oynayan çocuklar

10- Hasan Arapçayı anlamaya başlamasına rağmen neden sürekli suskun kalıyordu?

- A) Hasan konuşma becerisini kaybetmişti.
- B) Hasan konuşursa hata yapacağından korkuyordu.
- C) Kimsenin Türkçe bilmediği bir yerde kendini yalnız hissediyordu.
- D) Ailesini özlediği için hiç konuşmuyordu.
- E) Halasını ve yeni arkadaşlarını sevmeyişi için konuşmuyordu.

11- Altı aydır susan Hasan'ın konuşmasını sağlayan olay neydi?

- A) Türkçe bilen bir adamla tanışması.
- B) Artık suskunluktan bıkmaması.
- C) Halası üzüldüğü için konuşmaya başlaması.
- D) Okula başlayacağı için konuşması gerektiğini anlaması.
- E) Konuşmadığında daha fazla yalnızlık hissetmesi.

12- Hasan, adamın yüzüne neden dikkatli bir şekilde bakmıştı?

- A) Adamla şakalaşmak istediği için.
- B) Adamın yaptığı işi ilginç bulduğu için.
- C) Adama soru sormak istediği için.
- D) Türkçe bildiği ve İstanbul taraflarından geldiği için.
- E) Adamı babasına benzettiği için.

13- Hasan konuşurken, adam işini neden yavaş yavaş yapıyordu?

- A) Fazla çalışıp fazla para almak için
- B) Hasan'ı daha çok dinlemek için
- C) Çocuğu çok sevdiği için
- D) Tembellik ettiği için
- E) Yorulduğu için

14- “Hasan, yüreği burkularak sordu.” cümlesinde altı çizili sözün yerine aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Utanarak
- B) Ağlayarak
- C) Hıçkırarak
- D) Sevinerek
- E) Üzülerek

15- Hasan, adam işini bitirdikten sonra neden ağlamaya başladı?

- A) Adamdan ayrılmak istemediği için
- B) Bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağı için
- C) Adamla arkadaşlık ettiği için
- D) Adamı çok sevdiği için
- E) Arabistan'da ondan başkasını tanımadığı için

ÇOCUK İLE GEYİK

Grönland'ın deniz kıyısındaki Eskimo köylerinden birinde Amerikalı bir bilgin, ailesiyle birlikte oturuyordu. Yaz aylarıydı. Bilgin, burada yazın beliren tundralarda araştırma yapmaya gelmişti.

Bilginin, kalabalık bir çevreye alışık olan oğlu Ronny (Roni), bu Eskimo köyünde sıkıntıdan patlıyordu. Babası, bir avcı grubuyla çevre gezisine çıkmıştı. Ronny, çamaşır asmakta olan annesine:

- Hiç değilse bir köpeğim olsaydı bu kadar sıkılmazdım, dedi.

Ne zamandır bir köpeği olsun istiyordu. Ama köyde satılık köpek yoktu. Köyde yalnız yaşlı Anuk'un, yavru bir köpeği vardı. O da yavruyu kendisine ayırmıştı, satmaya yanaşmıyordu. Annesi; çaresiz, çocuğa tundralarda yetişen böğürtlen benzeri yemişleri toplayarak oyalanmasını öğütledi. Çocuk da bir kova alıp ilerdeki çalıya yöneldi.

İrmağın kıyısına geldiğinde birtakım sesler duydu. Oradaki bir tepeciğin üstüne çıkıp çevresine bakındı. Karşı kıyıda kocaman, yabani bir Ren geyiği vardı. Hayvan olduğu yerde debeleniyordu. Biraz daha dikkat edince boynuzlarının dallara takılı olduğunu gördü.

Çocuk, karşı kıyıya geçip geyiğe doğru yürümeye başladı. O yaklaştıkça hayvan yakalandığı yerden kurtulmak için büsbütün çırpınıyordu. Ronny, geyiğin yanına iyice yaklaşmaktan korktuğu için geri döndü. Ertesi gün, onu yeniden görmeye gittiğinde hayvanın durumunda bir değişiklik yoktu.

Hayvan açlıktan, susuzluktan bitkin hâldeydi. Çocuk, korkusunu bir yana bırakıp içine böğürtlen toplayacağı kovayı suyla doldurarak geyiğin önüne bıraktı. Geyik, suyu saniyesinde bitirdi. Çocuk suyu tazeledi, bir yandan da topladığı otlarla yosunları önüne koyuyor, hayvan onları da bir anda **silip süpürüyordu**. İki saat geyiğe ot ve yosun taşıdı. Yorulup eve döndü. Öğle yemeğinden sonra gelip hayvanı yeniden doyurmak için uğraştı. Bu arada kurtulmasına yardımcı olmak için kimi dalları kırmaya başladı. Gürültülerden ürken geyik silkinince çocuk dengesini yitirerek dalların arasından geyiğin ayaklarının dibine kaydı. Ondan korkan hayvan daha çok tepiniyordu. Ronny, tam zamanında dallardan birine tutunarak geyiğin ayakları altında ezilmekten kurtuldu.

Korkarak ayağa kalkıp titrek elleriyle hayvanın sırtını ağır ağır okşadı. Çocuğun bu sevecen davranışı hayvanı da yatıştırmıştı. Ama boynuzlarını taktığı dallara yaklaşmasını istemiyordu. Oraya elini uzattığında yeniden tepinmeye başlıyordu.

Ronny iki gün daha geyiğe yiyecek ve su taşıdı. Geyik gittikçe güçten düşüyordu. Çocuksa Eskimolara ondan söz etmekten korkuyordu. Yaşlı Anuk, o kadar yolu yürüyemezse de birini gönderip geyiği öldürtürdü. Eskimolar, son günlerde çoktandır taze et yiyemediklerini söylüyorlardı.

Ronny, bu konuda yalnızca babasına güvendiğinden o gelinceye kadar geyiği besleyecekti.

Güneş batarken kurtların uluduğunu duydu çocuk. Şimdi ne olacaktı? Geyiği kurtlar bulurlarsa parçalamaları işten bile değildi. Bunu yaşlı Anuk'a sormaya gitti. Ama Anuk'un onu, soru yağmuruna tutacağını bildiğinden vazgeçti. Anuk'un ayağının dibindeki yavru köpeği sevmekle yetindi.

Eve dönerken yeniden kurtların ulumasını duydu. Bu kez ulumalar daha yakından geliyordu. Geyiği hemen kurtarmalıydı. Eve gidip babasının av bıçağını alarak geyiğin olduğu yere koştu.

Geyiğin boynuzlarını saran dalları teker teker kesmeye başladı. Bunun kendisi için tehlikeli olduğunu biliyordu. Ama geyiği kurtarmalıydı. Son dalı keserken geyik silkinerek kendini kurtardı. Sıçrayıp arka ayakları üstünde şaha kalktı. Ronny, kendini hemen yere attı. Geyik son hızla uzaklaştı.

Çok geçmeden geyik geri dönüp ırmaktan kana kana su içti, yerdeki yosunları yemeye başladı. Ronny, mutlulukla onu seyrediyordu.

Uzaktan köpek havlamaları işitildi. Avcılar geri dönüyor olmalıydı. Ronny hemen köye koştu. Kıyıdaki kalabalık arasında babası da vardı. Sevinçle gülümsedi.

Kıyıya yaklaştığında kalabalığın yüzüne tuhaf tuhaf baktığını gördü. Avcılar silahlarını kaldırmış üstüne doğru geliyordu. Babası, kalabalık arasından, tiz bir sesle:

- Dikkat Ronny, arkanda! diye bağırdı.

Çocuk, başını hızla çevirince kocaman, yabani Ren geyiğinin peşinden geldiğini gördü. Avcılar, geyiği vurmak için hazırды. Çocuk kollarını, heyecanla havaya kaldırarak avcılarla geyiğin arasına durdu.

- Vurmayın onu, diye olanca gücüyle bağırdı. Görmüyor musunuz o beni korumak için arkamdan geldi.

Avcılar çocuğa yaklaşırken geyik, onun çevresinde bir daire çizerek geri dönüp geldiği çalılıkların arasına doğru koştu.

Babası oğlunu kucaklarken:

- Sana saldıracak diye korktuk, onun için vurmaya kalktık, dedi.

Çocuk, başından geçenleri olduğu gibi anlattı. Ronny'nin cesareti ve iyi yürekliliği herkesi etkilemişti. Hepsini onu kutladı.

Ronny geyiğin uzaklaşmasını hüznle seyretti. Gene yalnız kalmıştı işte. Hâlbuki bir can yoldaşı bulduğu o üç günün nasıl geçtiğini anlamamıştı bile. Yalnız başına ne yapacaktı şimdi?

Eve döndükten bir saat sonra kapı çalındı, çocuk kapıyı açtığında yaşlı Anuk'la karşılaştı. Anuk, kucağındaki yavru köpeği Ronny'e uzattı.

- Bunu sana getirdim, dedi.
- Ronny, çok sevinmişti. Demek yaşlı adam onu satmaya razı olmuş
- Kaça, diye sordu.
- Yaşlı Anuk, dişsiz ağzıyla gülümsedi:
- Satılık değil, dedi. Ona senin gibi iyi yürekli bir sahip gerek.

Sennur SEZER - Adnan ÖZYALÇINER

16- Aşağıdaki cümlelerin başına doğru ise (D) yanlış ise (Y) harfini koyunuz.

- () Çocuk ve ailesi Amerika'ya tatile gelmiş.
- () Çocuk zor durumda olan bir geyiğe yardım etmiş.
- () Sonunda çocuk köpeği para ile satın alıyor.

