



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN
KULLANDIĞI DİLBİLGİSİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ**

Sueda ERZİN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIĞI DİLBİLGİSİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Sueda ERZİN

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

03/01/2025

Sueda ERZİN

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Doç. Dr. İsmail Fırat ALTAY danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

03/01/2025

Sueda ERZİN

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana değerli vaktini ayıran, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak rehberlik eden danışmanım Doç. Dr. İsmail Fırat ALTAY'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, çalışmamda anketini kullanmama izin veren Öğr. Gör. Ali GÜRATA'ya ve veri toplamama yardımcı olan üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerine,

Çalışmamda yol gösterici fikirleriyle bana destek olan Prof. Dr. Ayten GENÇ'e ve Öğr. Gör. Dr. Eser KOCAMAN-GÜRATA'ya, jüri üyelerim Mustafa DURMUŞ, Mustafa SARIOĞLU ve diğer tüm hocalarıma,

Bu dönemde beni cesaretlendiren ve destekleyen sevgili arkadaşlarım Hatice CAN, Sultan PETEKKAYA, Sena SEZER'e,

Hayalimi gerçekleştirmemde bana en büyük desteği sağlayan ve her zaman yanımda olan aileme, özellikle anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, yüksek lisans eğitimim boyunca burs programları kapsamında sağladıkları maddi destekleriyle bana büyük bir motivasyon kaynağı olan TÜBİTAK ve Türk Eğitim Vakfı'na yürekten şükranlarımı sunarım.

ÖZET

ERZİN, Sueda. *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kullandığı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2025.

Bu araştırma, Türkiye’deki Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları ve tercih ettikleri dilbilgisi öğrenme stratejilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu strateji tercihlerini etkileyen bireysel farklılıkları (cinsiyet, ana dil ve bilinen yabancı diller) belirlemeyi hedeflemektedir. Gönüllülük esasına bağlı olarak bu çalışmaya katılan öğrencilere, 37 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde büyük ölçüde nicel yöntem kullanılmış olup ankette bulunan açık uçlu soruların cevaplarını analiz etmek amacıyla ise nitel yönetime başvurulmuştur. Çalışmaya Ankara’daki dört farklı üniversiteden 84 öğrenci katılmıştır. Elde edilen nicel veriler IBM SPSS 27 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da elde edilen veriler, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin çeşitli dilbilgisi stratejilerinden yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Ana dili, bükümlü diller grubuna giren öğrencilerin, Türkçe öğrenirken dilbilgisi stratejilerini daha sık kullandıkları, buna karşın ana dili eklemeli diller grubuna giren öğrencilerin bu stratejilere daha az başvurduğu görülmüştür. Ancak, eklemeli diller grubundaki öğrencilerin, ana dil temelli dilbilgisi stratejilerini daha sık kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu verilere ek olarak, üç yabancı dil bilen öğrencilerin, bir ve iki yabancı dil bilen öğrencilere göre dilbilgisi öğrenme stratejilerinden daha sık yararlandığı düşünülmektedir. Ayrıca, bir stratejiyi sık kullanmalarının, öğrencilerin bu stratejiyi kullanışlı buldukları anlamına gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, dilbilgisi öğrenme stratejileri, dil öğretiminde bireysel farklılıklar

ABSTRACT

ERZİN, Sueda. *Grammar Learning Strategies Used by Students of Turkish as a Second Language*, Master's Thesis, Ankara, 2025.

This study aims to examine the grammar learning strategies used and preferred by international students learning Turkish in Turkish Language Teaching Centers in Turkey. It also seeks to identify the individual differences (gender, mother tongue, and foreign language knowledge) that affect these strategy preferences. A questionnaire consisting of 37 questions was administered to the students who voluntarily participated in this study. Quantitative method was largely used to analyze the data, while qualitative method was also used to analyze the open-ended question responses of the questionnaire. Eighty-four students from four different universities in Ankara participated in this study. The quantitative data obtained was analyzed using IBM SPSS 27 software.

Although the study's findings do not show a statistically significant difference, the data indicate that learners of Turkish as a second language benefit from various grammar strategies. It was observed that students whose mother tongue belonged to the group of fusional languages use grammatical strategies more frequently while learning Turkish, whereas students whose mother tongue belonged to the group of agglutinative languages use these strategies less frequently. However, it was concluded that students in the agglutinative languages group used mother tongue-based grammar strategies more frequently.

In addition to this data, it is thought that students who speak three foreign languages use grammar learning strategies more frequently than students who speak one or two foreign languages. It was also concluded that frequent use of a strategy does not mean that students find this strategy useful.

Keywords

Teaching Turkish as a second language, grammar learning strategies, individual differences in language teaching

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Varsayımlar	4
Sınırlılıklar.....	5
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım ve Yöntemler	7
1.1.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)	8
1.1.2. Doğal Yöntem (Direct Method).....	9
1.1.3. İşitsel Dilsel Yöntem (Audiolingual Method).....	10
1.1.4. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)	10
1.1.5. Sessiz Yol (Silent Way)	11
1.1.6. Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımı (Total-Physical Response)	12
1.1.7. Grup Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)	12
1.1.8. Hümanistik Yaklaşım (Humanistic Approach).....	13

1.1.9. İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching)	14
1.1.10. Görev Temelli Yaklaşım (Task Based Approach)	16
1.1.11. İçerik Temelli Öğretim (Content Based Approach).....	16
1.1.12. Katılımcı Yaklaşım ve Dil Öğretiminin Politik Boyutları (Participatory Approach and the Political Dimensions of Language Teaching)	17
1.1.13. Sonuç.....	19
1.2. Dilbilgisinin Yabancı Dil Derslerindeki Sunumu, Yeri ve Önemi	19
1.3. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi.....	21
1.4. Türkiye’de İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar.....	22
1.4.1. Materyal Geliştirme ve Bu Süreçte Karşılaşılan Sorunlar	24
1.5. Türkiye’de İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Dilbilgisi Öğretimi	25
1.6. Öğrenme Stilleri ve Stratejileri.....	27
1.6.1. Öğrenme Stilleri	27
1.6.2. Öğrenme Stratejileri	31
1.6.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	33
1.6.3.1. Doğrudan Stratejiler	34
1.6.3.2. Dolaylı Stratejiler	35
1.6.4. Strateji Kullanımını Etkileyen Bireysel Farklılıklar	37
1.6.4.1. Ana Dil ve Dil Öğrenme Geçmişinin Strateji Tercihlerine Etkisi	38
1.6.4.2. Cinsiyet Faktörünün Strateji Tercihlerine Etkisi	38
1.6.4.3. Sosyokültürel Farkların ve Eğitim Geçmişinin Strateji Tercihlerine Etkisi	39
1.6.4.4. Öğrencilerin Dil Seviyelerinin Strateji Kullanımına Etkisi..	40

1.6.5. Sonuç	41
2. BÖLÜM: YÖNTEM	42
2.1. Araştırma Soruları	42
2.2. Katılımcı Profili	43
2.3. Veri Toplama Yöntemi	45
2.3.1. Veri Toplama Aracı	46
2.3.2. Sadeleştirme Örnekleri	47
2.4. Veri Analizi	48
3. BÖLÜM: BULGULAR	52
3.1. Dilbilgisi Stratejiler: Sıklık ve Kullanışlılık	52
3.1.1. Türkçe Öğrencilerinin Dilbilgisi Öğrenmek için Yararlandıkları Stratejiler	52
3.1.2. Türkçe Öğrencilerinin Dilbilgisi Stratejilerini Kullanma Sıklığı	54
3.1.3. Katılımcıların Kullandığını Belirttiği Diğer Stratejiler	55
3.1.4. Türkçe Öğrencilerine Göre Kullanışlı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri	55
3.2. Strateji Tercihlerini Etkileyen Bireysel Farklılıklar	58
3.2.1. Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri ile Cinsiyet Faktörü Arasındaki İlişki	59
3.2.2. Ana Dil ve Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	61
3.2.3. Öğrencilerin Ana Dillerinin, Ana Dil Temelli Stratejilerin Kullanımına Etkisi	62
3.2.4. Ana Dillerin Çekim Morfolojisi ve Ana Dil Temelli Strateji Kullanım Sıklığı İlişkisi	63
3.2.5. Bilinen Yabancı Dil Sayısının, Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığına Etkisi	64

3.2.6. Bilinen Yabancı Dil Sayısı ve Yabancı Dil Temelli Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki	65
3.2.7. Türkçe Öğrenirken En Çok Yardım Alınan Diller.....	66
3.3. Sonuç	67
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	68
SONUÇ VE TARTIŞMA	69
Dilbilgisi Stratejileri ve Öğrenci Tercihleri	69
Cinsiyet Faktörü ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki	71
Ana Dil Değişkeni ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki.....	72
Yabancı Dil Değişkeni ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki	74
ÖNERİLER.....	75
Eğitimciler İçin Öneriler	76
Araştırmacılar için Öneriler	77
Materyal Tasarımcıları için Öneriler	78
Sonuç	79
KAYNAKÇA	80
EK 1. Etik Kurul Onay Bildirimi	90
EK 2. Etik Kurul Revizyon Onayı	91
EK 3. Uygulama Anketi – Gürata’dan (2008) uyarlanmıştır.	92
EK 4. Anket İzni	97
EK 5. Gönüllü Katılım Formu- Türkçe.....	98
EK 6. Gönüllü Katılım Formu- İngilizce	99
EK 7. Orijinallik Raporu	100
EK 8. Turnitin Benzerlik İndeksi	101

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. CEFR Dil Kriterleri Bağlamında Belirlenen Standartlar (CEFR, 2021)	6
Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı	44
Tablo 3. Katılımcılarının Ana Dilleri ve Bu Dillerin Dil Ailelerine Göre Sınıflandırılması	45
Tablo 4. Katılımcıların Ana Dillerinin Çekim Morfolojisine Göre Sınıflandırılması	45
Tablo 5. Ankette Kullanılan Sadeleştirme Örnekleri.....	48
Tablo 6. Sonuçların Analizinde Kullanılan Ölçekler.....	49
Tablo 7. Yöntem ve Veri Analizi Özeti	50
Tablo 8. Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığı.....	53
Tablo 9. En Sık Kullanılan İlk On Strateji.....	54
Tablo 10. En Az Kullanılan On Strateji	54
Tablo 11. Katılımcılara Göre Stratejilerin Kullanışlılık Sıralaması.....	56
Tablo 12. Katılımcılara Göre En Kullanışlı İlk On Strateji	57
Tablo 13. Katılımcılara Göre En Az Kullanışlı On Strateji	58
Tablo 14. Cinsiyete Göre Strateji Kullanımının Sıklık ve Sayı Ortalaması	59
Tablo 15. Erkek ve Kadınların En Sık Kullandığı Stratejiler	60
Tablo 16. Dil Ailesi Sınıflandırmasına Göre Strateji Kullanım Sıklığı	61
Tablo 17. Ana Dil Temelli Stratejilerin Kullanım Ortalaması ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 18. Çekim Morfolojisi Sınıflandırmasına Göre Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığı.....	63
Tablo 19. Katılımcıların Ana Dillerinin Morfolojik Tipoloji Sınıflandırmasına Göre Ana Dil Stratejilerini Kullanım Tercihlerinin T-Test Analizi.....	64
Tablo 20. Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Strateji Kullanım Sıklığı	64
Tablo 21. Yabancı Dil Temelli Stratejilerin Yabancı Dil Bilme Sayısına Göre Kullanım Sıklığı.....	65

GİRİŞ

Bu tezin amacı, Ankara'daki bazı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER) bünyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerini belirlemek ve bu stratejilerin seçimine etki eden bireysel farklılıkları tespit etmektir. Araştırmanın bu bölümü bir giriş niteliği taşımakta olup problem durumu ve çalışmanın önemi açıklanmıştır. Son olarak ise çalışmanın varsayımları ve sınırlılıklarından bahsedilecektir. Bu bölümden itibaren, TÖMER ve DİLMER kurumları, Türkçe Öğretim Merkezi olarak ifade edilecektir.

PROBLEM DURUMU

Dünya üzerinde birçok canlı yaşamasına rağmen hiçbir canlının iletişim becerileri insanlarınki kadar gelişmemiştir. İnsanların iletişim sistemindeki bu üstünlük, dil sayesinde olmuştur. Diğer canlılar; bazı hareket, işaret ve sesler ile birbiri arasında konuşabilse de hiçbiri, insanlar gibi sistematik seslerden oluşan bir iletişim diline sahip değildir (Ungan, 2018). Bu nedenle, insanlar var oldukları sürece diller de var olmuş ve kişiler arası iletişimin devamı için dil, vazgeçilmez bir unsur olarak görülmüştür.

Günümüzde ise ticaretin ve göçlerin artması, teknolojinin hayatımıza girmesiyle bilginin daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi, toplumlar arası ilişkileri artırmış ve yabancı bir dil öğrenmenin önemi yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı bir dili öğretirken ve öğrenirken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu araştırmaların sistematik bir şekilde sınıflandırılmasıyla dil öğretim yöntemleri ve yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Her dönemde değişen sosyal ve siyasi ortam ve beraberinde getirdiği ihtiyaçlar, eğitim sistemine ve bu eğitim sistemiyle bağlantılı olarak dil öğretim yöntemlerine yansımıştır. Özellikle yakın tarihe baktığımızda, eğitim ihtiyaçlarının sürekli değiştiği bu dönemde, yabancı dil derslerinde dilbilgisinin yeri ve önemi sık sık tartışmalara konu olmuş ve görüş ayrılıkları yaratmıştır. Bahsedilen tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bazı yaklaşım ve yöntemler dilbilgisi öğretimini derslerin odak noktasına koyarken bazı

yöntemler ise dil becerilerinde akıcılığın kurallı konuşmaktan daha önemli olduğunu savunmaktadır. Dilbilgisi karşıtı düşüncelerin temeli, hedef dilin kurallarına odaklanmadan bu dilin kısa sürede öğrenilebileceğine, bunun da uygun bağlamlarda kullanılabilir kalıpları ezberlenerek başarılabilirliğine dayanmaktadır. Ancak, “insanların ezberleyebileceği ve hatırlayabileceği cümle kalıplarının sayısı sınırlıdır. Dilbilgisi sayesinde öğrenciler, ezber yapmaya ihtiyaç duymadan sonsuz sayıda cümle üretebilirler.” (Thornbury, 1999, s. 1-15).

Dil öğretiminde uygulamalarında, 1900’lü yıllardan günümüze kadar “geleneksel, davranışçı, bilişsel...” gibi birçok yaklaşım ortaya çıkmıştır (Güneş, 2018). Bu yaklaşımlardan günümüzde en güncel olanı ise İletişimsel Yaklaşımdır. İletişimsel Yaklaşımın en çarpıcı özelliği, dilbilgisini bağlamdan ayırmaması, dilbilgisini dört dil becerisiyle harmanlanmış şekilde sunması ve odak noktasının hedef dilde iletişim olmasıdır. İletişimsel Yaklaşımda, öğrencilerin belirli dil yapılarını kullanabileceği görev temelli etkinlikler hazırlanarak bu yapıları pekiştirmeleri ve iletişimsel olarak uygulamaları hedeflenir (Richards, 2006).

Yıllar boyunca birçok yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilmiş ve bunları takip ederek uygulamalar yapılmış olmasına rağmen, öğretmenin seçtiği yaklaşım veya yöntem ne olursa olsun, aynı sınıfta ve aynı şartlarda ders alan öğrencilerden bazılarının dil öğrenme başarısının, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun nedenleri ise araştırmacıların merak konusu olmuştur. Rubin (1975) makalesinde, dil öğrenme başarısı daha yüksek olan öğrencileri “iyi dil öğrencisi” olarak tanımlamıştır. Yine aynı makalede, bu öğrencilerin kullandıkları dil stratejilerini inceleyip bu stratejileri, performansı daha düşük olan öğrenciler için uygularsak düşük performanslı öğrencilerin başarısının artacağını savunmuştur. Oxford (1990, s. 1) ise “öğrenme stratejilerinin özellikle öğrenciyi daha aktif bir öğrenci yapacağı, dil öğrenmeye yönelik özgüvenini ve dil yeterliliğini artıracaklarını” dile getirmiştir.

Her ne kadar yabancı dil öğretimi örgün eğitimin içinde önemli bir yerde bulunsa da unutulmamalıdır ki günümüzde küreselleşme ve teknoloji ile gelen iletişimde kolaylık, sınırların kalkması ile turizm ve göçler artarak insanları birden fazla dilin öğrenimine yönlendirmiştir. Çok dil bilmenin hem kariyer açısından bir avantaj olduğu hem de sosyal bir prestij olması nedeniyle, sadece iki yabancı dil bilmek yeterli olmamakta ve bireylerin,

üçüncü ve hatta dördüncü yabancı dil öğrenmeye yöneldikleri görülmektedir. Birçok Türk üniversitelerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde de bu durumu ispatlar nitelikte öğrenci profilleriyle de karşılaşılmaktadır. Çoğu öğrenci ya yaşadıkları ülkelerin birden fazla resmi dili olmasından dolayı en az iki dil bilerek Türkçe derslerine gelmekte, ya da çoğu ülkedeki eğitim sisteminin yabancı dil dersleri sunmasından dolayı, ana dilinin yanı sıra başka bir yabancı dil de öğrenmiş olarak Türkçe derslerine başlamaktadırlar.

Birçok araştırmaya göre, bir yabancı dil öğrenme geçmişi olan öğrencinin, ikinci bir yabancı dil öğrenirken bire bir aynı süreçten geçmeyeceği belirtilmektedir. Çünkü çok dilli bir öğrencinin dil farkındalığı, bilişsel süreçleri ve dilsel bilgileri farklı seviyededir (Aronin ve Singleton, 2012, s. 30; Cook, 1992). İkinci bir yabancı dilin dilbilgisi yapısını öğrenmeye çalışan bir kişinin hem ana dil hem de yabancı dilinde halihazırda var olan dilbilgisi kaynaklarından yararlandığı düşünülmektedir (Wach, 2016). Çok dilli çocukların yazılı üretimi incelendiğinde bu çocukların farklı dillerde kullandıkları yazma stratejileri arasında aktarım yaptığı belirlenmiş ve aynı stratejinin iki dilde de öğretilmesine gerek kalmadığı, sadece pratik yaparak bu stratejinin diğer öğrenilen dilde de kullanılabileceğinin sonucuna varılmıştır (Jasone, 2013). Bu nedenle çok dilli bir sınıfta, öğrencilerin bildikleri diğer dillerde kullandıkları stratejilerin, öğrendikleri yeni dilde kullandıkları stratejilere etkisi araştırmada değinilmesi gereken bir ayrıntıdır.

Türkiye'deki Türkçe Öğretim Merkezlerindeki sınıflar ise farklı dil ve kültür geçmişlerinden gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu bir yer olması nedeniyle, araştırmaya çeşitlilik katabilecek düzeydedir. Dil öğrenme stratejileri üzerine pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak, farklı kültür ve eğitim geçmişleri olan ve ana dili farklı olan öğrencilerin hangi dil stratejilerini tercih ettikleri ve bunları ne ölçüde kullanışlı buldukları konusu daha fazla araştırılmaya açık olan bir konu olarak öne çıkmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerinin analizi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin dilbilgisi stratejilerini ne sıklıkta kullandıkları, hangi stratejilerin öğrenciler için kullanışlı olduğu ve Türkçe öğrenirken strateji tercihlerini

etkileyen bireysel farklılıklar (cinsiyet, ana dil, bildikleri yabancı diller ve bu dillerin özellikleri) incelenecektir. Bu değişkenler ile tercih edilen dilbilgisi stratejileri arasındaki ilişki değerlendirmeye alınacaktır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi her ne kadar yeni bir alan olarak öne çıksa da önemi hızla artmaktadır. Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler, farklı kültürel ve dilsel geçmişlere sahip olmalarından dolayı, bu deneyimlerinin dil öğrenme süreçlerindeki tercihlerini etkilediği varsayılmaktadır. Gardner'ın (1983) Çoklu Zekâ Kuramı gibi son yıllarda ortaya çıkan bazı teoriler, eğitimin belirli kalıplara sokulamayacağını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve tercihlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dilbilgisi öğrenirken sergiledikleri davranışlar ve tercihlerin, öğretmenlere sınıf dinamiklerini tanıma ve bu tercihlere uygun öğretim stratejileri geliştirme konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, çoğu öğrencinin dil öğrenmeye karşı motivasyonunu düşürdüğü varsayılan dilbilgisi öğretimi, öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirildiğinde korku duyulan bir konu olmaktan çıkıp daha ilgi çekici bir konu haline gelebilir.

VARSAYIMLAR

Yapılan araştırmanın öğrencilerin bir öğrenci olarak kendini tanımasına ve dil öğrenme sürecini yönetmelerine yardımcı olacağı varsayılmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tercih ettikleri dilbilgisi öğrenme stratejilerinin sayısı, çeşitleri ve hangi faktörlere göre değişiklik gösterdiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilere 37 soruluk bir anket uygulanmış olup bu anketin sorularını doğru anladıkları varsayılmıştır. Öğrencilerin anket sorularını anlamalarını desteklemek amacıyla sorular sadeleştirilip İngilizce çevirisi de beraberinde verilmiştir.

Katılımcılar, dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinin sınıflarından rastgele seçilmiş ve araştırma için çeşitlilik ve nicelik açısından uygun bir örneklem grubu olduğu varsayılmaktadır. Öğrenciler, anket sorularını cevaplarırken araştırmacı, anket ile ilgili yöneltilecek olası bir soruyu yanıtlamak amacıyla sınıfta bulunmuş ve tüm katılımcılara

anketi bitirmeleri için yeterli süre verilmiştir. Öğrencilerin anket sorularına eksiksiz ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

Gürata'nın (2008) hazırladığı orijinal anket, araştırmanın amaçları ve katılımcı profilinin özelliklerine göre sadeleştirilerek katılımcılara uygulanmıştır. Bu anketin, araştırmanın amaçları için yeterli olduğu varsayılmıştır. Anket sonuçları SPSS programı ile değerlendirilerek elde edilen veriler tartışma bölümünde yorumlanmıştır.

SINIRLILIKLAR

İkinci dil olarak Türkiye'de Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada veriler, anket aracıyla toplanmıştır. Büyük ölçüde nicel desen kapsamına giren bu anket, 18-25+ yaş aralığında 84 öğrenci ile sınırlandırılmış olup bu öğrenciler Ankara'daki dört farklı üniversitenin (Ankara Hacettepe Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi) Türkçe Öğretim Merkezleri bünyesinde eğitim görmektedir. Araştırma, yalnızca sınıflarda yüz yüze eğitim alan öğrenciler ile yapılmıştır. Katılımcıların ana dilleri ve geldikleri ülkeler çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, analizler yapılırken tek bir dile odaklanmak yerine katılımcıların ana dilleri; dil aileleri ve bu dillerin çekim morfolojisine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca, Türkiye'de yukarıda adı geçen üniversitelere eğitim amacıyla gelen öğrencilerin çoğu, üniversiteler tarafından bir sınava tabi tutularak seçilmiş ve / veya Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından verilen burslar kapsamında sınavla kabul edilmiş öğrencilerdir. Dolayısıyla, katılımcıların büyük bir kısmının çeşitli özellikler bakımından ortak bir paydada bulunduğu görülmektedir. Örneğin çoğu öğrenci, Türkçe derslerine katılmadan önce farklı yabancı diller öğrenmiş ve öğrenmektedir. Ancak öğrenilen yabancı dillerin farklılık göstermesi nedeniyle, veri analizi için öğrenciler, bildikleri yabancı dilin çeşidine göre değil bu yabancı dillerin sayısına göre gruplara ayrılmıştır.

Bahsi geçen dört üniversite, öğrencileri bir yıllık hazırlık döneminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin (CEFR veya D-AOMB) dil kriterleri bağlamında belirlenen standartlara uygun kurlardan oluşmakta ve bu kurlar; A1, A2, B1, B2, C1 olarak

isimlendirilmektedir. Bu araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu C1 sınıfından seçilmiştir. Ancak Hacettepe Üniversitesi'nde, "Akademik Türkçe" öğretimi amacıyla açılan C2 sınıfından altı öğrenci bulunmaktadır. Anketin uygulandığı zaman dilimini nedeniyle araştırma, CEFR sınıflandırmasına göre "Yetkin Kullanıcı" ifadesine karşılık gelen C1-C2 öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. CEFR (2021) bu seviyelerin açıklamaları genel hatlarıyla Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. CEFR Dil Kriterleri Bağlamında Belirlenen Standartlar (CEFR, 2021).

SEVİYELER	TANIMLAR
A1 Temel Kullanıcı	Aşına olduğu, günlük somut konular hakkında yavaş ve açık yapılan konuşmaları anlayabilir. Önceden hazırlanması koşuluyla günlük hayattan ve kendisiyle ilgili konular hakkında basit ve birbirinden kopuk öbeklerle iletişim kurabilir. Basit dilde yazılmış ve görsellerle desteklenmiş kısa metinleri anlayabilir ve bu metinler hakkında fikir edinebilir.
A2 Temel kullanıcı	Aşına olduğu konular ve acil ihtiyaçları hakkında iletişim kurabilir, yakın çevresi ve ilgi alanları hakkındaki konuları tanımlayabilir. Somut örneklerin ve görsellerin bulunduğu, mesajın açık bir dille iletildiği konuların ana hatlarını anlayabilir ve bu tür sosyal konuşmaları takip edebilir.
B1 Bağımsız Kullanıcı	Standart dilde çok karmaşık olmayan ve sıkça çevresinde karşılaştığı konularda yazılmış veya söylenmiş metinleri ve konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir. Öğrenci, bu seviyede soyut konulardan da bahsedebilecek düzeye gelmiştir. Deneyimlerini, hayallerini ve duygularını ifade edebilir. Basit konular hakkında görüşlerini dile getirebilir. Konuları doğrusal noktalar dizisi olarak aktarabilir. Aşına olmadığı konularda bilmediği kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.
B2 Bağımsız Kullanıcı	Öğrenci konunun çok yabancı olmaması şartı ile hem soyut hem de somut düşünceleri anlayabilir. Uzun ve karmaşık söylemin ana fikirlerine aşına olabilir. Uzmanlık alanına giren alanlar ile ilgili çok çeşitli konularda fikir beyanı ve ayrıntılı betimleme yapabilir. Okuma konusunda söz varlığı bilgisi oldukça geniştir ancak sık kullanılmayan bazı deyim ve kalıplaşmış sözcükleri anlamayabilir. Okuma tarzını ve hızını karşılaştığı metinlere uyarlayarak bağımsız okuma yapabilir.
C1 Yetkin Kullanıcı	Uzmanlık alanına dahil veya dışında olmak üzere karmaşık ve ayrıntılı metinleri anlayabilir. Edebi veya zor metinleri tekrar okumak koşuluyla okuyup ayrıntılıyla beraber anlayabilir. Uzun ve karmaşık söylemleri kolaylıkla anlayabilir ancak aşına olmadığı ağızlarda bazen doğrulamaya ihtiyaç duyabilir. Konuşurken karmaşık konuları ayrıntılı bir şekilde aktarabilir.
C2 Yetkin Kullanıcı	Doğal hızında sunulan her türlü dili kolay sayılabilecek bir düzeyde anlayabilir. Karmaşık, uzun soyut, somut ve edebi, edebi olmayan türlerde okuma yapabilir. Bu okumalarda örtük ve açık anlamları ayırt edebilir. Açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış söylemler üretebilir.

1.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada, Türkiye’de Türkçe Öğretim Merkezlerinde okuyan öğrencilerin dil öğrenirken hangi dilbilgisi öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kullanılan stratejilerin, öğrencilerin; cinsiyeti, ana dili ve bildikleri yabancı dil / diller ile ilişkisi araştırılacaktır. Çalışmanın bu bölümünde; yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze gelen yaklaşım ve yöntemler, dilbilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi, Türkiye’de dilbilgisi öğretimi ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe sınıflarında dilbilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bahsedilecektir. Ardından dil öğrenme stilleri ve stratejileri açıklanarak dil öğrenme stratejilerini kullanırken bireysel farklılıkların, bu strateji tercihlerimizi nasıl etkilediği incelenecektir.

1.1 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER

İletişim ve haberleşme, her dönemde insanların en temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. İletişim ve haberleşme teknolojileri, özellikle son yüzyılda ivmelenerek gelişmiş ve gelişmeye devam etmektedir. Bu ilerlemede, Sanayi Devrimi’nde yaşanan gelişmelerin önemli bir rolü vardır.

Birinci Sanayi Devrimi, 1760’ta buhar makinesinin icadı ile başlamıştır. Toplumun büyük çoğunluğu geçimini tarım faaliyetleri ile sağlarken özellikle tren gibi ulaşım araçlarında sık kullanılan kömürün önemi artmış ve imalat sanayiye hızlı bir geçiş yapılmıştır. Bu sayede, uzun mesafe kateden ulaşım araçları yaygınlaşmaya başlamıştır. İkinci Sanayi Devrimi, 1900’de içten yanmalı motorun icadı ile başlamıştır. Elektrik ve petrolün kullanımını artmış ve seri üretime geçilmiştir. Üçüncü Sanayi Devrimi ise elektronik ve bilişim teknolojilerinin, üretimin otomatikleşmesinde kullanılması ile öne çıkmaktadır (Xu, David ve Kim, 2018, s. 90). Bu dönemde ise Guglielmo Marconi tarafından radyonun icat edilmesi ve ardından Graham Bell’in telefon icadı ile haberleşme hızlanmış ve bilgi alış-verişi kolaylaşmıştır.

