



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

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN
ANLAMLANDIRILMASINDA
KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI**

Murat DEMİREKİN

Doktora Tezi

Ankara, 2017

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN
ANLAMLANDIRILMASINDA
KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI**

Murat DEMİREKİN

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

Doktora Tezi

Ankara, 2017

KABUL VE ONAY

Murat DEMİREKİN tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı” başlıklı bu çalışma, 29.05.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



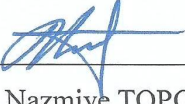
Prof. Dr. Emine YILMAZ (Başkan)



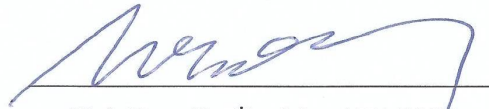
Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Danışman)



Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK



Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ



Yrd. Doç. Dr. İbrahim ATABEY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

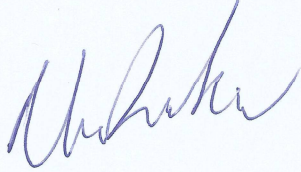
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

14/06/2017



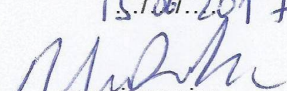
Murat DEMİREKİN

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) 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.

- Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**
(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)
- Tezimin ../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)
- Tezimin 14/06/2019 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**
- Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

15.06.2017

Murat DEMİREKİN

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 özgün olduğunu, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

15.10.2017


Murat DEMİREKİN

TEŞEKKÜR

Öncelikle, Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi Doktora programının Türkiye’de ilk kez Hacettepe Üniversitesi bünyesinde açılmasına öncü olan Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü müdürü Prof. Dr. Yunus KOÇ hocama programın ilk mezunu olarak teşekkürlerimi arz ederim.

Bu çalışma pek çok değerli kişi ve kurumun katkı ve destekleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma boyunca desteklerini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Nurettin DEMİR; değerli yorum ve yönlendirmeleriyle Prof. Dr. Emine YILMAZ ve Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK’e teşekkürlerimi borç bilirim. Anket uygulamalarını rahatlıkla gerçekleştirebilmemizi sağlayan 10 farklı üniversitenin TÖMER idari personeline şükran borçluyum. Anket çalışmaları sırasında destek olan okutman arkadaşlarıma teşekkür ederim. Araştırma veri analizlerinin kontrol ve değerlendirilmesinde destek veren Prof. Dr. Şebnem ASLAN; her türlü desteğini her an yanımda hissettiğim teyzem Yrd. Doç. Dr. Hatice YALÇIN ve son olarak manevi destekleri ile güç aldığım sevgili aileme en samimi duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Demirekin, Murat. *Yabancı Dil olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*, Doktora Tezi, Ankara, 2017

Bu çalışmanın amacı, yabancı olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dili anlamlandırma durumlarını kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri ile tespit etmektir. Bu ilişkiyi belirleyebilmek maksadıyla, öncelikle katılımcı öğrencilerin kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerde yaşadıkları anlamlandırma süreçleri ve demografik bilgilerine dair bulgular ele alınmaktadır. Buna yönelik, Türkiye’de 10 farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, kelime ve dil öğrenme stratejilerini tercih etme durumları detaylı olarak incelenmektedir. Araştırmada, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)” ile bu envanter esas alınarak uyarlanan “Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistik, T-testleri, tek yönlü ANOVA ve post-hoc testleri ile analiz edilmiştir. Ardından da bireysel strateji tercihlerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme formları uygulanmıştır. Nicel bulgular ve nitel açık uçlu görüşme formlarında ortaya çıkan strateji tercihleri de karma yöntemle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kelime, dilbilgisi ve pragmatik boyutlardan en çok kelime öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ortalamalarının orta düzeyde ($X > 2.5$); dil öğrenme stratejileri kullanımının ise orta düzeyin üzerinde ($X > 3.5$) olduğu tespit edilmiştir. Kelime öğrenme stratejilerinden en çok duyusal stratejiler; dil öğrenme stratejileri içinde ise en çok üst-bilişsel stratejilerin kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışmada kadın öğrencilerin strateji kullanım genel ortalama puanlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca stratejilerin kullanımında ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tüm kur düzeylerinde ise kelime öğrenme stratejilerine kıyasla, dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları görülmüştür. Ana dillerin yer aldığı dil ailesine göre elde edilen

sonuçlara bakıldığında, diğler dil ailelerindeki öğrencilerin ortalama puanlarının Türk dili kökenli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Hedef dil Türkçeyi öğrenirken başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine nazaran, dil öğrenme stratejileri kullanmada daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Çalışmada, nicel verilerde yer alan kelime ve dil öğrenme stratejilerindeki kategorilerin hangilerine gönderme yapıldığı, hangilerinden bahsedilmediği, nitel boyutta içerik analizleri ile irdelenmektedir. Son olarak, Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıkları değerlendirilmekte, dili anlamlandırmada yaşadıkları durumlar belirlenerek, buna göre zm nerileri sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamlandırma, yabancı dil olarak Türkçe ğretimi, kelime ve dil öğrenme stratejileri, DÖSE, pragmatik, dilbilgisi

ABSTRACT

Demirekin, Murat. *Using Vocabulary and Language Learning Strategies in Comprehending Turkish as a Foreign Language, PhD Dissertation, Ankara, 2017*

The aim of this study is to identify comprehension aspects of learners of Turkish as a foreign language through the vocabulary and language learning strategies they use. In order to determine such relationship, firstly the process of making sense of participant students' use of language in terms of linguistic, grammatical and pragmatic dimensions as well as their demographic information are discussed. In this respect, the cases of choosing vocabulary and language learning strategies of students, who learn Turkish as a foreign language in 10 different universities in Turkey, are examined in details. "Strategies Inventory Language Learning (SILL)" by Oxford (1990) and "Vocabulary Learning Strategies Scale" that was developed on the basis of SILL were used in the study. The collected data were analyzed via descriptive statistics, T-tests, one-way ANOVA and post-hoc tests. Then, open-ended interview forms, prepared by the researcher, were implemented to determine individual strategy preferences. Strategic preferences emerged in quantitative and qualitative open ended interview forms were explained through mixed method comparatively.

Results of the study reveal that among the vocabulary, grammar and pragmatic dimensions, students have had the most difficulty in learning vocabulary. It has been found that students use vocabulary learning strategies with medium level of frequency ($X > 2.5$) whereas the use of language learning strategies is above the medium level ($X > 3.5$). Of all the vocabulary learning strategies, affective strategies are the most frequent ones; while metacognitive strategies are the mostly preferred among the language learning strategies. In the study, it has been realized that the female students' general scores of strategy use are higher than the male students. It has also been found that older students are more effective in the use of strategies. It has been observed that students use language learning strategies more frequently than vocabulary learning strategies at all proficiency levels. Considering the results obtained according to the language family of the mother tongue, it has been revealed that the average scores of the students in the other language families are higher than those who come from Turkic

languages. It is understood that students who know another foreign language are more successful in using language learning strategies than vocabulary learning strategies while learning Turkish as a target language.

In the study, what categories in the vocabulary and language learning strategies in the quantitative data are referred to and what is not mentioned are all analyzed via content analysis on the qualitative scale. Finally, it is evaluated how learning strategies are used by foreign students learning Turkish regarding the situations in which they seem to be linguistically meaningful, and the resolutions are proposed accordingly.

Key Words: Comprehension, teaching Turkish as a foreign language, vocabulary and language learning strategies, SILL, pragmatics, grammar

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Sınırlılıklar	9
1.4. Tanımlar.....	9
2. BÖLÜM: KELİME DÜZEYİNDEN PRAGMATİK DÜZEYE.....	
DİLDE ANLAMLANDIRMA	11
2.1. Kelime Anlamlandırma.....	12
2.2. Kelime Hazinesi ve Anlamlandırma.....	14
2.3. Dilde Dört Dilbilimsel Anlamlandırma Boyutu	25
2.3.1. Ses Bilgisi ve Anlamlandırma	28
2.3.2. Biçim Bilgisi ve Anlamlandırma	37
2.3.3. Sözdizimsel Bilgi ve Anlamlandırma	45
2.3.4. Semantik ve Pragmatik Bilgi ile Anlamlandırma	62
3. BÖLÜM: ÖĞRENME STRATEJİLERİ	73
3.1. Anlamlandırma ve Öğrenme Stratejileri	73
3.2. Dil Öğrenim Sürecinde Öğrenme Stratejileri.....	82
3.2.1. Edinim ve Öğrenme Sarmalında Stratejiler.....	84
3.3. Dil Öğrenme Stratejileri.....	90
3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Tasnifler	95
3.4. Kelime Öğrenme Stratejileri	133
3.4.1. Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Tasnifler	137
3.4.2. Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Çalışmalar	154
3.4.3. Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejileri Çalışmaları	158
3.5. Değerlendirme.....	162
4. BÖLÜM: YÖNTEM	167
4.1. Araştırma Yöntemi	168
4.2. Çalışma Grubu	171
4.3. Veri Toplama Araçları.....	177

4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	178
4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	181
4.4. Verilerin İşlenmesi ve Analizi.....	184
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	184
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	189
4.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği.....	192
5. BÖLÜM: BULGULAR.....	199
5.1. Nicel Bulgular.....	199
5.1.1. Anlamlandırmada En Çok Zorlanılan Boyutlar.....	199
5.1.2. Kelime ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Ortalamaları.....	202
5.1.3. Madde Bazında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları.....	205
5.1.4. Demografik Değişkenlere göre Strateji Kullanımları.....	214
5.2. Nitel Bulgular.....	235
5.2.1. Doğrudan Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları.....	236
5.2.2. Dolaylı Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları.....	246
6. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	259
6.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	259
6.1.1. Anlamlandırmada Zorlanılan Boyutlar.....	260
6.1.2. Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları.....	261
6.1.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları.....	262
6.1.4. Cinsiyet Değişkenine göre Strateji Kullanımları.....	263
6.1.5. Yaş Değişkenine göre Strateji Kullanımları.....	265
6.1.6. Kurum Değişkenine göre Strateji Kullanımları.....	266
6.1.7. Kur Düzeyine göre Strateji Kullanımları.....	267
6.1.8. Ülkelere göre Strateji Kullanımları.....	268
6.1.9. Ana Dil Ailesine göre Strateji Kullanımları.....	268
6.1.10. Başka Yabancı Dil Bilmeye göre Strateji Kullanımları.....	269
6.1.11. Nitel Araştırma Sonuçları.....	270
6.2. Öneriler.....	271
6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	272
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	273
KAYNAKÇA.....	277
EKLER DİZİNİ.....	295
Ek 1. Etik Kurul Onay Bildirimi.....	295
Ek 2: DÖSE İzin.....	296
Ek 3: SILL İzin.....	296
Ek 4: KÖS İzin.....	297
Ek 5: Öğrenci Anketi.....	297
Ek 6: KÖS Ölçek.....	298
Ek 7: DÖSE Ölçek.....	299
Ek 8: Görüşme Anketi.....	301
Ek 9: Gönüllü Katılım Formu.....	302
Ek 10: Orijinallik Raporu.....	303
Ek 11: Turnitin Benzerlik İndeksi.....	304
ÖZGEÇMİŞ (CV).....	305

TABLOLAR DİZİNİ

TABLO 1: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ	10
TABLO 2: DÜNYADA EN ÇOK KONUŞULAN 11 DİLDEKİ KELİME SAYISI	15
TABLO 3: KELİMEYİ BİLMEK NELERİ KAPSAR?	20
TABLO 4: DAVRANIŞÇI, BİLİŞSEL VE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMLARIN İLKELERİ	88
TABLO 5: ÖĞRENME STRATEJİLERİ TANIMLARI	91
TABLO 6: ÖĞRENME STRATEJİLERİ TASNİFLERİ	99
TABLO 7: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ TASNİFİ	137
TABLO 8: TESPİT STRATEJİLERİ	141
TABLO 9: PEKİŞTİRME STRATEJİLERİ-SOSYAL STRATEJİLER	143
TABLO 10: PEKİŞTİRME-BELLEK STRATEJİLERİ 1	145
TABLO 11: PEKİŞTİRME-BELLEK STRATEJİLERİ 2	148
TABLO 12: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖRNEK ANLAMSAL ÖZELLİK TABLOSU	150
TABLO 13: PEKİŞTİRME-BİLİŞSEL STRATEJİLER	151
TABLO 14: PEKİŞTİRME-ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER	152
TABLO 15: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİNİN MADDE SAYILARI	180
TABLO 16: KELİME ÖĞRENME ÖLÇEĞİNİN MADDE SAYILARI	181
TABLO 17: ÖĞRENME STRATEJİLERİ ORTALAMA VE ORTANCA DEĞERLER	187
TABLO 18: ÖĞRENME STRATEJİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	187
TABLO 19: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ CRONBACH ALPHA KATSAYILARI	195
TABLO 20: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ CRONBACH ALPHA KATSAYILARI	196
TABLO 21: ANLAMLANDIRMADA EN ZORLANILAN BAŞLIK ORTALAMALARI	200
TABLO 22: EN ÇOK ZORLANILAN BAŞLIKLARA GÖRE STRATEJİLER	200
TABLO 23: KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM ORTALAMALARI	202
TABLO 24: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM ORTALAMALARI	203
TABLO 25: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIM ORTALAMALARI	204
TABLO 26: KELİME ÖĞRENME BELLEK STRATEJİLERİ	205
TABLO 27: KELİME ÖĞRENME BİLİŞSEL STRATEJİLER	206
TABLO 28: KELİME ÖĞRENME TELAFİ STRATEJİLERİ	206
TABLO 29: KELİME ÖĞRENME ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER	207
TABLO 30: KELİME ÖĞRENME DUYUŞSAL STRATEJİLER	208
TABLO 31: KELİME ÖĞRENME SOSYAL STRATEJİLER	208
TABLO 32: DİL ÖĞRENME BELLEK STRATEJİLERİ	209
TABLO 33: DİL ÖĞRENME BİLİŞSEL STRATEJİLER	210
TABLO 34: DİL ÖĞRENME TELAFİ STRATEJİLERİ	211
TABLO 35: DİL ÖĞRENME ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER	212

TABLO 36: DİL ÖĞRENME DUYUŞSAL STRATEJİLER.....	213
TABLO 37: DİL ÖĞRENME SOSYAL STRATEJİLER	213
TABLO 38: CİNSİYETE GÖRE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI	215
TABLO 39: CİNSİYETE GÖRE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI	204
TABLO 40: CİNSİYETE GÖRE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ T-TESTİ SONUÇLARI.....	218
TABLO 41: YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	219
TABLO 42: YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE STRATEJİ KULLANIM DÜZEYLERİ İÇİN	220
TABLO 43: KELİME ÖĞRENME BİLİŞSEL STRATEJİLER POST-HOC SCHEFFE TESTİ.....	221
TABLO 44: KELİME ÖĞRENME TELAFİ STRATEJİLERİ POST-HOC SCHEFFE TESTİ.....	221
TABLO 45: KURUMA GÖRE ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMLARI	222
TABLO 46: KURUM DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ.....	223
TABLO 47: KURUM VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ.....	224
TABLO 48: KUR DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE STRATEJİ KULLANIMLARI.....	225
TABLO 49: KUR DÜZEYİ DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ VARYANS ANALİZİ.....	227
TABLO 50: ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜLKE ORTALAMALARI (ORTA DÜZEY)	228
TABLO 51: ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÜLKE ORTALAMALARI (YÜKSEK DÜZEY)	229
TABLO 52: ANA DİL AİLESİNE GÖRE STRATEJİ KULLANIMLARI.....	230
TABLO 53: ANA DİLE GÖRE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ T-TESTİ SONUÇLARI	231
TABLO 54: ANA DİLE GÖRE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ T-TESTİ SONUÇLARI.....	232
TABLO 55: BAŞKA BİR DİL BİLME VE KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI.....	233
TABLO 56: BAŞKA BİR DİL BİLME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI	234
TABLO 57: BELLEK ÖĞRENME STRATEJİLERİNE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR.....	237
TABLO 58: BELLEK STRATEJİLERİNE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI.....	238
TABLO 59: BİLİŞSEL STRATEJİLERE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR.....	240
TABLO 60: BİLİŞSEL STRATEJİLERE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI	241
TABLO 61: TELAFİ STRATEJİLERİNE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR	244
TABLO 62: TELAFİ STRATEJİLERİNE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI	245
TABLO 63: ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLERE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR.....	248
TABLO 64: ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLERE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI.....	249
TABLO 65: DUYUŞSAL STRATEJİLERE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR	252
TABLO 66: DUYUŞSAL STRATEJİLERE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI.....	253
TABLO 67: SOSYAL STRATEJİLERE GÖRE NİCEL VE NİTEL SONUÇLAR.....	256
TABLO 68: SOSYAL STRATEJİLERE GÖRE GÖRÜŞME FORMLARININ KODLAMASI	257

ŞEKİLLER DİZİNİ

ŞEKİL 1: BAĞLAM VE SÖYLEM İÇİNDE METNİ ANLAMLANDIRMA	2
ŞEKİL 2: KELİME VE ANLAMLANDIRMA ARASINDAKİ KARŞILIKLI İLİŞKİ.....	17
ŞEKİL 3: ÜRETİCİ, ALIMLAYICI, GENEL KELİME HAZİNESİ SARMALI.....	18
ŞEKİL 4: KELİMENİN DÖRT TEMEL DİLBİLİMSEL BOYUTU.....	25
ŞEKİL 5: DENİZCİ KELİMESİNİN DÖRT DİLBİLİMSEL BOYUTU.....	26
ŞEKİL 6: ANLAMLANDIRMANIN DİLBİLİMSEL SARMALI	66
ŞEKİL 7: STRATEJİ SİSTEMİ ŞEMASI.....	102
ŞEKİL 8: STRATEJİ SİSTEMİNİN ŞEMASI.....	103
ŞEKİL 9: DOĞRUDAN STRATEJİLER ŞEMASI	104
ŞEKİL 10: BELLEK STRATEJİLERİ ŞEMASI	105
ŞEKİL 11: ZİHİNDE İMAJ OLUŞTURMA.....	106
ŞEKİL 12: BİLİŞSEL STRATEJİLER ŞEMASI.....	110
ŞEKİL 13: TELAFİ STRATEJİLERİ ŞEMASI.....	115
ŞEKİL 14: DOLAYLI STRATEJİLER ŞEMASI	119
ŞEKİL 15: ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER ŞEMASI.....	120
ŞEKİL 16: DUYUŞSAL STRATEJİLER ŞEMASI.....	126
ŞEKİL 17: SOSYAL STRATEJİLER ŞEMASI	130
ŞEKİL 18: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ TASNİFİ.....	140
ŞEKİL 19: ARAŞTIRMA YAPILAN VE MERKEZLER VE KATILIMCI SAYILARI	172
ŞEKİL 20: KUR DÜZEYLERİNE GÖRE ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ SAYISI	173
ŞEKİL 21: YAŞA GÖRE ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ SAYISI	173
ŞEKİL 22: CİNSİYETE GÖRE ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ ORANLARI.....	174
ŞEKİL 23: ÜLKELERE GÖRE ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRENCİ SAYISI	175
ŞEKİL 24: KATILIMCILARIN ANA DİLLERİ.....	176
ŞEKİL 25: KATILIMCILARIN BİLDİĞİ BAŞKA DİLLER.....	177
ŞEKİL 26: DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	185
ŞEKİL 27: KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	185
ŞEKİL 28: KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ HİSTOGRAM GRAFİKLERİ.....	186
ŞEKİL 29: TÜRKÇEYİ ANLAMLANDIRMADA EN ÇOK ZORLANILAN BAŞLIKLAR.....	199

KISALTMALAR DİZİNİ

Alm.	: Almanca
AO	: Ağırlıklı Ortalama
ANOVA	: Çoklu karşılaştırma
Ar.	: Arapça
DÖSE	: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
Fr.	: Fransızca
F	: Frekans
İng.	: İngilizce
İsp.	: İspanyolca
İsv.	: İsveççe
İt.	: İtalyanca
m	: Madde
KÖS	: Kelime Öğrenme Stratejileri
N	: Katılımcı sayısı
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık düzeyi
Sd	: Serbestlik derecesi
SS	: Standart Sapma
T	: T değeri
TÖMER	: Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
vb.	: ve benzeri
X	: Aritmetik ortalama

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bir hedef dilin zihinde anlamlı hâle gelmesi, o dildeki somut semboller ve soyut ifadeler olan gösteren ögelerin yanı sıra, bu ögelerin dili kullanan açısından anlamsal çağrışımları ile birlikte oluşur. Başka bir ifadeyle, dile ait yüzeysel anlamla, kişinin kendi zihnindeki anlam derinliğinin birlikteliği dildeki göstergelerle iletişimin gerçekleşmesini sağlamaktadır. İletişim esnasında ise dil göstergelerinin algılanmasında, dinleme veya okuma becerileriyle zihne giren girdilere anlam yükleme söz konusudur. Biz bu süreci “anlamlandırma” kavramı ile ifade edeceğiz.