17- Okuduğunuz metinden hareketle aşağıdaki cümlelere uygun olan sözcükleri yerleştiriniz.

- a) Geyik gittikçe ----- düşüyordu.
- b) Ona senin gibi iyi ----- bir sahip gerek.
- c) Çocuğun bu ----- davranışı hayvanı da yatıştırmıştı.

18- Aşağıdakilerden hangisi metinde altı çizili kelimenin taşıdığı anlama yakındır?

- A) Temizlemek
- B) Yalamak
- C) Yiyip bitirmek
- D) Saklamak
- E) İteleyip düşürmek

19- “Bunu yaşlı Anuk’a sormaya gitti. Ama Anuk’un onu, soru yağmuruna tutacağını bildiğinden vazgeçti.” cümlesinde geçen altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Islatacağını
- B) Kötü davranacağını
- C) Yağmur yağdıracağını
- D) Konuşturmayacağını
- E) Çok fazla soru soracağını

20- Metindeki çocuk neden bir hayvana sahip olmak istiyor?

- A) Hayvanları çok sevdiği için
- B) Yalnızlıktan sıkıldığı için
- C) Arkadaşlarıyla geçinemediği için
- D) Daha önce de hayvanı olduğu için
- E) Kimseyle arkadaşlık etmek istemediği için

21-“Çocuk, başından geçenleri olduğu gibi anlattı.” cümlesinde altı çizili sözün anlamı nedir?

- A) Yaşadıklarını
- B) Korktuğunu
- C) Üzüldüğünü
- D) Sevindiğini
- E) Gördüğünü

22- Anuk’un fikrini değiştirip köpeğini Rony’e vermesinin nedeni neydi?

- A) Anuk, Rony’nin ağlamasından bıkmıştı.
- B) Ronny'nin cesareti ve iyi yürekliliği Anuk’u etkilemişti.
- C) Anuk, Rony’nin geyikle arkadaşlık etmesini istemiyordu.
- D) Rony, Anuk’a köpek için çok para vereceğini söylemişti.
- E) Rony’nin babası Anuk’tan iyilik yapmasını istemişti.



Ek 6: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

GÖNÜL İŞLERİ- YILMAZ, SERVET'E NASIL EVLENME TEKLİFİ ETTİ?

1- Servet'in babası hangi şartla Servet ile Yılmaz'ın evlenmesine izin veriyor?

.....

...

2- Yılmaz, Servetle evlenmek için Servet'in babasına neyin sözünü veriyor?

.....

3- Servet, futbol maçını izlemekten neden vazgeçiyor?

.....

4- Yılmaz, kendi kalesinden rakip kaleye topla giderken spiker ve taraftarlar nasıl sesleniyor?

.....

5- Yılmaz gol attıktan sonra sözünü yerine getirmek zorunda kalan Servet'in babası ne hissediyor?

.....

6- Yılmaz, futbol maçından sonra taraftarlarla nereye gidiyor?

.....

ABLAM MESLEK SEÇİYOR

Bugünlerde bizim evde bir tartışmadır gidiyor. Ablam babam, annem...

Bu kadarla kalsa iyi. Amcam, dayım, teyzelerim ve büyük halam, daha komşular bile bize geldiklerinde hemen konu açılıyor ve tartışma başlıyor. Tartışma ablamın seçeceği meslekle ilgili.

Evet, herkes fikrini söylüyor. Annem, ablamın çok iyi bir terzi olabileceğinden söz ediyor. Küçüklükten bu yana bebeklerine diktığı süslü giysileri saklamış. Kızının ne becerikli olduğunu kanıtlamak için çıkarıp çıkarıp onları gösteriyor. Teyzelerimiz de aynı fikirde. Büyük teyzem, ileride bir butik açabileceğini, küçük teyzemse konfeksiyon atölyesi açıp çok para kazanabileceğini söylüyor.

Oysa halam, sanatçı yönünün öne çıkabilmesi için stilist olmalı, diyor. O zaman yurt dışına filan da gidermiş. Babama kalırsa ablam hemşire daha da iyisi veteriner olmalıymış. Çünkü ablam da benim gibi hayvanları çok sever. Geçen yaz bahçede bulduğumuz yaralı kuşu eve getirip ona özenle bakmış, iyileştirmişti. Ama amcam, en güvenilir ve geçerli mesleğin bankacılık olduğunu savunuyor. Kendisi bankacıdır da...

Büyük eniştemse günümüzde en çok yiyecek işlerinin para getirdiğine inanıyor. Öyle ya, her şeyden vazgeçilebilir ama yemekten asla. Yani herkes bir şeyler yemek zorunda. Komşulardan da mimarlık, bilgisayar uzmanlığı, kuaförlük, turist rehberliği, öğretmenlik gibi pek çok öneri geliyor. Ama doğrusunu isterseniz bu işe bunca kişinin karışmasının suçlusu ablam. Hâlâ kararsızlık içinde ve

hangi mesleğe yöneleceğini bilemiyor. Geçen gün dayım, hep birlikte salonda otururken bana sormaz mı:

– Can, sen ne düşünüyorsun, ablan hangi mesleği seçmeli, diye. Artık bu kadarı da fazla.

– Herkes neden karışıyor ki diye bağırdım, o hangi mesleği isterse onu seçer. Ama önce kendi kendine

düşünmeli. Herkes bir şeyler söyleyip duruyor, onun da kafası karışıyor. Siz karışmayın da o kendisi seçsin mesleğini. Salonda bir sessizlik oldu. Dayım, ağzı açık kalakalmıştı. Sonra:

– Bravo, dedi, bravo, bak ne güzel konuştu, işte bu çocuk ya avukat olmalı ya da yargıç.

Küçük teyzem ellerini çırpı:

– Ah canım, dedi, televizyonda sunucu olsa ne güzel olur. Yakışır doğrusu.

– Yok canım, dedi babam gülerek, böyle kesin konuştuğuna, emirler verebildiğine göre yönetici, komutan filan olmalı.

Halam hemen atıldı:

- Hayır, hayır, dedi, sosyal bilimler uzmanı ya da psikolog veya pedagog olsun.
- Yo, dedi annem, sanırım oğlum filozof olacak...

Ayla ÇINAROĞLU
En Büyük Takım Bizim Takım

7- Can'ın ailesi ablasının meslek seçimine neden bu kadar karışıyor?

.....
.....
.....

8- Can neden sinirleniyor?

.....
.....
.....

9- Babası Can'ın neden komutan ya da yönetici olması gerektiğini düşünüyor?

.....
.....
.....

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu. Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

- Kolay gelsin, usta.
- Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, evvelki hazır oluyor, böylece muntazam çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet dürüst ve muntazam bir zincir ortaya çıkıyor, bir cilasını noksan kalıyordu. Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. —Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur. Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lâkin, genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir. “Olmaz, bunun usulü böyledir.” dedi.

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

- Canım sen tak. Nene lazım...
- Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.
- Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak “parasıyla” sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra, – Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi. Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı. “Fılan usta gitti, bu

sanatı da götürdü.” Diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkânlarını Allah’a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı.

Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti. Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesi idi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstatları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!..

Memduh Şevket ESENDA

10- Yazarın Koyunpazarı’nda dikkatini ne çekiyor?

.....

11- İhtiyar adam dükkânda ne iş yapıyor?

.....

12- İhtiyar adamın dükkânında neler vardı?

.....

13- İhtiyar çilingir, genç adamın isteğini neden yapmıyor?

.....

14- Yazar “ Bu adam para âşıklısı değildi.” sözüyle ne anlatmak istiyor?

.....

TEKNOSA ANNELER GÜNÜ REKLAM FİLMİ: SON TEKNOLOJİ ANNELER
<http://www.youtube.com/watch?v=0g3Bhce3zdc>

15- Filmin ana fikri nedir?

.....

16- Oğlu hastalandığı zaman annesi ne yapıyor?

.....

17- Filmde anne neden ağlıyor?

.....

18- Filmde annelerin hangi yönü anlaşılmaktadır?

.....

RÖPORTAJ: HAVA RAPORU_NTV_28.01.2012
 (http://www.youtube.com/watch?v=M25zJ2mGu_o)

19- Başkent Ankara'nın hava durumu şu anda nasıldır?

.....

20- Önümüzdeki haftada üç büyük ilde hangi hava koşulları bekleniyor?

Ankara.....
 İstanbul.....
 İzmir.....

21- Hafta boyunca Doğu Karadeniz ve Doğu Anadolu'da neye dikkat edilmeli?

.....

22- Önümüzdeki hafta içinde kuvvetli kar yağışı bekleniyor mu?

.....

23- Mevsim normallerine göre hava durumu nasıl?

.....

24- Yoğun kar yağışlarının ne zamana kadar sürmesi tahmin ediliyor?

.....

25- Hava durumu muhabiri izleyicilere hangi tavsiyelerde bulunuyor?

.....

Ek 7: Dil Bilgisi Başarı Testi

1- “İşe gittim. Hiç vakit kaybetmeden bilgisayarımı açtım.”

Aşağıdaki seçeneklerde hangisi yukarıdaki iki cümlelerin birleştirilmiş halidir?

- A) İşe gidince bilgisayarımı açtım.
- B) İşe gider gitmez bilgisayarımı açtım.
- C) İşe gittikten sonra bilgisayarımı açtım.
- D) İşe gitmeden bilgisayarımı açtım.
- E) İşe gittiğimde bilgisayarımı açtım.

2- Aşağıdakilerin hangisinde şart kipinin hikâyesi vardır?

- A) O, uzun zamandır zayıflamaya çalışıyordu.
- B) Sen çocukken gördüğün her şeyi isterdin.
- C) Ben bu filmi ilk izlediğimde çok gülmüştüm.
- D) Eğer gerçekten pişman olsaydı bir daha böyle yapmazdı.
- E) Siz ona kurallardan bahsetmeliydiniz.

3- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gelecek zamanın hikâyesi vardır?

- A) Bana doğruları söyleseydin sana güvenirdim.
- B) Bu bileti gişeden alman gerekiyordu.
- C) Kuyumculuk yaptığı zaman fakirlere yardım ediyormuş.
- D) Gençken her sabah spor yapardım.
- E) Leyla beni burada bekleyecekti.

4- Aşağıdakilerin hangisinde bir işin yapılması gerektiği hâlde yapılmadığı anlamı vardır?

- A) Konservatuarda okumayı çok istiyorum.
- B) Kanada’ya gitmeliyim.
- C) İki yıl öncesini çok iyi hatırlıyorum, seninle ağaca çıkmıştık.
- D) Sen benim yerimde olsaydın ne yapardın?
- E) Arabayı dikkatli sürmen gerekirdi.

5- Aşağıdakilerden hangisi “Uyumadan önce dişlerimi fırçaladım.” cümlesiyle aynı anlamdadır?

- A) Gece yattığımda dişlerimi fırçalarım.
- B) Geceleri dişlerimi fırçalarım.
- C) Gece yatmadan önce dişlerimi fırçaladım.
- D) Gece yattıktan sonra dişlerimi fırçalarım.
- E) Gece sürekli dişlerimi fırçalarım.

6- Aşağıdakilerden hangisi geniş zamanın rivayetidir?

- A) Betül küçükken bebekleriyle oynuyormuş.
- B) Dedem gece geç saatte yemek yemezmiş.
- C) İpek yarın okula gitmeyecekmiş.
- D) Keşke Nilay da burada olsaymış.
- E) Murat, Ankara’ya otobüsle gidecekmiş.

7- Aşağıdakilerden hangisi “Yeryüzü her geçen gün kirleniyor. Bununla birlikte insanların sağlığı bozuluyor” cümlesiyle aynı anlamdadır?

- A) İnsanlar yeryüzünü kirletmemelidir.
- B) İnsanlar yeyüzünü her geçen gün daha fazla kirletiyor.
- C) Yeryüzünün kirlenmesi insanları etkiler.
- D) Yeryüzü her gün kirlenirse insanların sağlığı bozulur.
- E) Yeryüzü kirlendikçe insanların sağlığı bozuluyor.

8- Aşağıdakilerden hangisi gelecek zamanın rivayetidir?

- A) Babam eskiden çok iyi futbol oynamış.
- B) Çocukken her gördüğümü istermişim.
- C) Seneye okula başlayacakmış.
- D) Konuyla, Ahmet Bey ilgileniyormuş.
- E) Arkadaşlarıyla futbol oynuyormuş.

9- Aşağıdakilerden zaman eki açısından farklı olanı işaretleyiniz?

- A) Pişirecekmiş.
- B) Seviyormuş.
- C) Gelmişti.
- D) Yapacakmış.
- E) Okumuştı.

10- Aşağıdakilerin hangisinde –mİş sıfat fiil eki vardır?

- A) Kaleminin mürekkebi tükenmiş.
- B) Gençler bütün gece sahilde eğlenmiş.
- C) Sarı sayfaları resimlerle doldurmuş.
- D) Yaşlı adamın pantolonu yırtılmış.
- E) Karalanmış defterleri çöpe atmış.

11- Aşağıdakilerden hangisi “Yumurtayı haşladım. Yumurtayı yedim.” Cümlesinin birleştirilmiş hâlidir?

- A) Yumurtayı yedim.
- B) Yumurtayı haşlarken yedim.
- C) Haşlanmış yumurtayı yedim.
- D) Yumurta haşlanmışsa, yerim.
- E) Yumurtayı haşlayarak ye.

12- Aşağıdakilerin hangisinde “iki olayın aynı anda gerçekleştiği” anlamı vardır?

- A) Tatilden eve uçakla döndük.
- B) Yolda yürüdüğüm sırada iki araba kaza yaptı.
- C) Öğretmenime hediyesini vereceğim günü iple çekiyorum.
- Ç) Sınavlara çok iyi hazırlandım.
- D) Arkadaşımla dün alışveriş yaptık.

13- “Onu gördüm. O sırada otobüse biniyordum.”

Yukarıdaki iki cümlelerin birleştirilmiş hâli hangisidir?

- A) Onu görene kadar otobüsteydim.
- B) Onu gördüğüm sırada otobüse biniyordum.
- C) Onu gördükten sonra otobüse bindim.
- D) Onu görmeden önce otobüse biniyordum.
- E) Onu gördükçe otobüse bindim.

14- Buğra bize “Filmi beğendiniz mi?” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi bu cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Buğra bize filmi beğenip beğenmediğimizi sordu.
- B) Buğra bize filmi beğendiğimizi sordu.
- C) Buğra bize filmi beğendiğini sordu.
- D) Buğra bize filmi beğenip beğenmeyeceğimizi sordu.
- E) Buğra bize filmi beğendin mi sordu.

15- Melih: “Haftaya Kıbrıs’a gideceğim.” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Melih, haftaya Kıbrıs’a gitmesi gerektiğini söyledi.
- B) Melih, haftaya Kıbrıs’a gittiğini söyledi.
- C) Melih, Haftaya Kıbrıs’a gidip gitmeyeceğini sordu.
- D) Melih, haftaya Kıbrıs’a gittiğini söyledi.
- E) Melih, haftaya Kıbrıs’a gideceğini söyledi.

16- Korkut, çaycıya “İki çay alalım.” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Korkut, çaycıya iki çay almak istediklerini söyledi.
- B) Korkut, çaycıya seslendi.
- C) Korkut, çaycıya çay getir dedi.
- D) Korkut, çaycıyı çağırdı.
- E) Korkut, çay içmek istedi.

17- Misafirler anneme, “Bu pastayı nasıl yaptın?” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Misafirler, pasta yapmamızı istedi.
- B) Misafirler anneme, pasta yapıp yapmadığını sordu.
- C) Misafirler anneme, bu pastayı nasıl yaptığını sordu.
- D) Misafirler anneme pasta yaptığımızı söyledi.
- E) Misafirler anneme pastayı sordu.

18- Aysima bana “Okula çok erken geldim.” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Aysima bana, okula erken gelip gelemediğini sordu.
- B) Aysima bana, okula geldiğini söyledi.
- C) Aysima bana, okula erken gelmesi gerektiğini söyledi.
- D) Aysima bana, okula çok erken geldiğini söyledi.
- E) Aysima bana, “Okula geldin mi?” dedi.

19- Berat, bu gelenin Çağrı olup olmadığını sordu.

Yukarıdaki dolaylı ifade edilmiş cümlelerin, doğrudan anlatımı hangisidir?

- A) Berat, “Çağrı’nın geldiği doğru mu?” dedi.
- B) Berat, “Çağrı gelmeliydi” dedi.
- C) Berat, “Çağrı gelsin.” dedi.
- D) Berat, Çağrı geldi mi diye sordu.
- E) Berat, “Bu gelen Çağrı mı?” dedi.

20- Ayşe “Şimdi kek yapmam lazım.” dedi.

Yukarıdaki doğrudan ifade edilmiş cümlelerin, dolaylı anlatımı hangisidir?

- A) Ayşe, şimdi kek yapması gerektiğini söyledi.
- B) Ayşe, keki nasıl yapacağını sordu.
- C) Ayşe, kek yapmak istediğini söyledi.
- D) Ayşe, kekin tarifini söyledi.
- E) Ayşe, “Kek yapmalıyım.” dedi.

21- Annem, odamı toplamam gerektiğini söyledi.

Yukarıda dolaylı ifade edilmiş cümlelerin doğrudan anlatımı hangisidir?

- A) Annem, “Odanı topla!” dedi.
- B) Annem, “Odanı toplanman gerek.” dedi.
- C) Annem, “Odanı toplayacak mısın?” dedi.
- D) Annem, “Odanı topladın mı?” dedi.
- E) Annem, “Odanı toplarsın.” dedi.

22- Uğur, annesine “Biraz uyuyayım.” dedi.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümle ile aynı anlamdadır?

- A) Uğur, annesine uyuyacağını söyledi.
- B) Uğur, annesine biraz uyumak istediğini söyledi.
- C) Uğur, annesine uyuduğunu söyledi.
- D) Uğur, annesine uyuyamadığını söyledi.
- E) Uğur, annesine uyumasını söyledi.

23- Aşağıdakilerden hangisi “İstanbul’a geldiğinden beri ders çalışıyor.” cümlesiyle aynı anlamdadır?

- A) İstanbul’da derslerine önem verdi.
- B) İstanbul’a geldi geleli ders çalışıyor.
- C) İstanbul’da ders çalışmış.
- D) İstanbul’da derslerine çok çalıştı.
- E) Derslerine sadece İstanbul’da çalıştı.

24- Aşağıdakilerin hangisinde zarf fiil eki vardır?

- A) Sınav sonucu açıklandı açıklanalı ağılıyor.
- B) Annesi ile kızı çok sevinçliydi.
- C) Bebeğin ağlaması bizi çok üzdü.
- D) Uyuyacaksan sessiz olalım.
- E) Bütün bu olanlar senin suçun.

25- Aşağıdakilerin hangisi “İnsanlar gazete okur ve dünyaya bakış açıları değişir.” cümlesiyle yakın anlamlıdır?

- A) İnsanların gazete okumaları dünya içindir.
- B) İnsanlar gazete okursa dünyayı daha iyi anlar.
- C) İnsanlar sürekli gazete okumalıdır.
- D) İnsanlar gazete okudukça dünyaya bakış açıları değişir.
- E) İnsanlar gazeteyi bilgilenmek için okur.