Küreselleşmenin ve teknolojinin gelişimi ile haberleşmenin artması, ulaşım araçlarının yaygınlaşması ile ticaretin hızlanması gibi nedenlerden dolayı, dil öğreniminin önemi

daha belirgin hale gelmiştir. Devletler ve müfredat tasarımcıları, dil öğretimine okul müfredatlarında yer vererek bu ihtiyaca yönelik ilk adımı atmışlardır. Ancak, her dönemde insanların dil öğrenme ihtiyacının karşılanması adına farklı yaklaşımlar ve yöntemler ortaya atılarak dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiği sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem ve yaklaşımlar öğretmenin yol gösterici kılavuzudur. Öğrencilerin gereksinimlerini belirleyip onlara uygun yaklaşım ve yöntemi seçmek, öğretmene uygulamada yardımcı olacaktır (Fişekçioğlu, 2020, s. 12). Öğretim, süreci böylece kişiselleştirilerek kapsayıcı ve her öğrenciye hitap eder hale gelecektir. Bu bölümde, dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemlerin tarihsel gelişimi incelenecektir.

1.1.1. Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Batı dünyasında dilbilgisi ile Latince birbirinden ayrılamaz iki unsur gibidir. Bunun nedeni ise erken dönemdeki çift dil eğitimlerinin genelde Latinceyi öğretme amacı gütmesidir (Coffey, 2021, s. 9). Hem Batı kültürüne açılan bir kapı olarak görüldüğünden, hem de bu dili öğrenmenin eleştirel düşüncüyü geliştirdiği öne sürüldüğünden Latince, okullarda dil dersi olarak öğretilmekteydi (Stern ve Haag, 2003). Latincenin ölü bir dil olması nedeniyle de öğretimin amacı, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek yerine bu dilde yazılan sanat eserlerini okuyabilmektir. Dolayısıyla, dil öğretimi sırasında çeviri yapılmakta ve özellikle ilk seviyelerde ana dilden çokça yararlanılmaktaydı. Dilbilgisi kuralları, “açıklama” yoluyla sunularak ezbere dayalı bir öğretim yapılmaktaydı. Dilbilgisi terminolojisi de derslerde sıkça kullanılmaktaydı (Brown, 2001; Durmuş, 2018; Richards ve Rodgers, 2001). Dilbilgisi ve okuma-yazma becerilerini bu denli yoğun kullanan bu yöntemin adı günümüzde Dilbilgisi- Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) olarak bilinmektedir.

Bu yöntemin uzun zaman popülerliğini korumasının nedenlerinden biri de öğretmen yeterlilikleri bakımından çok talepkâr olmaması ve ölçme değerlendirme hızlı, kolay ve adil bir şekilde yapılabilmesiydi. Özellikle yabancı bir dilin konuşulduğu ülkelere erişimin zor olduğu Amerika Birleşik Devletleri’nde bu yaklaşım uzun süre popülerliğini sürdürmüştür (Brown, 2001). Ancak değişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılayamaması nedeniyle ardından birçok yeni yöntem ve yaklaşım gelmiş ve dil öğretimine farklı bakış

açıları getirmişlerdir.

1.1.2. Doğal Yöntem (Direct Method)

19. yüzyılda Avrupa’da ülkeler arası iletişimin kolaylaşması ile konuşma becerilerine verilen önem artmıştır. Dolayısıyla, Almanya, Fransa, İngiltere ve birçok Avrupa ülkesinden dil uzmanları dil öğretim yaklaşımlarına yeni reformlar getirmeye çalışmıştır. F. Gouin, bu reformlara katkı sağlayan isimlerden birisidir. Gouin, çocukların ana dillerini öğrenme süreçlerini gözlemleyerek dil öğreniminde, öğretilen yapının bağlam içerisinde kullanılmasının, anlamın daha açık bir şekilde aktarılmasını sağlayacağını öne sürmüştür. Bu nedenle, derslerde çeviri kullanılmasına ve dilbilgisi kurallarının açık bir şekilde verilmesine karşı çıkmıştır. Gouin Serisi adı verilen bu yaklaşım, her ne kadar günümüzde bire bir uygulanmasa da o dönemin konuşma becerisini geliştirmeye çalışan düşünce şeklinin iyi örneklerindendir (Brown, 2001; Richards ve Rodgers, 2001).

Bu reform yüzyılında Gouin ve bazı çağdaşları gibi çocukların dil öğrenme becerilerini baz alan yeni yöntemler ortaya atmışlar ve her ne kadar tam olarak isimlendiremeseler de “doğal (naturalistic)” dil öğreniminin temel taşlarını oluşturmaya başlamışlardır. Bu şekilde yeni yüzyılda farklı bir yöntem ortaya atılmıştır. Doğal Yöntem adı verilen bu yöntem ana dil öğrenir gibi yabancı dil öğrenme düşüncesini savunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001; Brown, 2001). “Karşılıklı etkileşimin önemli olması, dilbilgisi kurallarının neredeyse hiç analiz edilmemesi ve çeviriden yararlanılmaması, Doğal Yöntemin başlıca özelliklerindendir.” (Brown, 2001, s. 21). Özellikle 20. yüzyılda altın çağını yaşayan bu yöntem, hedef dili ana dil olarak konuşan öğretmenlerin bulunduğu özel okullarda oldukça yararlı olmuştur. Ancak özel okulların aksine; kalabalık şekilde eğitim veren, para ve zaman gibi imkansızlıklar yaşayan, öğretmenleri bu yöntemi uygulamak için gerekli mesleki yeterliliklere sahip olmayan bir devlet okulunda, bu yöntemin uygulanması aynı sonucu vermemiştir. Dolayısıyla Doğal Yöntem, kısa bir süre sonra popülerliğini kaybetmiş ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde Dilbilgisi Çeviri Yöntemine yani okuma ağırlıklı bir dil eğitimi sürecine tekrar dönüş başlamıştır (Brown, 2001; Richards & Rodgers, 2001).

1.1.3. İşitsel Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)

Reform döneminin ardından 2. Dünya Savaşı başlamıştır. Özellikle ABD'nin etkin bir rol oynadığı bu savaşta hem düşman devletlerin hem de müttefik devletlerin dilini konuşan tercüman ihtiyacı artmıştır. Bu nedenle, ABD ordusundaki askerler için dinleme ve konuşma odaklı bir dil öğrenme programı hazırlanmıştır (Brown, 2001). Bu öğretim programının hazırlanmasında Leonard Bloomfield gibi dilbilimcilerin katkısı olmuştur. Bu dilbilimciler, araştırmaları kapsamında ders kitaplarından yararlanma şansının bulunmadığı Amerika yerlilerinin dillerini öğreten bir teknik geliştirmişlerdi (Richards & Rodgers, 2001). Daha sonrasında Ordu Yöntemi (Army Method) veya İşitsel- Dilsel Yöntem olarak anılan bu yöntemde, öğretmenler, ana dilde açıklamalar yapmaz, sürekli olarak hedef dilde öğretimi sürdürürler. Öğrenciler, duydukları yeni yapıları tekrar ederek ve taklit ederek bu yapıları doğru telaffuz etmeyi ve doğru şekilde kullanmayı alışkanlık haline getirmeye çalışırlar. Dilbilgisi açıklamaları yok denecek kadar azdır. Dinleme ve konuşma odaklı bir yöntem olduğu için dil laboratuvarları ve kasetler, sınıf içerisinde kullanılan başlıca materyallerdendir. İşitsel- Dilsel Yöntem, “bir dile ne kadar çok maruz kalırsak o kadar iyi öğreniriz” mantığı ile ilerleyen Doğal Yönteme de benzerlik göstermektedir. Bu fikrinden dolayı da bu yöntemin uyarlanmış halini günümüzde kullanılan yöntemlerde bulabiliriz (Brown, 2001; Richards ve Rodgers, 2001).

Ancak öğrencilerin ihtiyaçlarını tam karşılayamaması ve derslerin çok tekrara dayalı ve sıkıcı olması nedeniyle bu yöntem, bir süre sonra popülerliğini kaybetmiştir (Richards & Rodgers, 2001). İşitsel- Dilsel Yöntemde, cümle kalıplarının ezberlenmesi de Chomsky'nin “dilde yaratıcılık” ilkesine ters düşer. Chomsky'ye göre “Küçük çocuklar bile dili doğal, yenilikçi ve bağlama uygun şekilde kullanırlar” (Chomsky, 2009, s. 2). Tüm bunlara rağmen, dönemin ihtiyaçlarına cevap vermek adına farklı bir bakış açısı geliştirmiş ve dile maruz kalmanın önemine vurgu yaparak tümevarım yönteminden yararlanmıştır.

1.1.4. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia)

1970-1980'lerde dilbilimciler ve öğretmenler yeni dil öğretim yöntemleri üretmeye başlamışlardır. Telkin Yöntemi (Desuggestopedia) ise bu yöntemlerden biri olup psikoloji alanının düşüncelerini dil sınıflarına uyarlamaya çalışmıştır.

Lozanov'a (1978, s. 204) göre,

Çocukların ezber yapması yetişkinlere göre daha kolay olmakla birlikte daha hızlı ve çabası seyretmektedir. Çünkü ezber yaparken sakin ve bilinç dışı bir durumdadırlar. Eğer yetişkinler üzerinde baskı kurarak ezber yaptırmaya çalışırsak bu durum, onlarda aşırı çaba harcamaları gerektiği izlenimi oluşturur.

Dolayısıyla öğrenciler hızlıca yorulmaya başlar ve bu da hafıza kapasitelerinde azalmaya neden olur. Ayrıca, Telkin Yöntemine göre, öğrenciler sınıfa belirli zihinsel bariyerler ile gelirler. Öğretmenin görevlerinden biri de öğrencileri rahatlatarak bu bariyerleri ortadan kaldırmaktır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s. 71).

Öğrencinin zihinsel bariyerlerini kaldırmak ve hafıza kapasitelerindeki azalmayı engellemek için öğrencilere sessiz ve rahatlayabilecekleri bir ortam hazırlamak gerekir. Böyle bir ortam sağlamak için de arka plan sesi olarak rahatlatıcı müziklerden yararlanılabilir. Ayrıca çocuklar, öğrenmek için nasıl heyecanlı ve dersleri dört gözle bekler bir şekilde olunca öğrenmeye daha açık bir tutum sergiliyorlarsa, yetişkin öğrencilere de öğrenmenin zevkine dikkat çekilerek motivasyonları artırılmalıdır (Lozanov, 1978). Bu yöntem ile Lozanov, sınıflarda pozitif bir ortam yaratmanın ve öğrenciyi rahatlatmaya yönelik aktivite ve müziklerden yararlanmanın öğrenme sürecini olumlu etkileyeceğinden bahsetmiştir.

1.1.5. Sessiz Yol (Silent Way)

Sessiz Yol (Silent Way) adı verilen yöntem ise yabancı dil öğreniminin anlaşılması için önce ana dilin nasıl öğrenildiğinin anlaşılması gerektiğini savunur. Bu yöntemde öğretmen, olabildiğince az kelime söyleyerek öğrencilerin kendi öğrenimlerinden sorumlu olmasını hedefler (Gattegno ve Hoffman, 1976, s. B-3). Bu şekilde öğrenciler kendi kapasiteleri ile materyali anlayarak kendi hızlarında öğrenirler (Gattegno ve Hoffman, 1976, s. B-7). Sessizlik, öğrenmeye en çok katkıda bulunan araçlardan biridir. Çünkü sessizlik, öğrencinin verilen göreve odaklanmasını kolaylaştırır. Ayrıca bu yöntemde farkındalığın eğitilebilir bir şey olduğu ve öğrencilerin odaklanarak kendi yanlışlarını fark edip düzeltebileceği savunulmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, s. 83).

Bu yöntemin, diğer yöntemlerden farklı özelliklerinden biri de öğretmenin sessizliğini korumasıdır. Öğretmen, materyali sunduktan sonra sessizce öğrencilerin birbiriyle olan iletişim ve etkileşimini gözlemler. Öğrenciler yeni dil yapısı ile uğraşırken öğretmenin

sınıfı terk etmesi oldukça normal görülmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 85-86). Çünkü öğrenciye direkt olarak sorunun cevabı verildiğinde bu onları zorlamayacak, kendilerini düzeltmelerine imkân vermeyecek ve öğrenme kalıcı olmayacaktır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s. 60). Sessiz Yol'da, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilen bir birey olması ve öğretmenin öğrenme sürecine direkt olarak dahil olmaması, bu yöntemi diğer geleneksel yöntemlerden ayıran özelliklerdendir.

1.1.6. Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımı (Total-Physical Response)

Bütüncül Fiziksel Tepki (Total-Physical Response) adı verilen bu yaklaşım ise öğrenme sürecinin ilk bölümünde tek bir beceriye odaklanmanın öğrenim sürecinde daha verimli olacağını savunmuştur. Dinleme becerisinin iyi bir şekilde geliştiği durumlarda, kalan üç beceri (okuma, yazma ve konuşma) bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir. Çünkü, çocuklar, konuşmadan önce uzun bir süre dinler ve duydukları komutları yerine getirir. Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımı da çocukların ana dil öğrenirken izledikleri yolu baz almıştır. Bu yaklaşımda, öğretmenin ders sırasında bazı hareketlerin yapılması için komut verdiği ve öğrencilerin bunu uyguladığı bir ders programı hazırlanması önerilmiştir (Asher, 1969). Ayrıca Asher, bu yöntemi oluştururken Hümanistik Psikoloji yaklaşımlarını benimsemiş ve öğrenme sürecinde öğrencide olumlu bir bakış açısı yaratma ve öğrenmeyi kolaylaştırma adına oyunlaştırılmış ve hareketli etkinliklerin yapılmasının, öğrencide stresi azaltacağını savunmuştur (Richards ve Rodgers, 2001, s. 73).

Bu yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecinde farklı bir noktaya dikkat çekse de zamanla popülerliğini yitirmiştir. Bunun nedenleri arasında, her dil yapısının veya materyalin hareketle öğretim sürecine dahil edilememesi ve öğrenme sürecinde dinlemeye öncelik verilmesi nedeniyle sözel üretimin geciktirilmesi yer alabilir. Bu tür zorluklar, farklı yaklaşım ve yöntemlere yönelme ihtiyacını doğurmuştur.

1.1.7. Grup Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)

Bu dönemde ortaya çıkan görüşlerden biri de öğrencinin sadece öğrenen bir kişi değil ancak duygu, düşünce, motivasyon ve fiziksel olarak başka yönlerinin de olduğudur. Charles A. Curran, öğrencilerin ders sırasında her zaman tetikte olduklarını ve kendilerini

tehlike altında hissettiklerini öne sürmüştür. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin hislerine ve korkularına karşı anlayışlı olmalıdır. Bu düşünceden hareketle Grup Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning) oluşmuştur. Öğrencinin, aktif olarak derslere katılması ve ders sırasında öğrencilerin durup aktivite hakkında düşünmesi, etkinliği değerlendirmesi, bu yöntemin başlıca özelliklerindedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Grup Dil Öğretim Yönteminde, dil öğrenimi, bireysel bir eylem olmak yerine topluluk halinde yapılan bir etkinliktir. “Çünkü öğrenci kendi kendine öğrenmez, kendi içinde bulunduğu toplulukla -öğretmen ve diğer öğrenciler- iletişime geçerek öğrenir” (Richards ve Rodgers, 2001, s. 94). Brown (2001, s. 25-27), Curran’ın bu yöntemi bir terapi grubuna benzettiğini söylemiştir. Curran’a göre sınıf aslında bir terapi veya rehberlik grubudur. Herkes ortak bir amaç için -bu bağlamda dil öğrenimi- bir araya gelmiştir. Her terapide olduğu gibi ilk seanslarda stres, kafa karışıklığı ve yoğun bir çaba vardır. Ancak kişiler arası ilişkilerin iyi kurulması yani öğrencilerin etkileşimlerinin teşvik edilmesi ile zamanla bu olumsuz duygular azalacaktır. Burada rehber, yani öğretmen, bir tehdit unsuru olarak görülmecektir. Ancak bu yöntem de diğer birçok yöntem gibi sınırlamaların oldukça fazla olması nedeniyle, popülerliğini kaybetmiştir.

1.1.8. Hümanistik Yaklaşım (Humanistic Approach)

Dil öğretiminde kullanılmış olan yöntem ve yaklaşımlardan; Sessiz Yol, Telkin Yöntemi, Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi ve Grup Dil Öğretim Yöntemi her ne kadar farklı yöntem ve yaklaşımlar olarak görülse de hepsi ortak bir psikolojik düşünceye dayanmaktadır.

Sessiz Yol’da öğretimin nasıl olması gerektiğine vurgu yapmak yerine öğrencilerin nasıl öğrendiğine vurgu yapılmaktadır. Bu yolda, öğretmen, öğrenme sürecinde sessiz kalarak öğrencinin odaklanmasına izin vermelidir. Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımında, öğrencinin ders ortamında yaşadığı stresin fiziksel aktivitelere dayalı etkinliklerle çözülebileceği düşünülürken Grup Dil Öğretim Yöntemi, öğrencilerin sınıf içi etkileşim sırasında güvende hissetmesine odaklanmaktadır. Telkin Yöntemi ise öğrencilerin öğrenmeye karşı oluşturdukları bariyerleri müzikle ve dersi eğlenceli hale getirecek etkinliklerle yıkılabileceğini düşünmektedir (Arnold ve Foncubierta, 2021, s. 43-44).

Bahsi geçen yaklaşım ve yöntemlerin hepsi, öğrenci merkezli olması ve dil öğretiminin duyuşsal kısmına odaklanmaları nedeniyle Hürmanistik Yaklaşım'ın düşüncelerini barındırmaktadırlar. Medgyes (1989, s. 109), sınıftaki öğrencilerin sadece dil öğrenen bireyler değil, fikirleri, düşünceleri, hisleri, duyguları ve ihtiyaçları olan, bunlara saygı duyulan ve dikkate alınan 'insanlar' olarak görölmesinin öneminden bahseder.

Stevick (1990, s. 23), dil öğretiminde hürmanistik yaklaşımı tanımlarken bu yaklaşımı; duygular, sosyal ilişkiler, sorumluluk, zekâ ve kendini gerçekleştirme olarak beş alt başlıkta sınıflandırır. Maslow (2012), kendini gerçekleştirmek isteyen yani büyüme ve gelişme odaklı insanın sürekli aktif olduğu ve bir şey başardıkça durmak yerine bir sonraki adımı arzulamaya başladığını söyler. Dolayısıyla, ders içinde, öğrencilerin kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Öğretmen, öğrenciye güvenmelidir. Böylelikle, sınıfın ve dersin kişiselleştirilmesi sağlanabilir. Ancak bu, öğrencinin her istediğini yapması anlamına gelmemektedir (Shirkani ve Ardeshir, 2013, s. 2). Öğretmen, öğrencinin sınıfta ne kadar özgür olması ve ne kadar sınırlandırılması gerektiğine karar vermelidir. Bu nedenle, öğretmenin, otoriter, otonom, baskıcı ve devredilmiş adı altında sınıflandırılan güç dengelerini iyi tanması ve derslerinde mevcut öğrenci profili ve bağlama göre hangisinden ne kadar kullanması gerektiğini bilmelidir (Underhill, 1989, s. 254).

Hürmanistik Yaklaşım, her ne kadar dil sınıflarına farklı bir boyut getirirse de her yöntemde olduğu gibi bu yaklaşımın fazla kullanımını öğrencilerin derste bulunma amacı olan 'dil öğrenmeyi' sekteye uğratabilir (Mehrgan, 2012, s. 187). Dolayısıyla, öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarını gözetererek hangi yaklaşım ve yöntemi hangi bağlamda ne kadar kullanması gerektiğini tespit etmelidir.

1.1.9. İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching)

Yukarıdaki bilgilerden de görüldüğü üzere, dil öğretimi bağlamında ortaya atılan yaklaşım ve yöntemler, yabancı dil öğretirken öğrencinin günlük hayatta, hedef dilin konuşulduğu ortamlarda nasıl iletişim kurabileceği ve bu iletişimin sürekliliğini nasıl sağlayabileceği amacıyla geliştirilmiştir. Farklı dönemlerde çeşitli yöntemler denenmiş ve bu süreçte dil öğretimini bir sisteme oturtmak amacıyla önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Tüm bu sürecin sonunda, günümüzde, dünyada en çok kabul gören

yöntem olan İletişimsel Yöntem (Communicative Language Teaching) ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde hedef dil hem bir amaç hem bir araç olarak kullanılmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım esastır ve dersler, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Öğretmenlerin sınıfa gerçek hayattan materyaller getirmeleri ve yeni dilbilgisi yapılarını bağlam içinde sunmaları beklenir. Bu şekilde, öğrenciler bu yeni yapıların hangi durumlarda ve ne şekilde kullanılacağını görebilirler. Ayrıca, dört dil becerisine de eşit derece önem verilir. Okuma ve yazma becerileri, derslerin ilk gününden başlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin sadece doğru konuşmalarını değil aynı zamanda akıcı konuşmalarını da teşvik eder. Çünkü en çok bilen öğrenci her zaman en iyi iletişim kuran öğrenci değildir. Bu nedenle, akıcılığı önceleyen etkinlikler sırasında yapılan yanlışlar göz ardı edilebilir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s. 127).

Littlewood'a (1981 s. 6) göre, bir öğrencinin iletişimsel becerileri geliştirdiğini söyleyebilmek için şunlara dikkat etmek gereklidir:

- Öğrenci dilin yapısını ve kelimeleri anlamının yanı sıra dilin işlevlerine de hâkim olmalıdır. Dilsel işlevler, iletişimin önemli bir parçası olduğu için söylenen sözleri hem biçimi hem yapısı bakımından değerlendirebilmeli ve ona göre tepki verebilmelidir.
- İşlevsel anlamın yanı sıra sosyal anlamları da fark edebilen bir öğrenci, farklı sosyal durumlara göre konuşmasını uyarlayabilir ve yanlış anlaşılmalardan kaçınabilir.
- Öğrenci, iletişimde olabildiğince iyi bir seviyeye gelmeli. Aktarmak istediği düşünceyi esnek ve spontane bir biçimde dile getirebilmelidir.
- Öğrenci, iletişimi en etkin şekilde sürdürebilmek için bazı stratejiler geliştirmelidir. İletişim kurarken yaptığı hataları veya başarısını değerlendirmeli ve ona göre düzeltmek için farklı yollara başvurmalıdır.

İletişimsel Yöntemin, dil öğretiminde kullanılan popüler yöntemlerden biri olduğu bu dönemde, bu yöntemi desteklemek amacıyla farklı yaklaşımlar da ortaya atılmıştır. Görev Temelli Yaklaşım ve İçerik Temelli Yaklaşım bunlardan başlıcalarıdır. Her iki yaklaşım da İletişimsel Yöntemin ana fikirlerini takip ederek dili bir araç olarak kullanır ve dil yapılarının bir bağlamda öğrenilmesi ve öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olarak rol

almasının önemine dikkat çeker. Bu yaklaşımların her ikisi de İletişimsel Yöntemi bir yol gösterici olarak seçmiş öğretmenler tarafından dil sınıflarına uyarlanabilir.

1.1.10. Görev Temelli Yaklaşım (Task Based Approach)

İletişimsel Yöntemin tamamlayıcı parçalarından biri olarak görülen ve günümüzde sıkça kullanılan yaklaşımlardan biri ise Görev Temelli Yaklaşım'dır (Task Based Approach). Görevi, dil öğretimi bağlamında, “hedef dilde anlamak, anlamı yönetmek, üretmek ve iletişime geçmek için yapılan sınıf içi çalışmalar” olarak tanımlayabiliriz (Nunan, 1989, s. 10). Görevler, öğrencinin hedef dili gerçek hayata en yakın şekilde yaşayarak öğrenmesine yardımcı olan etkinliklerdir. Bu etkinliklerin odak noktası, yapıdan ziyade anlamdır (Nunan, 1989, s. 10).

Görevler, gerçek hayatta gerçekleştirdiğimiz eylemlere benzer etkinliklerden oluşmalıdır (Ellis, Skehan, Shintani, Lambert, 2020, s. 7). Bu görevleri odaklı veya odaksız (focus or unfocused) olarak ikiye ayırmak mümkündür. “Odaksız” bir görevde öğrenciden sadece genel dil üretimi beklenmektedir. Ancak “odaklı” etkinlikler, dilin bir yapısına (bu yapı genellikle dilbilgisi yapısı olarak karşımıza çıkar) odaklanmaktadır (Ellis vd., 2020, s. 12). Loschky ve Bley- Vroman’a (1993) göre, bir dilbilgisi yapısının öğretiminde kullanılan etkinlik tasarlanırken dilsel girdinin örneklerinin günlük hayatta kullanıldığı gibi “doğal” ve verilen görev temelli etkinliği gerçekleştirmek için “kullanışlı” olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (akt. Ellis vd., 2020, s. 12).

Görev Temelli Yaklaşım, dil öğretiminde, öğrencilere günlük hayattan ve ilgi çekici etkinlikler (görevler) vererek motivasyonu artırabilir. Ayrıca, dört beceriye odaklanması ve öğrenciye doğal bir pratik imkânı sağlamasıyla iletişime yönelik becerileri desteklemektedir.

1.1.11. İçerik Temelli Öğretim (Content Based Approach)

İçerik Temelli Öğretim, Görev Temelli Yaklaşımına benzemekle birlikte aslında belirli konularda birbirinden ayrılmaktadır. İçerik Temelli Öğretimde amaç, hedef dili kullanarak öğrenciye bir konuyu öğretmektir. Bu sayede öğrenciler, hedef dilde gerçek hayattan materyaller, kelimeler ve yapılar ile karşılaşacak ve öğrenme süreçleri bu şekilde

desteklenecektir. Larsen-Freeman ve Anderson (2011, s. 176), “Dil; en etkili şekilde, öğrencinin ilgisini çeken konuları aktarma aracı olarak kullanıldığında öğrenilir.” demiştir. Bu sayede öğrenci, bu materyallere karşı daha motive hissedecektir. Benzer şekilde Richards ve Rodgers (2001, s. 207), bir yabancı dilin, bir bilgiyi edinme amacı olarak kullanıldığında daha iyi öğrenildiğini belirtmiştir.

Aslında İçerik Temelli Öğretim, yeni bir şey değildir. Immersion Education (Dil Banyosu eğitim şekli), öğrencilerin ana dillerinden farklı bir dilde örgün eğitim derslerini takip etmesini sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Benzer şekilde, bazı ülkelerde, göçmenlerin yeni geldikleri ülkeye hızlı alışmalarını sağlamak amacıyla gerçek hayattan basit ve günlük yaşamlarını idame etmeye yönelik dil dersleri verilmektedir (Richards ve Rodgers, 2001, s. 206).

“İnsanlıkla birlikte sürekli gelişim ve değişim içinde olan dilin, tek ve durağan bir yöntemle öğretilmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğretimde kullanılacak yöntem bu değişimlere uyum sağlamalı ve devamlı gelişim içinde olmalıdır” (Memiş ve Erdem, 2013, s. 317). Her ne kadar literatüre birçok dil öğretim yöntemi ve yaklaşımı girmiş olsa da öğretmen, öğrencinin ihtiyaçlarına göre eklettik bir yaklaşım izleyerek dersi kendisi şekillendirmelidir.

1.1.12. Katılımcı Yaklaşım ve Dil Öğretiminin Politik Boyutları (Participatory Approach and the Political Dimensions of Language Teaching)

Günümüzde, birçok ülkede yabancı dil dersi olarak resmi müfredatta öğretilen dil, İngilizcedir. İngilizcenin şu an lingua-franca olarak görülmesi, bu dilin ana dil veya ikinci dil olarak konuşulduğu ülkelerin ve popülasyon sayısının fazla olması gibi etmenlerden dolayı bu tercih şaşırtıcı değildir. Bu duruma benzer olarak, birçok öğrenci Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye’ye gelmekte veya Türkiye dışındaki Türkçe kurslarına kaydolmaktadır. Maden ve İşcan (2011), Hindistan’da yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri iyi bir kariyer sahibi olma, Türk kültürüne ve turizme olan ilgi, birden fazla dil bilmeyi amaçlama olarak belirtilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğrenciler için Türkçenin ekonomik olarak güçlü ve önlerine farklı fırsatlar çıkarabilecek bir dil olarak görüldüğü yorumu yapılabilir. Larsen-Freeman ve Anderson (2011, s. 170), dil öğrenmenin politik bir davranış olduğunu belirterek bu bulguları

desteklemektedir.

Ancak dil öğretimi yaparken, bu dilin hangi kullanımlarının öğretileceği de tartışma konusu olmuştur. Özellikle İngilizce ve Fransızca gibi diller, coğrafi olarak birbirinden çok uzak ülkelerde konuşulmakta ve dolayısıyla dil bu uzaklıktan etkilenerek değişmektedir. Öğretmenlerin, bu konuda gösterecekleri hassasiyet kendi sınıflarına da yansıtacak ve sınıfın ihtiyacına, amaç ve hedeflerine göre materyal getirmeye başlayacaklardır. Çünkü öğrenciler, dil öğrenirken sadece dilin yapısını öğrenmemekte aynı zamanda bu dilin hangi bağlamlarda nasıl kullanıldığı, metinlerde kullanılan gizli anlamları ve kültürel kodlar hakkında da direkt veya dolaylı yoldan bilgi sahibi olmaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s. 173).

Dilin politik öğretime yardımcı olabilecek yaklaşımlardan biri de Katılımcı Yaklaşımdır (Participatory Approach). Bu yaklaşımda öğrenci kendi hayatını ve deneyimlerini ilgilendiren bir konu hakkında konuşmaya teşvik edilirler. Öğrenci, ilgisini çeken bu konuya aktif katılım sağlayarak dili doğal formunda kullanma şansı elde edecektir. Ardından öğretmenin yönlendirmeleriyle grup çalışması yaparak konu hakkında düşüncelerini paylaşacaktır. Katılımcı Yaklaşımda grup çalışmaları oldukça önemlidir. Öğrencilerin gruplarda aktif olarak tartışması, fikir alışverişi yapması konuya olan ilgi ve motivasyonlarını artıracak ve tartışmalarda sorumluluk alarak kendi öğrenme süreçlerini yöneteceklerdir. Bu sayede öğrenciler, sınıf dışına çıktıklarında da kendilerine yarar sağlayacak eleştirel düşünme yetilerini kazanacaklardır (Totten, Sills, Digby ve Russ, 1991).