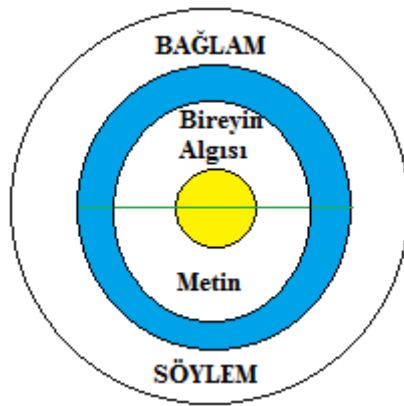
Ana dili haricinde başka bir kültürün içinde yaşamaya başlayarak o kültüre ait dilin anlamlandırılması zorlu bir süreçtir. Çünkü ana dilde bütün dilsel ögeleri belli doğal göstergeler aracılığıyla edinmeye karşın, yabancı dilin öğrenilmesinde doğal olarak anlamlandırılmamış göstergeler söz konusudur. Bu da hedef dili zihninde anlamlı hâle getirmeye çalışan yabancı dil öğrencisini daha dezavantajlı konumda bırakmaktadır.

Öte yandan ana dilde gösteren ve gösterilen ögelerin sürekli birbirini tamamlayıcı şekilde kullanıldığı, dört temel dil becerisinin bütüncül bir sarmal hâlinde içselleştirildiği doğal dil edinim sürecine karşın; yabancı dil öğreniminde daha suni ve bilinçli bir süreç söz konusudur. Kimi zaman gösteren veya gösterilen ögelerden birisi eksik iken, kimi zaman da dört temel dil becerilerinden bazılarında eksik maruz kalmanın neticesinde bir yabancı dili anlamlandırma ve etkin şekilde kullanma mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla herhangi bir yabancı veya ikinci dilin anlamlandırılması, dört temel dil becerisinin etkin bir şekilde ve birbirini takip eden bütüncül sarmal hâlinde kullanıldığı ölçüde gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle bilinçli bir şekilde gerçekleşen yabancı dil öğrenim sürecinde belli stratejiler uygulama gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğrenilen başka bir dili anlamlandırma eylemini ana dildeki gibi etkin kılmak için kullanılacak öğrenme stratejileri devreye girmektedir. Öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrencisine kendi öğrenme sürecini irdeleme, kontrol altına alma, yönlendirme ve denetleme olanağı sağlanarak, öğrenciyi ana dil konuşurunun anlamlandırma düzeyine yaklaştırmak amaçlanmaktadır. Kendi

öğrenme sürecini merkeze alan ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu kendisi üstlenen öğrenciler için geliştirilmiş stratejiler sayesinde dili anlamlandırma, dolayısıyla da etkin ve başarılı bir öğrenme süreci gerçekleştirilmiş olacaktır.

Etkin dil öğrenme sürecini sağlamak için kullanılan öğrenme stratejileri üzerine araştırmalar pek çok dilin öğretiminde uygulanmaktadır. Öğrenme stratejileri odaklı önceki araştırmalar incelendiğinde, bunların pek çoğunun İngilizce ve başka dillerin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimi üzerine yapıldığı görülmektedir. Ancak farklı dillerin tipik özellikleri ve kültürel bağlamlarını da kapsayan çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Türkçenin bir yabancıya nasıl öğretilbileceği ve bu dili öğrenen yabancı öğrencilerin izlemesi gereken stratejilerin ne olduğuna dair çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu bilinmektedir. Ayrıca, Türkçeyi öğrenme stratejileri üzerine yürütülen araştırmaların dil becerileri, kelime, dilbilgisi ve kültürel bağlamlarını içerecek kadar kapsamlı olmadığı da dikkat çekmektedir. Öğrenilen dil ana dil, ikinci dil veya yabancı dil olsun, dile özgü tipik dilbilimsel özellikler dikkate alınmadan, yalnızca farklı dillerin öğrenme stratejilerinin kullanımından esinlenerek hazırlanan çalışmalarda yetersizlikler olacağı aşikârdır. Bu nedenle öğrenilen dilin dilbilimsel özelliklerinden hareketle, bireyin belli bir metni bağlam ve söylem sarmalı içinde nasıl bütüncül olarak anlamlandırıdığını bilmek önemli hâle gelmektedir.



Şekil 1: Bağlam ve söylem içinde metni anlamlandırma

Türkçenin başka dillerden farklı olarak kelime düzeyinden dilin en zirve noktası olarak değerlendirilen pragmatik dil kullanımlarına kadar anlamlandırma boyutlarının

bilinmesi, buna göre de öğrenme stratejileri geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Çalışmamızda öğrenme stratejileri irdelenirken kelime boyutundan en üst boyut olan pragmatik dil kullanım düzeyine kadar dili anlamlandırma ve öğrenim süreçleri esas alınmaktadır. Bu amaçla öncelikle Türkçenin kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerinde dilbilimsel özellikleri irdelenmekte; daha sonra da bu öğelerin doğrudan ve dolaylı olarak öğrenme stratejileri ile içselleştirilme durumları, yani anlamlandırılmaları ele alınmaktadır. Buna göre, sonraki bölümde kelime ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili tasnifler detaylandırılmaktadır. Son olarak da belli bir metodoloji içinde çeşitli araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlarla örtüşen ve ayrışan noktalar çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmaktadır.

En genel hatlarıyla dil, son derece karmaşık bir mekanizma olan beyinde oluşmakta, bireylerin uzlaşmalarıyla oluşturulan ses, anlam ve biçimlerden örülmüş yapısal birimler eşliğinde; okuma, yazma, dinleme ve konuşma yoluyla harekete geçirilen, her yönüyle hem sistematik hem de insan odaklı bir yetidir (Onan, 2011, s.7). Bu nedenle bu yetileri etkin kılmak için yabancı bir dili öğrenenlerin hedef dile ait metinleri sistematik olarak nasıl anlamlı hâle getirebileceği konusu önemlidir. Dilin daha iyi anlamlandırılması için kullanılan öğrenme stratejileri hakkındaki araştırmalar pek çok dilin öğretim ve öğrenim sürecinde uygulanmaktadır. Bu noktada, Türkçenin bir yabancıya nasıl öğretilabileceği ve bu dili öğrenen yabancı öğrencilerin izlemesi gereken stratejilerin ne olduğuna dair çalışmaların yapılması önemli hâle gelmektedir.

Ayrıca öğrenme stratejileri hakkındaki araştırmaların kelime, dilbilgisi ve kültür bağlamlarını içerecek kadar kapsamlı olmadığı da bilinmektedir. Öğrenilen dil ister ana dil ister ikinci dil veya yabancı dil olsun, dile özgü dilbilimsel özellikler dikkate alınmadan, yalnızca farklı dillerin öğrenme stratejilerinin kullanımından esinlenerek hazırlanan çalışmalarda yetersizlikler olacağı da aşikârdır.

Netice olarak etkili bir dil öğrenim sürecinin özellikle dil öğrenenlerin strateji tercihlerinde rol oynayan çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, çalışmamızda öğrenci profilini tanımak suretiyle, kullanılan kelime ve dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil olarak Türkçenin nasıl anlamlandırıldığı irdelenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Modern dünyanın hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmek için ülkeler kendi vatandaşlarını farklı imkânları olan ülke dışındaki yükseköğretim kurumlarına ğrenci olarak göndermektedir. Bu amaçla pek çok üniversitede öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen binlerce ğrenci öncelikle bir yıllık Türkçe hazırlık programına alınmaktadır. Yabancılara Türkçe ğretimi alanında eğitim veren bir lisans programı bulunmadığından, ilgili kurumlarda Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil bilimi ve Yabancı Diller Eğitimi alanlarından mezun ğretim elemanlarının görev yaptığı bilinmektedir. Ancak söz konusu ğretim elemanlarının özellikle Türkçenin dilbilimsel hususiyetlerini göz önüne alarak kullanılabilecek kelime ve dil öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları beklenir.

Yurt dışından Türkiye'ye gelerek üniversitelerin hazırlık sınıflarında Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrenciler de, çeşitli zorluklarla baş etmek durumundadırlar. Bu süreçte ğrenciler Türkçeyi bir yabancı dil olarak öğrenirken neyi, nasıl öğreneceklerini bilememekte ve etkili öğrenme stratejilerini uygulama konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Öte yandan yabancı öğrenciler bir yıl süren hazırlık eğitimleri sonunda ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı sınıflarda bölüm derslerine giderek dersleri takip etmek ve başarılı olmak zorundadırlar. Bu bir yıllık hazırlık eğitimi dil öğretimini planlayan ve uygulayanların yabancı öğrencilerin bu durumlarını da dikkate almaları gerekmektedir. Bu amaçla öğrencinin merkeze alınması, pek çok dilsel ögenin anlamlandırılarak öğrenme stratejilerinin etkin şekilde uygulanması sağlanmalıdır.

Her ne kadar Türkiye'de çeşitli merkezlerde yapılan sınavlarda, C1 ve üzeri kur düzeyinde olan öğrencilerin mezun edilerek belli bir yetkinliğe ulaştıkları tescillense de bu öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri sağlanmadıkça, bölüm derslerinde çeşitli anlamlandırma sorunları yaşayacakları aşikârdır. Ayrıca ğrencilerin hazırlık eğitimleri sırasında başarılı bir öğrenim süreci yaşamaları için kendi öğrenmelerinin planlama, kontrol ve denetiminde onlara da sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenme stratejilerinin önemi daha da belirginleşmektedir.

Chamot, başarılı dil öğrencilerinin daha az başarılı olanlara kıyasla pek çok yönden farklı olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre bunlardan en önemlisi dil öğrenim sürecinde üstlenilen stratejik tavır alma ve buna göre ilerleme yaklaşımıdır (1993, s. 308). Bu da göstermektedir ki derslere gidip pasif bir şekilde öğretmenlerin kendilerine hedef dili öğretmelerini bekleyen öğrencilere kıyasla, kendi dil öğrenmesinde stratejik bir tavırla hareket eden, yani neyi, nasıl daha iyi öğrendiğini veya öğrenmediğini sorgulayan aktif öğrenciler süreçte daha başarılı olmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan pek çok araştırma, kelime öğrenme stratejileri (Schmitt, 1997; Read, 2000; Nation, 2001; Fan, 2003; Davis ve Kelly, 2003; Bozgeyik, 2011) ile dil öğrenme stratejilerinin (Rubin, 1975; Rubin, 1987; Oxford, 1990; Chamot ve O'Malley, 1994; Nunan, 1997; Yalçın, 2006; Navaro Saydı, 2007; Cohen, 2009) başka bir dili anlamlandırarak etkin şekilde öğrenmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda öğrenme stratejileri tercihlerinin cinsiyet, başarı, yeterlik düzeyi ve güdülenme gibi pek çok değişkene göre farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, kelime düzeyinden pragmatik dil öğrenim düzeylerine kadar kullanılabilir kelime ve dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan bütüncül çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum araştırma ve öğretim uygulamaları açısından henüz yeni bir alan olan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için de geçerlidir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında 21 üniversitede yapılan 118 tez çalışması incelendiğinde bunların önemli bir kısmının dilbilgisi öğretimi, az bir bölümünün de dil becerilerinin öğretimi üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Öte yandan söz konusu tezlerin çoğunluğunda yöntem kısmının bulunmadığı, yöntem bölümü bulunanların ise genellikle doküman inceleme odaklı nitel araştırmalar olduğu bilinmektedir (Ercan, 2015, s. 12). Bu nedenle, çalışmamızın yabancı dil olarak Türkçenin öğrenim sürecinde anlamlandırma ve öğrenme stratejileri konularında ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, öğretmen yetiştiren lisans bölümü bulunmadığından, Türkçe ve yabancı diller eğitimi alanındaki öğreticiler tarafından yürütülmektedir. Her iki alanda da kendi hedef kitleleri olan öğrencilere yönelik mesleki eğitim verildiği için, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin merkeze alındığı lisans programlarına ihtiyaç vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özel olarak eğitim almamış olan öğreticiler, kendi çaplarında ne kadar gayret sarf etseler, çeşitli materyallerle dersleri zenginleştirmeye çalışsalar da mesleki ve pedagojik formasyon eksiklikleri olabilecektir.

Öte yandan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim ve öğrenim süreçlerinin irdelendiği araştırmaların şekillendirilebilmesi amacıyla, öncelikle bu dili öğrenen yabancı uyruklu hedef kitlenin yakından tanınması önem arz etmektedir. Türkiye’de pek çok üniversitede Türkçe hazırlık programlarındaki öğrencilerin de yukarıda bahsedilen eksikliklerden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu nedenle, öğretim süreçlerinin doğru tasarlanması için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin strateji kullanım düzeylerine dair kapsamlı çalışmaların yapılması önemlidir.

Bir yabancı dili öğrenme, öğreticiler tarafından yapılan bilgi aktarımının ötesinde öğrencinin kendi zihinsel dünyasında anlam yüklemesiyle gerçekleşen bir faaliyettir. Öğrencinin dili nasıl anlamlandırdığı ve buna göre hangi öğrenme stratejilerini kullandığı olgusundan bağımsız bir öğretim sürecinin etkin ve başarılı olması beklenemez. Öğrencilerin bir yıllık yabancı dil hazırlık programı içerisinde istenen düzeyde verim alması için, kendilerinin nasıl daha iyi öğrendiklerine dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu noktada, kelime boyutundan ileri düzeyde dil kullanımlarına kadar dilin nasıl anlamlandırıldığına bilinmesi, buna göre de kelime ve dil öğrenme stratejilerinin planlanması gerekmektedir. Bu amaçla çalışmamızda öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde dili nasıl anlamlandırdığı noktasından yola çıkılmış, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarının yanı sıra, bunları etkileyen pek çok değişkenin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenirken kullandıkları kelime (Yığın, 2013; Bölükbaş, 2013) ve dil öğrenme (Barut, 2015; Boylu, 2015) stratejilerinin ne şekilde ve ne düzeyde kullanıldıkları hususunda yapılmış çalışmaların ise oldukça sınırlı sayıda

olduğu tespit edilmiştir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kelime ve dil öğrenme stratejilerinin birlikte değerlendirildiği araştırma olması itibariyle, çalışmamızın bu alanda ilklerden olacağı ve önemli bir eksikliğe dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Başta İngilizce olmak üzere kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımları ve bunları etkileyen faktörler konusunda pek çalışma mevcut iken; Türkçeyi esas alan kapsamlı çalışmaların yeterli olmaması, bu alanda önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçenin dilbilimsel özellikleri ile nasıl anlamlandırıldığı ve buna göre uygulanması gereken kelime ve dil öğrenme stratejilerinin bilinmesi açısından çalışmamız önemli veriler içermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğrenme stratejileri üzerine yazılmış tez ve makalelerin oldukça az sayıda olduğu bilinmektedir. Bu açıardan hem Türkçenin dilbilimsel özellikleri hem de bu özelliklerin öğrenme stratejileri ile anlamlandırılmalarının incelenmesi yönleriyle çalışmamızın bu alanda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları başta Türkiye'deki TÖMER'ler olmak üzere, yurt dışında çeşitli üniversiteler, Yunus Emre Enstitüleri, resmi ve özel kurslarda Türkçe öğrenenlere yönelik çeşitli veriler içermektedir. Çalışmada bu tür merkezlerde özellikle 18 yaş üzeri yetişkin öğrencilerin kullanılabileceği kelime ve dil öğrenme stratejilerinin tanınması ile verilen eğitimlerin öğrenci odaklı hâle getirilebilmesine dair öneriler sunulmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları, yabancı dil olarak Türkçe öğretenler ile yabancı dil öğretimi araştırmacı ve eğitimcilerinin dil öğrenen kitlesini tanıyarak, buna yönelik yaklaşım, metot ve teknikler geliştirebilmesine de katkı sağlayacaktır.

Tüm bu bilgilerden hareketle genel olarak çalışmamızın amacı, Türkçenin dilbilimsel olarak nasıl anlamlandırıldığını tespit ederek, öğrencilerin hangi kelime ve dil öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıklarını değerlendirmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Buna göre çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları çıkış noktası olmuştur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerde dili anlamlandırma durumları nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin bu özelliklere göre kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri nasıldır ve nasıl olmalıdır?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dili anlamlandırmak için kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri;

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Kurum

d. Kur düzeyi

e. Uyrak

f. Ana dilinin bulunduğu dil ailesi

g. Bilinen başka yabancı dil gibi değişkenlere göre farklılık arz etmekte midir?

4. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen üniversite öğrencilerinin dili anlamlandırmak için bireysel ve özgün olarak kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri nelerdir?

5. Tüm bunların ışığında hangi kelime ve dil öğrenme stratejileri ne şekilde ele alınmalıdır?

Nitelikli bir dil öğrenimi, öğrencilere dil öğeleri ile dil becerilerini nasıl öğrenecekleri, öğrendiklerini ileride nasıl hatırlayacakları ve süreç içinde zorlandıklarında kendilerini nasıl güdüleyeceklerini içermek durumundadır. Çalışmamızda yukarıda bahsedilen araştırma sorularından hareketle, yöntem ve içerik bakımından özellikle öğrenmeyi öğrenme hususunda önemli çıktılar ortaya konulmaktadır.

Çalışmamızın bir diğer çıktısı ise öğrencilerin doğrudan ve dolaylı dil öğrenme stratejilerini ne kadar sık kullandıklarını tespit etmektir. Burada ortaya çıkan veriler, öğrencilerin dil öğrenme sürecini yavaşlatabilen kaygı ve korkuları giderme, kendi öğrenmelerini kendilerinin kontrol edebilmesi ve en nihayetinde hedef dilin anlamlandırılmasında, öğrencilerin nasıl daha etkin kılınabilecekleri noktasında yol gösterici olacaktır. Bu bilgiler ışığında öğrenci odaklı öğrenme tarz ve yaklaşımlarını esas alan ders kitap ve materyallerinin hazırlanması ve zengin öğrenme ortamlarının sunulması açısından da çalışmamız akademik ve pedagojik bilgi birikimine katkıda bulunacaktır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2015 - 2016 öğretim yılı,
2. Türkiye'nin 10 farklı üniversitesindeki Türkçe Öğretim Merkezleri,
3. Hazırlık eğitimlerinin son aylarında bulunan B2 ve üzeri düzeydeki 505 yabancı uyruklu öğrenci,
4. Öğrencilerin kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejilerinin ölçülmesi için uygulanan iki farklı nicel ölçeğin alt boyutları,
5. Öğrencilerin bireysel olarak kullandıkları stratejilerin ölçülmesi için uygulanan nitel görüşme formlarının alt boyutları ile sınırlıdır.

Ayrıca cinsiyet, ana dillerinin bulunduğu dil ailesi, başka bir yabancı dil bilme ve kur düzeyleri gibi değişkenlerin öğrencilerin strateji kullanımlarını etkileyip etkilemediği de çalışmanın sınırlılıkları kapsamındadır.

1.4. Tanımlar

Anlamlandırma: Anlamlandırma, bir hedef dilde dinlenen veya okunanlara algılanabildiğince anlam yükleme eylemi olarak tarif edilebilir. Anlamlandırma olgusunun tam olarak gerçekleşmesi için, algılanan girdilerin öğrencinin kendi bilişsel öğrenme sürecinde konuşma ve yazma eylemleri ile kullanılması da gerekmektedir.

Dil Öğrenme Stratejileri: Dil öğrenme stratejileri, öğrencinin hedef dildeki bilgileri etkin şekilde algılama, zihinde saklama ve gerektiğinde zihninden geri çağırarak etkin şekilde kullanması için doğrudan ve dolaylı olarak uygulanan yol ve yöntemlerdir.

Kelime Öğrenme Stratejileri: Dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak öğrencinin yeni öğrendiği kelimelerin zihninde kalıcı olmasını sağlama ve gerektiğinde etkin şekilde kullanması için uygulanan yol ve yöntemlerdir.

Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri esas alınarak Türkçeye uyarlanan Kelime ve dil öğrenme stratejileri altı alt stratejiden oluşmaktadır. Bunlar doğrudan ve dolaylı olarak uygulanan öğrenme stratejileridir.