26- “O böyle yap..... etrafında kimse kalmayacak.” cümlesindeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) –tıği sürece
- B) –tı yapalı
- C) –tıği hâlde
- D) –masına karşın
- E) –masına rağmen

27- Aşağıdakilerin hangisinde sebep sonuç ilişkisi yoktur?

- A) Bebek sürekli ağladığı için annesi onu hastaneye götürdü.
- B) Üniversiteyi kazandığı için daha fazla çalışması gerekecek.
- C) Serpil, yemek yapamadığından aç kaldı.
- D) Bulut, yarışmaya çok sıkı hazırlandı.
- E) Merve yolculuğa çıkacağından şimdiden bavulunu hazırladı.

28- Aşağıdakilerin hangisinde sebep sonuç ilişkisi vardır?

- A) Bahçedeki kediler oyun oynuyor.
- B) İyi bir futbolcu olmak kolay değildir.
- C) Derslerimde başarılı olmak üzere sürekli ders çalıştım.
- D) Havaalanına yetişemediğimden uçağı kaçırdım.
- E) Hastalanmamak amacıyla kendime iyi baktım.

29- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Çalışan kadınlar derneğı kuruldu.
- B) Memurların maaşına zam yapıldı.
- C) Arkadaşlarım görüşmek istiyordu. Sonunda görüştürüldüler.
- D) Bu mağazada çok kaliteli çantalar satılır.
- E) Saçların dökülmesini engelleyen bir şampuan üretildi.

30- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + edilgen çatı vardır?

- A) Para bölüşüldü.
- B) Kar yağınca okullar iki gün tatil edildi.
- C) Çocuklar hiç durmadan çalışıyor.
- D) Gömlekler ütülendi.
- E) Memur iş yerinde çok sevildi.

31- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + edilgen çatı vardır?

- A) Bu yöntemle işler çok kolaylaştı.
- B) Her zamanki çay bahçesinde buluşuldu.
- C) Kamp ateşi yakıldı.
- D) Yarışmanın birincisi ödüllendirildi.
- E) Kadın kapıda bekletildi.

32- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Vazo kırk parçaya ayrıldı.
- B) Kızgın adam ikna edildi.
- C) Sınavı kazanan çocuk çok sevindi.
- D) İki fare kutuda karşılaştırıldı.
- E) Kadın kim tarafından kaçırıldı?

33- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + edilgen çatı vardır?

- A) Hemşireler nöbet takvimini değiştirdi.
- B) Sokaklarda bazı çocuklar çalıştırılıyor.
- C) Hasta yakınları sakinleştirildi.
- D) Yarışmadan pes edildi.
- E) Bu konu üzerine uzun uzun görüşüldü.

34- Aşağıdakilerin hangisinde ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Doğum günü pastası yaptırıldı.
- B) Sokağın başında pastane açıldı.
- C) Komşular camdan cama konuştular.
- D) Erken uyumayan çocuklara ceza verildi.
- E) Adam, gürültü yapanlara kızdı.

35- Aşağıdakilerin hangisinde ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Liseden arkadaşlarla yine buluştuk.
- B) Eski fotoğraflar yakıldı.
- C) İşçileri işten çıkarmaya karar verdiler.
- D) Kadın evinden uzaklaştı.
- E) Bankadaki kasa açtırıldı.

36- Aşağıdakilerin hangisinde işteş + ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Ezgi ile Burcu okulda tanıştırıldı.
- B) En güzel şarkılar söyletildi.
- C) Suçlu hâkimin önünde kendini savundu.
- D) Politikacı evin önünde öldürüldü.
- E) Hırsız polisten saklandı.

37- Aşağıdakilerin hangisinde ettirgen + edilgen çatı vardır?

- A) Apartman otele dönüştürüldü.
- B) İşçileri işten çıkarmaya kararlaştırıldı.
- C) Para bölüştürüldü.
- D) Doktorlara Hipokrat yemini ettirildi.
- E) Bu uygulama ile fatura ödemek kolaylaştırıldı.

38- Yemek yapması gerekiyor ama yapmıyor. Onun yerine yatakta yatıyor.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleyle aynı anlamdadır?

- A) Yemek yapmıyor, sürekli yatıyor.
- B) Yemek yapacağı hâlde yatakta yatıyor.
- C) Yemek yapmak istemiyor.
- D) Yemek yapmadığı zaman uyuyor.
- E) Yemek yapmazsa yatacak.

39- Spor yapması lazım ama yapmıyor. Onun yerine uyuyor.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleyle aynı anlamdadır?

- A) Spor yaptığı sürece uyumayacak.
- B) Spor yaparsa uyuyacak.
- C) Spor yapamadığı zaman uyur.
- D) Spor yapmak yerine uyuyor.
- E) Spor yapmadan uyumaz.

40- Sözümü dinlerse onu tatile göndereceğim.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleyle aynı anlamdadır?

- A) Sözümü dinlediği takdirde onu tatile göndereceğim.
- B) Sözümü dinlerken tatile götüreceğim.
- C) Sözümü dinlemezse tatile götüreceğim.
- D) Sözümü dinlemeden tatile götüreceğim.
- E) Sözümü dinleyeceği zaman tatile gidebilir.

41- Piyango çıkarsa kendime saray yaptıracam.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki cümleyle aynı anlamdadır?

- A) Piyango çıkmadan saray yaptıramam.
- B) Piyango çıktığı sürece saray yaptıramam.
- C) Piyango çıkmazsa saray yaptıracam.
- D) Piyango çıkacağından saray yaptırıyorum.
- E) Piyango çıkması durumunda kendime saray yaptıracam.

42- Ayşe evden hemen çıktı, annesi arkasından

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Yazadurdu.
- B) Bakakaldı.
- C) Koşabilirim.
- D) Yapıver.
- E) Çıkageldim.

43- Annem, babama “Sen, ben gidiyorum.” dedi.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Çözebilir.
- B) Süregelen.
- C) Satıverdi.
- D) Düşünedur.
- E) Uyuyakalmışım.

44- Sihirbazın yaptığı hileler karşısında

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Donakaldım.
- B) Kalkabildi.
- C) Yapıştıverdi.
- D) Vereyim.
- E) Düşeyazdı.

45- Seni gençliğim aklıma geliyor.

Yukarıdaki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) Görelî
- B) Görmeden
- C) Görünce
- D) Görerek
- E) Görmedikçe

Ek 8: Türkçeye Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Size sunulan bu ölçek, sizlerin Türkçeye ve Türkçe hazırlık kursuyla ilgili tutumlarınızı içeren ifadeler içermektedir. Sizlerden istenen, bu ifadeleri dikkatlice okuyup aklınıza ilk gelen, kendinize en yakın bulduğunuz seçeneği X şeklinde işaretlemenizdir.

Kâğıdın herhangi bir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Buradan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Çalışmanın akademik açıdan değeri ve geçerliliği sizlerin bütün ifadeleri içtenlikle ve objektif olarak cevaplamınıza bağlıdır.

Bu ölçeği doldurarak yapacağım araştırmaya zaman ayırdığınız ve katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kübra ŞENGÜL
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
 E-Posta: kubrasengul@nevsehir.edu.tr

Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1 Türkçe bilmenin bana avantaj sağlayacağını düşünüyorum.					
2 Türkçe öğrenmek benim için önemli değil.					
3 Türkçeyi seviyorum.					
4 Türkçe öğrenmeye karar verdiğim için pişmanlık duyuyorum.					
5 Türkçe konuştuğumda kendimi başarılı hissediyorum.					
6 Türkçe kelimelerin anlamlarını merak ediyorum.					
7 Türkçeyi gündelik hayatta kullanmak hoşuma gidiyor.					
8 Türkçe dersinde çok sıkılıyorum.					
9 Türkçeyi öğrenmem için verilen ödevleri zevkle yapıyorum.					
10 Türkçeyi öğrenmek için çabalamam gerektiğini biliyorum.					
11 Türkçe öğrenirken çok eğleniyorum.					
12 Kurs dışındaki zamanlarda Türkçe çalışmak içimden gelmiyor.					
13 Türkçe konuşabildiğim zaman kendimle gurur duyuyorum.					
14 Türkçe biliyor olmanın beni değerli kıldığına inanıyorum.					
15 Türkçe öğrenmeye istekliyim.					
16 Türkçeyi daha iyi kullanabilmek için sık sık alıştırma yaparım.					
17 Türkçeyi öğrenebileceğime dair kendime güveniyorum.					
18 Türkçeyi öğrenmek bana işkence gibi geliyor.					
19 Türkçe kursundaki derslere devam etme zorunluluğu olmasa bu derslere gitmem.					

Ek 9: Araştırmada Uygulanan Ders Planlarından Örnekler

Günlük Ders Planı I

Ders: Dil Bilgisi

Ünite: 1. Ünite

Süre: 40' + 40'

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi:

A Bellek Stratejileri

*Çağrışım Kurma

*Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma

*Gruplama

*Görüntü Kullanma

B Bilişsel Stratejiler

* Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma

*Tekrar Etme

*Önemini Belirtme

*Not Alma

C Telafi Stratejileri

*Jest ve Mimikleri Kullanma

Kaynaklar: Ders Kitabı, çalışma yaprakları, Türkçe sözlük.

Araç-Gereçler: Bilgisayar, projeksiyon, video.

Kazanım: Tüm zamanların hikâyelerini kullanır.