Grup çalışmalarında, öğrenciler, bazen öğretmenlerin verdikleri görevden saparak farklı amaçlar doğrultusunda ilerlerler. Ancak bu durum, bir sorun teşkil etmemektedir, çünkü öğrenci en sonunda tek başına yapamayacağı bir görevi tamamlamış ve her ne kadar planlanan içeriği öğrenmemiş olsa da başka bir şey öğrenmiş olacaktır (Swain, 2001, s. 60). Ayrıca bu grup çalışmasında, seviyesi daha iyi olan öğrenciler diğer öğrencilere yardım ederek mevcut bilginin pekiştirilmesi sağlanmaktadır (Fatehi Rad, Sahragrad, Razmjoo ve Ahmadi, 2017).

Katılımcı Yaklaşım, doğal bir bağlamda iletişimi öncelediği için ve öğrencilere bir konu üzerinden etkileşim fırsatı verdiği için Görev Temelli Yaklaşımına benzemektedir. Ancak Görev Temelli yaklaşımda amaç konuyu öğrenmek iken Katılımcı Yaklaşımda amaç

problem sunma ve öğrencileri problem çözümüne teşvik etmektir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s. 176). Bu nedenle, Katılımcı Yaklaşım hem dil öğretim amaçları güderken hem de öğrencilere hayattan beceriler öğretme düşüncesiyle hareket ettiği yorumu yapılabilir.

1.1.13. Sonuç

Bu bölümde, geçmişte popülerlik kazanmış ancak zamanla etkisini yitirmiş ya da günümüzde hâlâ etkili olan yaklaşım, yöntem ve tekniklerden bazıları incelenmiştir. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi gibi geleneksel yöntemler öğrenciye direkt olarak materyali vermesi ve iletişim becerilerine odaklanmaması ile öne çıkmaktadır. Ardından gelen Doğal Yöntem ve İşitsel- Dilsel Yöntem ise dönemin ihtiyaçlarını karşılamak için çıkmış ve bu ihtiyaçlar zamanla değiştiğinde kullanılmayarak ortadan kaybolmuşlardır. Sonrasında, daha deneysel olan ve psikolojik kuramlardan etkilenen Sessiz Yol, Telkin Yöntemi gibi yöntemlerden bahsedilmiştir. Her ne kadar şu anda, dil öğretiminde bu yöntemler doğrudan kullanılsa da bu yöntemlerin sınıf içinde öğretmenin tutumu ile ilgili dikkat çektikleri yönlerin esintileri görülmektedir. Özellikle günümüzde kabul edilirliliği yüksek olan İletişimsel Yöntem ise dilin işlevselliğine ve materyallerin günlük hayatın içinden olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin yararlanabilecekleri ve örnek alabilecekleri farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak, öğretmen, sınıf profilini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek eklettik bir yaklaşım sergilemeli, esnek olmalıdır.

1.2. DİLBİLGİSİNİN YABANCI DİL DERSLERİNDEKİ SUNUMU, YERİ VE ÖNEMİ

Yukarıda bahsedilen yöntemler incelendiğinde, dilbilgisi yapılarının ders ortamında öğretimi konusunda birçok fikir ayrılığı olduğu görülmektedir. Bazı yaklaşım ve yöntemler, dilbilgisini dil öğretiminin temeline oturturken, bazı yöntemler ise dilbilgisi öğretimine öncelik vermemişlerdir. Örneğin, Fischer (1979, s. 98-99), İşitsel- Dilsel Yöntemin tarihsel olarak tümevarım yöntemi ile ilişkilendirildiğini söylemiştir. Bunun aksine, Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini, tümdengelim yöntemi ile ilişkilendirebiliriz.

Görüldüğü üzere, bu iki yöntem, dilbilgisi öğretimini farklı şekillerde ele alsalar da dilbilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusuna cevap aramışlardır. Dil derslerinde dilbilgisi, öğrenciye, açık ve örtük olarak sunulabilir. Açık dilbilgisi öğretiminde, dilbilgisi kurallarının bilinçli ve kasıtlı olarak verilirken örtük dilbilgisi öğretiminde ise hedef dilin bağlam içerisinde dilbilgisine maruz bırakılarak öğrenilmesi gerektiği belirtilir (Scott, 1990). Durmuş ve Koyuncu (2021), dilbilgisi öğretiminin yeri ve sunumu hakkında birçok tartışmanın “katı ve tavizsiz” bir tutum sergilediğini söylemekte ve bu konuda esnek bir yaklaşım benimsenmesini önermektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda bile öğrenci talepleri ve beklentileri doğrultusunda açık dilbilgisi öğretiminin yapıldığı görülmekte, dolayısıyla öğretim ve öğrenim merkezli bakış açıları arasında farklı görüşler bulunduğu belirtilmiştir.

Dil öğretiminde, dilbilgisinin sunumu hakkındaki tartışmaların yanı sıra, dilbilgisinin dil öğrenimindeki öneminden bahsedilmelidir. Yılmaz ve Dilidüzgün (2019, s. 218), dilbilgisinin önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Dil, sosyal yaşamın bir zorunluluğu olarak oluşmuş iletişimsel bir olgudur. Tüm dilbilgisi yapıları ait oldukları dil ve kültürün belli bir iletişim gereksinimini karşılamak için ortaya çıkmıştır.”

Dilbilgisinin birçok farklı işlevi vardır. Dilbilgisi sayesinde sonsuz yaratıcılıkta cümleler üretilebilir. Takahashi’ye (2005, s. 231) göre dilbilgisi bilmeyen öğrencinin konuşma yetisi sadece birkaç gündelik cümleden ibaret olacaktır. Yabancı dilde veya ana dilinde dilbilgisi bilmeden konuşmak ve yazmak çok zordur. Dolayısıyla, dilbilgisi tüm dünya müfredatında önemli bir yere sahiptir (Dalil ve Harrizi, 2013).

Dilbilgisinin önemini destekleyen başka bir bakış açısı da öğrencinin kendi kendine yetebilmesi (self-sufficient olması) düşüncesidir. Bağımsız olarak öğrenebilen bir öğrenci, bir öğretmene ihtiyaç duymadan günlük hayatında öğrenme faaliyetlerine devam edebilecektir. Dilbilgisi bilmek, öğrenciye kendi hatalarını düzeltme imkânı sunacağından dolayı, dilbilgisi, öğrencinin kendi kendine yetebilmesine de yardımcı olacaktır (Savage, Bitterlin ve Price, 2010, s. 4).

Ayrıca, “herkesin ortak yazım ve dilbilgisi kurallarını kullanması sosyal bütünlüğü ve toplumsal hareketliliği destekleyecektir. Sadece elit bir tabakanın dilbilgisi ve konuşma becerilerini iyi öğrendiği bir toplumda eğitim düzeyine göre ayrılan sınıflar oluşacaktır ve bu sınıflar arası geçiş daha da zorlaşacaktır” (Rossiter, 2021).

Yukarıda bahsedilen nedenlere baktığımızda, dil sınıflarında dilbilgisi öğretiminin önemini göz ardı etmenin yanlış olabileceği yorumu yapılabilir. Çünkü dilbilgisi, dilin kendisidir ve dilbilgisi bilen kişi iletişim kurarken doğru ve nezaket kurallarına uygun bir şekilde konuşur. Ancak, sadece dilbilgisine odaklanan bir ders, dört dil becerisini kapsamaması nedeniyle, iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için yetersiz kalabileceği de unutulmamalıdır.

1.3. TÜRKİYE’DE YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ

Türkiye’de yabancı dil öğretiminden bahsedildiğinde ilk akla gelen dil İngilizcedir. Uzun yıllardır İngiliz dili, birçok özel okulda ve devlet okulunda zorunlu yabancı dil olarak öğretilmektedir. İlk defa Türk eğitim sistemine girdiğinden beri, İngilizce eğitimi, Türkiye’de yaşanan birçok sosyal ve siyasi faktörden etkilenerek farklı eğitim politikaları ile birlikte farklı değişimler yaşamıştır (Kırkgöz, 2007, s. 217).

1997 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan yeni düzenleme, İngilizce eğitimi açısından önemli bir konumdadır. Bu dönemde, yabancı dil eğitimi ortaokuldan ilkokul seviyesine kadar indirilmiştir. Böylelikle, öğrencinin dile maruz kalma süresi uzatılmaya çalışılmıştır (Kırkgöz, 2007, s. 220). Yeni reformun en önemli özelliklerinden biri ise Türkiye’deki dil öğretimine iletişimsel yaklaşımı tanıtması olmuştur (Kırkgöz, 2005). Bu gibi yeniliklere, öğretmenleri hazırlamak için MEB, öğretmen eğitimlerine de öncelik vermiştir (Kırkgöz, 2007, s. 222).

Günümüzde eğitim alanında yapılan reformlar siyasi ve sosyal yapıya göre şekillenerek devam ettirilmektedir. Özellikle, Türkiye’de İngilizce öğretimi alanında dilbilgisinin sınıflardaki yeri ve önemi, dilbilgisi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri gibi konularda birçok çalışma yapılmıştır (Uysal ve Bardakçı, 2014; Kaçar ve Zengin, 2013; Sarı, Yağız ve Konca, 2017; Süzer, 2007).

Bulgulara göre, akademik seviyedeki öğretmenler ve öğrenciler dilbilgisine İngilizce derslerinde yer verilmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Özellikle öğrenciler, dilbilgisi bilmenin, hedef dili kullanırken kolaylık sağladığını düşünmektedir (Sarı vd., 2017). Ancak, Ankara’daki devlet okullarında 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile çalışan

İngilizce öğretmenlerine uygulanan çalışmada, öğretmenlerin dilbilgisi öğretimi ile ilgili inançları ve sınıf içinde yaptıkları dilbilgisi uygulamaları arasındaki ilişkinin tespiti amaçlanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu MEB müfredatı ve ders kitaplarının sınıf içi öğretimlerinde belirleyici faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun aksine yapılan görüşmelerde öğretmenler, iletişimsel yaklaşımın sınıflara getirdiği inovatif fikirlerin aslında kendi sınıflarında uygulanabilir olmaması ile ilgili kaygılarından bahsetmişlerdir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, düşük öğrenci motivasyonu, sınıf yönetimi sırasında karşılaşılan sorunlar, sınav sistemi, kültür ve ana dil kaynaklı problemler nedeniyle dilbilgisini açık olarak anlatmakta ve dilbilgisi kurallarını tümdengelim yöntemi ile vermeyi tercih etmektedirler (Uysal ve Bardakçı, 2014).

Sonuç olarak, sınıf koşulları, öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğrenci motivasyonu, mevcut müfredatın ve ders kitaplarının dilbilgisi sınıflarına etkileri gibi faktörlerden dolayı Türkiye’de İngilizce dilbilgisi öğretimindeki uygulamalar, bağlama ve koşullara göre değişmektedir. Geleneksel yöntemlere de başvurulmuş dilbilgisi derslerinin yapısı, gelen reformlar ile bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim sürecine adaptasyonun, öğretmen ve öğrenciler açısından hızlı ve olumlu sonuçlanması için mevcut koşullara ve sorunlara uygun uygulama önerileri ve çözümler getirilmelidir.

1.4. TÜRKİYE’DE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Türkiye’nin son yıllarda farklı coğrafi bölgelerdeki ülkelerle ticari ve siyasi ilişkilerini ilerletmesi ve yumuşak güç unsurlarını iyi derecede kullanması uluslararası düzeyde görünürlülüğünün artmasına yardımcı olmuş ve bu nedenle her geçen gün daha fazla kişinin Türkiye’ye ve Türk diline olan ilgisi artmaktadır. Bu durum Türkiye için bir güç sembolüdür, çünkü yüzyıllar boyu milletler kendi dillerini başka milletlere öğretmeye çalışmış ve bu şekilde siyasi üstünlük kurmayı amaçlamışlardır. Dillerini öğreterek ülkeler hem kültürünü yayma fırsatı yakalamış hem de ekonomik bir üstünlük kurmuşlardır (Mutlu ve Ayrancı, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi aslında oldukça eski kaynaklara

dayanmaktadır. Bu amaçla yazılan ve günümüze kadar gelen ilk eserlerden biri Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Divan-ı Lügati't Türk'tür. Kaşgarlı Mahmut, bu eseriyle Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır. Bu dönemden sonra, özellikle Memlûk Devleti'nde Türk sultanların yönetimi devralmasıyla ve Türkçeye olan ilginin artmasıyla, Türkçe öğretimi hakkında birçok eser yazılmıştır (Bayraktar, 2003). Özellikle, Osmanlı'nın üç kıtaya birden yayılmasıyla Türkçe öğrenme ve öğretme ihtiyacının arttığı düşünülmektedir. Ancak, Osmanlı Devleti'nde Türkçenin zorunlu dil olmaması nedeniyle yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri yaygın değildi (Mutlu ve Ayrancı, 2017, s. 68). 2. Abdülhamit Dönemi'nde çıkan isyanlar ve değişen ideolojiler nedeniyle, devletin dilinin Türkçe olarak belirlenmesi ve gayrimüslim okullarında Türkçe öğretiminin artması gerekliliği önem arz eden konulardan biri olmuştur (Özcan, 2017).

Modern tarihe baktığımızda ise Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri'nde eğitim almak amacıyla gelen uluslararası öğrencilere Türkçe dersleri verilmekteydi. Ancak, Türkçe öğretim faaliyetlerinde atılan en büyük adımlardan bir tanesi Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER kurumu olduğu söylenebilir. Küçük bir kurum olarak başlayan TÖMER, kısa zaman içerisinde birçok şubesi ile kendini göstermiştir (Köse ve Özsoy, 2020). Ardından, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, MEB, YTB ve Maarif Vakfı gibi kurumlar da günümüzde Türkçe öğretim faaliyetlerini büyük bir süratle sürdürmekte ve birçok ülkede Türk kültürünün tanıtılmasına ve Türk dilinin öğretilmesine katkı sağlamaktadırlar (Demir, 2021).

Bu gelişmeler ışığında, birçok üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla lisansüstü programlar bulunmakta ve her yıl bu konu hakkında çok sayıda sertifika programları açılmaktadır. Ancak, bu süreçte hem öğretmen yeterlilikleri hem de ders içerikleri kapsamında bazı problemler tespit edilmiştir. Bu problemlerden bir tanesi eşgüdüm sorunudur. Her üniversite ve kurum kendi müfredatını uygulamakta ve kendi ölçme değerlendirme sistemlerini kullanmaktadır (Mutlu ve Ayrancı, 2017, s. 70). Bu durum, öğretmenlerin uygulamalarının farklılaşması, farklı dil öğretme politikalarının benimsenmesi anlamına gelebilir. Aynı zamanda, farklı üniversite ve kurumlardan mezun olan öğrencilerin dil yetkinliklerinin eş değer olmaması gibi sonuçlar doğurabilir.

Uygulamada çalışan öğretmenlere bakıldığında ise, her öğretmenin farklı lisans

programlarından mezun oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yeterliliğini sağlamak adına pedagojik formasyon eğitimleri önem arz etmektedir. Demir (2021), doktora tezinde uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler ile görüşmüş ve bu öğretmenlerin yarısının pedagojik eğitime sahip olmadığı sonucuna varmıştır. Bu durum, öğretmenlerin geliştirmeye odaklanması gereken bir yeterlilik olarak değerlendirmiştir. Öğretmen yeterliliklerinin yanı sıra öğretmenin hangi yaklaşım veya yöntemi derslerinde uygulayacağını bilmesi, bu yöntemleri tanınması ve öğrencinin bu yöntemler içerisindeki konumunu bilmesi, öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması yönünden önemlidir. Derslerde hangi yöntemin uygulanacağını belirlemede hedef kitlenin yaş, cinsiyet, Türkçe öğrenme amaçları ve hedefleri doğrultusunda bir ihtiyaç analizi yapılması ve buna göre karar verilmesi gerekmektedir (İşcan, 2020, s. 128).

Türkçe öğretim faaliyetleri her ne kadar son yıllarda artış göstermiş olsa da aslında 11. yüzyıldan itibaren gündemde olan bir konudur. Özellikle Türk devletlerinin uluslararası etkisi artıkça, Türkçe eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla yapılan faaliyetler de artmıştır. Günümüzde ise bu görevi Yunus Emre Enstitüsü, YTB, MEB, TİKA, farklı üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri üstlenmektedir. Ancak, bu alanda; öğretmen yeterlilikleri, materyal yetersizliği, müfredatın standartlaştırılması ve seçilecek olan yöntem / yaklaşım konusunda uyumsuzluklar gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunlara yeterli ilgi gösterilip çözüm önerilerinin uygulamaya geçirilmesi öğretim faaliyetlerinde başarının sağlanmasına yardımcı olacaktır.

1.4.1. Materyal Geliştirme ve Bu Süreçte Karşılaşılan Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, günümüzde birçok ülkede ve bağlamda yapılmaktadır. Türkçe öğrenen öğrencilerin her birinin hedefleri ve ihtiyaçları farklıdır. Öğretmen, bu ihtiyaçları tespit ederek derslerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlemelidir. Bu konuda öğretmene yardımcı ve yol gösterici olabilecek unsurlardan bir tanesi de kullanılan materyaldir. Dil öğretimi yapılırken kullanılan materyalin niteliği ve hedef kitleye uygunluğu önemli kriterlerdendir.

Türkçe öğretiminin başladığı doksanlı yıllarda, öğretmenler materyal sıkıntısı çekmekte ve sürekli kendi materyallerini hazırlamaktaydılar. Ardından Ankara TÖMER tarafından Hitit Yabancılar için Türkçe ve sonrasında Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe adıyla yeni

bir kitap çıkarılmıştır. Bu kitap sayesinde yeni bir süreç başlamış ve diğer üniversiteler de kendi kitaplarını çıkarma yönünde girişimlerde bulunmuşlardır. “İstanbul Üniversitesi’nin İstanbul Yabancılar için Türkçe kitabı, Gazi Üniversitesi’nin Yabancılar için Türkçe yayınları, Ege Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Okuyorum Öğreniyorum ve Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Yabancılar için Türkçe”, bu girişimlere örnek niteliğindedir (Köse ve Özsoy, 2020, s. 40).

Üniversitelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kitap çıkarmaları bu alana katkı sağlamak için olumlu bir girişim olabilir. Ancak, bu kitaplar hakkında bazı eleştirilerin olması ve bu eleştiriler ışığında yeni kitaplar basılması önem arz etmektedir. Şu an Türkiye’deki birçok kurumda, öğretim amacıyla kullanılan ders kitaplarının ortak birkaç eksiği vardır. Fidan (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini aldığı makalesinde bu eksikliklerle ilgili bazı tespitler yapmıştır. Örneğin, bu kitaplarda dilbilgisi terimlerinin ortak olmaması, konu sıralanışının her kitapta farklı ilerlemesi, standartlaşmanın önündeki engellerdendir. Ayrıca, Ökten ve Kavanoz’a (2014) göre, bu ders kitaplarının, kültürlerarası öğrenmeyi destekleme konusunda yetersiz kaldıkları göze çarpmaktadır.

Ders kitabı gibi Türkçe öğretimine yönelik materyaller tasarlanırken hedef kitlenin yaşı, ilgi alanları, hedefleri ve bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Örneğin, Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenirken diğer milletlerden öğrencilere göre öğrenme süreçleri farklı ilerlemektedir. Onların ihtiyaçlarına yönelik kaynaklar bulunması hem öğretmen hem de öğrenci açısından önemlidir (Duman, 2013).

Sonuç olarak, materyallerin öğrenci ihtiyaçlarına ve profillerine, öğrenme stillerine ve tercihlerine göre çeşitlendirilmesi eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayarak öğrencinin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacaktır.

1.5. TÜRKİYE’DE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİLEN SINIFLARDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Türkiye’de, Türkçeye artan ilgi sayesinde Türkçe Öğretim Merkezlerinin haricinde, birçok özel kurum ve dil okullarında da Türkçe öğretilmektedir. Ancak tüm sınıflarda, Türkçe öğretiminde karşılaşılan standartlaşma sorunları nedeniyle aynı yöntem ve

yaklaşımlar takip edilmemektedir (İşcan, 2020).

İletişimsel Yöntem, diğer bölümlerde de bahsedildiği gibi en güncel ve kabul edilen yöntemler arasında yer almaktadır. Her ne kadar iletişim sağlamaya yönelik etkinliklerin yabancı dil sınıflarında uygulanması önerilmesine rağmen, dil öğretimi sırasında çeşitli nedenlerden dolayı farklı uygulamalarla karşılaşmaktadır. Örneğin, Ekren ve Ökten'in (2019 s. 1704-1705) "Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Algıları" adlı makalelerinde, araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler, Türkçe dilbilgisinin doğrudan öğretilmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerle de desteklenmiştir. Aynı makalede, öğretmenlerin, dilbilgisinin anlam ve kullanım boyutuna, biçim boyutu kadar önem vermedikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla, yabancı dil sınıflarında kullanılan öğretim yöntemlerinin, İletişimsel Yönteme tam olarak uymadığı gözlemlenmiştir.

Sınıfların yanı sıra, yabancı / ikinci dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi yapılarının sunumu ile ilgili bazı tartışmalar bulunmaktadır. Ly (2021, s. 189) dilbilgisinin diğer dil becerileri ile harmanlanmış bir şekilde öğretilmesinin önemine ve dilbilgisi kurallarının birbirinden bağımsız cümleler şeklinde sunulmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ancak, Yılmaz (2018) tarafından, yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yapılan bir incelemeye göre, dilbilgisi öğretiminin genellikle soyutlanmış cümleler üzerinden yapıldığı, öğretilen dilbilgisi yapılarının bağlamdan kopuk olduğu gözlemlenmiştir (akt. Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019). Bu kitaplardan faydalanmak durumunda olan öğretmenlerin, öğrenilen dilbilgisi kurallarını bağlam içinde kullanarak uygulamaya yönelik bir yaklaşım sergilemeleri zor olabilir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, Türkiye'de dilbilgisi öğretimi uygulamalarında bir standardın henüz oluşmadığı, bu durumda hem öğretmen yeterliliklerinin hem de materyal ile ilgili sorunların etkili olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenler, derslerinde kullanacakları yaklaşım ve yöntemleri belirlerken dilbilgisi konularını da göz önünde bulundurmalı, dilbilgisini dört dil becerisi ile harmanlayarak sunmalıdır. Ayrıca, öğretmen tercihlerini etkileyebilecek olan materyallerdeki dilbilgisi unsurları, öğrencinin gerçek hayatta karşılaşacağı bağlamlar içerisinde verilmeli, tek bir cümle halinde sunulmamalıdır.

1.6. ÖĞRENME STİLLERİ VE STRATEJİLERİ

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde, öğretmenlerin kapsamlı materyaller kullanarak bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmaları beklenir. Ancak Brown'a (2001, s. 210) göre öğretmenlerin amacı öğrencileri, sınıf dışında kendi öğrenme sürecini yönetebilen bağımsız öğrenciler haline getirmek olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenler, öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine yardımcı olarak onları iyi bir dil öğrencisi olmaları konusunda yönlendirmelidirler. Öğrenciye bu farkındalığı kazandırmak amacıyla atılacak ilk adım, öğrencilerin kendi öğrenme stillerini keşfetmeleri için yol göstermek olabilir. Ardından öğrenci, öğrenme stratejilerini kullanarak kendi öğrenmesini destekleyebilir. Bu bölümde öğrenme stilleri ve stratejileri detaylıca incelenecektir. Öğrencilerin strateji tercihlerini etkileyen bireysel faktörler tartışılacaktır.

1.6.1. Öğrenme Stilleri

Bir kişinin öğrenme stillerini belirleyen birçok unsur vardır ve bu unsurlar kişiden kişiye değişmektedir. Öğrenme stilleri, bireyin karakter veya bilişsel özelliklerinden getirdiği eğilimleri, kişisel özellikleri ve tercihleri sonucu oluşmuştur (Brown, 2001, s. 210).

Bir konuyu öğrenme şeklimizin ve bir problemin çözümüne yönelik bakış açımızın, biliş ve kişiliğimiz arasında bir ilişkisi vardır. Bu ilişkiye “bilişsel stil” adı verilir. Bilişsel stiller, eğitim bağlamında kullanıldığında ise genellikle öğrenme stilleri olarak adlandırılır (Brown, 2007, s. 119-120).

Brown (2007, s. 120-128), öğrenme stillerini şu şekilde sınıflandırmıştır: **Alan Bağımlı / Alan Bağımsız:** Alan Bağımlı kişiler genelde sosyalleşmeye daha açık, başkalarının duygularına daha duyarlı ve empati yapabilen insanlardır. Bu insanlar bir problemin veya durumun büyük resmine yani geneline bakarlar. Dolayısıyla, dil öğrenmenin “iletişim becerileri” ile ilgili olan bölümünde daha iyi olduklarına dair bir hipotez bulunmaktadır.

Alan Bağımsız kişiler ise özgüvenli, rekabetçi ve bağımsız olurlar. Olayların ayrıntıları ve parçaları büyük resimden daha önemlidir. Bu karakteristik özelliklerinden dolayı ise bu öğrenciler geleneksel sınıf ortamında analiz ve detaylara dikkat etmeyi gerektiren etkinliklerde daha başarılı olabilirler.

Sağ Beyin Hâkim / Sol Beyin Hâkim: Beyninin sol tarafını daha çok kullanan insanlar, analitik ve nesnel kişiler olma eğilimi gösterirken sağ beyin kullanımı daha baskın olan insanlar, duygularını ve öznel konuları ifade etmede daha iyidir. Bu durum alan bağımlı / bağımsız kişilerin performanslarına da benzemektedir.

Belirsizliğe Toleranslı / Belirsizliğe Tahammülsüz: Belirsizlik toleransı yüksek olan kişilerin farklı fikirleri kabul etmeleri daha kolaydır ancak belirsizliğe tahammülsüz olan kişiler kendi düşüncelerine uymayan fikirleri kabul etmekte zorlanırlar. Dil öğrenirken bu karakter özelliklerinin dengeli bir şekilde kullanılması önemlidir. Belirsizliğe tahammülsüz olan bireyler dildeki istisnai durumları bir tehdit olarak algılayabilir ve bu nedenle öğrenmeye kendini kapatabilir. Ancak belirsizliğe toleransı yüksek kişiler ise önemli kuralları öğrenme konusunda problem yaşayabilirler.

Reflektif / Dürtüsel: Reflektif kişiler daha sistematik bir şekilde düşünürler. Dürtüsel insanlar ise daha hızlı tepki verirler. 1 ve 2. sınıfın sonunda çocuklara görsel-eşleştirme becerilerini ölçmek amacıyla yapılan testlerde reflektif öğrencilerin bu testlerde daha yavaş oldukları ancak daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılırken dürtüsel olan öğrencilerin ise genelde daha hızlı tepki süreleri olmasına rağmen yüksek hata yaptıkları sonucuna varılmıştır (Kagan, 1965).

Öğrenme stillerinin başka bir modelini oluşturan araştırmacı Neil Fleming'e (1987) göre, bu stilleri dört gruba ayırmak mümkündür:

- “Visual (görsel)
- Aural (işitme)
- Reading- Writing (okuma- yazma)
- Kinesthetic (dokunsal)” (akt. Yeşilyurt, 2019).

Bu görüşe benzer başka bir kuram ise Howard Gardner (1983) tarafından Çoklu Zekâ Kuramı olarak ortaya atılmıştır. Çoklu Zekâ Kuramına göre, bir kişi birden çok zekâ türüne sahiptir. Ancak her bireyde bir zekâ türü, diğer zekâ türlerine göre daha baskındır. Bu zekâ türleri dokuz kategoriye ayrılır (Gardner, 1983; Gardner, 1999):

- **Sözel- Dilsel Zekâ (Verbal-Linguistic Intelligence):** Sözel becerileri gelişmiş kendini iyi ifade eden kişilerdir. Hikâye anlatma ve yazı yazma gibi yeteneklere sahiplerdir.

- **Müzikal Zekâ (Musical Intelligence):** Ritimlere ve müziğe duyarlı kişiler. Beste yapma, müzik okuma gibi yeteneklere sahiplerdir.
- **Mantıksal- Matematiksel Zekâ (Logical- Mathematical Intelligence):** Sayısal ve analitik düşünmeye yatkın iyi problem çözen kişilerdir.
- **Görsel- Uzamsal Zekâ (Visual- Spatial Intelligence):** Görsel, estetik yönleri gelişmiş kişilerdir. Sanat faaliyetlerine yatkınlardır.
- **Bedensel- Kinestetik Zekâ (Bodily- Kinesthetic Intelligence):** Vücutlarını kullanarak kendilerini ifade edebilen; spor, dans gibi alanlara yönelebilirler. El becerileri gelişmiştir.
- **Kişilerarası Zekâ (Intrapersonal Intelligence):** Diğer kişilerin ruh halini ve isteklerini anlayabilirler. Sosyal ilişkilerinde başarılıdırlar.
- **İçsel Zekâ (Interpersonal Intelligence):** Öz farkındalığı gelişmiş kişilerdir.
- **Doğa Zekâsı (Naturalistic Intelligence):** Doğadaki diğer yaşamları ve canlıları ayırt edebilirler.
- **Varoluşsal Zekâ (Existential Intelligence):** Felsefi çaba gerektiren insan yaşamı ve doğası hakkında derin sorulara cevap ararlar.

Sınıftaki öğrencilerin hepsi bu zekâ türlerinden belirli oranda taşımaktadır. Bu oranlar farklılık gösterdiği için her öğrenciye hitap edebilmek önemlidir. Öğretmenin bu zekâ türleri veya öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak ders hazırlaması beklenir (Şener ve Çokçalışkan, 2018, s. 126-127). Bu sayede öğretmen, öğrenme kalitesinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Ayrıca, Özer ve Korkmaz (2016), yabancı dil derslerinin “bütün duyulara hitap edilecek şekilde” sunulmasının öğrenci başarısını olumlu etkileyen unsurlardan biri olduğunun öğretmenler tarafından belirtildiğini aktarmıştır. Özellikle, sözlü iletişim kanalları haricinde sözsüz iletişimin kullanımı da başlangıç düzeyindeki öğrencilerin dersleri anlamasını desteklemede yararlı olabilir. Öğretmenler hem ders içinde sözsüz iletişim yöntemlerini kullanmaları için desteklenmeli hem de ders kitaplarında bu konuda öğretmenleri destekleyici materyaller bulunmalıdır (Ünveren Gürocak, 2012, s. 69-70).

Öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında bilgi verebilecek başka bir yol ise öğrencilerin

kişilik özellikleridir ve bu özellikleri saptamamıza yardımcı olabilecek birçok psikoloji testi tasarlanmıştır. Psikiyatır Carl Jung tarafından geliştirilen MBTI testi (Myers-Briggs) 16 kişilik türünden oluşur. Her bir bireyde dört temel özellik bulunur. Bu özelliklerin kombinasyonları, farklı kişilik türlerini ifade etmektedir. Jung'un sınıflandırmasını temel alan Felder (1996), bu bireylerin özelliklerini şu şekilde açıklar:

- **İçe Dönük (Introverted):** Kendi başına kalmayı ve kendilerine odaklanmayı tercih ederler. Bir konu hakkında boylu boyuna düşünürler. -
- Dışa Dönük (Extroverted):** Farklı şeyler denerler, dış dünya ve insanlar ilgilerini çeker.
- **Sağduyulu (Sensing):** Pratik, detay odaklı ve gerçeklere odaklanan kişilerdir. - **Sezgisel (Intuitive):** Hayalcilerdir. Anamlara ve ihtimallere odaklanırlar.
- **Hissedenler (Feeling):** İnsani ve şahsi değerlere göre karar alırlar. -
- Düşünenler (Thinking):** Kurallara ve mantığa dayalı kararlar alırlar. Sorgulayıcılarıdır.
- **Yargılayanlar (Judging):** Planlara göre hareket ederler ve bu planları takip ederler. - **Algılayanlar (Perceiving):** Değişen koşullara hızlı uyum sağlarlar.

Puji ve Ahmad'in (2016) makalesine göre, eğitimde, MBTI modelini kullanarak öğrencinin öğrenme eğilimlerini belirlemek, onların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeye yardımcı olacaktır. Ancak, öğrencilerin öğrenme stillerini etkileyen faktörler ne olursa olsun öğrenme süreçlerinde sorumluluk üstlenmek için, kendi öğrenme stillerinin farkında olmalı, zayıf ve güçlü yanlarını belirleyip buna göre harekete geçmelidirler (Brown, 2007).

“...öğrenme stilleri değişmez özellikler değildir. İyi dil öğrencileri, kendi öğrenme stillerini ve stratejilerini fark ederek başarıya ulaşma amacı ile bunu nasıl manipüle edeceklerini iyi bilirler” (Brown, 2001, s. 210). Bu nedenle öğrencinin kendini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, nasıl öğrendiği hakkında fikir sahibi olması gibi faktörler, dil öğrenme sürecinde önemlidir. Kendinin farkında olan öğrenci bir adım ileri gitmek için nasıl bir yol izleyeceğini bilir ve bu şekilde harekete geçebilir.

1.6.2. Öğrenme Stratejileri

Dil sınıflarındaki bazı öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha hızlı bir şekilde dil öğrendiğini gözlemlediğimizde bu kişileri ‘dile yatkın’ olarak nitelendiririz. Bu yatkınlık birçok kişi için doğuştan gelen bir yetenek olarak düşünülmesine rağmen bazı kişiler için ise sıkı bir çalışmanın sonucudur. Birçok araştırmacı bu ‘yetenekleri’ belirlemeye çalışmış ve birbirini destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır.

Carroll (1990, s. 14-22) yabancı dile yatkın öğrencilerin becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- **İşitsel Beceriler (Auditory Abilities):** Bazı kişiler işitme kaybı olmasa da diğerlerine göre daha iyi duyabilirler.
- **Fonetik Kodlama Becerisi (Phonetic Coding Ability):** Belirli ses örüntülerinin anlamlarla ilişkilendirebilirler.
- **Dilbilgisine Olan Duyarlılık (Grammatical Sensitivity):** Cümlelerin sözdizimsel düzeninin ve cümledeki unsurların dilbilgisel işlevlerinin farkındalardır.
- **Hafıza Becerileri (Memory Abilities):** Yabancı dil öğreniminde işlevsel olan ezberleme becerilerini kullanabilirler.
- **Tümevarımsal Dil Öğrenme Becerisi (Inductive Language Learning Ability):** Yabancı dille ilgili sunulan materyallerden verilen kuralları çıkarabilirler (fark edebilirler).

O'Malley ve Chamot (1990, s. 163) ise bu örneklere bakarak dil öğrenmeye yatkınlık ile dil öğrenme stratejilerinin arasında bir bağlantı olabileceğini ve bu bilgilerden yola çıkılarak dile yatkınlığı, doğuştan gelen bir yetenek olarak görmek yerine öğrenilen bir beceri olabileceği fikrini ortaya atmıştır.

Bu bahsedilen ‘becerileri’ şu anki literatüre göre ‘dil öğrenme stratejileri’ olarak sınıflandırmak mümkündür. Dil öğrenme stratejileri, Oxford (1990, s. 8) tarafından "...öğrenmenin daha kolay, hızlı, eğlenceli, bağımsız, etkili ve yeni durumlara aktarılabilir olması için öğreneni harekete geçiren belirli eylemler." olarak tanımlamıştır.

Brown (2007, s. 132) ise bu konu hakkında şöyle demiştir: “Eğer öğrenme stilleri

bireyleri birbirinden ayıran genel karakteristik özellikler ise o halde stratejiler, bir problem ile karşılaştığımızda yaptığımız ve kişiden kişiye değişen ‘saldırılarıdır’. Stratejiler ise, yabancı bir dilde girdi ve çıktı alırken karşılaştığımız problemleri çözüme kavuşturmak için kullandığımız tekniklerdir.”

Fan (2003), Hong-Konglu öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri hakkında yaptığı bir çalışmada, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen bir öğrencinin kontrol edemeyen öğrenciye göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Dil öğrenme başarısı yüksek olan öğrencilerin kullandıkları stratejiler birçok araştırmacının ve öğretmenin odak noktası olmuştur.

Rubin (1975) her sınıfta kullanılan materyalin ve ders veren öğretmenin aynı olmasına rağmen bazı öğrencilerin diğerlerinden daha iyi bir performans gösterdiğini gözlemlemiştir. Bu gözleminden yola çıkarak performans açısından iyi olan öğrencileri ‘iyi dil öğrencisi’ (good language learner) olarak tanımlamıştır. Rubin’e göre bu öğrencilerin dil öğrenmek için kullandıkları teknikleri araştırarak performansı düşük olan öğrencilere de bu teknikler öğretilir. Böylece, öğrencilerin dil öğrenme başarısı artırılabilir. Rubin’in (1975) gözlemlediği iyi dil öğrencilerinin özellikleri ve kullandıkları stratejiler şunlardır:

1. “İyi bir dil öğrencisi aynı zamanda iyi tahmin etme kabiliyetine sahiptir. Çıkarımlar yaparak bilgileri birbiri ile ilişkilendirir.
2. İletişim kurmaya isteklidir ve iletişimi öğrenme aracı olarak kullanır. Karşılıklı etkileşim sırasında anlatmak istediği şeyi mimikler, beden dili, tanımlama, eş anlamlı kelime kullanma gibi teknikleri kullanarak iletmeye çalışır.
3. Hata yapmaktan korkmaz.
4. Sürekli dil yapılarının analizini yapar, bilgileri sınıflandırır.
5. Pratik yapmak için imkân yaratmaya çalışır.
6. Kendinin ve başkalarının konuşmasını denetler. Bu şekilde kendi hatalarından öğrenir.
7. Sadece dilbilgisi yapılarını bilmenin iletişimi devam ettirmek için yeterli olmadığını farkındadır. Yapıyla birlikte anlama, dilin işlevlerine ve konuşan kişinin niyetine de dikkat eder.”

Rubin gibi daha birçok araştırmacı da iyi dil öğrencilerinin dil öğrenirken kullandıkları yöntemleri tanımlamaya çalışmıştır (Stern, 1975; Stern, 1983; Naiman, Fröhlich, Stern, Todesco, 1978; Rubin ve Thompson, 1982). Ardından, bu tanımlanan stratejilerin nasıl sınıflandırılması gerektiği ise başka bir araştırma konusu olmuştur.

Sonuç olarak, dil yatkınlığının doğuştan mı geldiği yoksa sonradan geliştirilen bir beceri olup olmadığı birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar birbirine kaynak olmuş ve günümüzde dil öğrenme stratejilerinin kullanılarak bu becerilere sahip olunacağı ve öğrenmenin daha etkili hale geleceği savunulmuştur (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Rubin (1975) ise dil öğreniminde diğer öğrencilere göre daha başarılı olan kişilerin çıkarım yapma, bilinçli iletişim kurma ve bunun için fırsat arama, dili sürekli analiz etme gibi teknikler kullandıklarını belirtmiştir. Bu araştırmacılar, başarılı öğrenciler tarafından kullanılan stratejilerin diğer öğrencilere öğretilerek dil öğrenme süreçlerini kolaylaştıracağını ve bu süreci destekleyeceğini savunmaktadırlar.

1.6.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenme stratejilerinin, dil öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olacağı ve bu süreci destekleyeceği belirtilmektedir. Başarılı öğrencilere yardımcı olan stratejilerin tespit edilmesi ve sınıflandırılması sonucunda öğrenme süreçlerinde hangi stratejinin ne zaman ve ne kadar kullanıldığı belirlenerek başarıya nasıl ulaşılabileceği sorusuna cevap aranmıştır. Stern (1975) ve Rubin (1975) bu stratejilerin sınıflandırılması konusunda temelleri atmışlardır. Ardından günümüzde en sık kullanılan sınıflandırmalar ise O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) tarafından yapılmıştır. Bu bölümde bu sınıflandırmaları incelemek ve karşılaştırmalar eşliğinde bilgi vermek amaçlanmıştır.

O'Malley ve Chamot (1990, s. 136-138) bu stratejileri 3 gruba ayırmıştır:

Üstbilişsel Stratejiler: Öğrenim süreci hakkında düşünmek, öğrenme sürecini planlamak, öğrenme başarısını izlemek (monitoring) ve öğrendiklerini değerlendirmeyi içeren stratejilerdir.

Bilişsel Stratejiler: “Öğrenilecek materyalle etkileşime geçmek, mental veya fiziksel olarak materyali manipüle etmek (yönlendirmek, işlemek), verilen öğrenme görevine belirli bir teknik uygulamak”.

Sosyal/Duyuşsal Stratejiler: Öğrenmeye yardımcı olmak için başka biriyle etkileşime geçmek veya duygular üzerinde düşünsel kontrol sağlamak amacı ile kullanılır.

Oxford (1990) oldukça detaylı bir sınıflandırma yaparak dil öğrenme stratejilerini “doğrudan (direct) ve dolaylı (indirect)” olarak ikiye ayırmıştır. Ayrıca O’Malley ve Chamot (1990)’dan farklı olarak Sosyal / Duyuşsal Stratejileri iki kategori halinde değerlendirmiştir:

1.6.3.1. Doğrudan Stratejiler

Doğrudan stratejiler, dil ile doğrudan etkileşime geçmeyi amaçlar. Öğrenci aktif olarak dili farklı şekillerde manipüle eder. Bu stratejiler üç gruba ayrılmıştır:

1. **Bellek Stratejileri** (Memory Strategies): “Öğrencilerin bilgiyi saklaması ve hatırlamasında etkili bir stratejidir.” Genelde ‘ilişkilendirme’ stratejilerini kullanarak bilginin hatırlanmasını kolaylaştırırlar (Oxford, 1990, s. 37-40). “İyi dil öğrencileri dili analiz ederek ezberleme ve pratik yapmak için gerekli stratejiler geliştirirler” (Stern, 1983, s. 411).
2. **Bilişsel Stratejiler** (Cognitive Strategies): “Öğrencilerin birçok farklı yolla dili anlamasına ve üretmesine yardımcı olur” (Oxford, 1990, s. 37). Birçok dil öğrencisi yeni dil yapıları ile karşılaştığında bu yapıları fark edip mantık yürüterek anlamlandırmaya çalışırlar. Bunu yapabilmek için ise çeviri, analiz etme, önceki bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirme (birleştirme), başka dillerden transfer etme gibi yöntemlerden yararlanabilirler (Oxford, 1990, s. 45-47). Stern (1983, s. 411), bu stratejiyle ilişkili olarak, dili bilişsel ve algısal (perceptual) bir etkinlik olarak tanımlar. İyi bir dil öğrencisinin çalışmaya ve pratik yapmaya hazır olduğunu söyler.
3. **Telafi Stratejileri** (Compensation Strategies): Bu strateji, “Öğrencilerin kısıtlı bilgilerine rağmen dili kullanmalarına olanak sağlar.” (Oxford, 1990, s. 37). Öğrenciler, yeni bir bilgi ile karşılaştığında dilbilgisel ve diğer ipuçlarını iyi analiz edip bunlardan yararlanabilirler. Bu strateji, yalnızca alımlama becerilerinde değil aynı zamanda üretim becerilerinde de kullanılabilir. Öğrenci, kelimenin eş anlamlısından yararlanabilir, yeni kelimeler uydurabilir, mesajı uyarlamaya

çalışabilir veya dolaylı bir şekilde mesajı açıklayabilir. Anlamı alıcıya iletmek için beden dili ve mimiklerden yararlanabilir, etrafındaki insanlardan yardım alabilir, ana diline geçebilir veya iletişimden kısmen/tamamen kaçınabilir (Oxford, 1990, s. 48-49).

Doğrudan stratejiler, öğrencinin dil ile daha yakından etkileşime girerek öğrenme sürecini yönettiği stratejilerdir. Ancak dolaylı stratejiler, dil ile doğrudan etkileşime girmese de bu süreci desteklemek amacıyla kullandığımız stratejilerdir.

1.6.3.2. Dolaylı Stratejiler

Dolaylı stratejiler, dil ile doğrudan etkileşime geçmez ancak dil öğrenme sürecine duygu, düşünce, sosyal ilişkiler ve farkındalık faktörlerini katarak farklı bir boyuttan bakar ve öğrenme sürecini desteklemeyi amaçlar. Bu stratejiler üç ana başlık altında incelenmektedir.

1. **Üstbilişsel Stratejiler** (Metacognitive Strategies): Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yöntemlerinde yardımcı olur. Öğrenmeyi merkeze alma, öğrenmeyi düzenleme ve planlama, kendini değerlendirme bu stratejiler arasındadır. Bazen öğrenci bilinmeyen birçok bilgi ile karşı karşıya kaldığında bunalmış hissedebilir. Bu durumda, öğrenci odaklanma ve önceki bilinen bilgi ile bağ kurma stratejilerini kullanabilir. Ayrıca öğrenci kendine alıştırma fırsatları yaratmalı ve bu fırsatlardan nasıl yararlanabileceğine odaklanmalıdır. Kendi gelişimlerini gözlemleyerek gerçekçi bir şekilde seviyelerini değerlendirmelidirler (Oxford, 1990, s. 135-137).
2. **Duyuşsal Stratejiler** (Affective Strategies): “Öğrencinin duygularını, motivasyonunu ve dil öğrenimine karşı tutumunu düzenlemesine yardımcı olur” (Oxford 1990, s. 135). İyi bir dil öğrencisi belirsizlik durumunda sabırlı bir şekilde çözüm odaklı olmalıdır (Stern, 1983, s. 382). Öğrenci kendi kendini motive edebilir ve kaygısını azaltabilirse belirsizlik durumları ile daha kolay baş edebilecektir (Oxford, 1990, s. 143).
3. **Sosyal Stratejiler** (Social Strategies): Diğer insanlarla etkileşime geçerek öğrenmelerine yardımcı olur. Başkalarına soru sorma, ortak çalışma ve empati

kurma bu stratejinin bölümlerindendir (Oxford, 1990, s. 135). Öğrenci, soru sorarak dili öğrenmeye karşı bir ilgisi olduğunu gösterir. Ortak çalışma, sınıf ortamındaki istenmeyen rekabeti azaltır ve empati kurarak kültürel farkındalığını artırıp başkalarının duygu ve düşüncelerinin bilincinde olur (Oxford, 1990, s. 145-146).

Dolaylı stratejiler, öğrenme ortamının yaratılmasına ve öğrenmeye karşı olan motivasyonumuza yardımcı olan stratejilerdir. Hem dolaylı stratejiler hem de doğrudan stratejiler dil öğrenme sürecinde birbirinden ayrılamaz ve birbirini destekleyen unsurlardır.

Oxford (1990) ve O'Malley ve Chamot'un (1990) yaptığı sınıflandırmalarda birçok benzerlik ve farklılık görülebilir. Örneğin, "Oxford'un bilişsel ve bellek stratejileri, O'Malley ve Chamot'un bilişsel stratejilerinin içinde bulunmaktadır" (Skehan, 1991, s. 287). "O'Malley ve Chamot'un aksine; Oxford, bellek stratejilerini bilişsel stratejilerden ayırmıştır" (Hsiao ve Oxford, 2002, s. 371). Benzer şekilde, "Oxford'un sosyal ve duyuşsal stratejileri, O'Malley ve Chamot'un sosyal stratejilerinin genişletilmiş halidir. Ancak Oxford'un telafi stratejileri bu sınıflandırmaya önemli bir eklemidir" (Skehan, 1991, s. 287).

Sonuç olarak, Oxford'un sınıflandırmasının oldukça kapsamlı olduğu yorumu yapılabilir. "Oxford, yalnızca stratejiler değil bu stratejilerin kullanılması için atılması gereken adımları veya taktikleri de belirlemiştir." (Boylu ve Özbay, 2015, s. 85).

Oxford (1990) tarafından oluşturulan bu tabloda telafi stratejilerinden bahsederken, öğrencinin bazı durumlardan iletişimden tamamen kaçınabileceği belirtilmiştir. İletişimsel yeterlilik ilkelerinde, bu durum **Kaçınma Stratejileri (Avoidance Strategies)** başlığı altında incelenebilir. İletişimsel yeterlilikler, Canale ve Swain (1980) tarafından; dilbilgisi, toplumdilbilim, söylem ve stratejik olarak dörde ayrılır. Dilbilgisi yeterliliği, öğrencinin dil yapılarını kullanabilme yeteneğidir. Toplumdilbilim yeterliliği, hangi dil yapılarını hangi bağlamlarda kullanacağını bilmektir. Söylem yeterliliği ise dil yapılarını anlamına uygun olarak kullanarak iletişim sağlamaktır. Son olarak, stratejik yeterlilik, iletişim sırasında karşılaşılan sorunlara iletişimi devam ettirmek adına çözüm bulmaktır.

Canale ve Swain (1980), dilbilgisi kurallarına uygun bir dil kullanmanın yanı sıra, toplumsal kurallarına uygun biçimde iletişim kurmanın önemine dikkat çekerler. Ayrıca,

iletişim aksaklıkları yaşandığında durumu yönetme ve diyalogu sürdürme becerisinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgularlar (Akt. Uzun, 2019, s. 14).

Oxford (1990), yukarıda bahsedildiği üzere, telafi stratejilerinin öğrencinin bilgisi kısıtlı olsa bile iletişimi sürdürmesine olanak sağladığını söylemiştir. Ayrıca telafi stratejilerinden bir tanesinin de iletişimden tamamen kaçınma olduğunu da belirtmiştir. Brown (2007) ise Dörnyei'nin (1995) kaçınma stratejilerini sınıflandırmış ve bu stratejileri birkaç gruba ayırmış. Brown'a (2007) göre sesletimden kaçınma, ana dilinde var olmayan seslerin yoğunlukta olduğu bir kelimeyi söylememek veya onun yerine başka bir kelime kullanmak olabilir. Bilmediğimiz bir dil yapısının bulunduğu bazı durumlarda konuşmaktan kaçınabiliriz. Ayrıca, doğru kelimeyi bulamadığımız bir senaryoda bu kelimeyi arayarak zaman kaybetmek yerine kaçınma yoluna başvurabiliriz.

Sonuç olarak, dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasında çeşitli araştırmacıların katkıda bulunduğu söylenebilir. O'Malley ve Chamot (1990), dil öğrenme stratejilerini üç gruba ayırmıştır. Bunlar: üst bilişsel, bilişsel ve sosyal-duyuşsal stratejilerdir. Oxford (1990), bu stratejilere telafi stratejileri ve bellek stratejilerini eklemiştir. Telafi stratejilerine ek olarak Brown (2007), Dörnyei'nin (1995) sınıflandırmasını uyarlayarak kaçınma stratejilerinden bahsetmiştir. Bu sınıflandırmalar hem öğrenciler hem de öğretmenler için oldukça önemlidir. Çünkü, stratejilerin sınıflandırılması bize hangi tekniklerin var olduğu ve bunların nasıl kullanılabileceği hakkında ipuçları vermektedir.

1.6.4. Strateji Kullanımını Etkileyen Bireysel Farklılıklar

Dili iyi öğrenmesini bilen kişiler fazla sayıda stratejiden yararlanırlar. Ancak strateji kullanma sayısı, sadece öğrencinin dilsel yeterliliğine bağlı değildir, aynı zamanda bireysel farklılıklardan veya öğrenme stillerinden doğan farklılıklardan dolayı da kullanılan stratejilerin sayısı ve çeşidi değişmektedir. Stern'e (1983, s. 412) göre; farklı yaş, kültürel olgunluk seviyesi ve eğitim geçmişleri olan kişilerin hangi yabancı dili öğrendiklerine göre kullandıkları stratejiler de farklılık gösterecektir.

Jashua Fishman bu problemi şu şekilde ifade etmiştir: "Kim, hangi koşullarda, hangi dilde, ne kadar öğrenir?" (akt. Spolsky, 1988, s. 379). Temelde, strateji kullanımını etkileyen bazı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler bu bölümde incelenecektir.

1.6.4.1. Ana Dil ve Dil Öğrenme Geçmişinin Strateji Tercihlerine Etkisi

Ana dil, kişinin doğuştan edindiği ve ilk yaşlardan itibaren iletişim kurduğu dildir. Ana dilimizin özellikleri, yaşamımızın sonraki döneminde öğrendiğimiz diğer dillerdeki performansımızı ve öğrenme sürecini etkilediği düşünülmektedir. Demirekin (2017) doktora tezinde yaptığı araştırmaya göre, ana dilleri Türk dili kökenli olan öğrenciler, ana dili diğer dil ailelerine mensup olan öğrencilere göre daha az kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanmaktadır. Benzer şekilde Wach (2016, s. 71- 72), ana dili Lehçe (L1) olan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmaya göre bu öğrenciler birinci yabancı dil (İngilizce-L2) ve ikinci yabancı dillerini (Rusça-L3) öğrenirken ana dil temelli dilbilgisi öğrenme stratejilerinden yararlanmaktadırlar. Öğrenciler, L1'den L2 ve L3 dillerinin sözdizimsel yapısını anlama, yapı-anlam arasındaki bağı güçlendirme ve iletişimi kolaylaştırmak için yararlanmaktadırlar.

Strateji kullanımını etkileyen başka faktörlerden bir tanesi de öğrencinin önceden dil öğrenme geçmişi olup olmamasıdır. O'Malley ve Chamot (1990, s. 140) yaptıkları bir araştırmada lise seviyesindeki acemi dil öğrencilerinin yöntemsel becerilerinin eksik olması nedeniyle dil problemlerini çözerken paniklediklerini ancak daha önceden dil öğrenmiş öğrenciler dilin sorunlarına daha sakin yaklaşıp diğer dilleri öğrenirken geliştirdikleri yöntemsel becerilerini kullandıklarını gözlemlemiştir. Naiman vd. (1978, s. 26) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin %78'i önceden başka bir dil öğrenmenin yeni bir dil öğrenmeye katkı sağladığını söylemişlerdir. Bu konuda yapılan genel yorum "Dil öğrendikçe onları öğrenmeyi öğrendim." şeklindedir.

Sonuç olarak, ana dilin hedef dil ile olan benzerliği, dil öğrenme sürecinin nasıl olacağına dair ipuçları verebilir. Ayrıca, dil öğrenme deneyimi bulunan bir kişinin, hiç dil öğrenmemiş birine göre öğrenme sürecini daha kolay geçirebileceği düşünülmektedir (Nayak, Hansen ve Krueger, 1990; Kostić-Bobanović ve Bobanović, 2011). Bu bilgilere dayanarak, dil öğrenmenin de öğrenilen bir beceri olduğu yorumu yapılabilir.

1.6.4.2. Cinsiyet Faktörünün Strateji Tercihlerine Etkisi

Yabancı dil öğrenme stratejileri hakkında yapılan birçok araştırmada cinsiyet faktörünün bu tercihleri etkileyip etkilemediği tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu araştırmaların

genel bulguları, kadınların erkeklerden daha çeşitli stratejiler kullandığı sonucuna varmıştır (Oxford vd., 1988; Gürata, 2008; Bölükbaş, 2013; Akın ve Çetin, 2016; Charoento, 2016; Zhou, 2017). Ancak bunun aksini söyleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Boylu, 2015).

Green ve Oxford (1995, s. 266) kültür ve cinsiyet bağlamında bu gibi çalışmaların önemini şu şekilde açıklamışlardır:

Bu gibi bulgular önemlidir çünkü bize bir grup olarak kadınların bir dili öğrenme şekillerinde -gruplar içinde değişkenlik olsa da- bir grup olarak erkeklere kıyasla bazı tutarlı farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Farklı kültürler arasında yapılan birçok çalışmada cinsiyet farklılıklarının ortaya çıkması, bu farklılıkların biyolojik ve/ veya sosyalleşmeyle ilgili nedenlerinin olabileceğini ve bu nedenlerin dil sınıfında az miktarda da olsa gerçek bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Her ne kadar kadınların erkeklerden daha sık ve çeşitli strateji kullanması veya bu durumun tersi görülen araştırmalar da olması ilgi çekici olsa da bu sonuçlar bize toplumsal cinsiyet kodları ve cinsiyetin getirdiği biyolojik farklılıklar hakkında bilgi verici niteliktedir. Sonuç olarak, öğrenmenin biyolojik faktörlerini göz önüne almak da öğretmene sınıfı ile ilgili farkındalık kazandırmak açısından önemli olabilir.

1.6.4.3. Sosyokültürel Farkların ve Eğitim Geçmişinin Strateji Tercihlerine Etkisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda, farklı ülkelerden öğrenciler bulunmaktadır. Bu çok uluslu sınıf yapısı, öğrenci ihtiyaçlarının da çeşitli olmasına neden olabilir. Örneğin, hangi dil öğrenme stratejisinin seçileceği, ülkeden ülkeye ve kültürden kültüre değişebilir. Öğrencilerin bulunduğu kültür, aynı zamanda eğitim sistemini etkilemektedir. Bu eğitim sistemine göre öğrencilerin sunulan konuyu veya bilgiyi öğrenme biçimleri ve tercihleri değişebilir.

Libyalı öğrencilerle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin geleneksel dilbilgisi yöntemlerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin dilbilgisi çalışırken sözlük, gazete vb. farklı kaynaklar kullanmadığı ve dilbilgisi yapılarını analiz etmedikleri sonucuna varılmıştır (Alsied, Ibrahim, ve Pathan, 2018).

Taylandlı ve Çinli öğrencilerle yapılan başka bir araştırmada, Taylandlı öğrencilerin dilbilgisi öğrenirken Çinli öğrencilerden daha sık sosyal ve duyuşsal stratejileri kullandığı sonucuna varılmıştır (Supakorn, Feng, ve Limmun, 2018). Ayrıca, Griffiths ve Parr (2000), kültür ve strateji ilişkisini araştırdığı bir çalışmada, Avrupalı öğrencilerin diğer

öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerinden daha sık yararlandığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin geldikleri kültüre ek olarak, hedef dilin kültürüne ve hedef dilin kendisine olan bakış açıları da dil öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Alptekin ve Tatar (2011, s. 335), öğrencinin hedef dilin kültürüne olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasının, hedef dilde ilerlemesine yardımcı olacağını savunur. Bu nedenle, dil sınıflarında hedef dilin kültürünün öğretilmesi adına etkinlikler tasarlanabilir. Ancak Altay (2005, s. 181), kültür farkındalığı ile ilgili makalesinde, hedef dilin kültürü öğretilirken bu dozun iyi ayarlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler, başka bir kültür öğrenirken, kendi kültürlerini unutmamalıdır, çünkü bu durum asimilasyona neden olabilir.

Sözü geçen çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak farklı kültür ve eğitim geçmişlerine sahip olan öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca, hedef dilin kültürüne olan tutumları da kendi dil öğrenme yeterlilikleri ile doğru orantıda olduğu belirtilmiştir.

1.6.4.4. Öğrencilerin Dil Seviyelerinin Strateji Kullanımına Etkisi

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımının bireysel farklılıklara göre nasıl değiştiği araştırmalara konu olan sorulardan bir tanesidir. Dil seviyesi ve dil öğrenme stratejisi arasındaki bağlantıyı bulma amacıyla yapılan araştırmalarda birçok farklı sonuç bulunmaktadır. Örneğin O'Malley ve Chamot (1990, s. 127) bir çalışmada Rusça veya İspanyolca öğrenen orta / ileri seviyedeki öğrencilerin başlangıç seviyesindeki öğrencilere göre daha çok strateji kullandığı tespit edilmiştir. Ancak, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yapılan çalışmada başlangıç seviyesindeki öğrencilerin orta düzeydeki öğrencilere göre daha çok strateji kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguların aksine, Pawlak'ın (2009) çalışmada ileri düzey ve başlangıç düzeyi öğrencilerin kullandığı strateji sayısında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uzun (2019, s. 101), Türkiye'de İngilizce öğrenen öğrenciler ile yaptığı çalışmada, "Başlangıç seviyesinden orta seviyeye geçişte, telafi stratejilerinin kullanımında belirgin bir artış görülürken, öğrencilerin orta düzeyden ileri düzeye geçtiklerinde telafi stratejilerinin kullanımında azalma gözlenmiştir."