Tablo 1: Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (Oxford, 1990)

<i>Doğrudan Stratejiler</i>	<i>Dolaylı Stratejiler</i>
Bellek Stratejileri	Üst-bilişsel Stratejiler
Bilişsel Stratejiler	Duyuşsal Stratejiler
Telafi Stratejileri	Sosyal Stratejiler

Bellek Stratejileri: Öğrencilerin kendi dil öğrenim sürecinde bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan doğrudan öğrenme stratejileridir.

Bilişsel Stratejiler: Öğrencilerin hedef dile ait bilgileri anlamlandırması ve zihinlerinde işleme süreçlerini kendilerine sorgulatan doğrudan öğrenme stratejileridir.

Telafi Stratejileri: Öğrencilerin öğrenim süreçlerinde eksik kaldığı noktaları belirleyerek bunları tamamlamak için kullandıkları doğrudan öğrenme stratejileridir.

Üst-bilişsel Stratejiler: Öğrencilerin doğrudan muhatap oldukları dil öğretim sürecindeki bilişsel öğrenme durumlarının ötesinde, kendilerinin bu bilişsel sürece destek olarak kullandıkları dolaylı öğrenme stratejileridir.

Duyuşsal Stratejiler: Öğrencilerin öğrenim süreçlerine etki edebilecek kendi duygu ve kaygı durumlarını kontrol edebilmelerini amaçlayan dolaylı öğrenme stratejileridir.

Sosyal Stratejiler: Öğrencilerin muhatap oldukları hedef dilin toplumsal çevre ve ortamları ile öğrenim süreçlerini destekledikleri dolaylı öğrenme stratejileridir.

2. BÖLÜM: KELİME DÜZEYİNDEN PRAGMATİK DÜZEYE

DİLDE ANLAMLANDIRMA

Kelime kavramı dilin en temel yapı taşı olarak bilinmektedir. Bu yapı taşlarının bir araya gelerek cümlede anlamı oluşturduğu söylenebilir. Ancak “kelime” kavramının ne olduğu ile ilgili farklı tanımlamalar da yer almaktadır.

Korkmaz’a göre kelime,

“Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan, belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan, soyut ve somut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir” (1992, s. 100).

Bu tanımlama ile kendi başına bir anlam ifade etmeyen cümle içindeki diğer sözcük birimler kelime kavramı kapsamında değerlendirilmemektedir.

Dildeki yazılı birimleri içine alan başka bir tanımlama ile kelime, iki ucuna birer boşluk verilerek yazılan dil birimi olarak ifade edilmektedir (Uzun, 2004, s. 47). Bu yönüyle edatlar, bağlaçlar ve enklitikler gibi kendi başına anlamı olmayan işlevsel birimlerin de bu kavram içine sığdırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak iletişimin sözlü dil odaklı olduğu ve önceleri sözlü olan pek çok ifadenin yazıya geçtiğinde yazılışlarının evrim geçirebildiği düşünüldüğünde, sadece yazılı düzleme bakarak kelime tanımlaması yapılması yetersiz kalmaktadır.

Berke Vardar tarafından yapılan tanımlamada kelime kavramı yazılı ve sözlü boyutlarla birlikte ele alınmıştır:

“Kelime, bir veya birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da bükünlerde olduğu gibi bir bölümüyle değişim gösteren eklemeli ses ya da sesler öbeğidir” (1998, s. 190).

Bussmann (2002, s. 750) ise kelimeyi ses, biçim ve anlam açısından üç ayrı kapsamlı kategoride ele almıştır. Ses açısından vurgusu ve kelime aralarını gösteren sinyallerle birbirinden ayrılan, yazı dilinde araya konan boşluklarla sınırları belirlenen ses birlikleridir. Biçimbilgisi açısından kelime, yapım ve çekime taban oluşturan, aldığı eklerle kendi içinde birlik meydana getiren unsurlardır. Anlamsal ve sözlüksel açıdan

kelime, sözlüklerde kodlanmış bağımsız en küçük anlam taşıyıcısı; söz dizimi açısından ise cümlede yeri kaydırılabilen veya başka unsurlarla yeri değiştirilebilen parçadır.

Ünlü İngiliz dilbilimci Crystal, daha genel bir tanımlama ile kelimeyi, “*Sözlü ve yazılı dilde tüm ana dil konuşurları tarafından içgüdüsel olarak algılanan dildeki ifade birimleri*” olarak açıklamaktadır (2008, s. 547).

Tüm bu farklı kelime tanımlamalarındaki karmaşaya bir son vermek amacıyla sözcük bilim çalışmalarında hem işlevsel hem de kendi başına anlamı olan kelimeler için ortak ve kapsayıcı dilbilimsel bir kavram olarak “sözcük birim (lexeme)” terimi yer almaktadır. Crystal’a göre (2008, s. 276) “sözcük birim”, dilin anlambilimsel sistemi içinde en küçük birimdir. Aslında bu tanımlama, kelime kavramındaki ortografik, fonolojik, gramatikal ve leksikal düzeylerde oluşabilecek karmaşaya bir son vermek için tercih edilmektedir. Bu kapsamda “*yürümek, yürür, yürüyor, yürüdü*” fiil çekimleri, sıfat biçimleri (*bembeyaz, kapkara, ikişer, üçer*), deyim ve öbek yapıları (*kefeni yırtmak, cep telefonu*) gibi soyut ve gramatikal birimler de sözcük birim tanımı içinde yer alır. Buna göre, sözcük birimler sözlüklerde ayrı ayrı listelenen birimlerden oluşmaktadır.

Bu açıdan çalışmamızda, aralarında boşluk olan tüm dilbilimsel birimlerin ayrı ayrı adı olarak sözcük birim ifadesi kullanılırken; tüm bu sözcük birimlerin kavramsal genel adı olması itibarıyla de “kelime” kavramı kullanılacaktır.

2.1. Kelime Anlamlandırma

Dildeki kelime bütünlüğünü oluşturan fonolojik ve morfolojik ögelerin özel olarak algılanmasının ötesinde sözcük birimlerin, dolayısıyla da kelime kavramının zihinde nasıl anlamlı hâle getirildiği, başta psikodilbilimciler olmak üzere araştırmacılar tarafından merak edilmiştir. *Ev* ve *al-* örneklerinde olduğu gibi, tek heceli ve en kısa sesbirim ve morfem birlikteliklerinde bile, kelimeyi oluşturan birimlerin anlam ayırıcı olması gerektiği öne çıkmaktadır.

Kelimelerin en temel ses ile morfolojik özelliklerinden, sözcük birimleri oluşturdukları kelime bütünlüklerine kadar diller arası çok sayıda farklılıklar bulunmaktadır. Bunun temelinde ise her dilin kendi yapı ve ses sistemi ile kelime üretim mekanizmalarının

farklı şekilde kodlanması olduğu söylenebilir. Yıllar yılı içinde bulunulan toplumda dile maruz kalma, yani konuşulan ve yazılanları dinleyip anlamlandırma esnasında bu kodlamalar sürekli tekrar edilmekte; bireyler de dile dair bu kodlamaları iletişim sırasında sürekli çözümleyerek dildeki anlam devamlılığını kelimelerle gerçekleştirmektedir.

Psikodilbilimciler bu tür karmaşık kodlamaları açıklamak için Paralel Dağıtımli İşleme (Parallel Distributed Processing) adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Scovel'a göre nöroloji, bilgisayar ve psikoloji alanlarındaki en son araştırmalara göre güncellenen bu modelde biz, konuşulan ve yazılan dili anlamlandırmak için birbirinden ayrı ama anlık olarak gerçekleşen birkaç farklı paralel süreçten geçersiz. Bu süreçler dile dair zihinde işlem gerçekleşen her aşama için geçerlidir. Ancak özellikle kelime ve cümlelerin anlamlandırılmasında bu süreç daha da öne çıkmaktadır. Paralel Dağıtımli İşleme yaklaşımına göre, kendi kelime hazinemizde (mental lexicon) saklanan kelimelere erişimimizi "logogen" adı verilen bir model aracılığı ile anlamlandırırız. Yeni bir kelimeyi bir konuşma diyalogunda duyunca veya bir yazılı metinde görünce, zihnimize o kelimeye ait bir tespit cihazı olan bireysel bir logogen tanımlarız. Logogenler devasa nöron ağların sistemindeki her bir nöron gibidir. Eğer bunlar aktif hâle getirilirse, anlamlandırmayı gerçekleştirmek için pek çok farklı logogenle sinir hücresi paralel bir şekilde çalışır. Yüksek frekansta kullanılan kelimeler ("kelime" sözcük biriminin kendisi gibi) bitişik, tüylü hücreler gibi hızla birbirine temas ederek çalışırlar. Düşük frekanstaki kelimelerin ("logogen" kelimesi gibi) ise belli bir aktif hâle gelme eşiği vardır ve anlamlandırma sistemine dâhil olmaları çok uzun sürer (2009, s. 55-56). Psikodilbilimcilerin ortaya attıkları bu modelde, bireylerin kelime boyutunda anlamlandırmayı gerçekleştiren kullandıkları üç temel noktanın yazım, sesletim ve anlam olduğu üzerinde durulmaktadır. Buna göre, kelimeler anlamlandırılırken öncelikle işitilen ve yazılan şekilleri ile bu ikisinin işaret ettikleri anlamlar belirleyici olmaktadır. Türkçede yazılışları aynı anlamları ve kelime türleri farklı olan eş sesli kelimeler (soluk: nefes, soluk: rengi atmış; yaz, yaz-; kır, kır-; iç, iç-) hem fiil hem isim soylu olarak kullanıldığı için, anlamlandırmada sorun yaşanabilecek, belirleyici unsur ise bağlam olacaktır. Her ne kadar İngilizce başta olmak üzere başka dillerdeki gibi yazılışları aynı sesletimleri farklı olan kelimeler Türkçede pek fazla bulunmasa da, bazı kelimelerde yazım ve sesletim farklılığı söz konusu olabilir. Böyle kelimeler sestış gibi

görünse de, düzeltme işareti (^) ile eş yazılışlı (homograph) olmalarının önüne geçilmektedir. Genellikle Arapça ve Farsçadan alıntı yapılan, uzun ya da ince olarak okunan ünlü harflerin üzerine konan (^) düzeltme işareti, birbirinin aynısı gibi görünen kelimelerin (âdet: gelenek, adet: rakam; kâr: para kazancı, kar: donmuş su buharı gibi) sesteş olmasına engel olduğu için, bunlar eş sesli kelimeler olarak kabul edilmemektedir. Yine yazım, sesletim ve anlam üçlemesi ile gerçekleştirilen anlamlandırmada, yazılışları ve söylenişleri aynı olan kimi kelimeler de bulunmaktadır. Bu kelimeler (öğle: öğle vakti, öyle: işaret sözcüğü; eğer: koşul zarfı, eyer: binek hayvanlarının üstündeki oturma) arasında da ön dudak “ğ” sesinin çıkarıldığı yer itibariyle “y” sesine kaymasının ötesinde, eş seslilik söz konusu değildir. Ana dil konuşurları bu tür kelimeleri çeşitli bağlamlar içinde kullanarak içselleştirir ve bunların hangisinin nerede ve hangi yazılışları ile kullanılacağını içgüdüsel olarak tahmin edebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ise bağlama maruz kalma durumları ana dildekilere göre sınırlı olduğu için sesletim, yazım ve anlam üçlemesinde karmaşa yaşayabileceklerdir.

Yapılan tüm bu tanım ve açıklamalara göre, kelimenin daha küçük birimler olan ses ve morfeşlerle birlikte oluştuğu öne çıkmaktadır. Bu nedenle, yeryüzündeki farklı dillere ait farklı sesbirimsel ve morfolojik öğelerin bulunmasının da bu algılama ve tanımlama farklılıklarına yol açtığı söylenebilir. Özellikle Türkçeden farklı olarak pek çok dilde yer alan tanımlık, ön veya iç eklerin bulunmaması, tamlama yapıcı izafet eklerinin azlığı; Çince, Vietnamca gibi dillerde ise aynı sözcük birimler üzerinde bürünsel öğelerle farklı kelime türetmeleri yapılması, bu kavram üzerindeki algı farklılıklarının sebepleri arasında sıralanabilir. Bu tür farklı sözcük birim algılarının dilden dile farklı olmasının Türkçe öğrenen yabancılar için kelime hazinesinin oluşumu ve anlamlandırma sürecine de yansıtacağı aşıkârdır.

2.2. Kelime Hazinesi ve Anlamlandırma

Herhangi bir dili konuşan veya öğrenenler için bir dildeki kişiye ait bilinen kelime miktarı, yani kelime hazinesi önemlidir. Kelime hazinesi, genellikle dildeki kelimeler, kelime grupları ve deyimlerin oluşturduğu sözcük birimlerin tamamına gönderme yapılırken kullanılan bir kavramdır. Bu nedenle, gerek bireyin ana dili gerekse de

öğrendiği yabancı dilde bildiği kelimelerin sayısı, anlamlandırma kavramı ile doğrudan ilişki içindedir.

Anderson ve Freebody'e göre geniş kelime hazinesine sahip olan bireyler sözlü dilde çeviklik kazandıkları için iletişimde daha başarılıdırlar (1981, s. 6). Bu çeviklik onların kelimeleri farklı bağlamlarda çok daha çabuk anlamalarını ve sağlıklı iletişim sürdürmelerini sağlar. Bu nedenle kelime hazinesinin genişletilmesi, verilen dil eğitimlerinin temelinde yer almaktadır. Yeterince kelime bilinmemesi ise dil öğrenenlerin önündeki en büyük engel olarak görülmekte ve öğrencilerin hem ana dil hem de yabancı dil öğretim sürecinde yeni kelimeler öğrenmeleri sık sık teşvik edilmektedir.

Dünyada en çok konuşulan 11 dile ait sözlükler incelendiğinde dillerin temel sözlüklerine alınan kelime sayılarının birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir.*

Tablo 2: Dünyada en çok konuşulan 11 dildeki kelime sayısı

DİL	EN KAPSAMLI SÖZLÜĞÜ	KELİME SAYISI
Çince	汉语大词典 (Hanyu Da Cidian. Lit. Comprehensive Chinese Word Dictionary)	370,000 kelime; 23,000 Çince madde karakteri
İngilizce	The Second Edition of the 20-volume Oxford English Dictionary	171,476 mevcut kullanımdaki kelime sayısı, 47,156 metruk kelime; 615,100 adet sözlük maddesi
Felemenkçe	Woordenboek der Nederlandsche Taal (Dictionary of the Dutch language)	430,000 kelime
Fransızca	Le Grand Robert de la langue française	100,000 kelime; 350,000 sözlük maddesi
Almanca	Der Duden	135,000 kelime
İtalyanca	Grande dizionario italiano dell'uso (Gradit)	270,000 kelime
Japonca	(日本国語大辞典)Nihon kokugo daijiten	500,000 kelime (sözlük maddeleri ve ödünçleme kelimelerin etimolojik tanımlamaları da dâhil olmak üzere)
Korece	표준국어대사전 (Korean Standard Unabridged Dictionary)	500,000 kelime (190,000 teknik terim, 70,000 Kuzey Korece kelime, 20,000 bölgesel kelime)

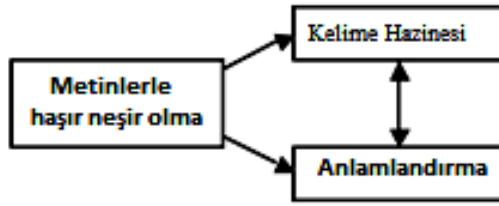
		ve 12,000 özlü söz dâhil)
Rusça	Толкóвый словарь живóго великорúского языка (Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language; AKA Dahl's Explanatory Dictionary)	200,000 kelime
İspanyolca	Diccionario de la Real Academia Española	100,000 kelime
Portekizce	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa	390,000 civarı kelime

* <http://www.lingholic.com/how-many-words-do-i-need-to-know-the-955-rule-in-language-learning-part-2/> (Erişim tarihi: 05 Haziran 2017.)

Türk Dil Kurumuna ait Büyük Türkçe Sözlük'te (www.tdk.gov.tr) söz, deyim, terim ve ad olmak üzere yaklaşık 617.000 kelime bulunduğu belirtilmektedir. Buna göre dünyanın en çok kelime sayısı olan dilinin hangisi olduğuna dair çeşitli yargılarda bulunmak mümkünse de, dil öğreniminde esas olanın bireyin konuştuğu dildeki bildiği kelime hazinesi olduğu anlaşılmaktadır.

Farklı dilleri konuşanların bildiği kelime miktarı araştırmalarında derlem ve sözlükbilim çalışmaları önemlidir. Özellikle dillerdeki kelime sıklıklarını inceleyen derlem dilbilim (corpus linguistics) alanındaki çalışmalar, bireylerin bilmesi gereken kelime hazinesinin hacmi üzerine fikirler ortaya koymuştur. Nation'ın (2001) yaptığı araştırmaya göre, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir kişinin bilmesi gereken kelime miktarı, sözlü dil için 6000-7000 sözcük birim iken; yazılı dil için 8000-9000 sözcük birim arasındadır. Yani İngilizcedeki en büyük sözlüklerden olan Oxford Dictionary içinde yer alan yaklaşık 171000 kelimedenden ortalama eğitilmiş bir İngiliz vatandaşının bildiği kelime sayısının 20000 civarı olduğu düşünüldüğünde, dillerdeki kelime miktarı ve anlamlandırma çabalarının kapsamı anlaşılabilir. Nation'a (2001) göre İngilizce için yapılan bu kelime miktarı çalışmaları Avrupa dillerinin çoğu için ortalama benzer rakamlardadır.

Dillerin yapısal kodlamalarına göre bilinmesi gereken kelime sayısı farklılıklar gösterse de bu rakam ortalama bir fikir vermektedir. Tüm dillerdeki temel ortak özellik ise yazılı veya sözlü metinlerle haşır neşir olundukça daha çok anlamlandırma yapılabilmesi ve bunun da doğrudan doğruya kelime hazinesinin artmasını sağlayacak olmasıdır.



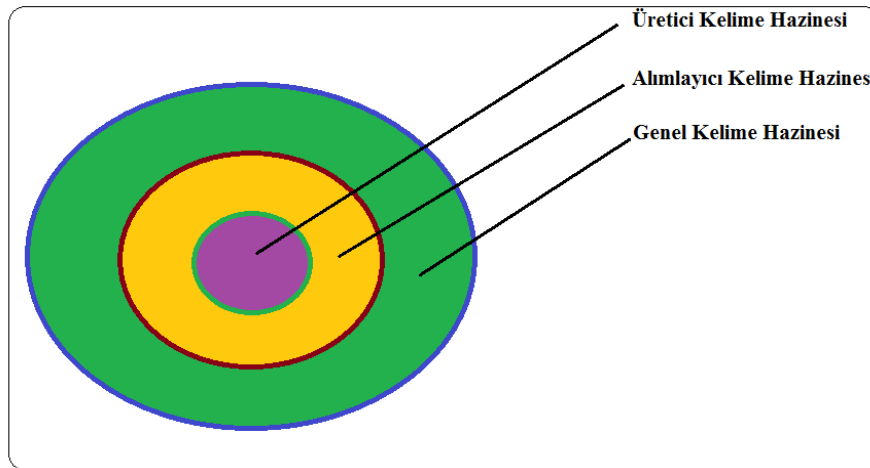
Şekil 2: Kelime ve anlamlandırma arasındaki karşılıklı ilişki

İnsan zihni başlangıçta boş bir sayfa (tabula rasa) gibidir. Görsel ve işitsel duyular ile dış dünyadan alınılan idealar, tıpkı bir evin içindeki her bir nesnenin dizilmesi ve evin tamamının döşenmesi gibi parça parça dolar. İnsan zihninin bu tür idealarla haşır neşir olması, yani maruz kalma yoğunluğu oranında bireyin dile hâkimiyeti de artar. Ünlü filozof Lock, insanlara ait idea denen bu fikirlerin, etkileşim ve iletişim olmaz ise pasif ve görülmez vaziyette olduğuna dikkat çeker. İnsanoğlu da zaman içinde kendi dilinde yarattığı kelimeler yoluyla atıl durumdaki fikirlerini su yüzüne çıkararak başkalarına aktarabilir (Altınörs, 2003, s. 100). İşte her birey dış dünyada algıladığı nesne ve kavramlara bir ad koyarak dildeki iletişimi sağlamakta, muhatap olunan nesnelere ve kavramlarla temas durumlarına göre kelimelerin kullanım sıklığı ve buna göre de kişilerin kelime hazineleri değişebilmektedir.