Giriş Bölümü:

Dikkat Çekme:

Dersin başında öğrencilerin eski dostları, komşuları veya uzun zamandır görmediği akrabalarını gördüklerinde onlarla eski yaşantıları hakkında nasıl bir konuşma gerçekleştirebileceklerini (Çağrışım Kurma Stratejisi) tahmin etmeleri istenir ve gönüllü öğrencilerden kısa bir canlandırma yapmaları (Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma Stratejisi) istenir. Öğrencilerden alınan dialog örneklerinden sonra (Ör. Seninle yemek yaptık. Eskiden çok eğlendik vb.) uzun zamandır görüşmeyen iki eski sevgilinin karşılaşma ve konuşma anını gösteren bir film kesiti (Eşkiya) gösterilir (Görüntü Kullanma Stratejisi).



Filmdeki konuşmalarda geçen yüklemelere dikkat etmeleri ve not almaları istenir.

Güdüleme:

Filmde gösterilen hikâye ve dialoglar hakkında tartışma (Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma Stratejisi) başlatılır. Öğrencilerin aldıkları notlar incelenir.



Ardından öğretmen, filmde geçen yüklemelerin yer aldığı çalışma yapraklarını dağıtır ve öğrencilerin, çalışma yaprağında bulunan fiilleri aldıkları zaman eklerine göre gruplamalarını ister.

Çalışma yaprağında bulunan fiilleri aldıkları zaman eklerine göre gruplayınız.



Öğrencilerin yüklemeleri gruplamalarından sonra geçmiş, gelecek ve geniş zaman ekine göre çekimlenmiş yüklemeleri söylemeleri istenir. Ardından “yatardım, seyrederdim düşünürdüm derdim kayardı” fiillerindeki zaman ekleri sorulur ve tartışma başlatılır. Öğrencilerin verdiği cevaplardan sonra derste iki zaman ekinin yer aldığı yapıların işleneceği ve böylelikle filmde yer alan durumlarda olduğu gibi tüm zamanların hikâyelerini nasıl kullanabileceklerini öğrenecekleri söylenir.

Derse Geçiş:

Aşağıdaki çalışma yaprağı dağıtılarak öğrencilerin cümleleri incelemeleri istenir. Ardından bileşik zamanlı fiilleri işaretlemeleri istenir ve bileşik zamanlı fiillerin cümleye verdiği anlamın tartışılması (Önemini Belirtme Stratejisi) sağlanır.

Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde yer alan bileşik zamanlı fiilleri yuvarlak içine alalım ve cümleye verdiği anlamı yazalım.



Beni bu hâle sokacağını bilseydim, hiç bu kuaföre gelir miydim!



Annem eskiden dikiş nakış dersleri verirmiş.



Hani beni bir daha bekletmeyecektin!



Hatırlıyorum seninle sinemaya gitmek için sözleşmiştik.



Üniversite okuyup çok bilgili bir insan olacaktım.



Sözümüzü dinleseydin şimdi bu hâlde olmazdın!



Derse erken gelmeliydiniz.



Ayşe evde ders çalışıyordu.

Çalışma yaprağına yapılan işaretlemeler incelenerek öğrencilerin kendi cümlelerini oluşturmaları istenir ve örnekler çoğaltılır. Sonra öğretmen, “Dün sana doğum günü partisi yapacaktık.” cümlesinin zamanını sorar. Öğretmen bu cümlede geçmiş zamanda planlanan olayın gerçekleşmediğini ifade eder ve örnekleri çoğaltır. Öğrencilerin aşağıdaki cümleleri mimik hareketlerini kullanarak söylemeleri istenir (Jest ve Mimikleri Kullanma Stratejisi) ve bu yapıya uygun cümleler kurarak arkadaşlarıyla konuşmaları istenir.

Dün size gelecektik.

Ama gelmedik.

Üniversiteyi bitirdikten sonra büyük bir çiftlik kuracaktım, ama olmadı.

Mutlu bir yuva kuracaktık ama hayalimiz gerçekleşmedi.

Annemle pazardan elma alacaktık.

Ama elma almayı unuttuk.

Tatilde bol bol yüzecektim.

Ama yüzemedim.

Öğrencilerin gelecek zamanın hikâyesini anlamaları sağlanır, örnek cümle oluşturmaları istenir ve tüm zamanların hikâyelerine örnekler gösterilerek öğrencilerden uygun cümleler kurmaları istenir.

Değerlendirme

Örnek cümlelerle konunun anlaşılması sağlandıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Aşağıda yer alan çalışma yaprağı öğrencilere dağıtılarak çekimli fiilleri incelemeleri ve boşlukları doldurmaları istenir. Ardından öğrencilerin çalışma yaprakları öğretmen tarafından değerlendirilerek gerekli dönütlerle ders bitirilir.

Aşağıdaki tabloda yer alan fiillerin kiplerini ve kişilerini uygun yerlere yazalım.

ÇEKİMLİ FİİL	KİPİ	KİŞİSİ
Güldürüyordu		
Severmiş		
Bilseydiniz		
Gelseydi		
Bekleyeceklerdi		
Görüşürdük		
Söylemezdi		
Görüşecektin		
İstiyordu		
Korkuturdu		
Bitirecektim		
Getirirlermiş		

Aşağıdaki fiilleri istenilen kip ve kişiye göre çekimleyerek karşılıklarına yazalım.

FİİL	Kipi ve Kişisi	Çekimlenmiş biçimi
Oku-	Şimdiki zamanın rivayeti, 2.T.K.	
Anla-	Geniş zamanın hikâyesi, 2. Ç.K.	
Görüş-	Gelecek zamanın rivayeti, 1.Ç.K.	
Kurtar-	Şart kipinin hikâyesi, 2.T.K.	
Dinle-	Geniş z. olumsuzunun şartı, 3.T.K.	
Uyu-	Geniş zamanın hikâyesi, 1.T.K.	
Sars-	Gelecek z. olumsuzunun rivayeti, 3.Ç.K.	
Kan-	Şimdiki zamanın hikâyesi, 2.Ç.K.	
Sev-	Öğrenilen geçmiş z. şartı, 1.Ç.K.	
Bekle-	Şimdiki zamanın rivayeti, 2.T.K.	

Günlük Ders Planı II

Ders: Okuduğunu Anlama

Ünite: 1. Ünite

Süre: 40' + 40'

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi:

A Bellek Stratejileri

*Çağırışım Yapma

*Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma

*Planlı Gözden Geçirme

*Görüntü Kullanma

B Bilişsel Stratejiler

* Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma

*Tekrar Etme

*Doğal Bir Şekilde Uygulama

*İleti almak ve Göndermek için Kaynakları Kullanma

C Telafi Stratejileri

*Dolaştırma ve Eş Anlamalı Sözcük Kullanma

Kaynaklar: Ders Kitabı, çalışma yaprakları, Türkçe sözlük.

Araç-Gereçler: Bilgisayar, projeksiyon, video.

Kazanım: Okuduğu metindeki fiil çekimlerini, olayları, bilgi, duygu ve düşünceleri sıralar.

Giriş Bölümü:

Dikkat Çekme:

Öğretmen derse girdiğinde yeni üniteye ilişkin resimleri gösterir (Görüntü kullanma) ve “Mesleğimde İlerliyorum” başlığından ne anlıyoruz? (Çağırışım yapma) Buradaki “ilerleme” kelimesi (Dolaştırma ve eş anlamalı sözcük kullanma) bireyin yolda adım atarak gitmesi mi acaba? “Yıllar sonra” alt başlığına göre bu metinde nelerden bahsedilmiş olabilir? gibi sorularla sınıfta tartışma ortamı başlatır. Okuma metninin bileşik zamanlı fiillere göre kurgulanmış olmasından dolayı öğretmen, geçen derste ne öğrendiklerini sorar ve öğrendikleri bileşik zamanlı fiillere örnekler oluşturmaları (Planlı gözden geçirme) istenir. Böylelikle okuma metnine yönelik öğrencilerin hem konu hem de dil bilgisi yapısı bakımından hazırbulunuşlukları ve dikkatleri sağlanır.

Güdüleme:

Ardından öğrencilere geçen derste işlenen bileşik zamanlı fiilleri daha iyi anlamalarını sağlayacak bir okuma yapacakları ve buna bağlı olarak olay, duygu ve düşünceleri daha iyi analiz edebilecekleri söylenir.

Derse Geçiş:

Ardından öğrencilerin, okuma metninin olay örgüsünü ve çeşitli yönlerini iyi anlayabilmelerini sağlamak ve metinde geçen kelime anlam ilişkilerini inceleyebilmek için metni okumaya başlamadan önce, önceden hazırlanan çalışma yaprakları dağıtılır. Öğrencilerin çalışma yaprağında bulunan kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri sonra da sözlükten bakarak ve öğretmeni - arkadaşlarıyla tartışarak tahminlerinin örtüşüp örtüşmediğini görmesi (İleti almak ve göndermek için kaynakları kullanma) sağlanır.

Meşhur**Çiftlik****Şart****Yönlendirmek****Epey****Keyifli****Çilli****Adeta****Gizemli****Kopmak****Lüzum****Ayaküstü****Vakit****Buluşmak****Laflamak****Uğramak****Saatlerce****Kitap Kurdu****Ayrıntı****Araştırma****Meraklı****Sahi****Sık sık****Bilim adamı**

Öğrencilerin okuma parçasıyla ilgili kelime bilgileri tamamlandıktan sonra öğrencilerin sessiz okuma yöntemiyle metni bir kere okumaları istenir. Öğretmen, öğrencilerin okuma sürecinde çekimli fiilleri daha sonra değerlendirmek için işaretlemelerini ister. Ardından gönüllü olarak seçilen ikişerli gruplarla metin, sesli okuma yöntemiyle Ses ve (Yazma sistemini kullanarak uygulama yapma) okunur.