Bu verilere dayanarak, öğrencinin bulunduğu seviyenin strateji kullanımına etkisi olduğu

ancak bu etki hakkında tutarlı veriler olmadığı için bir yorum yapmanın zor olduğu söylenebilir. Ayrıca, genel öğrenme stratejilerinin yanı sıra her bir farklı stratejinin (örneğin telafi stratejisi) hangi seviyede ne kadar sıklıkta kullanıldığının farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

1.6.5. Sonuç

Öğrenme stilleri ve stratejileri, bireyin dil öğrenme sürecine yardımcı olan ve yol gösteren kılavuzlardır. Öğrenci öğrenme stillerini bilirse kendi güçlü ve zayıf yanlarını tanır ve öğrenmede başarıyı yakalamak amacıyla bunları nasıl manipüle edeceğini bilir. Stratejileri kullanarak ise öğrenciler, nasıl etkin ve verimli çalışabileceklerini öğrenirler. Bu sayede bağımsız öğrenme desteklenir ve öğrenme süreci hızlanır. İyi dil öğrencilerinin kullandıkları stratejiler incelenerek, performansı düşük öğrencilere yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Literatürde ise, öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmasının dil derslerindeki başarısını olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Oxford, Park-Oh, Ito ve Sumrall, 1993; Fan, 2003).

Oxford (1990), öğrenme stratejilerini iki ana grup halinde incelemiştir. Doğrudan Stratejiler; bilişsel stratejiler, bellek stratejileri ve telafi stratejileri gibi dil ile etkileşime giren stratejilerdir. Dolaylı Stratejiler ise üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal Stratejiler olarak üçe ayrılır. Bu stratejiler, dil ile etkileşime girmez ama dilin öğrenildiği ortamı düzenleme ve öğrenme sırasında öğrencinin sahip olduğu duygu, motivasyon gibi faktörleri etkilemektedirler.

Her ne kadar, iyi dil öğrencilerinin kullandıkları stratejileri tespit etmek amaçlansa da bireysel faktörlere göre bu stratejiler değişiklik gösterebilir. Öğrencinin cinsiyeti, bulunduğu seviye, ana dili, dil öğrenme geçmişi, eğitim geçmişi ve yetiştiği kültür, strateji tercihlerine etki etmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde bireysel farklılıkların göz önüne alınarak hazırlanacak derslerin, müfredat ve materyallerin, dil öğrenme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem ve yaklaşımlar detaylıca ele alınmıştır. Bu çalışma büyük oranda nicel bir yaklaşım benimsemiş ve çalışma kapsamında veri elde etmek amacıyla anket uygulamasından yararlanılmıştır. Anket formu, Gürata'nın (2008) hazırladığı anketin hedef öğrenci profiline uyarlanmış halidir. Bu amaçla, anketin dilinde bazı sadeleştirmeler yapılmış ve uluslararası öğrenci profiline uygun olması adına çalışmanın amaçlarına hitap edecek sorular eklenmiştir. Anketin sonunda verilen açık uçlu sorular, az da olsa nitel yaklaşımdan da yararlanıldığını göstermektedir.

Toplanan nicel veriler, IBM SPSS programında; betimsel istatistik, t-test ve ANOVA testi analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Veri analizi yapılırken betimsel istatistik, veriler hakkında bilgi verme ve yorumlama amacıyla; t-test ikili bağımsız grup arasındaki farklılıkları tespit etmek ve ANOVA testi birden fazla bağımsız grup arasındaki farklılıkları tespit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Katılımcılar, anketin amaçlarına uygun olarak dört farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitimine devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Bu bölümde, araştırma soruları, veri analizi araçları, veri toplama süreci ve katılımcılar hakkında detaylı bilgiler verilerek bu süreçleri açıklamak amaçlanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışma, Türkçe Öğretim Merkezlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, dilbilgisi öğrenirken kullandıkları stratejileri incelemek bu strateji tercihlerini etkileyen faktörleri bulmak amacıyla yapılmıştır. Büyük oranda nicel ve anketin açık uçlu sorularını analiz etmek adına nitel yöntemlere uygun sürdürülen bu çalışmada, araştırma sorularının cevaplarını bulmak amacıyla anket formundan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler, dilbilgisi öğrenmek için hangi stratejilerden yararlanırlar?

2. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler hangi dilbilgisi stratejilerini daha sık kullanırlar?
3. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler için hangi dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanışlıdır?
4. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımını aşağıda verilen hangi değişkenlere göre farklılık?
 - Cinsiyet
 - Öğrencilerin ana dillerinin mensup oldukları dil aileleri
 - Ana dillerinin çekim morfolojisine göre yer aldığı sınıf/grup
 - Kaç yabancı dil bildikleri
 - Ana dil ve yabancı dil temelli stratejileri kullanım sıklıkları

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin hangi stratejileri daha sık kullandıkları, kaç tane strateji kullandıkları ve hangi stratejileri tercih ettiklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bulunan sonuçlar, bu tercihlerin hangi bireysel faktörlere göre değiştiği yorumlanarak araştırma sorularına cevap aranacaktır.

2.2. KATILIMCI PROFİLİ

Bu çalışma, Ankara'da örgün eğitim veren dört farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde okuyan öğrenciler ile yapılmıştır. Katılımcılar, 9 farklı sınıftan rastgele seçilmişlerdir. Bu öğrenciler, Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe müfredatlı bölümlerinde eğitim almak için bir yıl Türkçe hazırlık okumak zorundadır. Ancak sınıflarda, nadir de olsa, Türkiye'de yaşayan ve yoğun bir program eşliğinde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu çalışmaya;

- Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi'nden 8 öğrenci,
- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nden 22 öğrenci,
- Ankara Gazi Üniversitesi'nden 30 öğrenci,
- Ankara Hacettepe Üniversitesi'nden ise 24 öğrenci katılmıştır.

Anket araştırmasını toplamda 84 öğrenci cevaplamıştır. Üç öğrenci çalışmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Bu nedenle, bu öğrencilerin verileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Öğrencilerin yaşları 18 ve 25 arasında değişmektedir. Dört öğrenci 25

yaşından büyüktür. Tüm öğrenciler buldukları okulda C1 veya C2 seviyesinde okumaktadır. Çoğu Türkçe Öğretim Merkezinde C1 seviyesi son seviye olarak değerlendirilmektedir. Ancak Hacettepe Üniversitesi'nde bu anket çalışmasının yapıldığı Mayıs 2024'te akademik Türkçe eğitimlerini yeni tamamlayan öğrenciler bulunmaktadır. Akademik Türkçe sınıfındaki öğrencilerin çalışmaya katılımı ile birlikte, çalışma C1-C2 öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Tablo 2.'de katılımcıların cinsiyet dağılımları verilmiştir. 84 öğrenciden 2 öğrenci cinsiyet ile ilgili soruya cevap vermediği için bu konuda yapılan analizlere dahil edilmemiştir. Geri kalan öğrencilerin 50 tanesi erkek ve 32 tanesi kadındır.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Katılımcı	N	%
Erkek	50	%59,5
Kadın	32	%38,1
Toplam	82	%97,6
Cevapsız	2	%2,4
Son Toplam	84	%100

Katılımcıların uluslararası öğrencilerden oluşması nedeniyle öğrencilere, ana dillerinin ne olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplara göre bu ankete katılan 25 farklı ana dil konuşuru bulunmaktadır. Bu diller, sonrasında veri analizi ve veri yorumlamayı kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından dil ailelerine göre sınıflandırılmıştır. Dil aileleri, dillerin tarihsel gelişimlerini izlemek ve aynı aile içinde akraba olan dilleri bulmak adına kullanılan bir sınıflandırma sistemidir (Finegan, 2008). Tablo 3'te, bu diller ve dil aileleri sınıflandırması verilmiştir. Tablo 4'te ise katılımcıların ana dillerinin morfolojik sınıflandırılması bulunmaktadır (University of Cambridge Language Centre, n.d.; Bendor-Samuel, 2024; Languages of Africa & ALMA, 2024; Onyenwe, Uchechukwu, & Hepple, 2014; Lemon Tree, n.d.; Latitude Prime, n.d.).

Tablo 3. Katılımcıların Ana Dilleri ve Bu Dillerin Dil Ailelerine Göre Sınıflandırılması

Dil Ailesi	Diller					
Altay Dilleri	Türkmençe	Kazakça	Karaçayca	Özbekçe	Tatarca	Azerice
Sami Dilleri	Amharca	Arapça	Somalice			
Hint İnan Dilleri	Farsça	Tacikçe	Urduca	Bengalce	Hintçe	
Slav Dilleri	Ukraynaca	Rusça	Boşnakça	Karadağca		
Nijer-Kongo Dilleri	İgbo	Kirundi	Mandinka			
Nilo-Saharan Dilleri	Songhay					
Avustronezya Dilleri	Endonezce					
Tay Dilleri	Tayca					
Çin-Tibet Dilleri	Çince					

Tablo 4. Katılımcıların Ana Dillerinin Çekim Morfolojisine Göre Sınıflandırılması

Bükümlü Diller (Fusional Languages)	Eklemeli Diller (Agglutinative Languages)	Yalınlayan Diller (Isolating Languages)
Amharca	Azerice	Çince
Arapça	Endonezce	Songhay
Bengalce	Karaçayca	Tayca
Boşnakça	Kazakça	
Farsça	Özbekçe	
Hintçe	Tatarca	
Karadağca	Türkmençe	
Rusça	Mandinka	
Tacikçe	İgbo	
Ukraynaca	Somalice	
Urduca	Kirundi	

2.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Bu çalışmada anket yönteminden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Anket yöntemi Arıkan'a (2018, s. 155) göre, güncel, yeni ve çeşitli verileri kısa zamanda elde etmemize yardımcı olur. Anketler her ne kadar testlere benzese de testlerin amacı, öğrencilerin başarı durumunu ölçmek iken anketlerde herhangi bir yanlış ya da doğru cevap

bulunmamaktadır. Anketler, bu nedenle başarıyı ölçmezler ancak katılımcıların davranış ve tutumları hakkında bilgi verebilirler (Dörnyei, 2007, s. 102-103).

Çalışmanın anketleri, araştırmacı tarafından her sınıfa dağıtılmıştır. Hem araştırmacı hem de sınıfın öğretmeni, öğrencilerin anket hakkında soruları olması halinde yardımcı olmuşlardır. Her ankettten önce, öğrencilerin kendi rızası ile çalışmaya katıldıklarını ve kişisel bilgilerinin kimseye paylaşılmayacağını belirten gönüllü katılım formu dağıtılmış ve imzalatılmıştır. Anket hakkında detaylı bilgi için Ek 3 ve Gönüllü Katılım Formu için Ek 5'e başvurulabilir.

2.3.1. Veri Toplama Aracı

Uygulanan anket, Gürata (2008) tarafından, "The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students" isimli Yüksek Lisans tezi için hazırlanmıştır. Gürata (2008) çalışmasında, üniversitede İngilizce hazırlık okuyan Türk öğrencilerin kullandığı dilbilgisi stratejilerini ölçmeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada ise, Gürata'nın (2008) hazırladığı anket, gerekli izinler alınıp Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kullandığı dilbilgisi öğrenme stratejilerini incelenmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak Gürata'nın (2008) araştırmasında, katılımcı profili İngilizce öğrenen Türk öğrencilerden oluşurken, bu çalışmanın katılımcı profili Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Uluslararası öğrencilerin ana dilleri, bildikleri yabancı diller, kültürleri ve eğitim geçmişleri farklıdır. Dolayısıyla, Gürata'nın (2008), 35 sorudan oluşan anketi genişletilip bu çalışmanın ihtiyaçlarına ve katılımcı profiline göre iki yeni soru eklenmiştir. Bu sorular ile öğrencilerin ana dil temelli stratejilerin yanı sıra yabancı dil temelli stratejileri kullanıp kullanmadıklarını bulmak amaçlanmıştır. Eklenen sorular şu şekildedir:

- **Soru 4:** *Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım.*
- **Soru 12:** *Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim.*

Bu değişikliklerle beraber anketin son hali toplam 37 sorudan oluşmaktadır. Anketin sonunda iki tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulardan biri, öğrencilerin ankette

yer verilen stratejilerden farklı bir strateji kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla Gürata'nın (2008) hazırladığı ankette bulunmaktadır.

Diğer soru, yabancı dil stratejilerinden yararlanan öğrencilerin özellikle bildikleri dil / dillerden yardım alıp almadıklarını araştırmaya yönelik olarak anketin sonuna eklenmiştir:

- *Yeni bir dilbilgisi yapısıyla karşılaştınız, bu durumda bildiğiniz hangi yabancı dillerden daha çok yardım alırsınız? Yazınız: _____*

Anket soruları, herhangi bir dil bariyeri sorunu yaşanmaması için hem İngilizce hem de Türkçe olarak verilmiş olup anketin güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Ayrıca, anket sorularının Türkçe bölümü B2 seviyesine uygun olacak şekilde sadeleştirilmiştir. Bu sadeleştirmede hangi dilbilgisi yapılarının kullanılacağı belirlenirken Hacettepe Üniversitesi'nin hazırladığı, "Türkiye'de ve Dünyada Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Düzeylere Göre Dilbilgisi Sıralaması Önerileri" ve Türkiye Maarif Vakfı'nın (2019) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programından yararlanılmıştır. Bu sadeleştirme için uygulama deneyimi olan bir öğretmenin dönütleri alınmış olup bazı bölümler öğretmen yorumlarına göre değiştirilmiştir.

2.3.2. Sadeleştirme Örnekleri

Bu bölümde, anketin dilinde öğrenci seviyesine göre uyarlama yapılırken izlenen yol ve yöntemler hakkında bilgi verilmiştir. Tablo 5'teki sadeleştirme örnekleri incelendiğinde, öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak için bazı fiilimsi ve uzun tamlamalar sorulardan çıkartılıp anlamı karşılayabilecek cümle ve kelimeler ile değiştirildiği görülmektedir (Ör. 'Öğrendiğimde' yerine 'öğrenirim'). Buna ek olarak, bazı kelimelerin uluslararası öğrenciler için daha tanıdık olduğu düşünülmesi nedeniyle, bu kelimeler eş veya yakın anlamları ile değiştirilmiştir (Ör. Tümce-cümle gibi).

Anket sorularında sadeleştirmenin yanı sıra genişletme yönteminden de yararlanılmıştır. Özellikle uzun cümlelerde ortak nesne kullanımından kaçınılıp nesneyi tekrar etme ihtiyacı duyulmuştur (Ör. hatayı fark etmeye çalışır, nedenlerini araştırırım." ifadesi yerine "hatayı fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım.").

Tablo 5. Ankette Kullanılan Sadeleştirme Örnekleri

Orijinal Anket (Gürata, 2008)	Sadeleştirilmiş Anket Soruları	Sadeleştirme Hakkında Açıklama
Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrendiğimde, bu yapıyı daha önceden öğrendiğim yapılarla ilişkilendirmeye çalışırım	Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını daha önceden öğrendiğim yapılarla ilişkilendiririm.	Orijinal ankette yer alan "öğrendiğimde" zarf fiili "öğrenirim" şeklinde geniş zaman biçiminde yazılmıştır. "ilişkilendirmeye çalışırım" ifadesindeki isim fiil çıkarılmış ve yerine "ilişkilendiririm" ifadesi kullanılmıştır.
Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrendiğimde, bu yapıyı benzer yapıların olduğu grup içinde sınıflandırırım (örn. fiiller, zamanlar, vb.)	Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını benzer yapı grupları ile sınıflandırırım. (örn. fiiller, zamanlar, sıfatlar vb.)	"benzer yapıların olduğu grup" ifadesi "benzer yapı grupları" şeklinde sadeleştirilmiştir. Bu işlemde sıfat fiil cümleden çıkarılmıştır.
Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrendiğimde, bu yapının kendi dilimdeki karşılığını düşünerek, iki dildeki yapıyı karşılaştırırım.	Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım.	"kendi dilimdeki" ifadesi çıkarılmıştır. Yerine, "bildiğim yabancı dillerdeki" ifadesi getirilmiştir. Burada ana dili sınırlı tutulmamış, öğrencinin bildiği her dille karşılaştırma yapması vurgulanmıştır. Böylelikle çalışmanın ihtiyaçlarına uymak amaçlanmıştır.
Okuduğum ya da dinlediğim parçalarda geçen yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarına dikkat ederim.	Okuduğum metinlerde ya da dinlediğim parçalardaki yeni dilbilgisi yapılarına dikkat ederim.	Okuduğum ya da dinlediğim parçalar" ifadesi genişletilerek "Okuduğum metinlerde ya da dinlediğim parçalar" şeklinde yeniden yazılmıştır. Sıfat fiil barındıran "geçen" ifadesi yerine "parçalardaki" ifadesi tercih edilmiştir.
Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını daha sonra hatırlamak için, bu yapıyı kullanarak birkaç cümle yazarım.	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını daha sonra hatırlamak için, bu yapıyı kullanarak birkaç cümle yazarım.	"Tümce" kelimesi yerine "cümle" kelimesi kullanılmıştır.
Konuşurken ya da yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarını fark etmeye çalışırım, nedenlerini araştırırım.	Konuşurken ya da yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarını fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım.	"...fark etmeye çalışırım, nedenlerini araştırırım." ifadesi "...fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım." şeklinde genişletilerek daha açık bir biçimde yeniden yazılmıştır.

2.4. VERİ ANALİZİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları stratejileri tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma için uygulanan anketin birinci bölümünde, öğrencilerden demografik bilgiler almak amacıyla eklenen farklı sorular bulunmaktadır. Bu soruların cevapları ile öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, bildiği diller, ana dili gibi verilere ulaşılmıştır.

Anketin stratejileri ölçmeyi amaçlayan kısmı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm,

öğrencilerin dilbilgisi stratejilerini ne kadar sık kullandığını bulmaya yöneliktir. İkinci bölüm ise bu stratejilerin öğrencilere göre ne kadar yararlı olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu sorulardan dilbilgisi stratejilerinin kullanım sıklığı ölçülen kısım beşli Likert ölçeği kullanılarak; bu stratejilerin katılımcılara göre ne kadar kullanışlı olduğu ise üçlü Likert ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Anketin sonuna iki açık uçlu soru eklenmiştir. Bu sorular öğrencilerin eklemek istedikleri stratejilerin olup olmadığına ve dili öğrenirken eğer ana dil ve yabancı dil stratejilerini kullanıyorlarsa bunların hangileri olduğunu bulmaya yöneliktir.

Veri analizi yapılırken, anketin iki farklı bölümünde farklı puanlama sistemi kullanılmıştır. Stratejilerin kullanım sıklığını ölçen bölümde beşli Likert ölçeğinden yararlanılarak ifadeler; *bu stratejiyi hiç kullanmıyorum, nadiren kullanıyorum, bazen kullanıyorum, çoğu zaman kullanıyorum ve her zaman kullanıyorum* olarak sıralanmıştır. Stratejilerin katılımcı görüşlerine göre kullanışlılığının belirlenmesinde ise üçlü Likert ölçeği kullanılarak ifadeler; *kesinlikle katılmıyorum, kısmen katılıyorum, tamamen katılıyorum* şeklindedir. Tablo 6’da her bir sayı aralığının hangi ifadeye denk geldiği ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 6. Sonuçların Analizinde Kullanılan Ölçekler (Gürata, 2008).

Sıklık		Kullanışlılık	
Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz?		Bence bu strateji yararlıdır. (Kullanmasam da)	
1.0-1.4	Bu stratejiyi hiç kullanmıyorum.	1.0-1.4	Kesinlikle katılmıyorum.
1.5-2.4	Bu stratejiyi nadiren kullanıyorum.	1.5-2.4	Kısmen katılıyorum.
2.5-3.4	Bu stratejiyi bazen kullanıyorum.	2.5-3.0	Tamamen katılıyorum.
3.5-4.4	Bu stratejiyi çoğu zaman kullanıyorum.		
4.5-5.0	Bu stratejiyi her zaman kullanıyorum.		

Bu anket, Gürata’nın (2008) hazırladığı anket uyarlanarak sadeleştirilmiş ve yeni versiyonuna Cronbach’s Alpha testi uygulanmıştır. Anketin dilbilgisi stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen bölümünün güvenilirliği .880 ve kullanışlılık bölümünün güvenilirliği ise .887 ile “güvenilir” olarak tespit edilmiştir. Sonuçların analizi için IBM SPSS Statistics Version 27 kullanılmıştır. Veriler, t-test ve ANOVA testleri yardımıyla analiz edilmiştir.

Tablo 7. Yöntem ve Veri Analizi Özeti

Araştırma Soruları	Araç	Örneklem	N	Veri Analizi	SPSS Analizi
1 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler dilbilgisi öğrenmek için hangi stratejilerden yararlanırlar?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel	Betimsel Analiz
2 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler hangi dilbilgisi stratejilerini daha sık kullanırlar?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel	Betimsel Analiz
3 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler için hangi dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanışlıdır?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel	Betimsel Analiz
4 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılık gösterir?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	82	Nicel	Betimsel analiz t-test
5 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı ana dil değişkenine göre nasıl farklılık gösterir?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel Nitel	ANOVA t-test
6 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı bildikleri yabancı dil sayısına göre nasıl farklılık gösterir?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel	ANOVA
7 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı ana dil temelli stratejilere göre nasıl farklılık gösterir?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel	ANOVA t-test
8 Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı yabancı dil temelli stratejilere göre nasıl farklılık gösterir?	Anket Soruları	Ankara'da bulunan dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler.	84	Nicel Nitel	ANOVA

N - kişi sayısı

Tablo 7.'de, yöntem bölümünde bahsedilen bilgilerin bir özeti bulunmaktadır. Araştırma soruları, bu soruların hangi araç ile ölçüldüğü, katılımcı sayısı, katılımcı profili veri analizinin türü ve istatistiksel analiz için kullanılan araçlardan bahsedilmiştir.

3.BÖLÜM

BULGULAR

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmış ve katılımcı profili hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Anket uygulaması sonrasında elde edilen veriler, SPSS programı ile analiz edilmiş ve belirlenen araştırma sorularına cevap niteliği taşıması amaçlanarak istatistiksel değerlendirmeler yapılmıştır. Bulgular bölümünde bu analizlerden bahsedilmesi amaçlanmıştır.

3.1. DİLBİLGİSİ STRATEJİLERİ: SIKLIK VE KULLANIŞLILIK

Bu bölümde, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır. Tüm sorular SPSS uygulamasından yararlanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar, tablolaştırılarak incelenmiştir.

- Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler dilbilgisi öğrenmek için hangi stratejilerden yararlanırlar?
- Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi dilbilgisi stratejilerini daha sık kullanırlar?
- Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler için hangi dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanışlıdır?

Bu sorular, öğrencilerin en sık kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerini ve en kullanışlı buldukları dilbilgisi stratejilerini tespit etmek amacıyla sunulmuştur.

3.1.1. Türkçe Öğrencilerinin Dilbilgisi Öğrenmek için Yararlandıkları Stratejiler

Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandığı dilbilgisi stratejilerinin sıklığını bulma amacı ile “*Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz?*” sorusuna verilen cevaplar SPSS programına veri girişi olarak yapılmış ve beşli Likert ölçeği yardımıyla analiz edilmiştir. Her soruyu her öğrenci cevaplamadığı için katılımcı sayısı değişkenlik göstermektedir. Tablo 8’de, her bir soruya cevap veren kişi sayısı, verilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması ve her soruya verilen en yüksek ve en düşük puan gibi detaylar yer almaktadır.

Tablo 8. Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığı

Soru Numarası	Cevaplı	Cevapsız	\bar{x}	Ss	Verilen en düşük puan	Verilen en yüksek puan
SORU 10	83	1	4.1807	1.13851	1.00	5.00
SORU 3	84	0	4.1071	1.09784	1.00	5.00
SORU 32	84	0	4.1071	1.01812	1.00	5.00
SORU 15	81	3	4.0741	.95888	1.00	5.00
SORU 29	84	0	4.0238	.96912	1.00	5.00
SORU 36	84	0	3.9286	1.12781	1.00	5.00
SORU 23	84	0	3.9048	1.12602	1.00	5.00
SORU 22	83	1	3.8916	1.00015	1.00	5.00
SORU 8	84	0	3.8810	1.13440	1.00	5.00
SORU 33	84	0	3.8095	1.14572	1.00	5.00
SORU 1	82	2	3.7805	.99411	1.00	5.00
SORU 31	84	0	3.7619	1.02521	1.00	5.00
SORU 17	82	2	3.7195	1.04556	1.00	5.00
SORU 4	84	0	3.7143	1.23768	1.00	5.00
SORU 28	83	1	3.6988	1.23698	1.00	5.00
SORU 24	83	1	3.6867	1.14687	1.00	5.00
SORU 7	80	4	3.6625	1.05475	1.00	5.00
SORU 37	79	5	3.6203	1.26394	1.00	5.00
SORU 6	81	3	3.5802	1.27342	1.00	5.00
SORU 9	83	1	3.5542	1.08485	1.00	5.00
SORU 2	84	0	3.5357	1.12417	1.00	5.00
SORU 35	83	1	3.5060	1.33776	1.00	5.00
SORU 34	84	0	3.5000	1.35771	1.00	5.00
SORU 5	84	0	3.4643	1.15588	1.00	5.00
SORU 13	81	3	3.4444	1.44049	1.00	5.00
SORU 26	82	2	3.4390	1.17691	1.00	5.00
SORU 18	83	1	3.2892	1.14263	1.00	5.00
SORU 16	83	1	3.2530	1.23805	1.00	5.00
SORU 12	84	0	3.2024	1.38651	1.00	5.00
SORU 27	83	1	3.0964	1.41089	1.00	5.00
SORU 11	84	0	3.0714	1.19018	1.00	5.00
SORU 19	82	2	2.9756	1.25684	1.00	5.00
SORU 30	82	2	2.7561	1.18176	1.00	5.00
SORU 20	83	1	2.7470	1.33292	1.00	5.00
SORU 14	83	1	2.5422	1.33710	1.00	5.00
SORU 21	83	1	2.3614	1.29331	1.00	5.00
SORU 25	81	3	2.2716	1.29434	1.00	5.00
\bar{x} - Aritmetik ortalama				Ss- Standart Sapma		

Tablo 8'deki verilerin sonuçlarına göre öğrencilerin, verilen dilbilgisi stratejilerini kullanma sıklığının ortalaması 4.18 ve 2.27 aralığındadır. Bu ortalamaya göre, katılımcıların “*Bu stratejiyi her zaman kullanıyorum.*” veya “*Bu stratejiyi hiçbir zaman kullanmıyorum.*” dedikleri bir dilbilgisi öğrenme stratejisi bulunmamaktadır. Öğrencilerin, her bir soruya verdikleri en düşük puanın bir ve en yüksek puanın beş olduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Türkçe Öğrencilerinin Dilbilgisi Stratejilerini Kullanma Sıklığı

Yapılan betimsel analizlere göre öğrencilerin en çok kullandıkları ve en az kullandıkları stratejiler ve bu stratejileri kullanma oranları belirlenmiştir. Tablo 9’da öğrencilerin en sık kullandığını belirttiği ilk 10 strateji bulunmaktadır.

Tablo 9. En Sık Kullanılan On Strateji

Soru	Strateji	\bar{x}
10	Öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısını anlatınca not alırım. (örn. yapının anlamı, yapı nasıl kullanılıyor gibi bilgileri defterime yazarım)- <i>Bilişsel St.</i>	4.18
3	Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4.10
32	Konuşurken ya da yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4.10
15	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını hangi durumlarda kullanabilirim diye düşünürüm.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4.07
29	Yeni bir dilbilgisi yapısını konuşurken ya da yazarken kullanmaya çalışırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4.02
36	Yazma ve konuşmada kullandığım yapıdan emin değilsem farklı bir yapı kullanmaya çalışırım.- <i>Telafi St.</i>	3.92
23	Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3.90
22	Benim için zor olan dilbilgisi yapılarını belirlerim. Bu yapıları daha iyi anlamak için çabalarım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3.89
8	Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamalarını anlamazsam, konuyu tekrar etmesini rica ederim.- <i>Sosyal Duyuşsal St.</i>	3.88
33	Konuşurken ya da yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarını fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3.80

Tablo 9’a göre öğrencilerin en sık kullandığı strateji türleri sırasıyla: Beş soru ile üstbilişsel strateji, üç soru ile bilişsel strateji olup ardından bunları birer soru ile telafi stratejisi ve sosyal- duyuşsal strateji takip etmektedir.

Tablo 10. En Az Kullanılan On Strateji

Soru	Strateji	\bar{x}
16	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını ezberlemek için, bu yapıyı kendi kendime sesli olarak birkaç kez tekrar ederim.- <i>Bilişsel St.</i>	3.25
12	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim. - <i>Bilişsel St.</i>	3.20
27	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapısını hatırlamak için bu yapının kitaptaki, defterimdeki ya da tahtadaki yerini hatırlamaya çalışırım. - <i>Bilişsel St.</i>	3.09
11	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları bildiğim ana dilimde not ederim. - <i>Bilişsel St.</i>	3.07
19	Evde dilbilgisi alıştırmaları yaparım. - <i>Bilişsel St.</i>	2.97
30	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını kullanmak için e-posta, mektup ya da kompozisyon yazarım. - <i>Bilişsel St.</i>	2.75
20	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını tekrar etmek ya da daha iyi anlamak için, yardımcı dilbilgisi kitapları kullanırım. - <i>Bilişsel St.</i>	2.74

14	Öğrendiğim dilbilgisi kurallarını daha iyi anlayabilmek için tablolar çizerim. – <i>Bil. St.</i>	2.54
21	Sınıfa gelmeden önce işlenecek dilbilgisi konularına göz atarım. – <i>Üstbilişsel St.</i>	2.36
25	Bir arkadaşımın ya da ailemden birisiyle dilbilgisi yapılarına çalışırım. – <i>Sos.Duy.St.</i>	2.27

Tablo 10’da ise katılımcıların en az sıklıkta kullandıkları stratejilerin aritmetik ortalaması görülmektedir. Bu stratejiler, sekiz bilişsel strateji, bir üstbilişsel strateji ve bir sosyal-duyuşsal stratejidir. Bilişsel stratejiler, 3.25- 2.54 oranıyla “*bazen*”; geri kalan üstbilişsel ve sosyal-duyuşsal stratejiler ise “*nadiren*” bölümüne dahildir.