Akarsu'ya göre, dili kullanan kişi anlık olarak dildeki göstergeleri düşünür, aynı zamanda düşünürken nesnelere yerine bu göstergeleri, yani kelimeleri koyar. İletişim esnasında nesnenin yerine kelimeyi koymak suretiyle düşüncenin anlık olarak akıcı ve seri bir şekilde devam ettirilmesi sağlanır. Kelimeler ne kadar kullanışlı ve açık olurlarsa anlık olma süreci de o kadar iyi işler (1998, s. 40-41). Buna göre, dil öğrenen birey her kelimenin kendi özünde ne anlama geldiğinden çok, kelime hazinesine kaydedilirken ilintilendirildiği nesnelere ve kavramların çağrışımsal anlamına odaklanırsa, anlamlandırma süreci o ölçüde akıcı ve etkin şekilde ilerleyebilecektir.

Nesnelere ve kelimelerin ilişkisinde, etkileşim olduğu sürece zihnin derinliklerine bir şekilde kaydedilen bilgilerin iletişim sırasında yüzeye çıkması söz konusudur. Buna göre, ana dilini konuşan bir kişi, hiçbir eğitim görmemiş olsa bile konuştuğu dilin ses, anlam, söz dizimi, kelime seçimi ve kelime üretimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, fakat bu kuralların ne olduğunun bilinçli olarak farkında olmayabilir. Örtük bilgi veya bilinçsiz bilgi de diyebileceğimiz bu bilgi dil bilgisi, dil yetisidir ve bu bilginin konuşma şeklinde kullanıma dönüşmesi de dil kullanımıdır (Çapan, 1987, s.

26). İşte farkına varılmadan ve otomatik olarak işleyen bu anlamlandırma sürecinde, sözü edilen dil yetisi sayesinde birey, kelimeleri alımlayarak bilinçaltına kaydedip yeri geldiğinde aktif olarak kullanabilir. Buna göre zihne giren her kelime genel kelime hazinesinde depolanmakta, bunlar alımlanma ve kullanılma durumlarına göre alımlayıcı ve üretici kelime hazinelerinde yer değiştirebilmektedir.



Şekil 3: Üretici, alımlayıcı, genel kelime hazinesi sarmalı

Şekil 4'teki sarmalda da görüldüğü üzere, genel kelime hazinesi zihne giren ve çıkan, yani alımlayıcı ve üretici dil alanlarının birleşiminden oluşmaktadır. Belli bir sarmal içinde her öğrenilen kelime, alımlayıcı kelime hazinesine, dolayısıyla genel kelime hazinesine aktarılır. Ne zaman ki yabancı dil öğrenenler dinleyerek ve okuyarak alımladıkları kelimeleri kendi bağlamlarında konuşma ve yazma aracılığıyla anlamlı olarak kullanırlar, işte o zaman o kelimenin anlamlandırılmasının tümüyle gerçekleştiği söylenebilir. Yukarıdaki iç içe üç çemberi bir dağın eteği ve üretici kelime hazinesi kısmını da dağın zirvesi olarak düşündüğümüzde, kelime anlamlandırma çabasının alttan üste doğru yükselerek sürecin tamamlandığı ifade edilebilir. Buna göre en alt katmandaki her kelimeyle bir üst katmandan başka bir kelime arasında ilinti kurularak, kelimeyi bilme ve anlamlandırma sarmalı sürekli güncellenip genişlemektedir.

Öte yandan, şekle bakıldığında genel kelime hazinesinin, alımlayıcı ve üretici kelime hazinesini de kapsadığı görülebilir. Bu yönüyle aslında zihin tarafından alımlanan hiçbir kelimenin tamamen unutulmadığı da söylenebilir. Önemli olan, zihnin derinliklerine atılan kelimenin genel veya alımlayıcı kelime hazinesinde aktif hâle getirilerek bir anlam ekseninde bağlantı kurulması, sonrasında birey tarafından cümle ve bağlam

içinde kullanılarak anlamlandırma sağlanmasıdır. Bu ilişkilendirme, yani anlamlandırma süreci sayesinde bireyin kelime hazinesi, kelimelerin anlamsal göstergeleri ile birlikte sürekli genişlemektedir. Aksan'a göre bütün bu göstergelerin dildeki öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamı aydınlatan bütüne bağlam adı verilmektedir (1999, s. 76). Aslında anlamın aydınlatılması, yani açık hâle getirilmesi, anlamlandırma sürecinde çoğu zaman sözlüksel anlamına göre değil, bağlamsal anlamına göre belirlenmektedir. Kelimenin içinde bulunduğu bağlama muhatap olma arttıkça dildeki iletişim ortamında anlam eksenini güncellenmekte, en nihayetinde bir kelimeyi tam olarak tanıma ve bilme gerçekleşmektedir.

Üretici (anlatıma yönelik) kelime hazinesi, alımlayıcı (pasif) kelime hazinesinin kapsamında yer aldığı için, anlatıma yönelik çalışmalar, aynı zamanda anlama becerilerini geliştirmeye ve pekiştirmeye yönelik de olacaktır. Neticede, bir dilin kavramlaştırma yetisi, toplumun kültürel algısında sınırsız bağlantılar kurabilme sürecinin bir ürünü olan kavram alanını sürekli beslemektedir. Kelime hazinesi ise kavram alanından dile aktarılmış kelime/anlam ve bağlamsal eşgüdümün ürünü birlikteliklerden oluşmaktadır. Dil becerilerinin kullanılması sürecinde beyin, önce kelimedenden anlama, sonra da anlamdan kelimeye doğru sürekli bir devinim içerisinde. Anlamlandırma sürecini de kelimedenden anlama doğru ilerleyen devinimler oluşturmaktadır (Onan, 2011, s. 256). Buna göre, doğrusal bir yol izlemeyen bu anlama ve anlamlandırma döngüsü içinde kelimelerle aktif olarak muhatap olunduğu dinleme ve okuma becerileri ile alımlama; konuşma ve yazma becerileri ile de üreticilik, yani dildeki ifade keskinliği ve akıcılık güçlenmektedir.

Kurudayıoğlu (2015) dildeki alımlayıcı ve üretici kelime hazinelerini ifade ederken anlama ve anlatma becerileri ayrımı yapar. Buna göre, anlama kelime hazinesi, okuma ve dinleme kelime hazinesini; anlatma kelime hazinesi de konuşma ve yazma kelime hazinesini oluşturur. Kelimelerin ses bilim, biçim bilim, anlam bilimi ve söz dizimi özellikleri, kelime hazinelerindeki farklılıkları meydana getirmektedir. Türkçe öğretmenleri kelime öğretiminde bu hususlara dikkat etmek durumundadır (2005, s. 11). İşte dilde anlamlandırma yapılması anlama becerileriyle, yani zihne okuma ve dinlemeyle giren bilgiler ile, anlatma becerileriyle ise konuşma ve yazma ile zihnin derinliklerinde daha önce depolanan kelimelerin sürekli olarak işlenmesi ve anlam ekseninin genişlemesi gerçekleşmektedir.

Schmitt kelime bilgisinin bu karmaşık döngüsünü şu şekilde açıklar bir kelimeyi anlamak doğal olarak dinleme ve okuma etkinlikleriyle gerçekleşen “alımlayıcı kelime bilgisi” ile ilintilidir. Eğer alımladığımız kelimeleri kendi başımıza konuşma ve yazma yaparken kullanabiliyorsak bu da “üretici kelime bilgisi” kapsamındadır. Bunlar aktif veya pasif kelime bilgisi olarak da tanımlanmaktadır. Kişi önce pasif olarak kelimeleri alımlar daha sonra da aktif üretim süreci gerçekleşir (2000, s. 4). Buna göre dil öğrenimi esnasında kişiler önce bol bol dinleme yapar, belli bir olgunlaşma seviyesine geldiğinde ise kendiliklerinden benzer şekilde cümle kurmaya başlar. Bu sarmal ana dili için doğumdan ölüm anına kadar sürekli devinim hâlinindedir. Aynı süreç dile maruz kalma devam ettiği sürece yabancı bir dilin öğrenilmesinde de benzer şekilde sürdürülür. Bununla birlikte, yabancı dil öğreniminde dile maruz kalma sınırlı olduğundan pasif kelime bilgisinden aktif kelime üretim aşamasına geçiş daha yavaş işlemektedir.

Genel olarak tanımlandığında kelimeyi bilmek, onun ses veya ses kombinasyonlarını, anlam oluşturan ve iletişimi sağlayan yazılı veya basılı tüm yansımalarını da bilmek demektir. Bu nedenle, bir kelimeyi rahatça kullanabilecek hâkimiyete erişmek sadece onun anlamını değil, o kelimenin nerede, hangi jargonla ilintili kullanılacağı, birlikte kullanıldığı eş dizimlik kapsamı, dilbilgisel durumları, yazılı ve konuşma şekilleriyle ne kadar yaygın kullanıldığı gibi pek çok boyutu bilmeyi de kapsar (Schmitt, 2000, s. 5).

Nation (2001, s. 27) tarafından hazırlanan aşağıdaki tabloya göre, bir dilde bir kelimeyi anlar ve anlatır, yani kullanır hâle gelmek için, kelimenin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarının tamamını bilmek gerekir

Tablo 3: Bir kelimeyi bilmek neleri kapsar?

Biçim	Konuşulan	A *	Kelime kulağa nasıl gelmektedir?
		Ü *	Kelime nasıl sesletilmektedir?
	Yazılan	A	Kelimenin yazımı nasıl görünmektedir?
		Ü	Kelime nasıl yazılmakta ve hecelenmektedir?
	Kelime alt birimleri	A	Kelimenin içinde hangi alt birimler (morfepler) vardır?
		Ü	Kelimeyi oluşturmak için hangi alt birimler gerekir?

Anlam	Biçim ve Anlam	A	Kelime biçiminin anlamsal göstergesi nedir?
		Ü	Kelimenin biçimi nasıl anlamsal gösterge hâline getirilir?
	Kavram ve Gönderge	A	Kelimenin kavramsal anlamı neyi içermektedir?
		Ü	Kavramsal anlamı oluşturmak için hangi birimler gerekir?
	Çağrışımlar	A	Kelime bize başka hangi kelimeleri çağrıştırmaktadır?
		Ü	Bu kelime yerine başka hangi kelimeleri kullanabiliriz?
Kullanım	Dilbilgisel İşlevler	A	Kelime hangi dilbilgisel örüntüler içinde meydana gelir?
		Ü	Kelime hangi dilbilgisel örüntüler içinde kullanılabilir?
	Eş dizimlikler	A	Kelime, başka hangi kelime veya kelime türleriyle birlikte oluşur?
		Ü	Bu kelimeyi hangi kelime veya kelime türleriyle birlikte kullanabiliriz?
	Özel (pragmatik) dil kullanımları	A	Kelime ile nerede, ne zaman ve ne sıklıkla karşılaşmayı umuyoruz?
		Ü	Bu kelimeyi nerede, ne zaman ve ne sıklıkla kullanabiliriz?

*Üçüncü Sütunda “A” Anlama “Ü” Üretim (Anlatma) becerilerini göstermektedir.

Buna göre, bir dilde bir kelimeyi tam olarak bilmenin ölçütü, o kelimenin “biçimsel, anlamsal ve kullanımsal” olmak üzere üç temel boyutu ve bunların alt alanları olan algılama ve üretim yetilerine hâkim olmakla mümkündür.

Bunlardan ilki olan biçimsel boyut, kelimenin bir başkası tarafından konuşulan ve yazılan hâlleri, yani kelimenin ek ve köklerini ayrıştırarak anlama, sonrasında da bunları doğru şekilde kullanarak anlamlandırma sağlanabilmesini kapsar. Bilinmesi gereken kelimenin *köyümüzde* ibaresi olduğu düşünülürse, bu kelimenin birisi tarafından söylendiğinde bireyin sesletilen hâlini anlayabilmesi; sonrasında ise bireyin kendisi konuştuğunda bu kelimeyi doğru olarak sesletebilmesi gerekir. Kelimenin yazılışı boyutu, seslerin harflere nasıl dönüştüğü bilgisine sahip olma ve gerektiğinde doğru yazım ile aynı şekilde kullanabilmeyi içerir. Bir sonraki biçimsel alt boyut ise

köy-ü-müz-de kelimesinin ayrı ayrı morfemlerinin işlevleri ile algılanması ve gerektiğinde aynı biçimsel işlevleri anlamlı olarak kelime bütünlüğü içinde kullanabilmeyi kapsamaktadır.

Anlam boyutunda bir kelimeyi bilmenin ölçütü, biçim ile anlam bağlantısı, kavram ile gönderge ilişkisi ve çağrışımsal anlamların algısal ve üretimsel içeriklerine hâkim olmayı kapsar. Buna göre, bir kelimenin anlamsal göstergesi, yani işaret ettiği nesne veya olgunun nasıl algılandığını bilmek, ilgili göstergenin biçimsel olarak üretiminin nasıl gerçekleştiği ve kullanıldığı bilgisine sahip olmak demektir. Kelimenin kavramsal anlamının nasıl oluştuğu, algılandığı ve bireyin bu kavramsal anlamı kendi bağlamında nasıl kullanması gerektiğini bilmesi de diğer alt anlamsal boyut içinde yer alır. Ayrıca, dildeki bir kelimenin anlamsal olarak ilintili olduğu başka kelimelerin bilinmesi ve gerektiğinde hangilerinin bu kelime yerine kullanılabileceğine aşina olunması gerekmektedir. Örnek olarak yine *köyümüzde* ifadesi alındığında, bunun içerisinde yer alan her bir morfemin anlamsal olarak neye işaret etmekte olduğunu anlamak ve aynı şekilde bu morfemleri anlamlı olarak kullanabilmek; ayrıca bu kelimenin içinde geçtiği kavramsal ve çağrışımsal anlamı doğru algılayıp yerinde kullanabilmek, kelimenin bu alt anlamsal boyutunu tam olarak bilmek demektir.

En son boyut olan pragmatik, yani kullanımsal boyut üç alt başlığın bilinmesini kapsar. Buna göre, bir kelimenin hangi dilbilgisel birimlerden oluştuğunun algılanması ve kelimenin buna uygun olarak bağlamlar içinde kullanılması gerekir. Ayrıca kelimenin başka hangi kelimelerle birlikte kullanılmasının uygun olduğu ve kelimenin nerede, ne zaman ve ne sıklıkla kullanılmasının normal olduğu da bilinmek durumundadır. Bu açıdan, *köyümüzde* kelimesinin cümle içinde hangi örüntülerde, başka hangi kelimelerle uygun birliktelik oluşturduğu; bunun sosyal bir iletişim ortamındaki ifade durumlarını bilerek doğru bağlamlarda kullanmak, kelimenin pragmatik boyutuna hâkim olmak demektir.

Tüm bu üç başlıktaki “bu kelimeyi biliyorum” diyebilme ölçütleri olarak ifade edilebilecek olgu, bir ana dil konuşurunun defalarca karşılaşarak anlamlandırdığı bir sürecin neticesidir. Yabancı dil öğrenen bireylerin ise tüm bu boyutlara hâkim olması beklenemez. Bununla birlikte yabancı öğrenciler, bir kelimenin biçimsel, anlamsal ve kullanımsal boyutuna mümkün olduğunca maruz kalarak ancak bu bağıntı ve

bağlantıları zihinlerinde artıracak; en nihayetinde zaman içinde kelimeyi anlar ve anlatır, yani anlamlandırır hâle gelecektir.

Çoğu yabancı dil öğrencisinin “Anlıyorum ama konuşamıyorum.” diye yakındığı durum da aslında, anlama becerilerine dair girdiler yoğun olarak alımlansa da anlatma becerilerinin sınırlı miktarda kullanılması, dolayısıyla da üretici kelime hazinesinin alımlayıcı kelime hazinesine göre çok daha sınırlı sayıda olmasından kaynaklanmaktadır. Milton’a göre anlama aşamasından dili üretim, yani kullanım aşamasına geçebilmek için insan zihninde tek tek kaydedilmiş kelimelerin sayısı yeterli miktara ulaşmalıdır. Deyim ve eş dizimlik kullanımları gibi hangi kelimenin başka hangi kelimeyle birlikte kalıp olarak kullanılabileceğini bilme, yabancı dil öğrenenlerde ancak ileri düzeylerde gerçekleşebilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar da göstermektedir ki dil öğrenenler kendi ana dillerindeki kurallar ile ne kadar bağıntı kurarlarsa, yabancı dillerini de o ölçüde geliştirebilmektedirler (2009, s. 169). Buna göre yabancı dil öğrenen bireylerin öğrendiği kelimeleri tek tek bağımsız olarak değil, belli bütünlük içinde birbiriyle ilintili cümle öğeleri bağlamında daha iyi kavradıkları anlaşılmaktadır. Bu sebeple, anlamlandırma sürecinde önemli bir etken olan ana dildeki dilsel öğeler ve kurallar ile karşılaştırma yapma sağlandığı ölçüde dildeki kelime hazinesinin genişleyeceği söylenebilir.

Gerek kategorik, gerekse bağlamsal ilişkilere dayalı sınıflandırmalarda ortak ürün, kavram alanlarıdır. Akerson’a göre her topluluk, kendi yaşam deneyimlerini sınıflandırır ve adlandırır. Ortak algılar temelinde oluşturulan kavramlar da ortaktır. Ayrıca, her toplumun kendi çevresi ve yaşam biçiminden kaynaklanan öz deneyimleri vardır ki, bunlar her zaman ortak olmayabilir (1997, s. 59).

Örneğin İngilizler, anne ve babalarının erkek kardeşlerine *uncle* kelimesiyle hitap ederken; Türkler, bu iki farklı akrabalık durumu için iki ayrı kelime olan *amca* ve *dayı* ifadelerini kullanmaktadır. Öte yandan İngilizler *yeğen* kelimesini cinsiyete göre ayırarak *nephew* ve *niece* kelimelerini kullanırlar. Bu karşılaştırmalı örnekte de görüldüğü gibi, diller arasındaki ayrımların temelinde, her dilin kendine özgü kavram alanı ve kavramlaştırma süreçleri vardır. O hâlde kelime hazinesi ile her bir kelimenin kavram alanını bilmek birbiriyle doğrudan ilgilidir.

Richards, özetle bir kelimeyi bilmenin kapsamını şu açılardan ele almıştır:

“1. Bir ana dili konuşuru kelime hazinesini geliştirmeye yetişkin olduğunda da devam eder, ancak yetişkin bireyin söz dizimi bilgisi kelime bilgisine kıyasla çok sınırlı düzeyde gelişir.

2. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimeyi konuşma ve yazma sırasında karşılaşıldığında tanıma olasılığının derecesi ile ölçülür. Pek çok kelimeyi tek başına tanımanın yanında birey, o kelime ile birlikte kullanma olasılığı olan diğer kelimeleri de bilir.

3. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimenin farklı işlev, durum ve bağlamlarda kullanılma sınırlarını da bilmek demektir.

4. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimenin ilintili bulunduğu sözdizimsel bağlantılarına da hâkim olmak demektir.

5. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimenin biçimsel türetim özellikleri olan morfolojik kapsamını da bilebilmek demektir.

6. Bir kelimeyi bilmek demek, hedef dildeki o kelime ile başka kelimeler arasındaki ağ ve bağlantıları da kestirebilmek demektir.

7. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimenin semantik değerini de bilmek demektir.

8. Bir kelimeyi bilmek demek, o kelimedenden çıkarım yapılabilecek farklı manalara da aşina olmak demektir (1976, s. 83).”

Kısaca kelimeyi bilmek, kelimenin yazılışı, sesletimi, eş dizimlik kullanım durumlarından, kime karşı ve nasıl kullanılacağını bilmeye kadar pek çok boyutu içermektedir. Özellikle farklı işitsel veya görsel metinlerle karşılaşıldıkça, dile maruz kalma düzeyi arttığından, kelime hazinesi ve anlamlandırma arasındaki dilbilimsel ilişki daha iyi sağlanabilecektir.