Ardından öğrencilerin işaretledikleri çekimli fiilleri incelemeleri istenir ve dikkatlerini çeken bir durumun olup olmadığı sorulur.(Öğrenciler metinde geçen bazı kelimelerin iki zaman eki birden aldıklarını belirtir.) Dil bilgisi dersinde işlenen bileşik zamanlı fiillerle ilişkili olarak öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek için okuma metninde yer alan fiilleri tek zamanlı ve bileşik zamanlı fiiller olarak gruplandırmaları istenir.

Fül Kök	Bileşik Zamanlı Fiiller	Tek Zamanlı Fiiller

Değerlendirme:

Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmeleriyle okuma metnindeki fiilleri, inceledikten sonra öğrencilere okuma metninde yer alan olay, duygu ve düşüncelere yönelik sorular yöneltilerek cevaplar alınır ve tartışma başlatılır.

Ertan ile Polat karşılaştıklarında ne hissediyorlar?

Ertan “Gözlerime inanamıyorum” ifadesiyle ne anlatmak istemiş olabilir?

Bu durumu kim canlandırmak ister? (Fiziksel tepki ya da duyuları kullanma)

Ertan ile Polat’tan hangisi hayallerini gerçekleştirebilmiş?

Ertan ile Polat sohbetlerinde kimlerden bahsediyorlar?

Arkadaşları Mehmet nasıl biridir?

“Nasipten öteye köy yoktur” sözüyle ne anlatılmak istenilmiş olabilir?

Ardından okuduğunu anlama çalışmaları ile dil bilgisi konusunun yeni bir ürüne dönüştürülmesine fırsat vermek için, aşağıdaki çalışma yaprağı dağıtılır ve ikili takım arkadaşlıkları kurmaları ve takımların bileşik zamanlı fiilleri kullanarak bir hikâye oluşturmaları istenir. Oluşturulan hikâyeler sınıfta okunur.

Okuma parçasında bileşik zamanlı fiil yapılarını gördük. Takım arkadaşınızla bu fiil yapılarını kullanarak kendi hikayenizi oluşturun.



Hikâyeler okunduktan sonra öğrencilerin;

- Bugün öğrendiği kelimeleri ve buna yönelik oluşturdukları cümleleri yazmaları (Tekrar etme),
- Öğrendikleri dil bilgisi yapılarına yönelik oluşturdukları ürünleri inceleyip çalışma dosyalarına eklemeleri sağlanır.

Dersin sonunda öğretmen, derste öğrenilenlere yönelik öğrencilerle görüşme yapar ve dersi bitirir.



Günlük Ders Planı III

Ders: Dil Bilgisi

Ünitenin: 3. Ünite

Süre: 40' + 40'

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi:

A Bellek Stratejileri

*Çağrışım Yapma

*Anlam Haritası Oluşturma

*Planlı Gözden Geçirme

*Görüntü Kullanma

B Bilişsel Stratejiler

* Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma

*Yeniden Birleştirme

*Önemini Belirtme

C Telafi Stratejileri

*Dolaştırma ve Eş Anlamlı Sözcük Kullanma

Kaynaklar: Ders Kitabı, çalışma yaprakları, Türkçe sözlük.

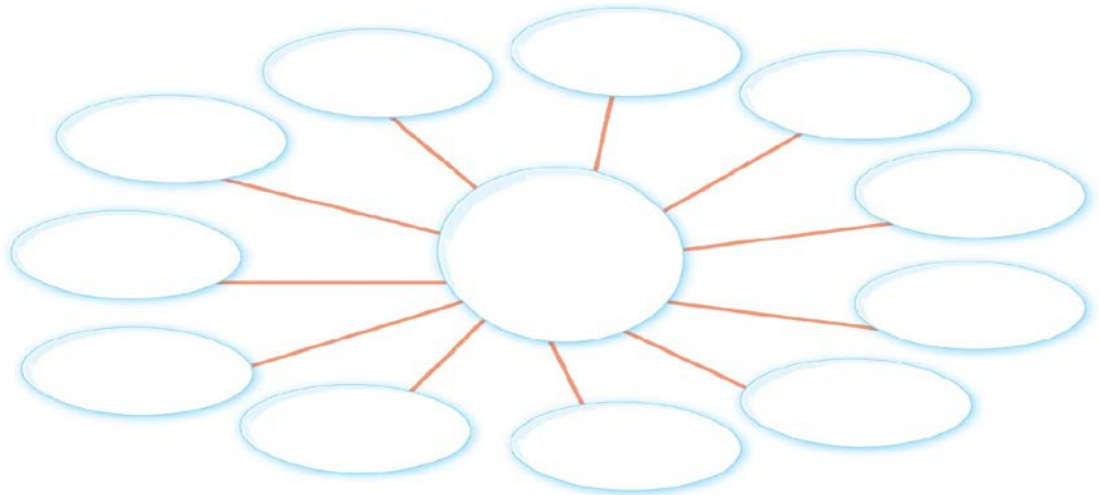
Araç-Gereçler: Bilgisayar, projeksiyon, resimler, çarkıfelek.

Kazanım: Dolaylı anlatım yapılarını doğrudan anlatımlardan ayırır ve kullanır.

Giriş Bölümü:

Dikkat Çekme:

Projeksiyondan mutlu aile fotoğrafları (Görüntü kullanma) gösterilerek öğrencilere bu fotoğrafların kendilerinde neyi çağrıştırdığı sorulur. Alınan cevaplardan sonra, öğrencilere aile denince hangi anlamları hatırladıkları ve aile hakkında ne düşündükleri sorularak anlam haritası oluşturmaları sağlanır.



Öğrencilerin oluşturdukları anlam haritaları incelenerek aile hayatı hakkında tartışma başlatılır ve anne babalarının kendilerine hangi nasihatlerde bulundukları sorulur. Öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak anne babalarının nasihatleri çalışma kâğıtlarına yazılır (Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma).

Yazılan bu cümlelere yönelik öğretmen, annesi ne demiş? Babası ne yapmasını istemiş? gibi sorular sorarak öğrencilerin cevap vermelerini ister. Öğrencilerin doğrudan anlatım kalıplarıyla (Ör. Erken uyu) cevap vermeleriyle birlikte onlara “Annesi, ona erken uyumasını söylemiş” şeklinde dolaylı anlatım ifadelerini öğreneceklerini (Önemini belirtme) söyler.

Güdüleme:

Öğrencilerin konuyla ilgili dikkatleri çekildikten sonra, öğretmen öğrencilere bu konuyu anladıktan sonra okudukları ya da dinledikleri metinde geçen olayları veya başkalarına ait sözleri dolaylı bir şekilde anlatabileceklerini, cümleleri dönüştürebileceklerini (Dolaştırma ve eş anlamlı sözcük kullanma) söyler.

Derse Geçiş:

Öğretmen çalışma yapraklarını dağıtarak öğrencilerin örnek cümleleri incelemelerini ister.

Ayşe, "Bugün yemeği ben pişirdim." dedi.	→	Ayşe, bugün yemeği kendisinin pişirdiğini söyledi.
Annem, "Çarşıdan elma aldım." dedi.	→	Annem, çarşıdan elma aldığını söyledi.
Babam, "Eve geç geleceğim." dedi.	→	Babam, eve geç geleceğini söyledi.
Terzi, "Eteği yarın dikeceğim." dedi.	→	Terzi, eteği yarın dikeceğini söyledi.
Öğretmen, "Derse geç kaldın." dedi.	→	Öğretmen, derse geç kaldığını söyledi.
Manav, "Fasulyeler yeni geldi." dedi.	→	Manav fasulyelerin yeni geldiğini söyledi.
Halam, "Yarın size geleceğim." dedi.	→	Halam, yarın bize geleceğini söyledi.
Arkadaşım, "Çay demledim." dedi.	→	Arkadaşım, çay demlediğini söyledi.

Öğretmen “Dolaylı anlatımlar ile doğrudan anlatımlar arasında hangi farklılıkların olduğunu gözlemlediniz. Sizce aralarında anlamsal olarak bir fark var mı? gibi sorular sorarak öğrencilerin doğrudan anlatım ifadeleri ile dolaylı anlatım ifadeleri arasındaki biçimsel farklılıkları fark etmelerini sağlar. Öğretmen, doğrudan anlatımların dolaylı anlatımlara aktarılmasını sağlamak için sıfat fiil eklerinin (-dığı, -acağı) kullanıldığını söyleyerek bu ekleri

geçen derste nasıl kullandıklarını (Planlı gözden geçirme) sorar. Öğrencilerin cevaplarıyla örnekler çoğaltılır ve öğretmen çalışma kâğıtlarını dağıtır.

1- Doğrudan anlatım, başkalarının sözlerinin; düşünce ve duygu dokusu, cümle kuruluşu değiştirilmeden aynen aktarılması:

Örnekler:

- Babam, "Annen de ben de bu köyde doğup büyüdük." dedi.
- Arkadaşım, "El ele verirse bu sorunu çözebiliriz." dedi.
- Annem, "Yarın sacda ekme pişireceğim." dedi.

2- Dolaylı anlatım başkalarına ait sözlerin, düşünce ve duygu dokusu bozulmadan, konuşmacının ya da yazarın cümlesi içerisine aktarılmasıdır:

Örnekler:

- Babam, annemin de kendisinin de bu köyde doğup büyüdülerini söyledi.
- Arkadaşım el ele verirse bu sorunu çözebileceğimizi söyledi.
- Annem yarın sacda ekme pişireceğini söyledi.