3.1.3. Katılımcıların Kullandığını Belirttiği Diğer Stratejiler

Anketin sonunda bulunan “Yukarıdaki stratejilerden farklı bir strateji kullanıyor musunuz? Eğer kullanıyorsanız yazınız:” sorusuna verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

- Film ve dizi izliyorum. Kolay kitap okuyorum.
- Türkçe düşünmeye çalışıyorum.
- Türkçe şarkı dinliyorum.
- Video izlerim. Anlamazsam not alırım ve kendi dilime çeviririm.
- Dersten sonra eve dönüp yapıların püf noktalarını yazdım. Tüm hafta ne yazdığımı okuyup tekrar ettim.
- Türk dizilerini Türkçe altyazılı izliyorum ve dilbilgisi yapılarına odaklanıyorum.
- Boş zamanımda Türkçe düşünmeye çalışıyorum. Metin ve şarkılardaki dilbilgisi yapılarına dikkat ediyorum. Başka metinlerden faydalanarak yazı yazmaya çalışıyorum.

Bu soruya toplamda 23 kişi cevap vermiş olup bu katılımcılardan 15 kişi film / dizi / video izlediklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı ise ankette bahsedilen stratejilere benzer stratejiler yazmıştır. Diğer katılımcılar ise Türkçe düşünmenin ve günlük hayatlarında karşılaştıkları dili analiz etmenin önemine vurgu yapmışlardır.

3.1.4. Türkçe Öğrencilerine Göre Kullanışlı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri

Bu çalışma kapsamında katılımcılara hangi stratejileri daha kullanışlı ve hangi stratejileri

nispeten kullanışsız buldukları sorulmuştur. Elde edilen veriler, stratejilerin kullanılabilirlik sıralaması, katılımcılara göre en kullanışlı ilk on strateji ve daha az kullanışlı on strateji olarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 11. Katılımcılara Göre Stratejilerin Kullanılabilirlik Sıralaması

Soru Numarası	Cevaplı	Cevapsız	\bar{x}	Ss	Verilen en düşük puan	Verilen en yüksek puan
SORU 23	78	6	2,8077	0,45748	1,00	3,00
SORU 29	77	7	2,7922	0,43943	1,00	3,00
SORU 15	76	8	2,7632	0,48630	1,00	3,00
SORU 10	79	5	2,7595	0,51179	1,00	3,00
SORU 17	78	6	2,7564	0,46111	1,00	3,00
SORU 8	78	6	2,7436	0,52064	1,00	3,00
SORU 18	78	6	2,7308	0,47463	1,00	3,00
SORU 31	78	6	2,7179	0,55590	1,00	3,00
SORU 32	78	6	2,7179	0,50703	1,00	3,00
SORU 24	79	5	2,7089	0,48442	1,00	3,00
SORU 33	78	6	2,7051	0,51242	1,00	3,00
SORU 22	77	7	2,7013	0,51465	1,00	3,00
SORU 26	78	6	2,6923	0,54195	1,00	3,00
SORU 37	75	9	2,6667	0,62240	1,00	3,00
SORU 19	77	7	2,6623	0,52841	1,00	3,00
SORU 30	79	5	2,6456	0,55558	1,00	3,00
SORU 34	78	6	2,6410	0,55769	1,00	3,00
SORU 13	78	6	2,6282	0,58352	1,00	3,00
SORU 28	77	7	2,5974	0,56800	1,00	3,00
SORU 1	79	5	2,5443	0,55000	1,00	3,00
SORU 35	79	5	2,5443	0,63645	1,00	3,00
SORU 20	78	6	2,5256	0,59706	1,00	3,00
SORU 5	78	6	2,4872	0,59747	1,00	3,00
SORU 7	77	7	2,4805	0,52841	1,00	3,00
SORU 2	78	6	2,4615	0,59636	1,00	3,00
SORU 16	78	6	2,4615	0,71518	1,00	3,00
SORU 6	76	8	2,4605	0,64168	1,00	3,00
SORU 9	77	7	2,4156	0,59273	1,00	3,00
SORU 3	78	6	2,3846	0,70675	1,00	3,00
SORU 36	78	6	2,2821	0,70060	1,00	3,00
SORU 21	79	5	2,2658	0,67385	1,00	3,00
SORU 4	77	7	2,2597	0,65700	1,00	3,00
SORU 27	79	5	2,2025	0,70492	1,00	3,00
SORU 14	77	7	2,1558	0,74454	1,00	3,00
SORU 25	79	5	2,1519	0,73535	1,00	3,00
SORU 11	78	6	2,1154	0,68340	1,00	3,00
SORU 12	78	6	2,0513	0,73674	1,00	3,00

Tablo 11’de ankete cevap veren öğrencilere, dil öğrenirken kullanmasalar da kullanışlı buldukları stratejiler sorulmuştur. Bu bölüm, üçlü Likert ölçeği ile değerlendirilmiştir. Tabloda hangi sorulara kaç kişinin yanıt verdiği, verilen cevapların en yüksek ve en düşük kaç puan olduğu ve bu puanların aritmetik ortalaması ile standart sapması tespit edilmiştir. Tablo 11’e göre, *kullanışsız* (1.0 ile 1.4 puan aralığında) bulunan bir strateji bulunmamaktadır. Toplamda 22 strateji *kullanışlı* (2.5 ile 3.0 puan aralığında) ve geri

kalan 15 strateji ise kısmen kullanışlıdır (1.5 ile 2.4 puan aralığında).

Tüm soruların öğrenci görüşlerine göre kullanışlılık sıralaması tespit edildikten sonra Tablo 12’de en kullanışlı ilk on strateji analiz edilmiştir. Bu dilbilgisi stratejilerinin neler olduğu, strateji sınıflandırmasına göre hangi strateji grubuna dahil olduğu ve öğrenciler tarafından verilen puanların aritmetik ortalamaları verilmiştir. Karşılaştırma açısından kolaylık sağlamak adına aritmetik ortalamalarda hem sıklık (bkz. Tablo 8), hem de kullanışlılık ortalamaları paylaşılmıştır (bkz. Tablo 11).

Tablo 12. Katılımcılara Göre En Kullanışlı On Strateji

Soru	Strateji	\bar{x} Sıklık	\bar{x} Kullanışlılık
23	Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım. - <i>Üstbilişsel St.</i>	3.90	2.80
29	Yeni bir dilbilgisi yapısını konuşurken ya da yazarken kullanmaya çalışırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4.02	2.79
15	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını hangi durumlarda kullanabilirim diye düşünürüm. - <i>Üstbilişsel St.</i>	4.07	2.76
10	Öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısını anlatınca not alırım. (örn. yapının anlamı, yapı nasıl kullanılıyor gibi bilgileri defterime yazarım). - <i>Bilişsel St.</i>	4.18	2.75
17	Okuduğum metinlerde ya da dinlediğim parçalardaki yeni dilbilgisi yapılarına dikkat ederim. - <i>Üstbilişsel St.</i>	3.71	2.75
8	Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamalarını anlamazsam, konuyu tekrar etmesini rica ederim. - <i>Sosyal Duyuşsal St.</i>	3.88	2.74
18	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını düzenli olarak tekrar ederim. - <i>Bilişsel St.</i>	3.28	2.73
31	Yeni öğrendiğim yapı ile daha önce öğrendiğim yapıyı birleştiririm. Bu şekilde yeni düşünceler ifade etmeye ya da daha uzun cümleler kurmaya çalışırım.- <i>Bilişsel St.</i>	3.76	2.71
32	Konuşurken ya da yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim. - <i>Üstbilişsel St.</i>	4.10	2.71
24	Öğretmenim dilbilgisi hatalarımı düzelttikten sonra hatalarımla ilgili öğretmene sorular sorarım.- <i>Sos-Duy.St.</i>	3.68	2.70

Tablo 12’de, katılımcılar tarafından kullanışlı olarak sınıflandırılan stratejiler bulunmaktadır. Buna göre tabloda; dört üstbilişsel strateji, dört bilişsel strateji, iki sosyal-duyuşsal strateji bulunmaktadır. En kullanışlı bulunan ilk on strateji aynı zamanda katılımcılar tarafından en sık kullanılan stratejilerdir. Ancak, 18. soruda verilen strateji, katılımcılar tarafından “bazen (3.28)” kullanıldığı belirtilmiş ve yine aynı katılımcılar tarafından “kullanışlı” olarak sınıflandırılmıştır.

Yukarıdaki tablonun aksine, Tablo 13’te, öğrenci görüşlerine göre nispeten daha az

kullanışlı on strateji belirlenmiş ve puanlamaların hem sıklık hem de kullanışlılık ortalaması paylaşılmıştır. Bu tabloda, altı bilişsel strateji, iki sosyal duyuşsal strateji ve bir üstbilişsel strateji bulunmaktadır.

Tablo 13. Katılımcılara Göre En Az Kullanışlı On Strateji

Soru	Strateji	\bar{x} -Sıklık	\bar{x} Kullanışlılık
12	Yeni öğrendiğim bir dil yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim.- <i>Bilişsel St.</i>	3.20	2.05
11	Yeni öğrendiğim bir dil yapısıyla ilgili kuralları ana dilimde not ederim. - <i>Bilişsel St.</i>	3.07	2.11
25	Bir arkadaşım ya da ailemden birisiyle dilbilgisi yapılarına çalışırım- <i>Sosyal Duyuşsal St.</i>	2.27	2.15
14	Öğrendiğim dilbilgisi kurallarını daha iyi anlayabilmek için tablolar çizerim.- <i>Bilişsel St.</i>	2.54	2.15
27	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapısını hatırlamak için bu yapının kitaptaki, defterimdeki ya da tahtadaki yerini hatırlamaya çalışırım.- <i>Bilişsel St.</i>	3.09	2.20
4	Yeni bir dil yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım. - <i>Bilişsel St.</i>	3.71	2.25
21	Sınıfa gelmeden önce işlenecek dilbilgisi konularına göz atarım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	2.36	2.26
36	Yazma ve konuşmada kullandığım yapıdan emin değilsem farklı bir yapı kullanmaya çalışırım.- <i>Telaflı St.</i>	3.92	2.28
3	Yeni bir dil yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4.10	2.38
9	Eğer öğretmenin yeni bir dil yapısıyla ilgili açıklamasını anlamazsam, arkadaşlarıma sorarım.- <i>Sos.Duy. St.</i>	3.55	2.41

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde, bu stratejilerden 12, 11, 25, 14, 27, ve 21. sorular daha az kullanışlı olarak seçilmiş ve kullanım sıklığı bakımından da “bazen ve nadiren” kullanıldığı belirtilmiştir. Bu iki sonuç birbiri ile örtüşmektedir. Ancak, 4, 36, 3 ve 9. soruların sık kullanıldığı bildirilmesine rağmen öğrenciler, bu stratejileri az kullanışlı olarak sınıflandırmışlardır.

3.2. STRATEJİ TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN BİREYSEL FARKLILIKLAR

Bu bölümde Türkçe Öğretim Merkezlerinde okuyan öğrencilerin dil öğrenirken kullandığı dilbilgisi stratejilerini ve bu strateji tercihlerini etkileyen bireysel farklılıklar

incelenecektir. Analizler, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramayı hedeflemiştir.

- Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımını aşağıdaki değişkenlere göre farklılık gösterir mi?
 - Cinsiyet
 - Öğrencilerin ana dillerinin mensup oldukları dil aileleri
 - Ana dillerinin çekim morfolojisine göre yer aldığı sınıf/grup
 - Kaç yabancı dil bildikleri
 - Ana dil ve yabancı dil temelli stratejileri kullanım sıklıkları

3.2.1. Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri ile Cinsiyet Faktörü Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu bölümünde erkek ve kadın öğrencilerin kullandıkları stratejilerin toplam sayısının ortalaması ve sıklık ortalamaları betimsel analiz ve t-test kullanılarak analiz edilmiştir. Ardından erkek ve kadınların sık kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması adına ikinci bir tablo eklenmiştir. Bu çalışmaya, toplam 84 öğrenci katılmıştır ancak iki öğrencinin cinsiyetlerini belirtmemesi nedeniyle 82 öğrencinin verileri bu analizde kullanılmıştır.

Tablo 14. Cinsiyete Göre Strateji Kullanımının Sıklık ve Sayı Ortalaması

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sıklık	Erkek	50	3.50	.51275	1.22	.22
	Kadın	32	3.35	.56319		
Sayı	Erkek	50	33.64	3.19	1.43	.16
	Kadın	32	32.19	5.146		

t - İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğünü,

p - verilerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösterir

Tablo 14’te belirtilen bu sonuçlar incelendiğinde; erkek katılımcıların dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanma sıklığının ortalaması 3.50 ve kadın katılımcıların dilbilgisi stratejileri kullanma sıklığının ortalaması 3.35’tir. Erkeklerin kullandığı strateji sayısının ortalaması 33.64 ve kadınların kullandığı strateji sayısının ortalaması 32.19’dur. Bu verilere göre, dilbilgisi öğrenme stratejilerini hem daha sık kullanmakta hem de nicel olarak daha çok stratejiden yararlanmaktadırlar. Hem sıklık ortalaması hem de sayı ortalamasının SPSS analizi yapılmış ve t-test sonuçlarına göre $p > 0.05$ olması nedeniyle bu veriler arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Cinsiyet faktörünün dilbilgisi öğrenme stratejilerine olan etkisini daha detaylı incelemek amacıyla Tablo 15'te erkek ve kadınların en sık kullandığı on strateji incelenmiştir.

Tablo 15. Erkek ve Kadınların En Sık Kullandığı Stratejiler

ERKEK		KADIN	
Sorular	\bar{x}	Sorular	\bar{x}
10. Öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısını anlatınca not alırım. (örn. yapının anlamı, yapı nasıl kullanılıyor gibi bilgileri defterime yazarım)- <i>Bilişsel St.</i>	4,52	32. Konuşurken ya da yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4,15
32. Konuşurken ya da yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4,16	3. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4,06
3. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4,12	29. Yeni bir dilbilgisi yapısını konuşurken ya da yazarken kullanmaya çalışırım.- <i>Bilişsel St.</i>	4,06
36. Dilbilgisi hatası yapmaktan korksam bile, kendimi Türkçe konuşmaya zorlarım.- <i>Tel. St.</i>	4,10	8. Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamalarını anlamazsam, konuyu tekrar etmesini rica ederim.- <i>Sos. Duy. St.</i>	3,87
15. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını hangi durumlarda kullanabilirim diye düşünürüm.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4,06	4. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım.- <i>Bil. St.</i>	3,84
29. Yeni bir dilbilgisi yapısını konuşurken ya da yazarken kullanmaya çalışırım.- <i>Bil. St.</i>	4,04	15. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını hangi durumlarda kullanabilirim diye düşünürüm.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3,81
23. Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4,00	22. Benim için zor olan dilbilgisi yapılarını belirlerim. Bu yapıları daha iyi anlamak için çabalarım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3,81
33. Konuşurken ya da yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarını fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	4,00	17. Okuduğum metinlerde ya da dinlediğim parçalardaki yeni dilbilgisi yapılarına dikkat ederim.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3,71
8. Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamalarını anlamazsam, konuyu tekrar etmesini rica ederim.- <i>Sosyal Duyuşsal St.</i>	3,90	23. Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3,71
22. Benim için zor olan dilbilgisi yapılarını belirlerim. Bu yapıları daha iyi anlamak için çabalarım.- <i>Üstbilişsel St.</i>	3,84	31. Yeni öğrendiğim yapı ile daha önce öğrendiğim yapıyı birleştiririm. Bu şekilde yeni düşünceler ifade etmeye ya da daha uzun cümleler kurmaya çalışırım.- <i>Üstb. St.</i>	3,71

Erkek ve kadın öğrencilerin en sık kullandığı ilk on stratejinin yedisi ortaktır. Ortak olan yedi strateji tabloda koyu renk ile belirtilmiştir. Bunu yanı sıra, kadın öğrenciler, sosyal-duyuşsal stratejileri en sık kullanılan stratejilerde 4. Sırada ve erkek öğrenciler 9. Sırada kullanmaktadırlar. Ayrıca, iki cinsiyetin de ortak olarak en sık kullandıkları strateji ise üstbilişsel stratejilerdir.

Erkek öğrenciler, iki stratejiyi “*nadiren kullanırım*”, 14 stratejiyi “*bazen*” ve geri kalan 21 stratejiyi ise “*çoğu zaman kullanırım*” olarak sınıflandırırken; kadınlar, üç stratejiyi “*nadiren*”, 14 stratejiyi “*bazen*” ve 20 stratejiyi “*çoğu zaman*” kullanım kategorisine koymuşlardır.

3.2.2. Ana Dil ve Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Çalışmaya katılan öğrenciler, farklı ana dillere sahiplerdir. Türkçe Öğretim Merkezlerinde farklı ülkelerden öğrenciler olması nedeniyle ana dillerinin sayısı eşit değildir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesini kolaylaştırmak amacıyla bu diller, dil ailelerine göre sınıflandırılmıştır (bkz. Tablo 3). Öğrencilerin ana dillerinin mensup olduğu dil aileleri ile dilbilgisi öğrenme stratejilerini ne kadar sık kullandıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 16. Dil Ailesi Sınıflandırmasına Göre Strateji Kullanım Sıklığı

Ana Dil Ailesi	N	Sıklık \bar{x}	Ss	t	p
Hint-İran Dilleri	12	3.53	.45505	.652	.584
Slav Dilleri	10	3.51	.48789		
Sami Dilleri	20	3.36	.92714		
Altay Dilleri	30	3.22	.81631		

Tablo 16’da katılımcılar, dil ailelerine göre sınıflandırılmıştır. Nijer-Kongo ve Avusturonezya Dil Ailelerinden dörder kişi; Çin-Tibet Dil Ailesinden iki kişi; Nilo-Saharan ve Tay Dillerinden de birer kişi olması nedeniyle, katılımcı sayısı az bulunup bu dil ailelerinden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu analize göre; ana dili Hint-İran Dil Ailesine mensup öğrenciler 3.53, Slav Dilleri 3.51, Sami dilleri 3.36, Altay Dilleri ise 3.22 oranında dilbilgisi stratejilerini daha sık kullanmaktadırlar. ANOVA testi sonucu incelendiğinde ise bu veriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Bu analize göre, Hint-İran Dil Ailesinden öğrenciler, dilbilgisi stratejilerini en sık kullanan katılımcılardır. Bunu, Slav Dil Ailesi ve ardından Sami Dil Ailesi takip etmektedir. Altay Dil Ailesinden olan öğrenciler, dilbilgisi stratejilerini en az sıklıkta

kullanan gruptur.

3.2.3. Öğrencilerin Ana Dillerinin, Ana Dil Temelli Stratejilerin Kullanımına Etkisi

Anket soruları iki adet ana dil temelli öğrenme stratejisi içermektedir. Bunlardan biri “Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.” sorusu ile diller arası karşılaştırma sıklığını ölçmektedir. Diğeri ise “Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları ana dilimde not ederim” sorusudur. Bu stratejilerin farklı dil ailelerine mensup öğrenciler tarafından ne sıklıkta kullanıldığı ANOVA testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 17. Ana Dil Temelli Stratejilerin Kullanım Ortalaması ANOVA Testi Sonuçları

Ana Dil Ailesi		Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.	Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları ana dilimde not ederim.
Altay Dilleri	N	30	30
	\bar{x}	4.20	3.20
	Ss	1.03057	1.12648
Sami Dilleri	N	20	20
	\bar{x}	3.90	3.25
	Ss	1.20961	1.33278
Hint İnan Dilleri	N	12	12
	\bar{x}	4.00	2.58
	Ss	.73855	1.08362
Slav Dilleri	N	10	10
	\bar{x}	4.40	2.90
	Ss	.84327	1.10050
ANOVA Sonuçları	t	.674	1.03
	p	.571	.385

Tablo 17’ye bakıldığında, yeni öğrenilen dilbilgisi yapıları ile öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisi yapılarını karşılaştırma stratejisine verilen cevaplara göre, Slav Dil Ailesine mensup öğrenciler 4.30 ortalama ile bu stratejiyi en sık kullanan gruptur. Ardından, Altay Dilleri 4.20, Hint-İnan Dilleri 4.00 ve son olarak Sami Dilleri 3.90 ortalama ile takip etmektedir.

Diğer ana dil stratejisi olan yeni dilbilgisi yapılarını ana dilde not alma stratejisi ise en sık, Sami Dil ailesine mensup öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Ardından, Altay Dilleri 3.20, Slav Dilleri 2.90 ve Hint-İnan Dilleri 2.58 ortalama ile takip etmektedir. Bu

iki analizin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı değildir.

3.2.4. Ana Dillerin Çekim Morfolojisi ve Ana Dil Temelli Strateji Kullanım Sıklığı İlişkisi

Öğrencilerin ana dilleri, çekim morfolojisine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma bükümlü diller, eklemeli diller ve yalınlayan diller olarak üç gruba ayrılmıştır. Bükümlü Diller kategorisinde 39 öğrenci ve Eklemeli Diller kategorisinde ise 40 öğrenci bulunmaktadır. Yalınlayan diller kategorisinde yalnızca 4 öğrenci bulunduğu için örneklem eksikliği nedeniyle bu veriler değerlendirmeye alınmamıştır.

Bu sınıflandırmanın ardından öğrencilerin Türkçe öğrenirken dilbilgisi öğrenme stratejilerini ne sıklıkta kullandığı ve ana dilinin mensup olduğu morfolojik grubun arasındaki ilişki t-test ile analiz edilmiştir.

Tablo 18. Çekim Morfolojisi Sınıflandırmasına Göre Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığı

Çekim Morfolojisine Göre Öğrencilerin Ana Dillerinin Sınıflandırılması	N	\bar{x}	Ss	t	p
Bükümlü Diller	39	3.51	.46547	.916	.363
Eklemeli Diller	40	3.40	.57005		

Tabloda 18’de katılımcıların, ana dillerinin çekim morfolojisi sınıflandırmasına göre dilbilgisi stratejilerinin kullanım sıklığı verilmiştir. Analizlere bakıldığında, ana dili bükümlü diller grubunda olan öğrenciler 3.51 ortalama ile daha sık dilbilgisi stratejisi kullanırken eklemeli diller grubundaki öğrenciler ise 3.40 ortalama ile daha az sıklıkta dilbilgisi stratejileri kullanmaktadırlar. T-test sonuçlarına göre $p>0.05$ olması nedeniyle bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir.

Anket kapsamında iki çeşit ana dil temelli öğrenme stratejisi yer almaktadır. Bu stratejilerin kullanım sıklığının ortalaması ve öğrencilerin ana dillerinin morfolojik özellikleri arasındaki ilişki t-test analizi yardımıyla incelenmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Ana Dillerinin Çekim Morfolojisi Sınıflandırmasına Göre Ana Dil Stratejilerini Kullanım Tercihleri

Çekim Morfolojisine Göre Öğrencilerin Ana Dillerinin Sınıflandırılması		Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları ana dilimde not ederim.
Eklemeli Diller	N	40	40
	\bar{x}	4.37	3.10
	Ss	.95239	1.12774
Bükümlü Diller	N	39	39
	\bar{x}	4.00	3.02
	Ss	1.01274	1.22971
T-test Sonuçları	t	-1.706	-.284
	p	.092	.777

Tablo 19’da katılımcıların ana dilleri, bu dillerin çekim morfolojisine göre gruplara ayrılmıştır. Elde edilen verilere göre, Türkçe dilbilgisi yapısını ana dili ile karşılaştırma stratejisini “eklemeli diller” grubundaki öğrenciler 4.37 ortalama ile “bükümlü diller” grubundaki öğrencilerden (4.00) daha sık kullanmaktadır.

Benzer şekilde, Türkçede yeni öğrenilen dilbilgisi yapısını ana dilinde not etme stratejisi, eklemeli diller grubu tarafından 3.10 ortalama ile kullanılırken bükümlü diller tarafından 3.02 ortalama ile kullanılmaktadır. Ancak t-test sonuçlarına göre bu veriler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

3.2.5. Bilinen Yabancı Dil Sayısının, Dilbilgisi Stratejilerinin Kullanım Sıklığına Etkisi

Katılımcılardan anket soruları haricinde bildikleri yabancı dillerin sayısı ve hangi diller olduğu yazmaları istenmiştir. Veriler, öğrencilerin ana dilleri haricinde kaç yabancı dil bildiklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya, Türkiye Türkçesi hedef dil olması nedeniyle dahil edilmemiştir. Sonuçlar ANOVA testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 20. Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Strateji Kullanım Sıklığı

Öğrencilerin Bildiği Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{x}	Ss	t	p
Bir yabancı dil biliyor	38	3.39	.72163	1.014	.367
İki yabancı dil biliyor	30	3.25	.80881		
Üç yabancı dil biliyor	12	3.61	.69782		

Tablo 20’de, katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısı ile dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanma sıklığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ana dilleri haricinde başka bir dil bilmeyen öğrenci sayısı 4’tür ve örneklem azlığı nedeniyle bu değerlendirmeye dahil edilmemiştir.

Bu analize göre, dilbilgisi stratejilerini kullanma sıklığı; bir yabancı dil bilen öğrencilerde 3.39, iki yabancı dil bilen öğrencilerde 3.25 ve üç yabancı dil bilen öğrencilerde ise 3.61’dir. ANOVA testi sonuçlarına göre bu grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3.2.6. Bilinen Yabancı Dil Sayısı ve Yabancı Dil Temelli Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki

Tablo 21’de öğrencilerin yabancı dil temelli stratejiler yer almaktadır. Öğrencilerin bildiği dil sayısı ile bu stratejilerin kullanımını incelenmiştir. Çalışmaya anlamsal bir katkısı olmayacağı için ana dili haricinde bir dil bilmeyen öğrenciler (4 katılımcı) dahil edilmemiştir.

Tablo 21. Yabancı Dil Temelli Stratejilerin Yabancı Dil Bilme Sayısına Göre Kullanım Sıklığı

Yabancı Dil Sayısı		Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım.	Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim.
1 yabancı dil	N	38	38
	\bar{x}	3.97	2.31
	Ss	.99964	1.31735
2 yabancı dil	N	30	30
	\bar{x}	3.63	2.46
	Ss	1.24522	1.30604
3 yabancı dil	N	12	12
	\bar{x}	3.41	3.25
	Ss	1.62135	1.60255
ANOVA	t	.322	.810
	p	1.889	.139

Bu incelemelere göre ana diline ek olarak bir yabancı dil bilen öğrenciler, hedef dili ve yabancı dili karşılaştırma stratejisini oldukça sık kullanmaktadır (3.97). Örneğin bir

öğrencinin ana dili Arapça, yabancı dili İngilizce ise Türkçe öğrenirken İngilizceden sık sık yardım aldığını belirtmiştir.

Ancak yine aynı tablodaki verilere göre, iki yabancı dil bilen öğrenciler, 3.63 oranında; üç yabancı dil bilen öğrenciler ise 3.41 oranında hedef dil ve yabancı dilleri ile karşılaştırma yapmaktadır.

Not alma stratejisine bakıldığında ise; bir yabancı dil bilen öğrenciler 2.31, iki yabancı dil bilen öğrenciler 2.46 ve üç yabancı dil bilen öğrenciler ise 3.25 ortalaması ile Türkçe öğrenirken diğer bildikleri yabancı dillerde not almaktadırlar. Bu oran, dil bilme sayısı arttıkça azalmaktadır. Bu iki analizin sonuçlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

3.2.7. Türkçe Öğrenirken En Çok Yardım Alınan Diller

Anketin sonunda bulunan “Yeni bir dilbilgisi yapısıyla karşılaştınız, bu durumda bildiğiniz hangi yabancı dillerden daha çok yardım alırsınız? Yazınız:” sorusuna toplamda 69 kişi cevap vermiştir. Bazı öğrenciler birden fazla dil yazmışlardır. Bu sonuçlara göre:

- 37 kişi İngilizceden
- 15 kişi Rusçadan
- 12 kişi Arapçadan
- 5 kişi Fransızcadan yardım aldığını belirtmiş.

Öğrenciler Türkçe öğrenirken yardım aldıkları yabancı diller hakkında şu şekilde açıklama yapmıştır:

- Rusça ve İngilizce, hangi dilbilgisi benziyorsa onu kullanırım.
- İngilizce çünkü internette İngilizce ile ilgili daha çok bilgi var.
- Arapça ve İngilizce arasında gidip geliyorum. Ancak Arapça ile Türkçe arasında daha çok benzerlik var.

Ayrıca 22 kişi ana dilinden yardım aldığını da belirtmiştir. Bu konu hakkında öğrencilerin yaptıkları yorumlar şu şekildedir:

- Ana dilim Amharcadan yardım alıyorum çünkü Amharcadaki yapılar Türkçeye yakın.
- Ana dilim Karadağcadan yardım alıyorum çünkü bu dilin kurallarını en iyi biliyorum.
- Kazakça ve Türkçe benziyor. Bu nedenle bana yeni konuları öğrenmek kolay geliyor. Ancak bazen Kazakçanın dilbilgisini kullandığım için hata yapıyorum.
- Rusçayı daha iyi biliyorum ve Türkçe kelime sırasını anlamak için Rusçadan yardım alıyorum.