Başka bir dili öğrenirken bunun hep bir dilbilimsel temeli olduğu, bu nedenle de fonolojiden morfolojiye, söz dizimi özelliklerinden günlük dil kullanım boyutu olan pragmatik düzeye kadar, kelime anlamlandırmanın çok kapsamlı ele alınması gerekmektedir. Görüldüğü gibi, bir kelimeyi bilmenin neleri kapsadığı, kelime hazinesindeki sözcük birimleri işleme sürecinin ne şekilde gerçekleştiği pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde yorumlanmıştır. Her ne kadar çeşitli araştırmalarda kelime hazinesi ve anlamlandırma arasında bir bağlantı olduğu üzerine çalışmalar olsa da bu ilişkinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi baz alınarak dilbilimsel yöntemlerle ele alınması gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

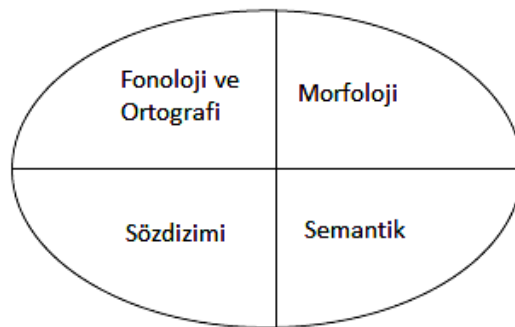
2.3. Dilde Dört Dilbilimsel Anlamlandırma Boyutu

Bir dilde insanların kelimeleri edinirken sesbirim, biçimbirim, cümle kuruluşları ve o dilin kullanımsal boyutlarının tamamını farklı bağlamlar içinde içselleştirdikleri bilinmektedir. En basit ifade ile aşağıdaki iki kelime örnek verilecek olursa:

- *ev*

- *evlendiremediklerimizdensiniz.*

İlk kelime olan *ev*, Türkçedeki en kısa kelimeler arasındadır ve iki sesbirimden oluşmaktadır. İkincisinde ise *ev* kökünün sonuna çok sayıda morphem gelmiş, söz dizimi kurallarına göre bu kelime aynı zamanda bir cümle hâline dönüşmüştür. Türkçenin sondan eklemeli tipik özelliğinin yansıması olan bu ifadenin anlamlandırılması için, sesbirimden semantik ve pragmatik boyutlara tüm yapısal ve anlamsal işlevlerinin kavranabilmesi gerekmektedir.



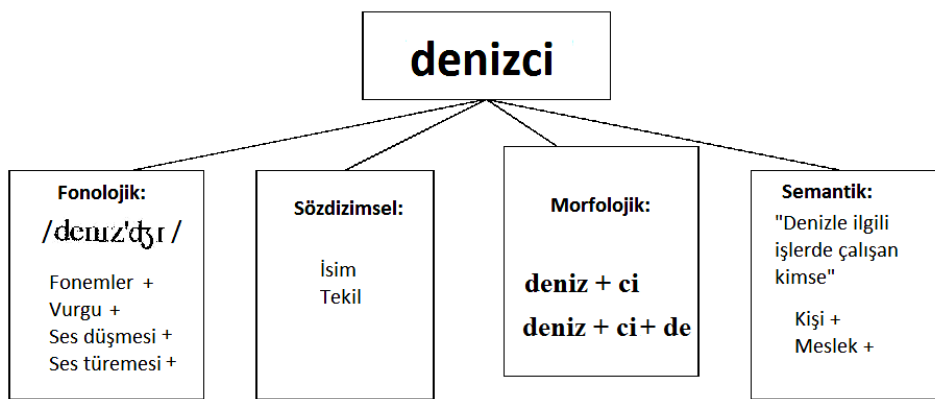
Şekil 5: Kelimenin Dört Temel Dilbilimsel Boyutu

Dildeki bir kelimenin zihinde anlamlandırılabilir hâle geldiğini kavramak için en küçük sesbirimden en kapsamlı pragmatik anlam boyutuna doğru, belli bir sarmal dâhilinde dilin dilbilimsel olarak nasıl kodlandığını bilmek önemlidir. Bu sıralamada kelimenin nasıl yazıldığı ve telaffuz edildiğini kapsayan fonolojik ve ortografik boyut, hangi biçim birimlerden oluştuğunu içeren morfolojik boyut, sesbirim ve biçim birimlerin birleşerek meydana getirdikleri söz dizimi boyutu ve en nihayetinde iletişim amaçlı kullanılan semantik ve pragmatik boyutlarını anlamlandırmak gerekmektedir.

Randall'a göre bir dildeki bir kelimeyi bilmek onun dört farklı boyutuna da hâkim olmayı gerektirir:

1. Kelimeyi doğru telaffuz edebilmek
2. Cümle içinde anlamlı olarak kullanabilmek
3. Bir kelimedenden yeni kelimeler üretebilmek için kökünden yeni kelimeler türetebilmek veya gövdesinden eklerini çıkarabilmek
4. Kelimenin ne anlama geldiğini bilmek.

Aslında bu boyutları bilmek aynı zamanda kelimenin fonolojik, sözdizimsel, morfolojik ve semantik kapsamalarını bilmek anlamına gelmektedir (2007, s. 113).



Şekil 6: "Denizci" kelimesinin dört dilbilimsel boyutu

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi Türkçede *denizci* kelimesinin tipik açıdan fonolojik, sözdizimsel, morfolojik ve semantik özelliklerinin tamamı bilindiği zaman bu kelimenin tam olarak anlamlandırıldığı söylenebilir. Buna göre, *denizci* kelimesinin fonolojik öğeleri olan sesbirimleri ve bunların doğru olarak nasıl telaffuz edildiği; ses olayları ve değişimleri; sözdizimsel özellikleri, kelime türü; kelimenin hangi ekler olarak morfolojik sistemi oluşturduğu ve sosyal iletişim içinde nerede ve nasıl kullanılacağı, bu dört dilbilimsel boyutun kavranmasıyla mümkün olabilecektir.

Öte yandan pek çok dilin özellikleri ile örtüşmediği noktalarda yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırmasının yapılabilmesi için karşılaştırmalı açıklama ve örneklemelere ihtiyaç duyulacaktır. Bu durumda tek dilli sınıflarda, örnek olarak Arap öğrencilerin bulunduğu bir ortamda, Arapça bilen bir öğretmenin Türkçeden Arapçaya karşılaştırmalı açıklamalar yapması, anlamlandırma sürecini kolaylaştırabilir. Ancak bu dört temel özellikten örtüşmeler yerine ayrışmalar ve farklılıklar söz konusu olduğunda, Arapçadan Türkçeye karşılaştırmalı çeviri alıştırmaları verilmesi

gerekecektir. Bununla birlikte, kendi ana dilinde anlamlı olan ögelere karşılık bulunması zaman alacaktır. Bu yapıların işlevsel özelliklerinin kavratılması ise ancak anlamlı bağlamlar vasıtasıyla mümkün olacaktır.

Ana dilini konuşan birisi dildeki dört dilbilimsel boyutun adını koyamasa da bunları doğal olarak edinmiştir, ayrıca anlamlı ve işlevsel olarak da kullanabilmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin bu dört farklı boyutu anlamlandırabilmesi zaman alacaktır. Bu durumda yabancı öğrenci, eğer varsa fonolojik, morfolojik, sözdizimsel veya semantik boyutların kendi ana dilindeki karşılıklarına gönderme yaparak kelimeleri anlamlandırabilecektir. İkinci yol ise ana dil konuşurları çeşitli bağlamlar içinde bu dört boyut nasıl anlar ve kullanır hâle geliyor ise yabancı dil öğrenen bireyin de zamanla kelimeyi tam olarak tahlil ederek anlamlandırır hâle gelmesidir. Bu durumda tabii ki *denizci* kelimesi gibi kısa ve anlamlandırılması kolay denebilecek sözcük birimler için zorluk yaşanmayabilir. Ancak tek bir köke çok sayıda yapım eki ve çekim eki eklenerek onlarca farklı kelime türetilen Türkçenin farklı kelimeleri için zorlu bir anlamlandırma süreci yabancı öğrencileri beklemektedir.

Scovel'a göre dilin kendi dilbilimsel bütünlüğü içinde bir cümlede eksik kelimeler olsa bile, insan zihni otomatik olarak eksik olan kelimeyi tamamlayarak verilen mesajı bir şekilde algılayabilmektedir. Bu nedenle anlamlandırma, duyulan veya görülenlerin pasif olarak kaydedilmesi eylemi değildir; ne dinleyiciler ses kayıt cihazıdır ne de okurlar görüntülü kamera kayıt cihazıdır. Belli bir söylem dâhilinde dilbilimsel anlamlandırma gerçekleşirken en ufak değişiklik bile dinleyenler tarafından farklı yorumlanabilir. Son olarak dilbilimsel anlamlandırma, belli bir cümledeki söz dizimindeki öğelerin birim birim detaylı analizi de değildir. Dinleyici ve okurlar bazen belli bir metin yargısına doğru olarak anlam yükleyebilmek için ifadelerin tamamlanmasını beklemek zorunda kalır (2009, s. 51). Türkçe gibi yüklemi sonda olan ve anlamı öne çıkaran önemli bilginin yükleme yakın öge üzerinde olduğu dillerde, okunanlara ve dinlenenlere anlam yükleyebilmek, yani zihinde önceden bilinen ile yeni öğrenilen bilgiler arası ilişkiler kurarak anlamlandırma sağlamak, hem tümevarımsal hem de tüm dengelimsel bir işleme süreci ile gerçekleşir. Bu süreçte seslerden morfemlere, kelimeler, cümleler ve metinlerdeki pragmatik anlamlara kadar yapılan anlamlandırma hem parçadan bütüne, yani tümevarımsal hem de bütünden parçaya, yani tüm dengelimsel olarak işlenir. Bu nedenle, Türkçedeki

anlamlandırma kavramını hem dilbilim hem de psikodilbiliminin yöntemleriyle, yani seslerden pragmatik anlamlara kadar anlam yükleme boyutlarıyla ele almak gerekmektedir.

2.3.1. Ses Bilgisi ve Anlamlandırma

Günlük hayatta konuşmalar gerçekleştirirken dildeki ünlü ve ünsüz sesler bağımsız olarak değil, belli bir anlam bütünlüğünü yerine getiren sesbirimler olarak algılanır. Türkçeyi ana dil olarak edinenler için sesbirimlerin ayrı ayrı nasıl sesletildiği pek önemli değildir. Çünkü aynı sesleri defalarca duyan bir Türk vatandaşı bunu etraftaki herkes nasıl seslendiriyorsa kendi hançeresini o şekilde kodlayarak seslendirmeye başlar. Örnek olarak *bir* kelimesindeki sesbirimler Türkiye’de yaşayan ve Türkçe konuşanlar için aynı ortak sesletime sahiptir. Bunu herkes çevreden, görsel ve işitsel kanallardan duyarak aynı şekilde seslendirir. Türkmenistan’dan gelen ve Türkiye Türkçesi öğrenen bir Türkmen için ise aynı göstergeye sahip *bir* kelimesi kendi dilinde daha uzun, yani *bi:r* şeklinde sesletilmektedir. Bu durumda ana dili Türkmence olan ve Türkiye Türkçesi öğrenen öğrenci, buradaki sesbirimin kendi diline göre sesbirim ve sesletim ayrımını yapmak durumundadır. Benzer durumlar dünyanın farklı dil ailelerinden gelen yabancı öğrenciler için de geçerlidir. Burada anlamlandırma yaparak doğru sesletimin gerçekleştirilmesine yardımcı olacak unsur ise eski ile yeni bilgi arasında bağıntı kurma, yani ana dil ile yeni öğrenilen yabancı dil arasındaki ses farklılıkları ve benzerliklerinin kıyaslanması olacaktır.

Türkçenin kendi içindeki sesbirimlerin çeşitli özellikleri ana dil konuşurları tarafından pek fark edilmese de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından bu özelliklerin kavranmaya çalışılması söz konusudur. Bu nedenle, ses uyumlarından ses özelliklerine kadar Türkçenin sondan eklemeli morfolojik sistemi gereği gerçekleşen pek çok ses değişikliğinin dile sonradan ve sınırlı düzeyde maruz kalan yabancı öğrenciler için anlamlandırabilmesi uzun bir süreç gerektirir. Türkçenin ana dili konuşurları için bile sorun olan ve dil içi tartışmaların da konusu olan *hâl-hal*, *hâlâ-hala*, *hâkim-hakim* örneklerindeki sesletim ve anlam farklılıkları dil içi ikili kıyaslamalar ve alıştırmalarla anlamlandırılabilir. Hem diller arası hem de dil içi örneklerde görüldüğü gibi,

dildeki en küçük anlam ayırıcı ögeler olan sesbirimlerin yanlış sesletilmesi anlam kargaşasına sebep olabilmektedir.

Türkçede dilbilimin bulguları göz önünde tutulmadan, 8 ünlü, 21 ünsüz ile toplamda 29 ses olduğunun kabul edilmesi, bir bakıma dil ve yazım sorunlarının da başlangıcını oluşturmaktadır. Türk alfabesinde harf sayısı 29 olmakla birlikte (^) ve (') işaretleri de kullanılmaktadır. Bu işaretlerle, gösterilen sesbirimlerin sayısı da artmaktadır. Alfabedeki harf sayısı ise yanıltıcıdır (Eker, 2007, s. 2). Standart Türkiye Türkçesinde anlam ayırıcı en az 21 ünsüz bulunmaktadır. Bunların içine ülkenin farklı bölgelerinde konuşulan ağızlar dâhil edildiğinde ünsüzlerin sayısı daha da artmaktadır. Böylece her ünsüz, anlam ayırıcı bir sesbirim olarak en azından bir özelliği ile diğerlerinden ayrılmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2011, s. 25) Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bazen farklı işaretlerle gösterilen sesbirimleri algılama ve anlamlandırmada sorunlar yaşayacağı aşikârdır.

Yazım aşamasında pek çok sorunlar yaşanırken bunların sesletim ve konuşmaya yansımaları da başka tür problemleri beraberinde getirecektir. Örneğin *hala* ve *hâlâ* yazımlarının hem fonetik hem de semantik boyutlarının açıklığa kavuşturulması için yabancı dil öğretmenlerine görev düşmektedir. Bu durum hâli hazırda Türkçenin ana dil konuşurları için ses bilgisi özellikleri ile açıklanıp alıştırmalar yaptırılarak bir şekilde çözüme kavuşturulabilir. Bununla birlikte Türkçenin ses bilgisi, ek kök ayrımı ve morfolojik özellikleri, söz dizimi içindeki bağlantılar ve anlambilimsel hususiyetlerini bağlamlar içinde içselleştirmemiş bir yabancı öğrenci için bu tür dil bilgisi açıklamaları anlamsız ve yetersiz kalabilecektir.

Her dilin sesleri arasında tipik ayrılıklar olması dillerin kendine has özelliklerindedir. Seslerdeki farklılıklar ise hava, damak, diş, ses telleri yani insan vücudundaki organlara bağlı olarak farklılıklar gösterebilir. Vardar'a göre "sesbirim" adı verilen anlam ayırıcı seslerin konuşma organlarımızın neresinde, hangi koşullarda, nasıl meydana geldiğini tüm ayrıntılarıyla incelemekle sesbirimlerin betimlenmesi gerçekleşir. Tek başına anlamı olmayan, yalnızca göstergeleri birbirinden ayırıcı nitelik taşıyan kesintili, bildirişim açısından işlevsel özellikli, karşıtlık bağıntılarıyla belirlenen bir birimdir sesbirim (1998, s. 178). Sesbirimlerin nasıl söylendiğinin içselleştirilmesi doğru sesletimin de ön şartıdır. Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretiminde doğru sesletim

için sesler, anlamsal göstergeleri ile birlikte verilerek daha iyi anlamlandırma sağlanabilecektir.

Psikodilbilimciler insanların doğuştan seslerin sesletim sürelerindeki kategorik farklılıkları kavrayabilecek şekilde bir kapasite ile dünyaya geldiklerini belirtmektedir. Scovel, bu konudaki araştırmaların, seslerin başlangıç sürelerini (Voice Onset Time) anlamlandırmada insanlar arası farklılıklar olduğunu belirtmektedir. Ana dili İngilizce olanlarla yapılan bir deneyde, /b/ sesi ile başlayan yapay hecelerde zamanla baştaki /b/ sesinin başlangıç süresi uzatıldığında ötümlü olan /b/ sesinin ötümsüz /p/ sesi ile karıştırıldığı görülmüştür (2009, s. 52). Her ana dili için sınırları belli olan bu ses başlangıç sürelerinin ötümsüz ünsüzlerde, titreşimin bitişinden ünlü harfin başladığı /pa/ sesine kadar geçen sürenin ötümlü ünsüzlere göre daha uzun olması doğal olarak edinilmektedir. Öte yandan hayvanlarda akustik olarak yani belli seslerin aynı tonlama ile anlam farkı içermeyecek şekilde art arda tekrarıyla çıkarılan ses başlangıç süreleri insanlarda kategorik olarak gerçekleşir. Başka bir ifade ile belli kategorik tonlama düzeyinde maruz kalınan sesler belli anlamlara gönderme yapar ve bunlar o dilin konuşurları tarafından aynı göndermeyi algılayacak şekilde anlamlandırılır.

Türkçenin kendine özgü ses, heceleme ve sesletim özellikleri de anlamlandırma sürecinde etkili rol oynamaktadır. Anlama ve anlatır hâle gelme sürecindeki zihinsel kodlama doğrudan heceler esas alınarak gerçekleşirse de, gerektiğinde yapısal ve anlamsal bir çözümlenme için kelimelerdeki hece ayrımlarını bilmek önemli olmaktadır. Özellikle Türkçenin çoğunlukla bir ünlü bir ünsüzden oluşan ve her hecede bir ünlü içeren yapısı, sesletimde heceleme kolaylığı da sağlar. Bu nedenle ana dil öğretiminde uygulanan heceleyerek sesletim yaptırma etkinlikleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde bütüncül anlamlandırma sağlandıktan sonra pekiştirme amacı ile kullanıldığında etkili olabilir.

Şenel yabancı dil öğrenenlerin sesletimde karşılaştığı en önemli zorlukları altı alt başlıkta inceler: “1) ana dil, 2) sesletim yeteneği, 3) dile maruz kaldığı çevre, 4) kişilik ve tutum, 5) yaş ve 6) güdü” (2006, s. 112 - 117). Buna göre kişinin mensubu olduğu ana dilinin sesletimsel özellikleri ve Türkçenin sesletim özelliklerinin ayrışması ve örtüşmesi bunlardan birincisidir. Öğrencinin bireysel sesletim yeteneği çoğunlukla bu ilk etkenden etkilenecektir. Sesletimi etkileyen bir diğer unsur ise kişinin muhatap olduğu çevrede

Türkçenin sesletimine yoğun miktarda maruz kalması durumudur. Dil öğrenenlerin mensubu olduğu ana dilleri seslerin çıkarılmasına yardımcı olabildiği gibi bazen de süreci zorlaştırabilir. Bu noktada karşılaşılan sesletim zorlukları bireysel tutum ve çabalarla giderilebilecektir. Ayrıca yabancı öğrencilerin dile maruz kaldıkları çevreler olan Türkiye Türkçesinin kullanıldığı televizyon dizilerindeki konuşmaları veya şarkıları dinleyip benzer şekilde sesletim yapma çabaları doğru sesletime yardımcı olabilmektedir. Son olarak bu tür sesli ve görsel ortamlara karşı ilgi ve tutumlar, kişinin bulunduğu yaşa göre dille ve sesletimle haşır neşir olma güdüleri de doğru sesletim yapılabilmesi için önemli etkenlerdendir. Bu durumda, yabancı öğrencilerin Türkçede kelimelerin kök ve gövdelerine getirilen eklerin uğradığı ses dönüşümlerini anlamlandırmaları için, bol bol dinleme ve sesli okuma yaparak ses sistemini kavramaları, sonrasında ise konuşma ve yazma yaparken bu kurallara göre ses uyumlarını uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Hacıeminoğlu'na göre bir dilin anlatma becerileri olan konuşma ve yazma aracılığı ile düşünce aktarmak için kelimeler kullanılmaktadır. Türkçenin fonetik düzlemindeki farklı görünüşleri, kelime kavramını meramı anlatma düzeyi olan anlam unsuruna dönüştürür. Çünkü dildeki anlam, kelimeyle düşünsel süreç arasındaki yegâne ilişkidir. Düşüncenin sunulduğu bağlamlar içinde rafine edilmiş olan anlamlar, kelimeler vasıtasıyla görsel ve işitsel bir nitelik kazanmaktadır (1991, s. 28). Bu rafineleşme sürecinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için ana dildeki kadar tecrübe edilmediği düşünüldüğünde, dilin fonetik unsurlarında seslerle ilgili kural genellemelerinin ezberletilmesi terk edilerek, bunun yerine ses-anlam bağıntısına yoğunlaşmanın gerekliliği öne çıkmaktadır. Buna göre, ses sistemi ve anlamlandırma konusunda belirginleşen hususlar şunlardır:

- Bir dilin ünlü sistemi, o dildeki yeni kelimelerin teşekkül etmesinde son derece önemlidir.
- Kelime hazinesinin anlama sürecindeki rolü düşünüldüğünde, ünlü sisteminin, kelime çeşitliliğini sağlaması bakımından bu süreçteki dolaylı işlevi göz ardı edilmemelidir.
- Çince veya Vietnamca gibi dillerde tonlama ve vurgulama ile anlamlandırma sağlanırken, Türkçede ünlü sisteminin ön plana alınmasıyla anlam oluşumuna kolaylık

sağlanır. Ünlü uyumları ve hemen her hecede bir ünlü bulunması ise İngilizce ve Almanca gibi dillere göre Türkçede sesletimin nispeten daha kolay yapılmasını sağlar.