Karma Örnekler:

- Ali, "Bu kitabı iki kez okudum." dedi. (.....)
- Başbakan, "Kıbrıs, bizim toprağımızdır." dedi. (.....)
- Ali, "Ben bu işin böyle yapılmasını istemedim." dedi. (.....)
- Annem akşamları erken uyumam gerektiğini söyledi. (.....)
- Bu konuda atalarımız, "Ak akçe kara gün içindir." der. (.....)
- Muhabir, Nevşehir'in bu hafta güneşli olacağını söyledi. (.....)
- Öğretmen, "Dersten sonra etüt yapacağız." dedi. (.....)
- Deskar'tes'in, "Düşünüyorum öyleyse varım." sözü çok ünlüdür. (.....)
- Doktor, babama ilaçları mutlaka içmesi gerektiğini söyledi. (.....)
- Ahmet, kütüphaneden kitap alacağını söyledi. (.....)
- Çocuk masum bir bakışla, "Oyuncaklarla oynayabilir miyim." diye sordu. (.....)
- Ayşe evde temizlik yaptığını söyledi. (.....)
- Öğretmen, Ali'ye, "Yarın ödevini mutlaka getir!" dedi. (.....)
- Öğretmen, "Yarın sizi pikniğe götüreceğim." dedi. (.....)
- Ev arkadaşım, çok dağınık olduğumu söyledi. (.....)
- Doktor, çocuğun ateşi olduğunu söyledi. (.....)
- Yetkililer, yarın bir saatliğine su kesintisi olacağını söyledi.

Öğretmen, öğrencilerin çalışma kâğıtlarındaki karma örnekleri doğrudan ve dolaylı anlatımlar olarak işaretlemelerini ister. Öğrencilerin her iki anlatım türüne yönelik önemli ölçüde bir farkındalık sağlandıktan sonra öğrencilerin dolaylı anlatımlardaki sıfat fiil eklerini işaretlemeleri istenir. Öğrencilere örnek uygulamalar yaptırmak için dersin başında ailelerinin kendileri için söyledikleri nasihat cümlelerini ellerine almaları ve bu cümleler üzerinde dolaylı ifadeler oluşturmaları istenir ve öğretmen de yardımcı olur. Öğrencilerin oluşturdukları dolaylı anlatımlar incelenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin dolaylı anlatımlara verdikleri cümleler incelendikten sonra sınıf iki gruba ayrılır. Her grubun karşı gruba yöneltmeleri için doğrudan anlatım cümleleri oluşturmaları istenir. Çarkıfeleğin çevrilmesiyle oyun başlar ve cümlelerin dolaylı ifade şekilleri tahtaya yazılır, dönüt verilir. Doğru cevaplara göre kazanan grup belirlenerek ders bitirilir.

Günlük Ders Planı IV

Ders: Dinleme

Ünitenin: 5. Ünite

Süre: 40' + 40'

Öğrenme-Öğretme Strateji ve Yöntemi:

A Bellek Stratejileri

*Çağırışım Yapma

*Yeni Bir Bağlamda Kullanma

B Bilişsel Stratejiler

*Tümdengelim Yöntemini Kullanma

*Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma

*Not Alma

*Önemini Belirtme

C Telafi Stratejileri

*Tahmin Etme

*Jest ve Mimikleri Kullanma

*Yeni Sözcük Kullanma

Kaynaklar: Ders Kitabı, Çalışma yaprakları, Türkçe sözlük,

Araç-Gereçler: Bilgisayar, resimler ve fotoğraflar

Kazanım: Dinlenen konuyla ilgili açıklamaları ve yorumları ayırt eder.

Giriş Bölümü:

Dikkat Çekme:

Öğretmen derse girdiğinde, her kişinin farklı bir öğrenme stili olduğuna dikkat çekmek için nasıl çalıştıklarını, hangi yollarla daha iyi öğrendiklerini ve kendilerine özgü öğrenme yöntemlerinin olup olmadığını (Çağırışım yapma) sorar. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin her birinin neden farklı yöntemlerle daha iyi öğrendikleri sorularak öğrencilerin farklı öğrenme çeşitlerine yönelik dikkatleri çekilir.

Güdüleme:

Öğrenciler, bu konuyla birlikte her bireyin neden aynı öğrenme yöntemiyle farklı başarılarla sahip olduğu hakkında bilgi sahibi olacaklarını; kendilerinin, aile üyelerinin ve arkadaşlarının neden farklı bir eğitime sahip olduklarını anlayacakları (Önemini belirtme) söylenir.

Derse Geçiş:

Öğrencilere dinlediklerini daha etkili anlayabilmelerini sağlamak için kelime kâğıtları (Tahmin etme, yeni sözcük kullanma) dağıtılır ve konuyla ilgili kelimelerin anlamları bağlam (Yeni bir bağlamda kullanma) içinde örneklendirilerek öğretilir. Dinleme kaydına geçmeden önce bilişsel ve duyuşsal hazırlıkları sağlanan öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılır.



HIZLI

YAVAŞ

YERİNDE DURAMAYAN ☐ÇOK YERDÜŞÜĞÜN KONUŞAN ☐KONUDAN KONUYA GEÇEN ☐KONUDA SABİT DURAN ☐SABİT HAREKETLİ GÖREVLERDEN ÇABUK SIKILAN ☐ÇABUK SIKILAN ☐KARARLI ☐KONUŞMALARINI HIZLI ☐DİKKATLERİ ÇABUK DAĞILMAYAN ☐ŞEKLİ VERENLERİ İYİ ALGILAYAN ☐ŞEKLİLERİ TANIMLAYAMAYAN ☐DOKUNARAK İLETİŞİM KURAN ☐DİNLEDİKLERİNİ KOLAY UNUTMAYAN ☐DÜZENLİ ☐SIK SAKARLIK YAPABİLEN ☐ÇEVRELERİNDEKİ NİŞANLARI DOKUNARAK İNCELEYEN ☐DİNLEME YETENEKLERİ KÖTÜ ☐HAYAL KURAN ☐GERÇEKÇİ ☐SABİT KALMAYI SEVEN ☐

Sizce göre görerek öğrenme özelliğinin sağladığı faydalar nelerdir?

Sizin için dokunarak öğrenenler öğrenme süreçlerinde hangi zorluklarla karşılaşabilir?

Çevrenizde duyarak öğrenme özelliğiyle tanıştığınız biri var mı? Onun öğrenme özelliklerini anlatır mısınız?

Öğrencilerin dinleme sırasında çalışma kâğıtlarını işaretlemeleri ve önemli mesajları not almaları istenir. Dinleme süreci bittikten sonra öğrencilere insanların öğrenme tercihlerinin neler olduğu sorularak; görerek, dokunarak ve duyarak öğrenenlerin hangi davranışlar sergilediklerini açıklamaları (Ses ve yazma sistemini kullanarak uygulama yapma) istenir. İşaretlenen çalışma kâğıtları incelenir ve son olarak öğrencilere “Size göre görerek öğrenme özelliğinin sağladığı faydalar nelerdir? Sizin için dokunarak öğrenenler öğrenme süreçlerinde hangi zorluklarla karşılaşabilir? Çevrenizde duyarak öğrenme özelliğiyle tanıştığınız biri var mı? Onun öğrenme özelliklerini anlatır mısınız?” şeklinde sorular sorularak konuyla ilgili bilgilerini yapılandırılmaları istenir.

Değerlendirme:

Öğrencilerin yazdığı açıklamaları sınıfta sesli olarak okumaları istenir, yazılanlar tartışılır ve ders bitirilir.

Ek 10: Araştırmada Kullanılan Çalışma Yapraklarından Örnekler

GÖREREK ÖĞRENERLERİN ÖZELLİKLERİNİ İŞARETLEYELİM



HIZLI ☒

KONUDAN KONUYA GEÇEN ☒

ÇABUK SIKILAN ☒

ŞEKİL VE RENKLERİ İYİ ALGLIYAN ☒

DÜZENLİ ☒

HAYAL KURAN ☒

YAVAŞ ☐

KONUDA SABİT DURAN ☐

KARARLI ☐

ŞEKİLLERİ TANIMLAYAMAYAN ☐

SIK SAKARLIK YAPABİLEN ☒

GERÇEKÇİ ☐

Size göre görerek öğrenme özelliğinin sağladığı faydalar nelerdir?

Bence görerek öğrenme özelliğine sahip olan insanlar çok başarılılar ve başarılılar. Çünkü onlara göre hocanın derste anlattıkları yada bir yerde çalışırken ustasının ve onlardan daha büyük ve tecrübeli olan kişiler işi nasıl yapması gerektiğini öğrettiği zaman çok çabuk kavrarlar ve hızlı öğrenirler. Mesela hoca derste dersi anlatırken görerek öğrenme özelliğine sahip olan bir öğrenciye göre onun yaşamada görerek öğrenmesi daha faydalıdır. Vü bununla birlikte ders çalışmasını iyi ayarlar ve çok az zaman içerisinde daha da çok şey öğrenir.

Mohammad Amin / Arman

Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde yer alan bileşik zamanlı fiilleri yuvarlak içine alalım ve cümleye verdiği anlamı yazalım.

Beni bu bále sokacağım (bilseydim) hiç bu kuaföre gelir miydim!

Pişmanlık

Annem eskiden dikiş nakış dersleri (verirmiş)

eski zamanda süreklilik

Hani beni bir daha (bekletmeyecektin!)

Sözünü tutmamak

Hatırlıyorum seninle sinemaya gitmek için (sözleşmiştik)

germişte vermiş ama şimdi Hatırlanmış.

Üniversite okuyup çok bilgili bir insan (olacaktım)

gerçekleşmemek bir hayal

Sözümü (dinleseydin) şimdi bu hâlde olmazdın!