3.3. SONUÇ

Bu çalışma, Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin, dilbilgisi stratejilerini kullanma sıklığı, fayda algıları ve strateji tercihlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler bir stratejiyi “her zaman” kullanma veya “hiç” kullanmama eğilimi göstermemektedirler. Tüm sonuçlar bu iki ifadenin arasında yer almaktadır. Öğrenciler, anket sorularına ek olarak hangi stratejileri kullandıkları sorusuna film ve dizi izlemek, Türkçe düşünmeye çalışmak gibi alternatif öneriler getirmişlerdir.

Dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet faktörü arasındaki ilişki incelendiğinde, t-test ve ANOVA sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ancak ortalamalar ele alındığında, erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre dilbilgisi öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, ana dil faktörünün dil öğrenme stratejilerini nasıl etkilediği araştırılmış ve yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamasa da ortalamalar incelendiğinde, dillerin morfolojik yapısının ve buldukları dil ailesinin sonuçlara etkisi olabileceği gözlemlenmiştir. Özellikle Kazakça, Kırgızca gibi Türk lehçelerini konuşan kişilerin dil öğrenme stratejilerini daha az sıklıkta kullandığı görülmüştür.

Son olarak ana dilin haricinde öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı ile dilbilgisi öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir yabancı dil bilen kişilerin Türkçe öğrenirken bu iki dil arasındaki yapıları sıkça karşılaştırdığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini bireysel farklılıklara göre şekillendirdikleri söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğrenme konusundaki talep her geçen gün artmakta ve bu talebi karşılamak için mevcut kurumlar farklı girişimlerde bulunmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya çalışan kurumlardan biri ise üniversitelerin bünyesinde öğretim faaliyetlerine devam eden Türkçe Öğretim Merkezleridir. Her yıl üniversitelerin Türkçe eğitim veren bölümlerinde okumak adına Türkiye'ye gelen öğrenciler, Türkçe Öğretim Merkezlerinde bir yıl Türkçe hazırlık okurlar. Bu kurumlardaki sınıflar, öğrencilerin farklı ülkelerden gelmesi nedeniyle oldukça çeşitli öğrenci profillerine sahiptir. Bu çeşitlilik, Türkçe derslerindeki öğrencilerin farklı ana dillere sahip olduğu ve farklı eğitim geçmişlerinden geldiklerini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenler, bireysel farklılıkların dil öğrenmeye etkisinin farkında olmalı ve buna göre derslerini şekillendirmelidir.

Bu araştırma, Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejilerini analiz etmek ve bu strateji tercihlerini etkileyen bireysel farklılıkları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada şu sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır:

1. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler dilbilgisi öğrenmek için hangi stratejilerden yararlanırlar?
2. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler hangi dilbilgisi stratejilerini daha sık kullanırlar?
3. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrenciler için hangi dilbilgisi öğrenme stratejileri kullanışlıdır?
4. Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanımı aşağıdaki değişkenlere göre farklılık gösterir mi?
 - Cinsiyet
 - Öğrencilerin ana dillerinin mensup oldukları dil aileleri
 - Ana dillerinin çekim morfolojisine göre yer aldığı sınıf/grup
 - Kaç yabancı dil bildikleri
 - Ana dil ve yabancı dil temelli stratejileri kullanma sıklıkları

Bu çalışmanın örneklemini, Ankara'daki dört üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerden seçilmiştir. Anket yöntemiyle toplanan nicel

veriler IBM SPSS 27 programı ile analiz edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında, Türkçe Öğretim Merkezlerinde okuyan öğrenciler tarafından kullanılan dilbilgisi öğrenme stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu strateji tercihlerine etki eden bireysel farklılıklar da araştırma soruları arasında yer almaktadır. Anket yöntemiyle elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Bu bölümde, araştırma sorularının sonuçlarından elde edilen veriler yorumlanarak tartışılmıştır. Öneriler bölümünde ise, bu sonuçlardan çıkarılabilecek bulgular değerlendirilmiş ve gelecekteki araştırmalar için çeşitli fikirler sunulmuştur.

Dilbilgisi Stratejileri ve Öğrenci Tercihleri

Bu çalışma kapsamında Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin hangi dilbilgisi stratejilerini daha sık kullandıkları analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda en sık kullanılan strateji “*Öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısını anlatınca not alırım (örn. yapının anlamı, yapı nasıl kullanılıyor gibi bilgileri defterime yazarım).*” olup en az kullanılan strateji “*Bir arkadaşım ya da ailemden birisiyle dilbilgisi yapılarına çalışırım.*” olarak tespit edilmiştir.

Bu stratejilerin kullanışlılık oranına bakıldığında ise öğrencilere göre “*Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım.*” en kullanışlı strateji iken en az kullanışlı strateji “*Yeni öğrendiğim bir dil yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim.*” olmuştur.

Ancak bazı stratejilerin kullanım sıklığı ve kullanışlılığı hakkındaki görüşler birbiriyle uyum sağlamamaktadır. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, bir stratejinin çok kullanılması o öğrenciye göre bu stratejinin kullanışlı olduğu anlamına gelmemektedir. Yapılan analizler incelendiğinde, anketteki; 3, 4, 9 ve 36. soruların öğrenciler tarafından sık kullanılıp ancak kullanışlı bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç hakkındaki yorumlar şöyle olabilir:

Soru 4:

“Yeni bir dil yapısı öğrenirim ve bu dil yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım.”

Katılımcılar, dil yapılarını karşılaştırırken bildikleri diğer yabancı dillerden yararlansalar da bu stratejinin kullanışlı olmadığını düşünmektedirler. Bunun nedeni, öğrencilerin geleneksel dil öğrenme yöntemlerini (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi gibi) Türkçe derslerinde uygulamaya çalışmaları, ancak bu yöntemlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar için yeterli olmaması olarak yorumlanabilir.

Soru 36:

“Yazma ve konuşmada kullandığım yapıdan emin değilsem farklı bir yapı kullanmaya çalışırım.”

36. sorudaki telafi stratejisini sık kullandığını belirten katılımcılar, bu stratejiyi kullanışlı bulmamaktadır. Bunun sebebi, öğrencilerin emin olmadıkları durumlarda farklı bir yapı kullanmalarına rağmen anlaşılmadıklarını veya hata yaptıklarını düşünmeleri olabilir. Ayrıca, öğrenciler alternatif yapıları anlık olarak hatırlamakta zorluk yaşayabilirler. Dolayısıyla, bu stratejiyi kullanmanın onlara zaman kaybettirdiğini düşünebilirler.

Soru 3:

“Yeni bir dil yapısı öğrenirim ve bu dil yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım.”

Yapılan analize göre, öğrenciler ana dil temelli stratejileri sık kullansalar da bu stratejileri yeterince kullanışlı bulmamaktadır. Bu tercihin nedeni, geleneksel dil öğretim yöntemlerini benimsemelerine rağmen, bu yöntemleri uygularken dil bilgisi kurallarını öğrenmede yeterince başarılı olamadıkları düşüncesi olabilir. Ayrıca öğrenciler, öğretmenin derste seçtiği yöntemler ve müfredatta sunulan materyaller gibi faktörler nedeniyle bu stratejileri kullanma zorunluluğu hissediyor olabilir.

Soru 9:

“Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamasını anlamazsam, arkadaşlarıma sorarım.”

Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören bu öğrenciler, sınıf ortamında yüz yüze

eğitim aldıkları için sosyal-duyuşsal stratejileri kullanma eğiliminde olabilirler. Ancak, bu stratejiyi az kullanışlı bulmalarının nedeni, arkadaşlarının açıklamalarını yeterli görmemeleri olabilir. Ayrıca öğrencilerin dilbilgisi yapılarını öğrenirken sahip oldukları öğrenme stilleri ile içe dönüklük veya dışa dönüklük düzeyleri de bu stratejiyi tercih etmelerini etkileyebilir.

Yukarıda bahsedilen durumun tersine;

Soru 18:

“Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını düzenli olarak tekrar ederim.”

3.28 oranıyla katılımcılar tarafında “bazen” kullanıldığı belirtilmiş ancak “kullanışlı” bir strateji olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu tercihi, düzenli olarak dilbilgisi yapılarını tekrar etmenin uzun vadede başarı getirmesine rağmen bu tekrarların istikrar gerektirmesi ve bu sorumluluğu yerine getirmenin zor olması olarak yorumlanabilir.

Genel olarak bu bulgulara bakıldığında, öğrencilerin bir stratejiyi sık kullanmalarının bu stratejinin dil öğrenme süreçlerinde onlara yardımcı olduğu anlamına gelmemektedir. Öğrenciler; öğrenme alışkanlıkları, sınıfta tercih edilen materyaller, sınıfta öğretmenler tarafından izlenen yöntem ve yaklaşımlar gibi faktörlerden dolayı bazı stratejileri kullanma eğiliminde olabilirler. Bu durum, öğretmenler ve materyal tasarımcıları tarafından dikkate alınmalı ve sık kullanılan bir stratejinin her zaman tercih edilen bir strateji olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Cinsiyet Faktörü ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, erkek öğrenciler, kadın öğrencilere göre daha sık ve daha çok sayıda dilbilgisi öğrenme stratejilerini kullanmaktadır. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalar ile örtüşmemektedir (Aslan, 2009; Tılfarlıoğlu ve Yalçın 2005; Hong Nam ve Leavell 2006; Gürata, 2008). Ancak erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha çok sayıda dil öğrenme stratejilerini kullandıkları belirtilen çalışmalar da bulunmaktadır (Boylu ,2015; Wherton, 2000; Bacon, 1992).

Farklı cinsiyetlerin hangi strateji türlerini daha çok kullandığı analiz edildiğinde, sosyal-duyuşsal stratejilerin kadın öğrenciler tarafından öncelikli olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu durum, literatürdeki bazı çalışmalarla paraleldir (Tılfarlıoğlu ve Yalçın

2005; Hong Nam ve Leavell 2006; Charoento, 2016). Kadınların neden daha sık sosyal-duyuşsal stratejileri kullandıkları ile ilgili Oxford, Nyikos, ve Ehrman (1988), makalelerinde kadınların erkeklere göre sosyal etkinliklere daha çok katılma eğiliminde oldukları, sosyal oluşumlarda daha az rekabetçi ve işbirlikçi bir yaklaşım sergilediklerinden bahsetmişlerdir.

Cinsiyet faktörünün dil öğrenme stratejilerine etkisinin araştırılması, derslerde kullanılan materyal ve izlenen yöntemlerin çeşitlendirilmesi anlamına gelebilir. Cinsiyete bağlı değişen tercihlerin sınıflarda yansımalarını gören öğretmen, bu gözlemlerine yönelik çeşitli materyaller tasarlayarak dil öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkilemeyi amaçlayacaktır.

Ana Dil Değişkeni ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki

Çalışma kapsamında, öğrencilerin ana dilleri, dil ailesi teorisine göre gruplanmıştır (bkz. Tablo 3). Nijer Kongo, Nilo-Saharan, Tay Dilleri, Çin-Tibet ve Avustralya Dil Aileleri, örneklem eksikliği nedeniyle değerlendirmelere dahil edilmemiştir. Değerlendirmeye dahil edilen dil ailelerindeki katılımcıların, Türkçe öğrenirken dilbilgisi stratejilerini ne sıklıkta kullandıkları analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, dilbilgisi stratejilerinin en sık kullanıldığı grup Hint-İran Dil ailesine mensup öğrenciler olup bu sonuçları Slav Dilleri ve ardından Sami Dilleri takip etmektedir. Dilbilgisi stratejilerini sıklık bakımından en az kullanan dil ailesi ise Altay Dilleri olmuştur.

Türkiye Türkçesi de Altay Dil Ailesine mensuptur ve Altay dilleri arasında yapı benzerlikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, Altay Dil Ailesine mensup olan bu öğrencilerin, dilbilgisi stratejilerini kullanma ihtiyacının, diğer dil ailelerine göre daha az olduğu düşünülmektedir. Boylu'nun (2015) yaptığı çalışmaya göre, Türk soylu öğrenciler, diğer öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha az kullanmaktadır. Sonuçlar, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Benzer bulgular, Demirekin'in (2017) kelime stratejileri hakkında yaptığı araştırmasında da mevcuttur.

Bu değerlendirmeye destek sağlayabilecek bir diğer analiz, katılımcıların ana dillerinin çekim morfolojisine göre sınıflandırılmasıyla elde edilmiştir. Çekim morfolojisi sınıflandırmasına, yalınlayan (isolating) dil grubu örneklem eksikliği nedeniyle dahil edilmemiştir. Dahil edilen bükümlü (fusional) ve eklemeli (agglutinative) diller

incelendiğinde, bükümlü diller grubuna mensup olan öğrencilerin, eklemeli diller grubuna mensup olan öğrencilere göre dilbilgisi stratejilerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Crystal (1987), ana dil ile öğrenilen dilin yapı bakımından benzesinin, dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Türkçenin eklemeli diller grubuna mensup olması nedeniyle, ana dilleri eklemeli bir dil olan öğrencilerin dil stratejisi kullanma ihtiyacının daha az olduğu yorumu yapılabilir. Türkiye Türkçesi, yapısal olarak bükümlü dillere göre farklı bir mantık çerçevesinde ilerlemektedir. Bükümlü dillerden birini konuşan öğrencilerin, Türkçe dilbilgisinin kendi dillerinden farklı olması nedeniyle dilbilgisi öğrenme stratejilerinden daha sık yararlanma ihtiyacı duymaktadırlar.

Ancak ana dil stratejilerinin kullanım tercihleri detaylı incelendiğinde; eklemeli dil grubuna mensup olan öğrencilerin, ana dilleri ile hedef dil olan Türkçenin karşılaştırılması stratejisine daha sık başvurmuşlardır. Aynı şekilde, not alırken de eklemeli diller grubundaki öğrencilerin dilbilgisi kurallarını kendi ana dillerinde not etme stratejisini daha sık kullanmaktadırlar.

Bu sonuçlara bakıldığında, bükümlü diller grubuna mensup olan öğrenciler, yeni yapıları anlamlandırabilmek amacıyla dilbilgisi öğrenme stratejilerini daha sık kullanırken; dil yapılarının yakınlığı nedeniyle eklemeli diller grubuna mensup olan öğrencilerin, Türkçe öğrenirken ana dil temelli stratejilerden daha sık yararlandığı yorumu yapılabilir.

Ana dil temelli stratejilerin dil ailelerine göre kullanım oranlarına bakıldığında, Slav Dillerinin, ana dil-Türkçe karşılaştırma stratejisini en sık kullanan grup olduğu ve Sami Dillerinin bu stratejiyi en az sıklıkta kullanan grup olduğu tespit edilmiştir. Ancak, dilbilgisi yapılarını ana dilinde not etme stratejisinde, karşılaştırma stratejisinin tersine Slav Dilleri bu stratejiyi en az kullanan ve Sami Dilleri en sık kullanan grup olmuştur. Sami Dillerinin iç büküm özelliğinden dolayı bu dillerin yapısının analiz edilip karşılaştırılması daha zor iken Slav Dillerinde ek sayısının fazla ve belirgin olması öğrencilerin bu tercihini etkileyen faktörlerden olabilir (Hafızoğlu, 2004). Not alma stratejilerinde Sami Dillerinin bu stratejiyi daha sık kullanması yalnızca dilbilgisi faktörü ile ilgili değil kelime benzerliklerinden de kaynaklanabilir. Sami Dillerinin konuşulduğu coğrafya ve Türkiye'nin yakınlığı nedeniyle ortak kelimeler fazladır ve öğrenciler not alırken konu ayırt etmeksizin ana dillerinden yararlanıyor olabilirler.

Yabancı Dil Değişkeni ve Dilbilgisi Stratejileri Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dilleri haricinde hangi yabancı dilleri bildikleri tespit edildikten sonra bildikleri yabancı dil sayısına göre gruplar oluşturulmuştur. Bu gruplardaki hangi öğrencilerin, dilbilgisi stratejilerini daha sık kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bulgular, üç yabancı dil bilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre dilbilgisi stratejilerini en sık kullanan grup olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, üç dil bilen öğrencilerin dil öğrenme deneyiminin diğer öğrencilere göre daha fazla olması olabilir. Nayak vd. (1990), yaptıkları bir çalışmada, birden fazla dil bilen kişilerin (multilinguals), tek dil bilen kişilere göre (monolinguals) daha çeşitli dil öğrenme stratejileri kullandıkları ve hangi bağlamda hangi stratejiyi kullanacaklarını daha iyi tespit ettikleri sonucuna varmıştır. Boylu (2015), benzer şekilde, öğrencilerin bildiği yabancı dil sayısı arttıkça strateji kullanma sıklığının da arttığını belirtmiştir. Ancak, bu çalışmada elde edilen verilere göre, bir yabancı dil bilen ve iki yabancı dil bilen öğrencilerin strateji kullanma sıklığı bu hipotezi doğrulamamaktadır. Bir yabancı dil bilen öğrencilerin, iki yabancı dil bilen öğrencilere göre dilbilgisi öğrenme stratejilerini daha sık kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer analizde ise bilinen yabancı dil sayısı ile yabancı dil temelli strateji kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, Türkçede öğrenilen yeni bir dilbilgisini, bildikleri yabancı diller ile karşılaştırma sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde bir yabancı dil bilen öğrenciler bu stratejiyi daha sık kullanmakla birlikte bu sıralamayı, iki yabancı dil bilen öğrenciler ve ardından üç yabancı dil bilen öğrenciler takip etmektedir.

Bir yabancı dil bilen öğrencilerin zihninde, ana dil ve bildiği yabancı dil olmak üzere iki dilbilgisi şeması vardır. Böylelikle bir yabancı dil bilen öğrenciler, zihinlerinde bulunan dilbilgisi şemasına daha hızlı bir şekilde ulaşabilir. Bu öğrenciler, ellerinde mevcut bulunan yabancı dilin dilbilgisini rehber olarak kullanmaya daha çok ihtiyaç duyabilirler. Çünkü, bu öğrencilerin, ilk defa yeni bir dil öğrenirken ana dilleri dışında ikincil bir kaynakları olacaktır. Öğrencilerin bildikleri dil sayısı arttıkça dilbilgisi kaynakları artacaktır. Ulum'un (2020) yaptığı çalışmada iki dilli (bilingual) olmanın üçüncü bir dil öğrenirken avantaj sağladığı sonucuna varmıştır. Antoniou, Liang, Ettliger ve Wang (2015) yaptıkları çalışmada, iki dil bilen kişilerin hiç yabancı dil bilmeyen kişilere göre

dil öğrenme konusundaki performans farklılıklarını araştırmışlar ve iki dil bilen öğrencilerin daha başarılı oldukları bulgularına ulaşmışlardır. İki veya daha fazla yabancı dil bilen öğrencilerin, Türkçe öğrenirken bu stratejiyi daha az kullanmalarının nedeni ise, mevcut dilbilgisi birikimlerinin, bir yabancı dil bilen öğrencilere göre daha fazla olması ve bu tür karşılaştırmalar yapmaya alışkın oldukları için bunu bilinçsiz bir şekilde yapmaya başlamaları olabilir.

Yabancı dil temelli stratejilerden bir diğeri ise yeni öğrenilen dilbilgisi yapısını bildikleri yabancı dillerde stratejisidir. Yapılan analizlere göre not alma stratejisini üç yabancı dil bilen öğrenciler daha sık kullanırken bir yabancı dil bilen öğrenciler bu stratejiyi en az kullanan gruptur. Bunun nedeni ise bir yabancı dil bilen öğrencilerin diller arası geçiş hızının üç yabancı dil bilen öğrencilere göre daha yavaş olması olabilir. Bir yabancı dil bilen öğrencinin zihninde Türkçeye benzer örnekler daha azken, birden fazla yabancı dil bilen bir kişinin zihninde daha çok örnek ve kaynak olması, bu stratejiyi onlar için daha kullanışlı hale getirebilir. Koban Koç (2022), öğrencilerin önceki dillerinden hedef dile bildikleri stratejileri nasıl aktaracaklarını öğrenmelerini sağlayacak strateji eğitimi verilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bu bilgilere dayanarak, sınıftaki öğrencilerin hangi dilleri bildikleri ve kaç yabancı dil bildikleri, dil öğrenirken tercih edecekleri dilbilgisi öğrenme stratejilerini etkileyeceği yorumu yapılabilir. Öğretmen ve materyal tasarımcıları, bu stratejileri daha sık tercih eden öğrenciler için, bildikleri diller ile benzerlik ve farklılıkları fark ettirmeye yönelik etkinlikler tasarlayabilir. Öğrenilen yapının, mevcut bilgilerine benzediği ve bilişsel olarak öğrencileri zorlamayacağına dikkat çekilerek öğrenci motivasyonunu artırmaya ve zihinsel bariyerleri kırmaya yönelik konuşmalar yapılabilir.

ÖNERİLER

Bulgular bölümünde anketlerden toplanan veriler analiz edilmiş ve sonuçlar bölümünde bu veriler değerlendirilmiştir. Bu bölümde ise araştırma bulgularına dayanarak eğitimcilere, araştırmacılara ve materyal tasarımcılarına çeşitli öneriler sunulmuştur. Böylelikle hem bilgilerin pratiğe dökülmesi hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Eğitimciler İçin Öneriler

Ankara'daki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dilbilgisi öğrenme stratejileri incelenmiş olup bireysel farklılıklar, öğrenme tercihleri ve dil stratejileri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, hangi stratejilerin öğrenciler için daha kullanışlı olduğu ve hangi stratejilerin öğrenciler tarafından daha sık kullanıldığı araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dilbilgisi öğrenme tercihlerinin nasıl değiştiği de bu çalışmanın ana araştırma soruları arasında yer alır.

Sonuçlar incelendiğinde, her ne kadar yapılan analizler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasa da bazı aritmetik ortalama verilerinin, öğrencilerin ana dillerinin veya bildikleri yabancı dil sayısının farklı şekillerde dilbilgisi stratejilerini kullanma tercihlerini etkileyebileceği görülmektedir. Örneğin, Türki dillerden birini bilen öğrencilerin dilbilgisi yapılarını öğrenmesi diğer öğrencilere göre daha kolay olacaktır. Dolayısıyla Türki dillerden birini konuşan öğrenciler, diğer öğrencilere göre dilbilgisi konularında daha hızlı ilerleme ve daha çabuk içselleştirme eğilimi gösterebilir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde dilbilgisi stratejilerine daha az ihtiyaç duydukları anlamına gelmektedir. Bu veriler öğretmenlere, her öğrencinin dil öğrenirken kendi stilleri ve stratejileri olduğunu gösteren bir hatırlatmadır. Dolayısıyla öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak farklı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik materyaller hazırlayabilirler. Ayrıca, sınıfların tek dilli ve çok dilli öğrencilerden oluşması, sınıfta uluslararası veya tek uluslu öğrencilerin bulunması, dilbilgisi materyalleri hazırlarken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken faktörlerdir.

“Farkında olmak”, herhangi bir konuyu öğrenme sürecinin önemli bir bölümüdür. Öğrenci öncelikle kendinin farkında olmalı, nasıl bir öğrenme yönteminin kendi ihtiyaçları için kullanışlı olduğunu bilmeli ve kendi kişiliğinin tanınmalıdır. Belirsizlikle nasıl baş ettiği, karar alma hızı, stres altında duygu kontrolü gibi özellikler öğrenme süreçlerimizi de etkilemektedir. Farkındalık, durumu kabullenmemize ve hızlı çözüm önerileri getirmemize yardımcı olur. Bu konuda bazı öğrenciler daha bilinçli iken bazı öğrenciler öğrenme sürecinde dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler, çeşitli kişilik envanterleri ile öğrencilerin kendilerini tanımasını konusunda yol göstererek farkındalık kazandırabilir. Ayrıca, öğrenme stillerini ve stratejilerini keşfetmeyi

sağlayacak birkaç uygulama, öğretmenler tarafından derslere eklenerek öğrencilerin hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında öğrenme süreçlerini yönetmelerinde destekleyici nitelikte olacaktır.

Yalnızca öğrencilerin kendilerinin farkında olması değil ayrıca öğretmenlerin de sınıftaki öğrencilerin tercih ettiği stratejileri bilmesi ve bunları öğretim sürecine entegre etmesi gerekmektedir. Örneğin bir sınıfta sosyal-duyuşsal stratejiler daha çok kullanılıyor ve öğrenciler bu stratejilerin uygulandığı etkinliklerden daha çok verim alıyorsa öğretmen, bu durumun bilincinde olup derslerde grup çalışmaları, dil oyunları gibi etkinliklere ağırlık vererek öğrenme sürecini destekleyebilir. Bu çalışmada verilen stratejilere ek olarak öğrencilerin tercih ettiği başka stratejiler olup olmadığı sorulmuş ve birçok öğrenci, film ve dizi izlemenin sıklıkla kullandıkları stratejilerden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu gibi dönütleri dikkate alarak dil yapılarını film, dizi ve farklı video bağlamlarında sunarak öğrencilerin tercihleri doğrultusunda dersler hazırlayabilir. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunun artmasına katkı sağlayabilir.

Birçok araştırmacı, stratejilerin öğrencilere özgürlük tanıdığı ve bağımsız öğrenme deneyimi sağladığından bahsetmiştir (Oxford, 1990; Brown, 2001). Bu nedenle, öğretmenler için stratejiler, yalnızca ders sırasında destekleyici yöntemler olarak görülmemeli ayrıca öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebileceği araçlar olarak düşünülmelidir. Öğrenciye bu strateji yeterliliklerinin öğretilmesinin, ömür boyu sürecek öğrenme yolculuklarına önemli ölçüde katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Araştırmacılar için Öneriler

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, Türkçe dilbilgisi öğrenirken kullandıkları stratejileri analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlere, ders verimliliğini artırmak amacıyla yapılan önerilerin haricinde ise araştırmacılara yönelik yapılabilecek bazı öneriler mevcuttur.

Öncelikle bu araştırmanın tekrarlanması halinde örneklem sayısının artırılması hem araştırmanın güvenilirliğini artırabilir hem de araştırmada örneklem azlığı nedeniyle analiz kısmına dahil edilemeyen bazı gruplar için de kişi sayısı artırılmış olacaktır. Kişi sayısının artırılmasının yanı sıra uzun süreli bir çalışma yapılması durumunda çalışma için seçilen öğrencilerin hangi seviyelerde hangi stratejileri kullandığı, kullanım sıklığında bir

değişim olup olmadığı da araştırma soruları arasında yer alabilir.

Bu çalışma bir analiz çalışmasıdır. Ancak, gelecekte yapılabilecek çalışmalarda bulguların, öğrencilerin dilbilgisi puanları ile karşılaştırılması, çalışmanın daha kapsamlı hale getirilmesini sağlayacaktır. Dilbilgisi puanlarının dahil edilmesinin yanı sıra, öğrencilerin ana dilleri incelenirken, iki homojen grubun (örneğin, ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler ile ana dili Çince olan Çinli öğrencilerin) karşılaştırılması sonucunda daha kesin veriler elde edilebilir. Bu ana dillerin, öğrencilerin Türkçe öğrenirken dilbilgisi öğrenme strateji tercihlerine etkisi araştırılabilir. Böyle bir çalışmada, ana dil ve yabancı dil stratejilerini nasıl ve ne şekillerde kullandığını tespit etmek amacıyla ankete daha ayrıntılı sorular eklenerek öğrencilerin bu konudaki görüşleri ve bilişsel süreçleri incelenebilir.

Materyal Tasarımcıları için Öneriler

Türkçe dilbilgisi öğretiminde dilbilgisi öğrenme stratejilerinin etkisini inceleyen bu çalışmada, materyal tasarımcılarına yönelik bazı öneriler getirilmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik materyal tasarımlarıdır. Görsel, işitsel ve dokunsal duylara hitap eden materyal kullanımı farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için kapsayıcı olacak ve sınıf ortamındaki öğretim için çeşitlilik sağlanacaktır. Bir diğer dikkat edilebilecek unsur, öğrencilerin kullandığı ve tercih ettiği stratejileri destekleyecek materyal tasarımlarıdır. Strateji alanında yapılan farklı çalışmalar da incelenerek ortak bir motif tespit edilebilir ve çalışmalar sonucunda iyi dil öğrencileri tarafından daha çok tercih edilen bu stratejilerin kullanımı teşvik edilerek öğrenme kalitesinin artırılacağı varsayılabilir.

Materyal tasarımcılarının dikkat edebileceği bir başka unsur ise dijital ve multimedya içeriklerin kullanımınıdır. Bu içerikler, hem öğrencilerin strateji tercihlerinde bahsettikleri içerikler olması ile hem de dilbilgisi yapılarının öğretiminde bir bağlam sağlaması nedeniyle motivasyon artırma konusunda destekleyici nitelikte olacaktır. Dijital kaynaklar, aynı zamanda etkileşim imkânı sunarak sosyal-duyuşsal stratejileri kullanmayı tercih eden öğrencilere uygun olacaktır.

Her ne kadar öğrencilerin kendi kişilik özelliklerinin ve öğrenme stillerinin farkında olması gerektiği savunulsa da öğrenci aynı zamanda hatalarının farkında olmalıdır. Bu

nedenle bu materyallerin bir cevap anahtarının olması ve kendilerini değerlendirebilecekleri araçların materyallere eklenmesi, öğrenme süreçlerindeki ilerlemeleri görerek kendilerini daha objektif bir şekilde değerlendirebilirler. Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Çalışmanın bu bölümü, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandığı dilbilgisi öğrenme stratejilerini inceleyerek eğitimcilere, araştırmacılara ve materyal tasarımcılarına yönelik öneriler geliştirmeye odaklanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, öğrenme stillerine ve tercih ettikleri öğrenme stratejilerine etkisine dikkat çekip dil öğretiminde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak yöntem seçilmesi, materyal geliştirilmesi ve etkinliklerin herkese hitap etmesi amacıyla çeşitlendirilmesine vurgu yapılmıştır.