- Türkçeye has ünlü uyumu kuralları, dilin kendine özgü sistematik yapısının yanı sıra başka dillerden alıntılanmış kelimelerin (İsp. kultura, İng. culture, Tr. kültür) de fonetik ve morfolojik olarak Türkçeye adapte edilerek kullanılmasına imkân tanır.

- Türkçede ses bilgisi düzeyinde anlamlandırmanın oluşmasında ünsüzlere göre ünlüler daha etkili olabilmektedir. Bir ünlü, tek bir hece olabilir ayrıca “a,e,” gibi ünlüler ünlem de olabilir. Örnek olarak “o” ünlüsü hem hece hem de zamir olarak işlev görmektedir.

- “Türkçe kelimelerde hece tek dorukludur” (Banguoğlu,1990: 56). İngilizce gibi başka dillerde kelimenin harflerinin tek tek okunması (spelling) ile sağlanan sistem, ünlü ve tek dorukluluk özelliği sayesinde Türkçede sesletim kolaylığı sağlar.

- Türkçede kelimelerin hecelenmesi sürecindeki sistem, doğrudan doğruya yazım kolaylığı olarak da dile yansır.

“Hece başı ve sonunda birden çok ünsüz vuruşu yapılan dillerde, örneğin İngilizcede heceleri ayırmak güçleşmektedir. Bu yüzden İngilizce yazımda kelimelerin sesletime göre değil de, anlamlı birimlerle bölünmesi uygulanan bir yöntemdir. Türkçede hece ayırımı sesletime göre yapıldığından yazımda büyük bir zorluk çıkmamaktadır” (Demircan, 2001, s. 17).

İngilizceyi ana dil olarak konuşanların sesletimini kolaylıkla yaptıkları kelimeleri çoğu zaman yazım sırasında harf ve ses karşılıkları ile verememeleri gibi bir durum, ana dili Türkçe olan konuşurlar için pek yaşanmamaktadır. Bununla birlikte kendi ana dillerinin sesletim sistemi ile hedef dil Türkçe arası örtüşmeme durumları yabancı öğrencilerde sesletimden yazıya geçiş sürecinde sorunlar oluşturabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen çok dilli sınıflarda karşılaşılan sesletim ve anlamlandırma sorunlarını araştıran Tüm, bu süreçte dikkat çeken başlıkları şu şekilde sıralamıştır:

- *Sesbirimlerin ana dil ya da öğrenilen diğer dillerde olmaması*: Sesletim sorunlarının en başta geleni öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları farklı simge ya da sesbirimler ile onların sesletimidir. Yabancı öğrencilerin kendi dilleri veya bildikleri diğer dillerde aşına olmadıkları bazı ses simgeleri bulunmaz ise sembolü veya sesbirimi

doğru sesletmeleri zor olmaktadır (*yillar* yerine *yallar*; *kötü* yerine *kutu*; *soğuk* yerine *sucuk*; *sağlığı* yerine *sali*; *doğum* yerine *doyum*).

- *Sesbirimlerin ana dil ve öğrenilen diğer dillerde farklı sesletilmesi*: Ana dil ile öğrenilen başka dillerdeki sesbirimsel farklılık da görülen diğer bir sorundur. Bu farklılıktan kaynaklanan hatalı sesletimin, kimi zaman iletişimi olumsuz yönde etkilediği, hatta yabancı öğrencinin Türkçe sesletiminin hiç anlaşılmasına neden olduğu gözlenmektedir (*ege* yerine *ece*; *baş* yerine *bas*; *amcası* yerine *amkasi*; “*yenge*” yerine *yenc*; *devam* yerine *divem*).

- *Sesbirimlerin tonlama ve vurgusunun ana dil ya da diğer dillere göre yapılması*:

Yabancı dil Türkçe öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya çalışırken kelimelerin sesletiminde kendi ana dilleri ya da öğrendikleri diğer yabancı dillerden etkilenmekte, kelime veya cümleyi yanlış bir vurguyla söyleyebilmektedir. Bir başka deyişle, kaynak dil olan ana dillerindeki vurgular, hedef dil Türkçeye uygulandığında sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (*bir* yerine *biir*; *bey* yerine *beei*; *sadık/sa:dık* yerine *sadık*).

- *Sözdizimsel yapının ana dil ve öğrenilen dillerde farklı olması*: Yabancı öğrencilerin Türkçeyi kullanırken karşılaştıkları başka bir sorun ise Türkçenin ölçünlü yapısının alıştıkları dil bilgisi kurallarından farklı olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin anlamını bildikleri kelime veya kelime gruplarının sesletimini yaparken farkında olmadan hece, ek ya da kelimeleri doğru yerde kullanamamaları sonucunu doğurmaktadır. Öğrenilen Türkçe ile daha öncesinde aşına olunan ana dil arasındaki farklılık kimi zaman söz diziminin doğru şekilde algılanmasını etkilemekte ve öğrenciler öğrenim sürecinde bu hatalı kullanım alışkanlığını düzeltmemektedirler (“Şalgam sevmiyorum.” yerine “Şalgam seviyorum değil.” “Bunu biliyorum.” yerine “Biliyorum bu.” cümleleri iletişimde ses ve söz dizimi arası karşılaşılan kopuklukları göstermektedir).

- *Sesbirimler ya da sözcelerdeki eklerin ana dil ya da diğer dillerde olmaması*: Çok uluslu sınıflarda öğrencilerin farklı dil yapı ve bilgilerine sahip olmaları ya da diğer dillerde öğrendikleri yapıları hedef dilde uygulamaya çalışmaları, en büyük zorluklardan birisidir. Örneğın, *Saat kaçta kalkıyorsun?* yerine *Saat kaç kalkıyorsun?* *Bunu al.* yerine *Bu al.* gibi cümleler öğrencilerin iletişim kurarken karşılaştıkları zorlukları göstermektedir. Böyle olası yanlışlıklardan sakınmak için yabancılarla Türkçe

öğreten öğretmenlerin eklerin yapılandırılması konusunda olası ses değişkenleri ya da istisnalarını belirli bir örüntü içerisinde vermeleri gerekmektedir (2014, s. 258-259).

Türkçenin sesletim özelliklerini belli bir örüntü ve bağlam içinde yabancı öğrencinin sık sık sesli tekrar yapmasını içeren alıştırmalar, ses ve anlam ilişkisi bütünlüğünün anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Örnek olarak, ana dili Arapça olan bir öğrencinin kendi ana dilinde tam ses karşılığı bulunmayan *ö* ve *ü* yuvarlak ünlülerinin yer aldığı *otobüs* kelimesini doğru sesletmesi zaman alacaktır. Bu tür seslerin doğru sesletilmesi ve anlamlandırılabilmesi için Arap öğrencilerin kendi dillerinde yer almayan sesler üzerinde parçalar üstü birimleri de içerecek şekilde daha çok pekiştirme alıştırmaları yapmaları sağlanmak durumundadır.

Çelebi ve Kibar Furtun, kelimelerin doğru sesletiminde parçalar üstü birimlerin rolünü inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre, yabancılara Türkçe öğretiminde ses bilgisi özelliklerine dair şunlar önerilmektedir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi programına vurgu çalışmaları yaptırılmasına yönelik dersler konulmalıdır.
- Türkçenin vurgu sistemi doğrultusunda öğrencilere parçalar üstü birimleri bilgisayar ortamında görünür hâle getirilerek vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmalıdır.
- Eş adlı kelimeler gibi birden fazla anlamı içinde barındıran ünlemlerin veya farklı tonlama ile farklı anlamlara gelen cümlelerin yabancı öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılması amacıyla, göze ve kulağa dayalı materyallerden ve etkinliklerden yararlanılmalıdır.
- Türkçenin sesletiminde, TDK Sesli Sözlüğünden yabancı öğrencilerin de faydalanmaları sağlanmalıdır (2014, s. 379).

Öğrencilerin okuduklarına anlam vermeleri amacı ile zaman zaman yüksek sesli veya süratli okumaları istenir. Çoğu kez anlamı öncelemeden yapılan bu tür sesli okumaların tekdüze, monoton okuma ve konuşma alışkanlığını da beraberinde getirdiği unutulmamalıdır. Türkçede okunan metni anlamlı kılabilmenin yolu, cümleler içindeki bazı kelime ya da hecelerinin daha baskılı ve vurgulu okunmasıyla mümkündür. Vurgunun konuşma dilindeki önemi büyüktür. Çünkü vurgu, söze duygu değeri kazandırır, iletişim sırasında dinleyicinin dikkatini uyandırarak anlatılanı daha rahat

kavramasını kolaylaştırır ve sesi, söyleyişi, sesteki ezgiyi canlandırır" (Önen, 2004, s. 158). Vurgunun nerelerde yapılacağı, tonlamaları yaparken anlam ayırıcı öğelerin nasıl vurgulanacağı, pek çok yabancı dil öğrencisinin zorlandığı konulardandır. Dilin vurgu yapılan pek çok bağlamlarına maruz kalan ana dil öğrencileri duygu durumlarını da içerecek şekilde bu tür tonlama ve vurguları yerinde kullanabilirler. Ancak böyle bir maruz kalmayı tecrübe etmemiş yabancı öğrencilerin yanlış sesletim yapma kaygısının neticesinde tuhaf vurgu ve tonlamalarla o dilin kendilerinin ana dilleri olmadığını çabucak hissettirmeleri olasıdır. Bu nedenle, Türkçe gibi ünlü-ünsüz ses değişim ve ses olaylarının çok sayıda yaşandığı bir dilde, bol bol dinleme ile doğru sesletim alıştırmaları yaptırılarak vurgu ve tonlamaların pekiştirilmesi gerekmektedir.

Türkçedeki ünsüzlerle gerçekleşen ses olaylarının anlamlandırma sürecine dolaylı olarak etki ettiği bilinmektedir. Bu etkiler Onan tarafından maddeler hâlinde aşağıda gibi sıralanmıştır:

- Eş sesli kelimeler arasındaki karmaşıklığın giderilmesi anlamı, dolayısıyla da anlamlandırma sürecini etkilemektedir.
- Başka dillerden alınan kelimelerin Türkçenin fonetik sistemine uydurulması, sesletim kolaylığı açısından önemlidir. Bu biçimlenmede, ünsüzler arasında gerçekleşen ses olaylarının önemli bir rolü vardır.
- Türkçe bir kelimedede, ünsüzler seviyesinde meydana gelen ses düşmesi, ses tasarrufu sağladığı için söylenişte en az çaba yasasına hizmet eder. Kelimenin harmonik biçimini korur.
- Türkçede, ünlüler ve ünsüzler dil performansındaki kullanıma yönelik işlevleri açısından incelendiğinde, gerek kendi içlerinde gerek aralarında meydana gelen fonetik olaylar, sesletim kolaylığı adı verilen ortak paydada birleşmektedir. Bu husus da en az çaba yasası olarak adlandırılabilir (2011, s. 168). Henüz dile yeterince hâkimiyeti oluşmamış bir yabancı Türkçede nerelerde en az çaba yasasına başvurulduğunu, yani dilsel öğelerin hangi durumlarda kısa ve öz söylenilmesi ve sesletilmesi gerektiğini kavraması uzun bir dile maruz kalma sürecinin sonunda yerleşecektir. Örnek olarak *Ne haber* ifadesinin günlük konuşma içerisinde *N'aber* diye kısaltılarak söylendiğini bir yabancı öğrenci bu tür konuşmalar içinde sık sık yer alarak anlamlandırabilecektir.

Aynı zamanda bu süreç, beynin kelime algısı ve üretiminde oldukça sistemli ve yalın bir işlem gerçekleştirdiğini anlamına gelmektedir. Özellikle, sesletim ve yazım arasında değişkenlikler olan dillerde bu süreç, anlama ve anlatmaya yönelik daha karmaşık işlemler gerektirecektir. Onan'a göre böyle dillerde, okuma sürecinde harekete geçen alımlayıcı kelime hazinesindeki kelimeler, eklemeli dillerde olduğu gibi doğrudan yazılı materyallerdeki kelimelerle örtüşmemektedir. Bu noktada morfolojik ve fonolojik bir adaptasyon gerekir (2009, s. 242). Örneğin, Türkçede *mide* kelimesi okunarak algılanmaya çalışılırken, ana dil konuşurları için yazı ve sesletim eş güdümü ortadan kalkar. Gözün yazılı metinde algıladığı ortografik ve morfolojik görüntü ile kişinin seslendirdiği ve dolayısıyla kulaklardaki tını ile algılanan fonolojik ve morfolojik yapı ayrımı belirginleşir. Bu noktada beyin, iki ayrı alımlama alanından gelen girdileri örtüştürmek durumunda kalır. Kelimenin *mi:de* şeklinde ilk hecesinin uzun okunması gerektiği daha önceki yapılan anlamlandırmalardan çıkarılır ve ona göre seslendirilir. Bu durum yabancı dil öğrenenlerde özellikle dinleme çalışmaları esnasında, kelimelerin fonetik olarak algılanmasında bir anlam karışıklığına yol açabilir. Bu karmaşanın sebebi Uzun tarafından şu şekilde açıklanır: “Birçok kültür dilinin bugün için konuşulduğundan çok farklı yazılıyor görünmesi, o toplumların eski, köklü ve korunmuş yazı geleneklerinin olmasından kaynaklanır” (2004, s. 24).

Türk dilinin tarihsel evrimi irdelendiğinde, runik harfli Köktürk alfabesinden, Uygur, Arap ve bugünkü Latin harflerine kadar kullanılan pek çok alfabede günlük konuşmadaki çıkarılan seslerin ortografik olarak yazı karşılığıyla verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Zaman içinde bazı seslerin (açık ve kapalı “e” sesi gibi) birtakım Türk alfabelerinde harf karşılığı bulunurken, bazı seslerin (Osmanlıcada Arap alfabesinde olduğu gibi) gösterilme gereği duyulmamıştır. Bu seslerden bir kısmının Anadolu’da bazı ağızlarda yaşamasına rağmen şu an kullanılan Latin harfli alfabede bazı seslerin (nazal “n” gibi) gösterilmediği de bilinmektedir. Bu da demektir ki bir dilde kullanılan her sesin yazılı düzlemde harf karşılığının olması mümkün değildir. Bir dili ana dili olarak edinenler seslerin nasıl çıkarılacağını harf karşılıklarını henüz öğrenmeden kazanırlar. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde seslerden kelimelere ve dolayısıyla dile doğru uzanan anlamlandırma sürecinde seslerin doğru sesletilebilmesi için dinleme ve konuşma etkinliklerinin daha yoğun yapılması ihtiyacı Türkçe için de geçerlidir.

Görüldüğü gibi sözcük birimler ile anlamlandırma sadece dildeki sesbirimlere dikkat çekilerek yapılamamaktadır. Kelimeler de belli bir zihinsel dağarcığa sözlüklerdeki alfabetik sıralama ile değil, çeşitli bağlamlar içinde kodlanarak yerleşmektedir. Zaman zaman “küvet etkisi” metaforu ile açıklanan bu kodlama sisteminde, küvet içindeki bir insanın baş ve ayakları görülerek bedeninin geri kalan kısmı ona göre hayal edilip tamamlanmaktadır. *Otobüs* kelimesi ele alındığında, boşluklardaki harflerin arada verilmesine göre “o _ _ _ _ s” örneğinde olduğu gibi başta ve sonda verilmesi durumunda zihinde tamamlanarak, bu kelime daha kolay tahmin edilebilmektedir. Ayrıca seslerin anlamlandırılması dildeki belli seslerin nasıl sesletildiğini tamamen kavrayıp başka seslere geçerek değil, beyinde sürekli ses ve morfemler arası bütüncül ilişkiler kurarak gerçekleşmektedir. Bu da göstermektedir ki dilde anlam ayırıcı en küçük birimler olan sesbirimlerin anlamlandırılması, ilişkili oldukları morfemlerden söz dizimine ve pragmatik anlam düzeyine doğru tümevarımsal ve tümdengelimsel bir sarmal takip ederek gerçekleşmektedir.

2.3.2. Biçim Bilgisi ve Anlamlandırma

Türkçenin karakteristik özelliği olan sondan eklemelilik, genel dil sistemi içerisinde kelimedenden cümleye, hatta metin düzeyine kadar anlamlandırmaya etki eden bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple, bitişken ve sondan eklemeli morfolojik yapının dili algılama ve anlamlandırma sürecindeki rolü de ayrıca irdelenmek durumundadır.

Bir dildeki “morfoloji” terimi, çeşitli kaynaklarda, “yapı bilgisi, biçimbilim, şekil bilgisi” gibi adlarla ifade edilmektedir. Altınörs, morfoloji kavramının tarihsel ve dilbilimsel olarak teşekkülünü incelerken Port Royal Gramer Ekolü’ne gönderme yapar. Port Royal Gramer Ekolü’ne göre dil, düşüncenin bir şematik tablosu veya onun temsilidir. Bu temsil etme işlevi, dil içindeki müstakil olarak kelimelere ait bir işlev değildir; ancak bir cümle meydana gelirken böyle bir işlev yerine getirebilir (2003, s. 96).

Öte yandan, Onan’a göre morfolojik yapı / anlama ilişkisinde, üzerinde durulması gereken önemli hususlardan biri de, Türkçenin morfolojik yapı odaklı bir dil olmasının kelime öğrenme sürecine etkisidir. Eklemeli dil yapısı, hem kelimelerin üretilmesinde,

hem de algılanmasında beynin kelime organizasyonundaki işlemleri ile paralellik göstermektedir. Türkçedeki kelime yapısında ekler ile köklerin ayırt edilebilir bir nitelik taşıması, beyinde anlama ve anlatma boyutunda kelime üzerinde gerçekleşen işlemleri kolaylaştırmaktadır. Ayrıca birey, okuma sürecinde gözlerinin algıladığı morfolojik yapıyla kulaklarının algıladığı fonolojik yapıyı eş zamanlı olarak beyinde örtüşürmektedir. Bu durumda, anlamlandırma sürecinde kaynaşık yapıları dillerde gözlenen görsel ve işitsel yapı ayrımı ortadan kalkmaktadır. Bu niçin önemlidir? Okumayı öğrenmek, bireyin daha önceden öğrendiği dilsel işaretleri yeniden öğrenmesi sürecinden başka bir şey değildir. İster dinleme, ister okuma olsun dilsel işaretlerle ifade edilen göndermeler aynıdır. Fark, sinir sistemini harekete geçiren fiziksel uyarıcıların ortamında yatmaktadır (2011, s. 230).

Kelimedan dile anlamlandırmada ise yine morfolojik bilgilerin etkisi söz konusudur. Buna göre bir kelimenin diğerdan ayrılması veya diğerdan bağlantı kurulabilmesi için yapıml eklerinin tanınması önem arz etmektedir. Örnek olarak *iş*, *işçi* ve *işçilik* kelimeleri arasındaki bağıntı, aynı köke gelen eklerin işlevsel ve anlamsal kullanımları ile tanınarak anlamlandırılabilir.

Dilin temel yapı taşı olan kelimeyi anlamlandırma sürecinde ise ek alan kelimeler ek almayanlara göre daha uzun sürede anlamlı hâle getirilebilmektedir. Bu açıdan *karar* kelimesine göre *kararsızlık* kelimesi daha uzun sürede anlamlandırılabilir için morfolojik öğelerin işlevlerine gönderme yapmak kolaylaştırıcı bir etken olacaktır. Bununla birlikte kökler her zaman anlamlandırmada kolaylaştırıcı bir unsur olmayabilir. Bazen de yanıtıcı çıkarımlar dilde anlamlandırma sürecini sekteye uğratabilmektedir (Randall, 2007, s. 108). Mesela Türkçede *doğramak* ve *doğru* köklerinin her ikisinin de *doğ-* kökünden türetildiğini düşünmek anlam kargaşasına sebep olabilecektir. İşte bu sebeple kelimelerin morfolojik alt birimlerine ayrılarak anlamlandırılmaya çalışılması her zaman işe yaramayabilir.

Beyin anlamlandırma sürecinde sadece tek bir yolu izlemez. Kelimeyi anlamlı hâle getirebilmek için paralel pek çok yol izlenebilir ve sonuca ulaştıran en hızlı olanı da tercih edilen olacaktır. Örnek olarak Türkçe sözlüklerde yer almayan *Aksaraylı*, *İzmirli*, *Bolulu*, *Karabükli* gibi kelimelerdeki “-li” ekinin morfolojik analiz yöntemi ile kelimelere kattığı anlam açıklanarak anlamlandırma daha iyi sağlanabilecektir. Buna

göre, bir kelimenin hangi kök veya gövdenin yanına ne tür yapım ve çekim ekleri getirildiğinin söz konusu eklerin işlevsel özellikleri ile birlikte öğrenilmesi gerekir.