Sözünü dinlememiş ve şimdi bu halde okışı

Derse erken (gelmeliydiniz)

ders geç gelmiş

Ayşe evde ders (çalışıyordu)

Önceden bu işi yapıyor şimdi ne yaptığı bilmiyorum.

Kendi Cümlem: 1- Keşki kızamışsıydim onu bırakmazdım.

2- Keşki ben Profesör olsaydım memleketime hizmet ederdim.



1- Yukarıdaki resimler size neyi çağırıyor?

Bu resimler bana Türkiye'ye gelmeden önce yaşadığım her anı her daki köyü hatırlatıyor. Çünkü ben köy hayatını çok sevdiğimi biliyorum. Ve bu yüzden ilk baktığımda Türkiye'ye geldiğimde çok zorlandım. Hiç alışamadım ve böyle bir resimlerin, bana köydeki hayatımı hatırlatacağı şeylerin döndüğüm zaman çok duygulanıyorum.

Annemin yaptığı ekmekleri, yemekleri pişirdiği her şeyi ve arkadaşlarımla geçirdiğim, oynadığım günleri çok ama çok özleyorum. Bugünlerin benim için utukutmaa bir Piken olduğunu sizlere söylemek istiyorum. Benim için köy hayatı çok değerlidir. Ve bir gün bana sınırlarsa "köy hayatı mı yada şehir hayatı diye Benim yukarıda anlattığım gibi elbette "köy hayatı" dardım.

Mohammad Amin / Arman

Dilegetirmek	Söylemek	Her çocuk kalmak	Çocuk gibicelemek
Denemek	Tecrübe etmek	Elde etmek	Bir Şeye Sahip Olmak
Oyun	Eğlence	Yerli yersiz	Söz söylemek
Uğraşı	meşguliyet	Söz tutmak	Verdiği sözü oymak
Özgürlük	bağımsızlık	Güven	inanç itimat
Koruyup kullamak	Korumak	Kural	Kural, Yasa, Kanun, Prinsip
Büyümek	Yetişmek	Azalmak	Eksik hâle gelmek
Önemsemek	Önemli bulmak	Tedirginlik	Ne yapacağını bilememek.
Şımartmak	Aşırı davranışlarda bulunmasını sağlamak	Bağırarak	Yüksek sesle seslenmek

Dilegetirdiğim konuları bir kez daha söylemem?

İnsanı hayatı denemeyle geçer.

Politika oyunu dünyanın en güzel oyunudur.

Sanatta çalışan insanları uğraşı zorlu,

Tömeri bitirdikten sonra kendini özgür his ediyorum.

Annem ben katylerden koruyup kullanıyor.

Yaylalara güzel güzel çiçekler büyüyecek

Annem ve babamı önemsiyorum.

Kendine güvenmeyen insanlar birşeyi etle edemester.

Mükemmel insan yerli yersiz konuşmas.

Doğru söylemek için Annem söz tuto ve diğerleri gördü

merheba Anneciğim.

Bu mektubu belki de yıllar önce yazmalıydım. Ne kadar cahilmişim ki şimdi yazıyorum. evi terk ettiğim gün bana çok güzel öğütler ettiniz babam'da sen'de. Her şeyi bir kenara bırakmadım anne. Anneciğim. Hep sana seni ne kadar sevdiğimi, küçük yüreğindeki kocaman yerini anlatmak istedim. Ama başaramadım. Siz varken ben yoktum. Siz aşken ben faktum. Şimdi de, Sonra da başımın tacısınz Annem. Sizi hep seveceğim benim canım annem.

Bir gününde değil her günümdesiniz. Her gün her saniye benimlesiniz. Her zaman bana destek oldunuz. Siz benim için çok özelsiniz. Siz hayatımın kutup yıldızı oldunuz. Nereye gidersen gideyim işçiminiz altında sevginle uyudum. Doğru yolu buldum. Beni başkası ağlatırken dördime dertman olan siz başkası bırakırken her an yeniden

Sahip sıkan siz. Gücüme güç, umuduma umut katan. Annem sen çok ama çok seviyorum beni

her zaman duadan unutmayın

Annem Anneler gününü kutlu olsun diyorum.

Annem. Allahım izin verse yakın zamanda görüşürüz. Her yerde olmanız sagolun Allahım size uzun ömürler versin. Sevgili Anneciğim.

Senin oğlun (Bekoğlu)



Ek 11: Araştırmada Elde Edilen Dil Öğrenme Günlüklerinden Örnekler

Bugün derste çok duygulandım. Hocam derse bazı köy hayatına göre fotoğraflar getirmişti. Bakmamızı ve incelememizi istedi. Tamdında ekme yapam bir kadın ve taruklar bahçe ve ağaçlar vardı. Gözümün önüne annemin bahçede bizim için yaptığı ekme, hayvanlarımız bahçemiz geldi. Köy hayatını isteyecektik. Bu fotoğraflar beni köyüme götürdü ve dersi öğrenme isteğimi artırdı. Köy hayatını çok güzel anlatabildim çünkü ben kendi köyümdeki hayatımı anlatım. Hocamız Çağrışım Kurma stratejisini kullanmıştı benim için çok etkili oldu. Eğer sadece okuma olsaydı etkilenmezdir ve dersi öğrenemerdim. Türk kültürün bize ayırtılması bu stratejiyi kurmada kolaylık sağladı. Ata sözleri, deyimler, kalımlar, benzer olunca Çağrışım kurarak Türkçeyi hızlı öğreniyorum.

Ad:

Soyadı:

ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ

Bugün derste gruptama ve yeniden birleştirme stratejisiyle ders işledik. Dersin başında hocamız bazı resimler gösterdi. Bu resimlerle yıllar sonra karşılaştım arkadaşlarımı hatırladım. Onlarla ettiğimiz sohbet gözümün önünde ve canlandı. Sonra hocamız kelime kağıdı verdi. Bu kelimelerle bilgim çok arttı. Böylece dersi daha iyi anladım. Okuduğumu tek seferde anladım. Çünkü eski yapıtlarımı ve kelime bilgilerimi tamamladım.

Okurken notlar işaretler kullandık. Fiilleri not ettik. Bence onları zamanlarına göre gruptandırmak bu konuyu daha iyi anlamamı sağladı. Çok fazla örnek verdik. Arkadaşımla hikaye bile yazdık. Sonra bunları okuduk. Ders çok dolu ve faydalı geçti.

Ek 12: Dil Öğrenme Günlüğü Formu**ÖĞRENME GÜNLÜĞÜ**

1) Bugün derste ne öğrendin?
2) Derste işlenen etkinlikler nasıldı?
3) Bugün derste hangi stratejileri kullandın?
4) Derste kullandığın stratejiler, öğrenmeni nasıl etkiledi?
5) Dersteki stratejileri kullanırken zorlandın mı? Zorlandıysan nedenlerini açıklar mısın?
6) Stratejilerle gerçekleştirilen etkinliklerde anlamakta zorlandığın yerler oldu mu? Olduysa sorunu nasıl çözdün?
7) Dersteki etkinlikler Türkçe becerilerini geliştirmeye yararlı oldu mu?

Ek 13: Araştırma Sürecine Yönelik Örnek Fotoğraflar









Ek 14: Araştırma Sürecinde Kullanılan Örnek Materyaller



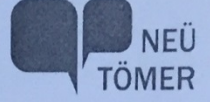






Ek 15: İzin Dilekçesi

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
(NEÜ TÖMER)



Sayı : 67691044-130

05/01/2015

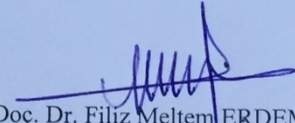
Konu : Kübra ŞENGÜL

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi:30.12.2014 tarih ve 259888004/1258 sayılı yazınız.

Yazınıza istinaden Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Kübra ŞENGÜL'ün doktora tez çalışması için uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Yrd. Doç. Dr. Filiz Meltem ERDEM UÇAR
NEÜ TÖMER Müdürü

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Kübra ŞENGÜL

Doğum Yeri: Merkez / ELAZIĞ

Doğum Tarihi: 26.07.1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Dil: İngilizce (KPDS: 61,25)

Bilimsel Faaliyetleri

Makaleler

İşcan, A., Yağmur-Şahin, E., Varışoğlu, B., Kana, F. ve Şengül, K. (2012). Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç-yetişkinlerin öğrenme geçmişlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 407-415.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.

Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri, *RSS Studies*, 14-25.

Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2). (Baskıda).

Bildiriler

Şengül, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dönük mobil uygulamalarda izlenen dil öğretim yöntemlerinin belirlenmesi*. I. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, UDES / ISLET, Nevşehir.

Şengül, K. (2015). *The effects of language partnership (Tandem Method) on cultural intelligence of Turkish teacher candidates*. 6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, Paris.

Şengül, K. (2015). *The effects of language partnership known as tandem on Turkish language Learners’ speaking anxiety*. International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges - ICEFIC, Ankara.

Şengül, K. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapanların özel alan yeterlikleri üzerine*. II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi - EJER, Ankara.

Şengül, K. (2015). *Türkiye Türkçesi öğrenen Özbek Türklerinin karşılaştıkları yabancı eşdeğer kelime sorunlarına dil öğrenme stratejilerinin etkisi: Bir eylem araştırması*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu - Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi, Erzurum.

Şengül, K. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının kültürlerarası iletişim duyarlılıkları*. II. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu - UDES / ISLET, Belgrad.

İş Deneyimi

Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (Arş. Gör.)

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Arş. Gör.)

İletişim

kubratursengul@gmail.com

Tarih

Aralık, 2016