Bireysel farklılıklar, yalnızca öğrencinin karakterinden gelen farklılıklar değildir. Bireysel farklılıkları; kültür, doğduğumuz ailede konuşulan dil ve eğitim sistemi gibi dış unsurlar da etkileyerek şekillendirmektedir. Kültürel ve dilsel bağlamlardan dolayı oluşan bireysel farkların özellikle uluslararası öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders veren öğretmenler tarafından hassasiyet gösterilmesi gereken bir konudur. Gelecekte yapılacak çalışmalara; örneklem sayısının artırılması, elde edilen verilere öğrencilerin dilbilgisi puanları gibi farklı değişkenler eklenerek strateji tercihlerinin somut verilerle desteklenmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Son olarak derslerde kullanılan materyaller seçilirken, dijital ve multimedya içeriklerine ağırlık verilerek dilbilgisi öğretiminin desteklenmesi, öğrenciye, hedef dilin kullanıldığı bağlamları ve kültür öğelerini tanıtmaya açısından önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin bağımsız öğrenme süreçlerini teşvik edecek ve kendilerini değerlendirecek araçların sunulması ve materyallere eklenmesi önemlidir. Bu bölümde yer alan öneriler, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili, etkileşim ve çeşitlilik odaklı ve bireysel farklılıklara duyarlı hale getirilmesine yönelik değerli bir rehber niteliği taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akın, H., ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet Faktörünün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim Stratejilerine Etkisi (Bosna Hersek Örneği). *International Journal of Turkish Literature, Culture, Education*, 5 (2), 1021-1032.
- Alptekin, C., ve Tatar, S. (2011). Research On Foreign Language Teaching And Learning in Turkey (2005–2009). *Language Teaching*, 44 (3), 328-353.
- Alsied, S. M., Ibrahim, N. W., & Pathan, M. M. (2018). The Use Of Grammar Learning Strategies By Libyan EFL Learners At Sebha University. *ASIAN TEFL*, 3 (1), 37-51.
- Altay, İ. (2005). Developing Cultural Awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (2), 170-182.
- Antoniou, M., Liang, E., Ettliger, M., & Wong, P. C. M. (2015). The Bilingual Advantage In Phonetic Learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (4), 683–695.
- Arıkan, R. (2018). Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 97-159.
- Arnold, J., ve Foncubierta, J. M. (2021). The Humanistic Approach. *The Routledge Handbook Of The Psychology Of Language Learning and Teaching*, (T. Gregersen ve S. Mercer, Ed.) içinde, (ss. 36-47). Routledge.
- Aronin, L., ve Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), 3-17.
- Aslan, O. (2009). *The Role Of Gender And Language Learning Strategies in Learning English*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Bacon, S. M. (1992). The Relationship Between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76 (2), 160–178.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (119), 58-71.

- Bendor-Samuel, J. T. (2024). *Niger-Congo Languages*. Encyclopedia Britannica, 19 Eylül 2024 tarihinde <https://www.britannica.com/topic/Niger-Congo-languages/> adresinden erişilmiştir.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boylu, E., ve Özbay, M. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 82 (4), 82-96.
- Bölükbaş, F. (2013). The Effect Of Language Learning Strategies on Learning Vocabulary in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28 (3), 55-68.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching By Principles: An Interactive Approach To Languages (2nd Edition)*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (5th Ed.)*. New York: Longman
- Canale, M., ve Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive Abilities in Foreign Language Aptitude: Then and Now. *Language Aptitude Reconsidered*, (T. S. Parry and C. W. Stansfield, Ed.) içinde (pp. 11–29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- CEFR. (2021). Common European Framework of Reference. *Diller İçin Avrupa Ortak Metni: Öğrenme, Öğretme Ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. Pozitif Matbaa. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden erişilmiştir.
- Charoento, M. (2016). Individual Learner Differences and Language Learning Strategies. *Contemporary Educational Researches Journal*. 7 (2), 57-72.
- Chomsky, N. (2009). *Cartesian Linguistics- A Chapter in The History of Rationalist Thought (3rd Edition)*. New York: Cambridge University Press.
- Coffey, S. (2021). *The History of Grammar in Foreign Language Teaching*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.

- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalil, Z., ve Harrizi, M. (2013). *The Importance of Grammar In Second Language Teaching*. (Unpublished Manuscript). Universite Hassan II, Casablanca, Morocco.
- Demir, T. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagogik Yeterliliklerine Yönelik Bir İnceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 55-85.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, G.B. (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8.
- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Erken Dönemleri ve Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur) içinde (ss. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M., ve Koyuncu, İ. (2021). Yabancı-İkinci Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri ve Sunumu Üzerine. 2. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, (E. Boylu, Ed.), içinde (ss- 353-371), İstanbul, Türkiye.
- Ekren, C., ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe Öğreticilerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Algıları: Bir Metafor İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8 (3), 1687-1708.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., ve Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 222-241.

- Fatehi Rad, N., Sahragard, R., Razmjoo, S.A., ve Ahmadi, A. (2017). Participatory Approach From Both Teachers and EFL Learners' Perspective, *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1 (2), 157-175.
- Felder, R. (1996). Matters of Style. *ASEE Prism*, 6 (4), 18-23.
- Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 11 (14), 257-276.
- Finegan, E. (2008). *Language: Its Structures and Use (5th Ed.)*. Boston, MA: Wadsworth.
- Fischer, R. A. (1979). The Inductive-Deductive Controversy Revisited. *The Modern Language Journal*, 63 (3), 98-105.
- Fişekçioğlu, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Giriş Açıklamalı Ana Kavramlar El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Grubu.
- Fleming, N. D., ve Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst For Reflection. *To Improve the Academy*, 11 (1), 137-155.
- Gardner, H. (1983). *Frames Of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for The 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gattegno, G. C., ve Hoffman, M. R. (1976). *Handbook of Activities for The Teaching of Mathematics at The Elementary School*. New York: Human Education Inc.
- Green, J. M., ve Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261.
- Griffiths, C. ve Parr, J. (2000). Language Learning Strategies, Nationality, Independence and Proficiency. *Independence*. 28, 7-10.
- Güneş, F. (2018). Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 49-54). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gürata, A. (2008). *The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students*. Master's Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Hafizoğlu, L. (2004). Bazı Doğu, Güney ve Batı Slav Dillerinde İsim Türeten Ortak Ekler. *Karadeniz Araştırmaları*, 1 (1), 82-89.

- Hong-Nam, K., ve Leavell, A. G. (2006). Language Learning Strategies of ESL Students in an Intensive English Learning Context. *System*, 34 (3), 399-415.
- Hsiao, T. Y., ve Oxford, R. L. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (1), 119-138.
- Jasone, C. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistic*, 33, 3-18.
- Kaçar, I., ve Zengin, B. (2013). Perceptions of Pre-Service Teachers Of English Towards Grammar Teaching in The Turkish Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9 (1), 0-80.
- Kagan, J. (1965). Reflection-Impulsivity and Reading Ability in Primary Grade Children. *Child Development*, 36 (3), 609-628.
- Kırkgöz, Y. (2005). English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century. *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice*, (G. Braine, Ed.) içinde (ss. 159-75). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and Their Implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.
- Koban Koç, D. (2022). The Effect Of Multilingualism On Learning An Additional Language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö11), 492-500.
- Kostić-Bobanović, M., ve Bobanović, M. (2011). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Metodički obzori*, 13 (6), 41-53.
- Köse, D., ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7 (2), 27-54.
- Languages of Africa & ALMA. (2024). *African Languages*. Michigan State University, 19 Eylül 2024 tarihinde http://alma.matrix.msu.edu/african_languages adresinden erişilmiştir.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd Edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

- Somali Language*. Latitude Prime, 18 Eylül 2024 tarihinde <https://latitudeprime.com/somali-language/> adresinden erişilmiştir.
- Mandinka Language on The Map of Values of Feature*. Lemon Tree, 19 Eylül 2024 tarihinde <https://lemontree210.pythonanywhere.com/en/doculect/mandinka> adresinden erişildi.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Sofia: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ly, K. C. (2020). The Importance of Grammar in Language Teaching and Learning. *Workshop on Innovation in Language Teaching and Learning*, (2) 1, 186-195.
- Maden, S., ve İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 23.
- Maslow, A. H. (2013). *Toward a Psychology of Being*. Start Publishing LLC.
- Medgyes, P. (1986). Queries From a Communicative Teacher. *ELT Journal*, 40 (2), 107-112.
- Mehrgan, K. (2012). Humanistic Language Teaching: A Critical Look. *Advances in Digital Multimedia*, 1 (4), 184-188.
- Memiş, M., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Journal of Turkish Studies*, 8 (9), 297-318.
- Mutlu, H. H., ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3 (2), 66-74.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., ve Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., ve McLaughlin, B. (1990). Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults*. *Language Learning*, 40 (2), 221-244.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- O'Malley, J. M., ve Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Onyenwe, I. E., Uchechukwu, C., & Hepple, M. (2014). Part-Of-Speech Tagset and Corpus Development For Igbo, An African Language. *Proceedings of LAW VIII- The 8th Linguistic Annotation Workshop*. Association for Computational Linguistics and Dublin City University, 93-98.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., ve Ehrman, M. E. (1988). Vive La Différence? Reflections On Sex Differences in Use of Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals, 21*, 321-329.
- Oxford, R. L., Park-Oh, Y., Ito, S., ve Sumrall, M. (1993). Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement. *Foreign Language Annals, 26*, 359-371.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies, 9* (3), 845-862.
- Özcan, T. (2017). *Merkezi Ve Modern Eğitim Kapsamında Osmanlı Gayrimüslim Cemaat Ve Yabancı Okulları*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi* (67), 59-84.
- Pawlak, M. (2009). Grammar Learning Strategies and Language Attainment: Seeking A Relationship. *Research in Language, 7*, 43-60.
- Puji, R., ve Ahmad, A. (2016). Learning Style of MBTI Personality Types In History Learning At Higher Education. *Scientific Journal Of PPI- UKM, 3*(6), 289-295. <https://www.kemalapublisher.com/index.php/ppi-ukm/article/view/224> adresinden erişilmiştir.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J., ve Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (Second Edition)*. New York: Cambridge Press.
- Rossiter, A. (2021). *The Importance of Grammar*. Linguapress. 28 Temmuz 2024 tarihinde <https://linguapress.com/grammar/importance.htm> adresinden erişilmiştir.

- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *Tesol Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J., ve Thompson, I. (1982). *How To Become a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Sarı, E., Yağız, O., ve Konca, M. Y. (2017). Turkish Academics' and Students' Views of English Grammar Teaching: Explicit or Implicit. *Journal of Education and Practice*, 8, 121-132.
- Savage, K. L., Bitterlin, G., ve Price, D. (2010). *Grammar Matters: Teaching Grammar in Adult ESL Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, V. M. (1990). Explicit and Implicit Grammar Teaching Strategies: New Empirical Data. *The French Review*, 63 (5), 779-789.
- Shirkhani, S., Adeshir, D. (2013) Humanism in The Foreign Language Classroom. *i-manager's Journal on English Language Teaching*. 4 (3), 1-5
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in second language acquisition*, 13 (2), 275-298.
- Spolsky, B. (1988). Bridging the gap: A general theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, 22 (3), 377-396.
- Stern, E., ve Haag, L. (2003). In Search of The Benefits of Learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 147-178.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1975) What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-319.
- Stevick, E.W. (1990) *Humanism in Language Teaching: A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Supakorn, P., Feng, M., ve Limmun, W. (2018). Strategies For Better Learning of English Grammar: Chinese vs. Thais. *English Language Teaching*, 11 (3), 24-37.
- Süzer, H. S. S. (2007). Teacher Knowledge on Grammar Teaching: A Case Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 255-265.
- Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58 (1), 44-63.

- Şener, S., ve Çokçalışkan, A. (2018). An Investigation Between Multiple Intelligences and Learning Styles. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (2), 125-132.
- Takahashi, M. (2005). *The Efficacy of Grammar Instruction in EFL Classes in Japan*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kobe Shoin Graduate School of Letters, Kobe. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=takahashi+2005+efficacy+in+efl+classes+in+japan&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Tılfarlıoğlu, F., ve 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.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A., ve Russ, P. (1991). *Cooperative Learning: A Guide to Research*. New York: Garland.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Yayıncılık.
- Ulum, Ö. G. (2020). The Role of Bilingualism in Acquiring a Foreign Language. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (3), 1209-1215.
- Underhill, A. (1989). Process in Humanistic Education. *ELT Journal*, 43 (4), 250-260.
- Ungan, S. (2018). Dil ve Dünya Dilleri. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- John Trim Centre Resources*. University of Cambridge Language Centre, 17 Eylül 2024 tarihinde <https://www.langcen.cam.ac.uk/resources/resources-index.html> adresinden erişildi.
- Uysal, H. H., & Bardakçı, M. (2014). Teacher Beliefs and Practices of Grammar Teaching: Focusing on Meaning, Form, or Forms? *South African Journal of Education*, 34 (1), 1- 16.
- Uzun, Y. (2019). *Avoidance and Compensatory Strategies Used by Turkish Preparatory Students in Speaking*. Master's Thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Ünveren Gürocak, F. (2012). *The Use of Kinesics in Vocabulary Teaching at Elementary Level / Temel Düzeyde Vücut Dili Yolu ile Kelime Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wach, A. (2016). L1-Based Strategies in Learning The Grammar of L2 English And L3 Russian by Polish Learners. *System*, 61, 65-74.

- Wherton, G. 2000. Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, 50 (2), 203-243.
- Xu, M., David, J. M., ve Kim, S. H. (2018). The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges. *International Journal of Financial Research*, 9 (2), 90-95.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme Stili Modelleri: Teorik Temelleri Bağlamında Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14 (20), 2169-2226.
- Yılmaz, Ö., ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Odaklı Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 217-234.
- Zhou, Z. (2017). The Investigation of The English Grammar Learning Strategy of High School Students in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 7 (12), 1243-1248.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 07/03/2024 16:11
Sayı: E-66777842-300-00003426228



00003426228

Sayı : E-66777842-300-00003426228
Konu : Etik Kurulu İzni (Sueda ERZİN)

07/03/2024

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.02.2024 tarihli ve E-26674787-300-00003396154 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Sueda ERZİN**'in, **Dr. Öğr. Üyesi İsmail Fırat ALTAY** danışmanlığında yürüttüğü "**İkinci/Üçüncü Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandığı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri**" başlıklı çalışma Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **05 Mart 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BEBB79F1-1D93-4694-B8E5-8839DCE21670

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

Bilgi için: Burak ÇİHAN

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: Faks:

Telefon: 03123051082

Keç:



Ek 2: Etik Kurul Revizyon Onayı

Tarih: 15/05/2024 16:48
Sayı: E-66777842-300-00003537937



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

<u>TOPLANTI TARİHİ</u>	<u>TOPLANTI SAYISI</u>
07 Mayıs 2024	2024/09

İlgi : 29.04.2024 tarihli ve E-26674787-300-00003505545 sayılı yazınız.

Kurulumuzun 05.03.2024 tarihli toplantısında onaylanmış olan ve Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Sueda ERZİN**'in, **Dr. Öğr. Üyesi İsmail Fırat ALTAY** danışmanlığında yürüttüğü "**İkinci/Üçüncü Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kullandığı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri**" başlıklı tez çalışması için vermiş olduğunuz protokol revizyonu talebi dilekçeniz Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **07 Mayıs 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

Ek 3: Uygulama Anketi – Gürata'dan (2008) uyarlanmıştır.

ANKET

Aşağıdaki soruların cevaplarını yazınız veya daire içiniz alınız. (Write or circle the answers of the questions below)

- Seviyeniz (Your level): A1 A2 B1 B2 C1 C2
- Yaşınız (Your age): _____
- Cinsiyetiniz (Your sex): Erkek(M) Kadın(F)
- Sizce dilbilgisi önemli mi? (Do you believe that grammar is important?) Evet Hayır
- Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz? (For how long have you been learning Turkish?): _____
- Anadiliniz/ anadilleriniz (Your mother tongue/s): _____
- Konuştuğunuz yabancı dil/diller: (The foreign language/s you speak): _____

Aşağıda, dilbilgisi yapılarını öğrenirken ya da kullanırken kullanabileceğiniz bazı stratejiler vardır. Cümleleri dikkatlice okuyup, sağ tarafta verilen sorulara uygun gördüğünüz seçeneği daire içine alarak yanıt veriniz.

Below are some strategies you can use when learning or using grammatical structures. Read the sentences carefully and answer the questions on the right by circling the appropriate option.

	Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz? (How frequently do you use this strategy?)					Bence bu strateji yararlıdır (Kullanmasam da) I think this strategy is useful (even if I do not use it)		
	Hiç (Never)	Nadiren Rarely	Bazen Sometimes	Çoğu zaman Often	Her zaman Always	Katılmıyorum I do not agree	Kısmen Katılıyorum Partially Agree	Tamamen Katılıyorum Agree
1. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını daha önceden öğrendiğim yapılarla ilişkilendiririm. (I learn a new grammatical structure and relate it to structures I have already learned.)	1	2	3	4	5	1	2	3
2. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını benzer yapı grupları ile sınıflandırırım. (Örn. fiiller, zamanlar, sıfatlar vb.) I learn a new grammatical structure and classify it with a group of similar structures (e.g. verbs, tenses, adjectives, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3
3. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısının ana dilimdeki karşılığını düşünürüm. İki dildeki bu yapıları karşılaştırırım. I learn a new grammatical structure and think about its equivalent in my mother tongue. I compare these structures in the two languages.	1	2	3	4	5	1	2	3
4. Yeni bir dilbilgisi yapısı öğrenirim ve bu dilbilgisi yapısını bildiğim yabancı dillerdeki karşılığını düşünürüm. Bu dillerdeki yapıları karşılaştırırım. I learn a new grammatical structure and think about its equivalent in the foreign languages I speak. I compare these structures in these languages.	1	2	3	4	5	1	2	3
5. Yeni bir dilbilgisi yapısını anlamak için konuyu, diyalogu veya resmi kullanırım. I use the topic, dialog or picture to understand a new grammatical structure.	1	2	3	4	5	1	2	3
6. Yeni bir dilbilgisi yapısını oluşturan parçaları incelerim. (ek, kök...) I analyze the parts that make up a new grammatical structure (affix, root...)	1	2	3	4	5	1	2	3
7. Yeni bir dilbilgisi yapısının kurallarını bulmaya çalışırım. I try to infer the rules of a new grammatical structure.	1	2	3	4	5	1	2	3
8. Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamalarını anlamazsam, konuyu tekrar etmesini rica ederim. If I don't understand the teacher's explanation of a new grammatical structure, I ask him/her to repeat it.	1	2	3	4	5	1	2	3
9. Eğer öğretmenin yeni bir dilbilgisi yapısıyla ilgili açıklamasını anlamazsam, arkadaşlarıma sorarım. If I don't understand the teacher's explanation of a new grammatical structure, I ask my friend.	1	2	3	4	5	1	2	3
10. Öğretmen yeni bir dilbilgisi yapısını anlatınca not alırım. (Örn. yapının anlamı, yapı nasıl kullanılıyor gibi bilgileri defterime yazarım) When the teacher explains a new grammar structure, I take notes (e.g. the meaning of the structure, how the structure is used, etc.).	1	2	3	4	5	1	2	3

	Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz? (How frequently do you use this strategy?)						Bence bu strateji yararlıdır (Kullanmasam da) I think this strategy is useful (even if I do not use it)		
	Hiç (Never)	Nadiren Rarely	Bazen Sometimes	Çoğu zaman Often	Her zaman Always	Katılmıyorum I do not agree	Kısmen katılıyorum Partially Agree	Tamamen katılıyorum Agree	
11. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları ana dilimde not ederim. I use my mother tongue to write the rules of a new grammar structure.	1	2	3	4	5	1	2	3	
12. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısıyla ilgili kuralları bildiğim yabancı dillerde not ederim. I use the foreign languages I know to write the rules of a new grammar structure.	1	2	3	4	5	1	2	3	
13. Dilbilgisi yapılarıyla ilgili kurallar ve açıklamaların önemli yerlerini vurgulamak için altını çizer, farklı renklerde ya da büyük harflerle yazırım. I underline, use different colors or capital letters to emphasize the important parts of grammar rules and explanations.	1	2	3	4	5	1	2	3	
14. Öğrendiğim dilbilgisi kurallarını daha iyi anlayabilmek için tablolar çizerim. I draw charts to better understand the grammar rules I learn.	1	2	3	4	5	1	2	3	
15. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını hangi durumlarda kullanabilirim diye düşünürüm. I think about the situations in which I can use the new grammar structure I learn.	1	2	3	4	5	1	2	3	
16. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını ezberlemek için, bu yapıyı kendi kendime sesli olarak birkaç kez tekrar ederim. I repeat the grammar structure to myself several times in order to memorize it.	1	2	3	4	5	1	2	3	
17. Okuduğum metinlerde ya da dinlediğim parçalardaki yeni dilbilgisi yapılarına dikkat ederim. I try to notice the new grammar structures that appear in a listening or a reading text.	1	2	3	4	5	1	2	3	
18. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını düzenli olarak tekrar ederim. I review the grammar structures I learn regularly.	1	2	3	4	5	1	2	3	
19. Evde dilbilgisi alıştırmaları yaparım. I do grammar exercises at home.	1	2	3	4	5	1	2	3	
20. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını tekrar etmek ya da daha iyi anlamak için, yardımcı dilbilgisi kitapları kullanırım. I use grammar books in order to review or better understand the new grammar structures.	1	2	3	4	5	1	2	3	
21. Sınıf gelmeden önce işlenecek dilbilgisi konularına göz atarım. I preview the grammar subjects that will be covered before coming to the class.	1	2	3	4	5	1	2	3	

	Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz? (How frequently do you use this strategy?)						Bence bu strateji yararlıdır (Kullanmasam da) I think this strategy is useful (even if I do not use it)		
	Hiç (Never)	Nadiren Rarely	Bazen Sometimes	Çoğu zaman Often	Her zaman Always	Katılmıyorum I do not agree	Kısmen katılıyorum Partially Agree	Tamamen katılıyorum Agree	
22. Benim için zor olan dilbilgisi yapılarını belirlerim. Bu yapıları daha iyi anlamak için çabalarım. I identify the grammar structures that are difficult for me. I make an effort to understand these structures.	1	2	3	4	5	1	2	3	
23. Kompozisyon ödevlerimde işaretlenen hataları inceler ve bu hataları düzeltmeye çalışırım I analyze the mistakes on my written assignments and try to correct them.	1	2	3	4	5	1	2	3	
24. Öğretmenim dilbilgisi hatalarımı düzelttikten sonra hatalarımla ilgili öğretilmeye sorular sorarım. After my teacher corrects my grammar mistakes, I ask questions about these mistakes.	1	2	3	4	5	1	2	3	
25. Bir arkadaşım ya da ailemden birisiyle dilbilgisi yapılarına çalışırım. I study grammar with a friend or a relative.	1	2	3	4	5	1	2	3	
26. Yeni öğrendiğim bir dilbilgisi yapısını daha sonra hatırlamak için, bu yapıyı kullanarak birkaç cümle yazarım. To remember a new grammatical structure later, I write a few sentences using it.	1	2	3	4	5	1	2	3	
27. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapısını hatırlamak için bu yapının kitaptaki, defterimdeki ya da tahtadaki yerini hatırlamaya çalışırım. To remember a new grammatical structure I have just learned, I try to remember where it is in the book, in my notebook or on the board.	1	2	3	4	5	1	2	3	
28. Yeni bir dilbilgisi yapısını hatırlamak için bu yapıyla daha önce hangi durumda karşılaştığımı hatırlarım. I remember a new grammar structure by thinking of the context/situation it was used in.	1	2	3	4	5	1	2	3	
29. Yeni bir dilbilgisi yapısını konuşurken ya da yazarken kullanmaya çalışırım. I try to use the new grammar structure when I speak or write.	1	2	3	4	5	1	2	3	
30. Yeni öğrendiğim dilbilgisi yapılarını kullanmak için e-posta, mektup ya da kompozisyon yazarım. I write e-mails, letters or compositions to practice the grammar structure I recently learnt.	1	2	3	4	5	1	2	3	
31. Yeni öğrendiğim yapı ile daha önce öğrendiğim yapıyı birleştiririm. Bu şekilde yeni düşünceler ifade etmeye ya da daha uzun cümleler kurmaya çalışırım. I combine the structure I have just learned with the structure I have already learned. In this way I try to express new thoughts or make longer sentences.	1	2	3	4	5	1	2	3	
32. Konuşurken ya da yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim. I pay attention to using grammar rules correctly when speaking or writing	1	2	3	4	5	1	2	3	
33. Konuşurken ya da yazarken yaptığım dilbilgisi hatalarımı fark etmeye çalışırım ve bu hataların nedenlerini araştırırım. I try to recognize grammatical mistakes I make when I speak or write and study the reasons for these mistakes.	1	2	3	4	5	1	2	3	

	Bu stratejiyi ne kadar sık kullanıyorsunuz? (How frequently do you use this strategy?)					Bence bu strateji yararlıdır (Kullanmasam da) I think this strategy is useful (even if I do not use it)		
	Hiç (Never)	Nadiren Rarely	Bazen Sometimes	Çoğu zaman Often	Her zaman Always	Katılmıyorum I do not agree	Kısmen katılıyorum Partially Agree	Tamamen katılıyorum Agree
34. Türkçeyi iyi bilen biriyle konuşurken, dilbilgisi hatalarımı düzeltmesini isterim When I talk to someone who knows Turkish well, I ask them to correct my grammatical mistakes	1	2	3	4	5	1	2	3
35. Öğretmen bir yapıyla ilgili hatamı düzeltirse doğru yapıyı sesli tekrar ederim If the teacher corrects my mistake about a structure, I repeat the correct structure aloud	1	2	3	4	5	1	2	3
36. Yazma ve konuşmada kullandığım yapıdan emin değilsem farklı bir yapı kullanmaya çalışırım. If I am not sure about the structure I use in writing and speaking, then I try to use a different structure.	1	2	3	4	5	1	2	3
37. Dilbilgisi hatası yapmaktan korksam bile, kendimi Türkçe konuşmaya zorlarım. I force myself to speak Turkish, even if I am afraid of making grammatical mistakes. Yeni bir dilbilgisi yapıyla karşılaştınız, bu durumda bildiğiniz hangi yabancı dillerden daha çok yardım alırsınız? Yazınız: When you encounter a new grammatical structure, which foreign languages you speak would be more helpful in this situation? Write it down:	1	2	3	4	5	1	2	3
Yukarıdaki stratejilerden farklı bir strateji kullanıyor musunuz? Eğer kullanıyorsanız yazınız: Do you use a different strategy than the ones above? If so, please write it down:								

Ek 4: Anket İzni

19.11.2024 20:47

Gmail - Tez Çalışması için Anket İzni



Sueda Erzin

Tez Çalışması için Anket İzni

3 ileti

Sueda

19 Aralık 2023 12:41

Alıcı: ç

Sayın Ali Gürata Hocam,
Ben Sueda Erzin. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında öğrenciyim. Şu anda tez döneminde bulunmaktayım. Tezimde dil bilgisi stratejileri hakkında bir araştırma yapmak istiyorum. Sizin "The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students (TEZ NO: 226512)" isimli tezinizde kullandığınız anketi kendi çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu hususta izninizi rica ediyorum.
Saygılarımla,
Sueda Erzin

Ali Gürata

25 Aralık 2023 07:51

Alıcı: Sueda

Merhaba Sueda,

Tezimde geliştirmiş olduğum ilgili envanteri/anketi, çalışmada gerekli alıntılarını yaparak kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Ali Gürata

Ek 6: Gönüllü Katılım Formu- İngilizce

Volunteer Participation Form

This is a research study titled "Grammar Learning Strategies Used by Students Learning Turkish as a Second/Third Language" and is conducted by Sueda Erzin, who is a master's student at Hacettepe University Institute of Turkish Studies. The aim of the study is to determine the strategies used by Turkish language learners in TÖMERs while learning grammatical structures.

- In this study, a questionnaire will be presented to the participant.
- The questionnaire includes 37 questions about grammar strategies.
- It is estimated that the questionnaire will be completed in 15 minutes.
- If you have any questions about the questionnaire, you can share them with the researcher.
- The test results and the answers given to the questionnaire will be kept confidential and will be evaluated by the researcher for scientific purposes.

The survey questions do not contain any threatening elements. If you do not want to participate in the survey for any reason during participation, you can leave at any time. If you leave the study, your data will not be evaluated and will not be shared with anyone.

Thank you for your participation in the study. If you have any questions about the study, you can contact Sueda Erzin, a current master's student at Hacettepe University Institute of Turkish Studies.

I am participating in this study voluntarily with my own consent and I know that I can leave the study at any time. I agree that my data will be used in publications for scientific purposes. (Please return the form to the researcher after completing and signing it)

Date:

Participant's Name, surname:	
Signature:	
Researcher Name, surname: Dr. Öğr. Üyesi İsmail Fırat Altay. Contact Details:	Assistant Researcher: Name, Surname: Sueda Erzin Contact Details:
Signature:	Signature:

Ek 7: Orijinallik Raporu

Form No: 9

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p>	
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</p>	
Tarih: 03/01/2025	
Tez Adı: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kullandığı Dilbilgisi Öğrenme Stratejileri	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 79 sayfalık kısmına ilişkin, 01/01/2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6 'dır.</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
03/01/2025	
Adı Soyadı:	Sueda Erzin
Öğrenci No:	N22137973
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
<u>DANIŞMAN ONAYI</u>	
<p>UYGUNDUR</p> <p>_____ Doç. Dr. İsmail Fırat ALTAY</p>	

Ek 8: Turnitin Benzerlik İndeksi

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN KULLANDIĞI DİLBİLGİSİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ

ORJİNALLİK RAPORU

%6	%4	%5	%0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	repository.bilkent.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
4	www.kafkas.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
6	Genc, Sebnem. "Sosyo-kültürel oluşturmaçılık Temelinde Tasarlanan öğretim ortaöğretim öğrencilerinin Periyodik özellikleri öğrenmeleri üzerine Etkisinin Belirlenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021 Yayın	<%1
7	Afacan, Korkmaz. "Ortaöğretim Öğrencilerinin Değer Tercihleri ile İngilizce Dersine Yönelik	<%1