Türkçenin özünde ön ek ve iç ek bulunmaması ve son eklerle çok sayıda morfolojik türetmeler yapılabilmesi ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kolaylaştırıcı bir özellik olarak düşünülebilir. Örnek olarak *ev-i-n-de-ki* kelimesindeki çekim eklerinin yanı sıra *göz-lük-çü-lük* kelimesindeki yapım eklerinin anlam değiştirici özelliklerinin örnek cümlelerle açıklanması Türkçede morfolojik yapıların anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır. Söz konusu eklerin yapısal özelliklerini bağlamlar içinde tümevarımsal (inductive) olarak içselleştiren ana dili öğrencilerine tümdengelimsel (deductive) olarak açıklamalar yaptırmak ana dil konuşurlarının işine yarayabilir. Ancak bu tür bir tümevarımsal bağlamlılaştırma sürecinden geçmeyen yabancı öğrencilere aynı şekilde genel tümdengelimsel dil bilgisi kurallarının verilmesi ve sonrasında da “Haydi şimdi herkes bir örnek cümle söylesin.” demek yabancı dil öğretiminde yapılan önemli yanlışlardan biridir. Çünkü ana dili Türkçe olan bir bireyin yapım ve çekim eklerini çok sayıda bağlamda görerek, duyarak ve kullanarak Türkçenin işlevsel özelliklerini edindiği unutulmamalıdır. Bir ana dili konuşuru, çok sayıda kelimenin sonunda görerek ve kullanarak içselleştirdiği eklerin adını koyamasa da doğru olarak kullanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen birey ise bu yoğun kullanım sürecinden mahrum kaldığı için, kendisine eklerin işlevsel özellikleri tıpkı bir ana dil konuşuruna anlatıldığı gibi anlatılırsa anlamlandırma sorunu yaşanabilecektir. Bu nedenle, ses özelliklerinden morfolojik özelliklere kadar bağlantılar, sözdizimsel ve semantik kullanımlara doğru ilerleyen ve ana dilinin edinim sürecine benzer bir tümevarımsal anlamlandırma süreci, yabancı dil öğrenimi için de geçerlidir. Bu durumda *evindeki* kelimesini morfolojik olarak analiz ettirmek yerine “Evindeki çiçek kokuları etraftaki insanları mutlu ediyor.” cümlesindeki gibi bağlamlar verilerek bu kelimenin diğer öğelerle olan anlamsal ve yapısal bağlantılarının bütüncül olarak kavratılması anlamlandırma açısından daha etkin sonuçlar verebilecektir. Yine *gözlükçülük* kelimesindeki yapım ekleri, “Babası emekli olunca bir dükkân açarak gözlükçülük yapmaya başladı.” cümlesindeki bütüncül anlam içerisinde daha kolay anlamlandırılabilir.

Türkçede eklerin anlamlandırılması sürecinde çekim ekleri veya işletme ekleri denen morfemlerin yeri ayrı önem arz etmektedir. Türkçede yapım ekleri kök ile gövde

sınırları içinde kaldığı hâlde, çekim ekleri, kök ve gövdelere bazı anlam bağlantıları katarak onları birbiriyle ilişkiye geçiren, onlarla kelime grupları ve cümlenin öteki öğeleri arasında geçici anlam örgüsü kuran eklerdir. Kelime gruplarından ve cümleden işletme ekleri çıkarıldığında, kelimeler arasındaki anlam bağları kopar ve cümlenin yapısı da bozulur. Bu nedenle çekim ekleri hem kök ve gövdelere işlevlik kazandıran eklerdir hem de yapım eklerinden daha kapsamlıdır (Korkmaz, 2003, s. 22). Ayrıca çekim ekleri genel olarak kelimelerin niceliğini, belli bir kelime grubu veya cümle içindeki öğelerin birbirleriyle olan ve anlamını değiştirmeyen işlevsel ilişkilerini gösterir (*ev-de, gör-dük, oda-lar-ımız*). Duruma göre çekim ekleri bazı kelimelerle kalıplaşmış ifadeler oluşturduğunda ise anlam değişikliği söz konusu olduğundan yapım ekine (*gel-ir, iç-ecek, göz-de vb.*) dönüşmüş olurlar (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 187). Türkçede her ek kendisine eklendiği kelime ile anlam ve morfolojik işlev bağı kurduğundan anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. Kişi eklerinden zaman ve görünüş bildiren ekler kadar çok çeşitli özellikleri olan Türkçedeki ekler, diğer dillerde yardımcı fiillerle ya da farklı öğelerle karşılanabilmektedir. Bu yüzden, bir yabancı öğrencinin bu eklerin hangisinin çekim eki hangisinin yapım eki olduğunu ayırt etmesini beklemek yerine, eklerin işlevlerinin bütüncül bağlamlar içinde anlamlandırılmasını sağlamak daha yararlı olacaktır.

Türkçede ekler sadece kelime kök ve gövdelerinin sonuna gelir, yani son ektirler. Kelime başında karşılaşılan *bi-çare, bi-vefa* gibi örneklerde görülen ön ekler ise başka dillerden alıntılanan kelimelerle birlikte blok olarak kopyalanmıştır. Bu nedenle, aynı ön ekler başka kelimelere Türkçedeki diğer eklerde olduğu gibi serbestçe getirilemeyen kalıplaşmış birliktelikler olarak değerlendirilir. Örnek olarak Türkçenin tipik morfoloji sisteminde *kapkara, sapsarı, yemyeşil* gibi sıfat pekiştirmelerindeki ilk hece tekrarları bağımsız morfem olmadıklarından ön ek olarak değerlendirilmezler. Ayrıca başka dillerde olduğu gibi Türkçede iç ekler de bulunmamaktadır (Demir ve Yılmaz, 2012, s. 186) Farklı dillerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçede kelimelerin sonuna getirilen bu ekleri kavramaları zor olsa da, öğrencilerin bu eklerin belli kurallara dayalı sistematik yapısı ve işlevlerini kavrayarak kullanır hâle gelmeleri kısa sürede gerçekleşebilmektedir.

Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil yapısına sahip olan Fince'deki morfolojik türetim sisteminin kelime hazinesinin gelişimine etkisini araştıran bir çalışmada, çocukların

morfolojik ögeler aracılığı ile yeni kelimeleri irdeleyip anlamlandırma yetilerinden faydalanarak daha geniş kelime hazinesine ulaşabildikleri, ayrıca bu sondan eklemeli sistem sayesinde karmaşık kelimelerin edinilmesinin daha seri bir şekilde gerçekleştiği sonucuna varılmıştır (Bertram vd., 2000, s. 287-296). Doğal olarak ana dili için yapılmış bu çalışmanın yabancı dil öğrenimi için de aynı sonuçları sağlaması her zaman mümkün olmayabilir. Bununla birlikte, bu sistemli yapının kavranması ile Türkçede kelime türetim ve yargı oluşumunu anlamlandırmanın kolaylaşacağı söylenebilir. Ayrıca bu türetim ve yargı oluşturma belli bir sistematik sıralamada gerçekleştiği için, bağlamsal ve bütüncül kodlama içindeki anlamlandırma da rahatlıkla sağlanabilecektir.

Johanson, “Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler” adlı eserinde Türkçenin tipik özellikleri arasında yer alan eklerin art arda sıralanması hususunda şunları belirtir:

“Morfemlerin kesin sınırlarla birbirlerinden ayrıldığı eklerin art arda gelmesi, yani çok az derecedeki kaynaşma Türkçe kelime yapısı için karakteristiktir. Eklemelilik art arda sıralanma, ileri derecede bitişken yapı ve morfemlerin önceden tahmin edilebilir varyantları gibi en az üç özelliği içine alır” (2007, s. 27).

Ses uyumundan, yapım ve çekim eklerinin öncelik sıralamasına kadar, Türkçenin bu bitişken eklemeli morfolojik sistemini özümseyip tahmin edebilir düzeye gelebilmesi için bir yabancı öğrencinin yoğun bir bağlamlılaştırma, yani anlamlandırma sürecinden geçmesi gerekecektir.

Pek çok yabancı dilin morfolojik türetim özelliğine kıyasla Türkçenin sondan eklemeli ve kesin kuralları olan biçimsel özelliği, farklı dillerden gelen yabancı öğrenciler için duruma göre kolaylık sağlarken bazen de kök ve gövdelerin anlamlandırılmasında zorluklar yaşatabilmektedir. Bu durumda da öğrenilen dildeki bilinen kök ve gövde sayıları ön plana çıkmaktadır. Nagy ve Anderson (1984), çalışmasında ana dili İngilizce olan bir lise öğrencisinin bildiği kelime kökü sayısının 45000 civarında olduğunu; köklere morfemler eklendiğinde, öğrencinin bildiği kelime sayısının 88500 civarı bir sayıya ulaştığını belirlemiştir.

Sadece bir kökün sonuna pek çok farklı morfem getirilerek onlarca yeni gövde, dolayısıyla da yeni kelime ve morfolojik işlevler türetilebilen Türkçede rakamsal olarak kök-gövde ayrımı yapabilmek ise diğer dillere göre daha zordur. Örnek olarak, “Şehirlileştiremediklerimizdensiniz.” cümlesi İngilizceye “You are one of those whom

we could not turn into a city resident.” şeklinde çevrilmektedir. Bu da göstermektedir ki Türkçede tek bir kelimenin sonuna çok sayıda ayrı yapım ve çekim eki getirilerek verilen anlam İngilizcede ayrı ayrı pek çok öge art arda dizilerek karşılanabilmektedir.

Öte yandan, üçlü köklerden kelime türetilen Arapçada ise köklerden gövde yapımı çok daha fazladır. Buna örnek verilecek olursa *k-t-b* köklerinden *kitap*, *mektep*, *kâtip* gibi Türkçede de yer alan birbiriyle ilintili pek çok kelime, İngilizcede *book*, *school*, *clerk* gibi ayrı kelimelerle karşılanmaktadır. Yine Türkçede tipik eklemeli yapıda *kitapçı*, *kitapçılık*, *kitapçılıkta* örneklerinde görüldüğü gibi, sondaki yapım ve çekim ekleri çok sayıda morfolojik türetim ile yeni kelime oluşturmaya imkân tanımaktadır. Buna göre, farklı morfolojik kelime türetimlerinin yapıldığı dillerden gelen veya ara dil İngilizce ile morfolojik kodlamaları algılamaya çalışan yabancı öğrencilerin anlamlandırma süreçlerinin kolaylaştırılabilmesi için bu hususların öğretim esnasında dikkate alınması gerekir. Ayrıca bir morfemin kelimeyi meydana getirdiği; sonrasında kelimelerin sözdizimsel boyutta daha anlaşılır hâle geldiği unutulmamalıdır.

Türkçede yeni türetilen bir kelimenin anlamı, semantik ve pragmatik bakımdan kullanım alanları temelde kelimelerin fonolojik ve morfolojik olarak nasıl algılandığı ve bu sistemin kullanım sonrası nasıl anlamlandırıldığına dayanmaktadır. Kurudayıoğlu'na göre kelimeler biçimsel olarak beyinde farklı şekilde depolanmaktadır. Yani kökler ve ekler, anlatım esnasında kaydedildiği farklı yerlerden çağrılarak birleştirilmekte, daha sonra da konuşma esnasında kullanılmaktadır. *At* anlamına gelen İngilizce *horse* kelimesinin çoğulu olan *horses* kelimesinin öncelikle zihinde fonolojik ve morfolojik kodlaması yapılır. *Horse*, kelimesi ayrı, çoğul eki olan “-s” morfemi de ayrı olarak depolandığı yerden gelip *horses (atlar)* kelimesini oluşturmakta, daha sonra da bunun sesletimi yapılmaktadır. İngilizcede bu tür sondan eklemeli çekimler sınırlıdır. Yani, ek ve kök ilişkisi Türkçe kadar zengin ve açık değildir (2005, s. 43). Tabii olarak İngilizce gibi pek çok ön ek ve son ek kullanımının yanı sıra, Arapça gibi aynı kökten iç eklerle oluşturulan morfolojik kodlamanın karşılıklarının Türkçede sadece son eklerle oluşturulduğunu kavramaya çalışan yabancı öğrencilerin eklerin anlamlandırılması sürecinde sorun yaşayacakları ve sık sık hata yapacakları aşikârdır.

Ersoy (1997, s. 253) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yapmış olduğu hataları incelediği çalışmasında, morfoloji açısından en çok yapılan yanlışın eylem

çekimleri, arkasından da ad çekimlerinden belirtme durumu eki yanlışları olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni olarak ise Türkçede eylem ve ad çekimlerinin diğer dillerden tamamen farklı, kendine has bir özelliğe sahip olması gösterilmektedir. Yabancı öğrenci, değişmeyen bir eylem köküne olumsuzluğu, zamanı, kişi ekini, soru ekini hem ses, hem de biçim açısından uydurmak durumundadır.

Özellikle İngilizce, Arapça ve Eskimo dilinin de içinde olduğu pek çok dilde tekil çoğul ayrımı yapılır. Bu ayrım morfolojik olarak çeşitli eklerle veya kelime bazında (leksikal) yapılır (İng. *student/students, fox/foxes, man/men, child/children*). Örneğin:

“Üç erkek kardeş() im var.” cümlesindeki çokluk biçimleri farklı dillerde şu şekilde karşılanmaktadır:

- *I have three brothers* (İng. morfolojik).
- *Ich habe drei Brüder* (Alm. leksikal).
- *Jag har tre bröder* (İsv. leksikal).
- *Je ai trois frères* (Fr. morfolojik).
- *Ho tre fratelli* (İt. leksikal).
- *Tengo tres hermanos* (İsp. morfolojik).

Diğer dillerdeki gibi kelimelerin leksikal olarak çokluk şekillerinin olmaması bir yana; cümle içinde kelimeler önüne o nesnenin birden fazla olduğunu belirten sayı sıfatları (*üç kardeş, beş araba vb.*) getirilmiş olsa da nitelenen ismin çokluk eki almaması yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesi sürecinde sorunlar yaşatabilecektir. Bu yapının Türkçenin tipik bir kuralı olduğu vurgulansa da, yabancı öğrencilerin kendi dillerinin morfolojik etkilerinden uzaklaşarak Türkçedeki söz konusu işlevi anlamlandırmaları zaman alacaktır.

Öte yandan farklı dillere ait bu tür çokluk türetim özelliğinin Türkçede de çok az sayıdaki örnekte bulunduğu Sertkaya tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

“Karnımızın üst kısmındaki organımızın adı meme'dir. Moğolcası ise kökö. Şayet iki kökö'den bahsedecek olursanız ikiz, göz, diz, ağız kelimelerinde görülen “-z” çokluk eki ile *kököz*, oradan da *göğüs* kelimesini elde edersiniz. Moğolca kökene dayanan bu kelimenin Türkçesi ise *töş* yani *döş* kelimesidir” (2012, s. 47).

Çift hâlde var olan kimi nesnelere yanı sıra birinci ve ikinci çoğul kişi zamirlerinin sonundaki “-z” sesi ile sezilebilir: Buna göre, *diz, göz, boynuz, ikiz, biz, siz, ağız* gibi

örnekler özellikle Arapça bilen öğrencilere Türkçe öğretirken anlamlandırmayı kolaylaştırmak için teskiye (ikili çokluk) örneği olarak verilebilir.

Teklik ve çokluk ayrımının yanı sıra kimi diller kelimeleri cinsiyet (gender), erilliği (masculine) ve dişilliği (feminine) açısından ayırır. Pek çok dilde bulunan eril ve dişil gramatikal çekimleri Türkçede bulunmasa da bu tür anlamlar farklı kelimelerle verilebilmektedir. Doğan tarafından Türkçe Sözlük'teki (TDK, 2009) eril ve dişil olarak tespit edilen bazı kelimeler şunlardır:

Anlamca Erillik Belirten (Erilimsi) İsimler: *ağabey, adam, alperen, baba, adam, bacanak, başçavuş, bay, bey, beyefendi, beyzade, bilge, büyük baba, dayı, dede, emmioğlu, erkek, güvey, kayın, kaynata, oğul, üvey baba, vb.*

Anlamca Dişilik Belirten (Dişilimsi) İsimler: *abla, amcakızı, ana, anaç, anne, anneanne, avrat, babaanne, bacı, baldız, başhemşire, bayan, büyük anne, gelin, görümce, hanım, hatun, kadın, kaynana, kuma, vb. (2011, s. 94)*"

Görüldüğü gibi, yabancılara Türkçe öğretiminde, morfolojik düzeyde ana dil ile yabancı dil olarak Türkçenin dilbilgisel sınıflandırmaları arasında farklılıklar olduğu aşikârdır. Özellikle farklı dil ailelerindeki öğrencilere çeşitli ekler öğretilirken ortak anlaşma dili olarak İngilizce üzerinden veya kendi ana dillerinden örnekler vererek açıklamalar yapmak anlamlandırmayı kolaylaştırabilir. Ancak kimi zaman tam olarak morfolojik karşılıklar bulmak güç de olabilir.

Türkiye Türkçesinde yapım ekleri, anlama ve anlamlandırmanın sınırları üzerinde belirleyici bir işleve sahiptir. Cümle içerisinde, kelimeler arasında bir ilgi kurmaya yönelik işleve sahip değillerdir. Çekim ekleri ise müstakil sözcük birimin sözdizimsel yapı içerisindeki anlamsal ve gramatik ilişkilerini eş zamanlı olarak belirler. Bu yönüyle, sözdizimsel yapıya, birbiriyle anlam ilişkileri olan kelimeler meydana gelmiş bir sistem özelliği kazandırmaktadır. Beyin, sözdizimsel yapıyı bu sistem yardımıyla yorumlamaktadır. Bunun dışında diğer durum eklerinin sözdizimsel anlam oluşumundaki asıl işlevi, cümleyi meydana getiren kelime ve kelime grupları ile yüklem arasında ilgi kurmaktır (Onan, 2011, s. 241).

Buna göre, bir sonraki aşama olan söz dizimi boyutunda, fonolojik ve morfolojik bilgi üzerine anlam kodlaması bina edilerek bir cümlenin meydana gelişi daha net

kavranabilecek, en nihayetinde tümevarımsal ve bütüncül bir anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiği de daha bariz anlaşılabilir.

2.3.3. Sözdizimsel Bilgi ve Anlamlandırma

Bir dilde kelime bütünlüğü morphem ve sesbirimler ile oluşturulurken, söz dizimi bütünlüğü cümleyi oluşturan sözcük birimlerle sağlanmaktadır. Dildeki kelime ve cümle boyutundaki anlam kodlaması ise harflerin, kök ve eklerle bunların oluşturduğu sözcük birimlerin ayrı ayrı algılanması ile değil; tüm bunların bir anlamsal bütünlük olan cümle içinde anlamlandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Ergenç'e göre, dildeki cümleleri konuşabilmek ve anlayabilmek için beynimizde yalnızca bu cümleleri oluşturan sözcük birimler değil, olası cümle kalıplarını da zihnimize kodluyor ve depoluyor olmamız gerekir. Geçmişte üretilmiş ve zaman içinde üretilecek bütün cümleler ve bunlara ait kodlamaları oluşturan kuralların bulunduğu bir zihinsel gramerin varlığından söz etmemiz gerekir. İşte bir dil kullanıcısının beyninde depolanmış zihinsel gramer kavramı, modern dilbilimin temel kuramsal yapısını oluşturmaktadır (1999, s. 43). Buna göre, zihnimize ses birimlerden morphemlere ve kelime bütünlüğüne, oradan da cümlenin oluşturduğu dile ait kodlamalar "gramer" denen kurallarla sağlanmaktadır.

Bir dildeki gramer veya söz dizimi bilgisi zaman zaman aynı kapsamda kavramları irdeleyen kurallar sistemi olarak ele alınmaktadır. Dildeki ifadelerin zihinde kodlanmış kuralları olan gramer ile, morphemlerden cümle düzeyine kadar sözcüklerin kodlanmış birlikteliği olan söz dizimi, dilin temel yapı taşları olarak nitelenen kelime bilgisine dayanmaktadır. Tıpkı taşların binaya dönüşmek için belli sistematığe göre hazırlanmış karışım olan çimentoya ihtiyaç duyduğu gibi, dilde de belli söz dizimi kuralları olmak durumundadır. İşte her bir kelimenin yapısal işlev gören başka sözcük birimlerle bu ayrılmaz ilişkisinin kurallar silsilesi de dildeki söz dizimi bütünlüğünü oluşturur.

Randall'a göre belli bir silsile içinde gramatikal ve işlevsel sözcük birimlerin zihne depolanmasında farklılıklar söz konusudur (2007, s. 104). Özellikle yapım ve çekim ekleriyle kolayca cümle yapısı meydana getirilebilen Türkçenin farklı yüzlerce son eki ve bunların ses uyumlarına göre farklı biçimlerini ayırt etmek ve anlamlandırmak uzun bir süreçte gerçekleşecektir. Bir ana dil konuşurunun bu eklerin anlamlandırılması

sürecinde pek güçlük çekmesi beklenmez. Ancak Türkçenin bağlamlarına yeterince maruz kalmamış bir yabancı öğrenci için, eklerle kelime grupları ve cümle oluşturulan bu süreci kavramak öyle pek de kolay değildir. Bu durumda öncelikle söz dizimini oluşturan kelime birlikteliklerini cümlelerin anlamlandırılması sarmalında irdelemek gerekmektedir.

2.3.3.1. Kelime Grupları ve Sözdizimsel Anlamlandırma

Bir dilde temel öge olan kelimelerin tek başlarına anlam ve işlevleri olsa da bunlar bir cümlede bağlamsal anlamı oluşturabilmek için başka kelimeler ile birlikte kullanılmak durumundadır. Bu birliktelik ile oluşan kelime grupları sonraki aşamada farklı işlevsel öğelerle bir anlamsal bütünlüğe bürünerek cümleleri oluşturacaklardır. Bu nedenle kelimeleri tek başlarına oluşturdukları anlam ile değil, bunların birlikte meydana getirdikleri ortak anlam ekseni olan kelime grupları ile değerlendirmek gerekir. Başka bir ifadeyle, dildeki anlamlı birimler olarak kelimeleri değil, kelimelerin oluşturduğu birliktelikler olan “kelime grupları” esas alınmak durumundadır. İşte bu yüzden, bir cümleyi analiz ederken, aynı zamanda kelime gruplarını oluşturan mantıksal birlikteliğin de açıklanması icap eder.

Demir ve Yılmaz’a göre kelime grupları söz diziminde birden çok kelimenin tek işlevle kullanılacak şekilde oluşturdukları anlamsal birlikteliklerdir. Kelime grupları, söz dizimi kapsamında tek ve bütüncül işlev görmeleri sebebiyle çekim eki almaları esnasında tek kelime gibi işlem görürler. Türkçenin morfolojik yapısının gereği olarak çekim ekleri yapım eklerinden sonra nasıl morfemlerin en sonuna geliyor ise tek işlev gören kelime gruplarında da bu ekler en sonda yer alan kelimeye getirilmektedir (2012, s. 228). Örnek olarak *bahçeli bir evde* ifadesinde olduğu gibi çekim eki olan bulunma durum eki olan “de” en sonda yer almaktadır.

Türkçede kelime grupları veya sözcük öbekleri diye ifade edilen kavram ilk kez 17. yüzyılda Port Royal Ekolü'nün “Gramer” isimli çalışmasında yer almaktadır. Buna göre, düşünceyi dil temsil etmekte ve bu temsil işlevi, tek tek kelimelerle değil, sözcük öbekleriyle gerçekleştirilmektedir. Sözcük öbekleri kavramı ile aslında vurgulanmak istenen, cümlede belli bir yapısal ve anlamsal örüntü içinde bulunan mantıksal öğelerin birlikteliğidir. Cümle, bu mantıksal öğelerin örüntüsünden yola çıkılarak analiz edilirse,

düşüncenin alt yapısı ortaya çıkar (Karahan, 2004, s. 275). Kelime grupları farklı dillerde öbekleşme kavramına gönderme yapmak amacı ile kapsayıcı bir ifade olan “eş dizimlik (collocation)” olarak da tanımlanmaktadır. Eş dizimlikte de esas olan birbirini çağrıştıran veya bir kelime söylendiğinde diğerinin söylenmesi kulağa hoş gelen zihinsel ve mantıksal birlikteliktir. Bu sebeple, hangi kelimenin başka hangi kelime ile kullanılmasının uygun olduğunu kestirme kabiliyetinde de ana dil ve yabancı dil konuşurları arasında farklılıklar olması doğaldır.

Tüm (2012, s. 3021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük türleri ve eş dizimlikleri anlamlandırma üzerine yaptığı çalışmasında, öğrencilerin kelime ve kelime gruplarının anlamını kestirmede genellikle iki dilli sözlüklerden yararlandığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılardan yarısı iki dilli ve elektronik sözlükler kullanarak kelime ve eş dizimliklerin anlamını kestirebilmektedir. Araştırmadaki katılımcılar, geleneksel baskı sözlüklere kıyasla elektronik sözlüklerde bu tür eş dizimliklerin cümle içinde çeşitli işaretlemelerle gösterilmesi nedeniyle anlamlandırmanın daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçenin söz dizimi yapısında, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen kelime gruplarını irdelerken dilbilimsel temeller göz önüne alınmak durumundadır. Dilbilimciler özellikle üretici-dönüşümsel dilbilimi yaklaşımının bir sonucu olarak cümlelerin kelime grupları denilen birimlerden kurulduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, “Akıllı adam başarılı olur.” cümlesinde *akıllı adam* bir söz öbeğini, *başarılı olur* bir başka söz öbeğini temsil etmektedir. Buna göre, öbeklerin zihinde kalıplaşmış birimler hâlinde algılandığı ortaya çıkmaktadır (Çapan, 1987, s. 26).

Bilindiği gibi Türkçede kelimelerin birlikteliği, tamlayan ve tamlanan eklerinin yanı sıra, ad durum ekleri ile de sağlanmaktadır. Tümleyici veya tamamlayıcı unsur olarak kelimeler buldukları konulardan yaklaşıma, uzaklaşma, yönelme veya bulunma durumlarına göre çeşitli eklerle (-dA,-dAn,-(y)A,-(y)I gibi) ifade edilmektedir. Örnek olarak İngilizcede *at the school (okulda)*, *from the school (okuldan)*, *to the school (okula)* ifadelerinde ismin önüne getirilen edatlar (prepositions), Türkçede ismin sonuna getirilen ad durum ekleriyle (postpositions) karşılanmaktadır. Bu nedenle, başka dillerde kelimelerin birlikteliğini sağlayan öbeklerin karşılığı olarak ayrı bir öge

kullanılması, Türkçede ise kelimelere bitiştirilerek bu işlevin yerine getirilmesi yabancı öğrencilerin anlamlandırması açısından sorunlar yaşatabilecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ad durum ekleri üzerine anlamlandırmada yaşadığı sorunları inceleyen Melanlıoğlu (2012, s. 2409), öğrencilerin ad durum eklerinin öğretimi sırasında eklere anlam yükleme çabaları ve uygulama aşamasında zorlandıklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırmaya çalışırken, kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşıdıkları ifade edilmektedir. Buna göre ad durum eklerinin gereksiz yerde kullanılması, gerekli yerlerde kullanılmaması, yaşanan problemlerin ve hataların temelini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları bu hataların ad durum eklerinin soyut bir yapıya sahip olmasından da kaynaklandığı belirtilmektedir.

Güven'e göre, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ana dili aktarma kaynaklı olan pek çok yanlış kullanım, belirtme durum eki odaklıdır. Bunun sebebi, belirtme durum ekinin cümlede nesne durumundaki kelimeye işaret etmesidir. Nesnenin iyelik biçim birimi olarak "bu, şu, o" gibi işaret zamirlerinden sonra gelmesi durumunda özel bir ad olarak mutlaka kullanılması gerekmektedir (2007, s. 173).

Ersoy (1997, s. 253) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yapmış olduğu hata analizinin sonuçlarına dayanarak söz dizimi açısından en çok yapılan yanlışın "nesne+yüklem" uyumu olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, ad durum eklerinden belirtme durumu eki ya kullanılmamış ya da diğer durum ekleriyle karıştırılmıştır. Bu da söz diziminde "nesne+yüklem" uyumu yanlışlarına neden olmuştur. (**Ben Türk müzik daha seviyorum>Ben Türk müziğini çok seviyorum.*).

Başka dillerde belirlilik, ön tanımlıklar (*İng.* the; *Alm.* der, die, das; *Ar.* şemsi ve kameri harfler) ile verilirken Türkçede bunlara karşılık olarak kelimelerin belirtme durum eki almasının da sorunların kaynağı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, "Otobüs kaçırdım." ve "Otobüsü kaçırdım." örneklerindeki belirtme durum eki almış *otobüsü* ifadesinde vurgulananın dinleyici ve konuşan tarafından bilinen belli bir otobüse gönderme yaptığını, bir yabancı öğrencinin örnek bir bağlamla kavraması gerekecektir.

Belirtme durumu dışında Türkçede kelime grupları veya çoklu kelime grupları şeklinde görülen pek çok sözcük birim ise aslında tek bir kelime gibi işlem görmektedir. Deyimsel gruplara örnek olarak, *ölmek* anlamına gelen *rahmetli olmak*, *kanatlanıp*

uçmak, vefat etmek ifadeleri bu kapsamda yer almaktadır. Öte yandan birleşik kelimeler (*tornavida, ayakkabı v.s.*), deyimler (*hanım evladı, kanı kaynamak, burnunu sokmak v.s.*), kalıp ifadeler (*Kolay gelsin! Aşk olsun! Teşekkür ederim.*) ve atasözleri (*Hatasız kul olmaz. Mal canın yongasıdır.*) de tek bir gösterilen anlamı karşılamak boyutlarıyla kelimeler gibi değerlendirilmektedir. Her ne kadar duruma göre çoklu kelime grupları tek bir kelime ile ifade edilebilse de, ana dilde yargıları doğrudan aktarmak yerine özellikle dolaylı anlatım tarzının tercih edilmesi, bir bakıma dilin doğallığı ve iletişimsel manada nezaketin gereğidir. Bu durumda kelimeler yerine kullanılan metaforik kelime gruplarındaki çağrışımları içselleştirmek için yabancı dil öğrenenlerin hedef dil Türkçede bu ifadelerin kullanıldığı iletişimsel ortamlarda bulunması ve bu ifadeleri bizzat kullanması gerekecektir.

Kelimeleri bir araya getiren birlikteliğin genellikle yapısal veya sözdizimsel olduğu ifade edilse de aslında dilin kullanımı esnasında anlamsal ve bağlamsal çağrışımlar ön plana çıkmaktadır. Ana dilinde hangi kelimelerin başka hangi kelimelerle kullanıldığını bilen kişi için bağlamsal ve iletişimsel amaçlı dil kullanımı söz konusudur. Hoey (2003) bu kapsamda *inandırmak (convince)* kelimesi yerine *yeterince bilgi vermek (have enough information)* ifadesinin bir yabancı dil öğrencisi tarafından kullanılması durumunda, bunun tam anlamı karşılamadığı için tuhaf gelebileceğini vurgular. Bununla birlikte, sözdizimsel olarak pek de yanlış olmayan bu ifadenin, sadece *birini inandırmak* geçişli eylem kullanımı ile doğru kabul edilebileceğini belirtir (Randall, 2007, s. 106). Öte yandan, aynı kelime Türkçenin sözdizimsel özelliklerini anlamaya çalışan yabancı bir öğrenci için farklı ele alınmak zorundadır. Bu durumda kelimeyi alt birimlerine ayırarak anlamlandırmayı sağlamak daha kolay gerçekleşebilir (*inan-dır-ıcı*). Kelimeyi oluşturan alt birimler irdelendikten sonra farklı bağlamlarla algılama alanı genişleyecek, sonrasında da duruma uygun şekilde cümle içinde kullanma yetisi, yani anlatma becerisi ve en nihayetinde de anlamlandırma kazanılmış olacaktır.

Türkçede kalıplaşmış birliktelikler olan ikilemelerin de anlamlandırılması zaman alabilmektedir. Alımlayıcı kelime hazinesini genişletmek için sık sık kullanılan ve başka dillerde çeşitli anlam güçlendirici morfemlerle verilen bu temel işlev, Türkçede aynı kelime iki kez kullanılarak rahatlıkla verilebilmektedir (*ağır ağır=İng. slowly, koşa koşa=İng. with great eagerness, eski püskü=İng. old and battered looking*).

Dünyanın pek az dilinde Türkçedekine yakın oranda görülen ikileme yapım özelliği, Korecede ve bir ölçüde Japoncada bulunmakta, buna karşılık Hint-Avrupa dillerinde pek az örneğine rastlanmaktadır. Koskoca Latin yazınında birkaç ikileme görülmektedir (Aksan, 1999, s. 102). Bu nedenle farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin ikileme yapıları ve ses dönüşümlerini kavramaları için bu yapıların içinde geçtiği bağlam ve durumlar bol bol verilerek anlamlandırma sağlanabilmektedir.

Türkçenin sözdizimsel unsurlarından olan isim tamlamalarında ise anlamca birbirlerinden bağımsız olan iki ögenin, birlikte ortak bir anlam bütünlüğü oluşturarak iyelik ekleri ile bağlanması söz konusudur. Tamlayan ve tamlanan olarak ifade edilen iki ögeden ikincisi, yani sonda bulunan öge iyelik ekini almaktadır. Birinci öge ise destekleyici bir anlam özelliği taşır. *Evin kapısı, arabanın camı* örneklerinde görüldüğü üzere vurgulanmak istenen ikinci ögenin ne ile ilintili olduğunu birinci öge vermektedir. Yine *okul yolu, devlet memuru* gibi tamlayan ekinin bulunmadığı diğer isim tamlamaları grubunda da aynı durum geçerlidir. Pek çok yabancı dilde izafet ekleri ile gösterilen bu eş dizim yapısını kavramak yabancı öğrenciler için zorlayıcı olabilecektir. Örnek olarak Farsça *bad-ı saba (sabah rüzgârı)* ve İngilizce *eye of the tiger (kaplanın gözü)* örneklerinde görüldüğü gibi, tamlayan ve tamlanan ekinin yerlerinin bu dillerde Türkçeye nazaran ters konumda olması anlamlandırma sürecini sekteye uğratabilecektir.

Benzer durum sıfat tamlamaları için de geçerlidir. Oluşturulan kelime birlikteliğinde bu kez sıfat olan öge kendisinden sonra gelen ismin anlamını sınırlandırmakta ve yeni tek bir kavram ortaya çıkmaktadır. Bu durumda Arapça “*aşk-ı memnu (yasak aşk)*”, Farsça *çeşm-i siyah (siyah göz)*, İngilizce *a friend of mine (bir arkadaşım)* örneklerinde görüldüğü gibi niteleyen ve nitelenen ögelerin yerleri Türkçeye göre ters konumda bulunmaktadır. Sıfat tamlamaları ile bağlantılı olarak Türkçede, anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen kelime gruplarından biri de sıfat-fiillerdir. Sıfat-fiil, “sıfat işlevindeki fiilimsi ile buna bağlı tamlayıcı isimlerden kurulan kelime grubudur” (Karahan, 2004, s. 53). Sıfat-fiil grubu her şeyden önce “*içerik+isim*” kalıbından meydana gelmektedir. “Çok başarılı bir öğrenci olan Ayşe, sınıfını doğrudan geçti.” cümlesindeki *çok başarılı bir öğrenci olan* ifadesi sıfat-fiil grubudur. Bu yapıda Ayşe ismi, sıfat-fiil yapısıyla tasvir edilmiştir. Örnek cümlede sıfat-fiil eki, kendisinden önce gelen kelimeleri akıcı bir şekilde Ayşe ögesine bağlayarak bir özne teşkil etmektedir.

Sıfat-fiil yapılarının bir anlam bütünlüğü oluşturup öbek hâlinde algılanmalarının sebebi bir şekilde açıklanabilir (Onan, 2011, s. 282). Bu tarz bir niteleyici ve tamlayıcı ilişkinin bulunduğu sıfat-fiil yapısının pek çok dilde bağlaçlarla karşılandığı düşünüldüğünde, yabancı öğrenciler için Türkçede sayıları 7-8 civarında olan sıfat-fiil eklerinin anlamlandırılmasının zorlu olacağı açıktır. Ayrıca bu eklerin ses uyumlarına girmeleri ile birlikte süreç çok daha karmaşık duruma gelebilecektir.

İsim-fiil grubu da anlamlandırma sürecinde etkili olduğu düşünülen ifadelerdendir. İsim-fiil grubu “bir hareket ismi ile ona bağlı tamlayıcı ve tamlayıcılardan kurulan kelime grubudur” (Karahan, 2004, s. 55). Üç temel yapım eki olan “-mAk, - mA, -Iş” morfepleriyle kurulan bu kelime grupları, bir cümle içerisinde tek başına fiiller gibi hareket anlamı oluştururlar.

Bir diğer kelime grubu olan zarf-fiillerin içinde geçtiği cümlelere kattığı bitimsizlik anlamının yine pek çok dilde bağlaç görevindeki farklı kelimelerle karşılandığı bilinmektedir. Örnek olarak “Yağmur başlayınca eve gittik.” söz dizimi yapısındaki anlam, İngilizcede “When it started raining, we went home.” cümlesi ile verilmektedir. Görüldüğü üzere Türkçede yapım eki olan ve fiil soylu kelimelere gelen *-Inca* zarf-fiil takısı, başka bir dilde bağlaç görevindeki ayrı bir öge ile karşılanabilmektedir.

Türkçede, belli morfepler kullanılarak kelimelere eklenen sıfat-fiil ve zarf-fiil ekleri özellikle uzun cümlelerde, temel cümlecik ile yan cümlecikler arasında bütünleyici bir anlam ilintisi kurmaktadır. Bu tür ilişkiler, Hint-Avrupa dillerinde ayrı bir ilgi zamiri veya çeşitli bağlaçlarla sağlanırken, Türkçede kelimeye bitişik eklerle sağlanmaktadır. Bu nedenle sıfat-fiil (*yürüyen adam* > *İng. the man who is walking*) ve zarf-fiil (*O geldiğinde* > *İng. when he came in*) eklerinin kelimeye bitişik ve Türkçeye göre ters dizimdeki özelliklerinin bu dilleri bilen yabancı öğrencilere karşılaştırmalı örnek ve alıştırmalarla metinler içinde açıklanması anlamlandırmayı kolaylaştıracaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan “Yeni Hitit” ders kitabında yer alan sıfat-fiillerin anlamlandırılmasını inceleyen çalışmasında Pirinç (2010, s. 160), bu kitaptaki sıfat-fiil sıklığı ve metinlerin ilgili düzeye uygunluklarını değerlendirmiş ve bazı eksiklikler saptamıştır. Söz konusu kitapta sıfat-fiillere ilişkin örnek sayısının yeterli olmadığı kanaatine varılmıştır. Ayrıca sıfat-fiillerin öğretimine yönelik yeterince dilbilgisel açıklama bulunmadığından, dinleme ve okuma metinlerinde geçen sıfat-fiil

eklerinin çok az yer almasının bu eklerin anlamlandırılmasında sorunlara yol açabileceği sonucuna varılmıştır.

Kelime gruplarının önemli unsurlarından olan edat ve bağlaçlar da anlamlandırma sürecinde ayrı ele alınmak durumundadır. Yalçın'a göre edat ve bağlaçların dili hızlı kavramada önemli rolü vardır. *Ne Ahmet...* dendiğinde beynimiz hemen bu kalıbı hatırlamakta ve *ne de bir başkası* ifadesini çağrıştırmaktadır. Böyle bir çıkarım olmasa bile, herhangi bir ana dil Türkçe konuşuru, olacak iş veya durumun olumsuz bir şeyler olduğunu sezgisel olarak hisseder. Bu tarz bir edat veya bağlaç geldiğinde beyin hemen sözün arkasından gelen duruma kendini hazırlar. Beynimizin bu çalışma tekniği, dil öğretiminde başlı başına yeni bir çığır açmış ve öğretim tekniklerinde köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bugün gramer kurallarına göre değil, gramer kuralları içinden seçtiğimiz önemli yapı özelliklerine göre dinlemek, dinleme hızını ve kalitesini önemli ölçüde artırmaktadır (2002, s. 128). Buna göre, bağlama ve edat gruplarının bir kelime grubu olarak cümle içinde çağrışımsal bütünlük oluşturduğu görülmektedir. Tıpkı *sakla samanı...* denilince bu atasözünü defalarca duyan bireyin otomatik olarak *gelir zamanı* dediği gibi, dildeki her bir kelime grubunun kendi içinde birbirini tamamlayan otomatik çağrışımsal anlam eksenini vardır. Bu noktada şanssız durumda olanlar ise Türkçede bu tür tamamlayıcı anlam eksenini henüz zihninde içselleştirmemiş yabancı öğrencilerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sırasında edatların anlamlandırılması üzerine araştırma yapan Özdemir (2011, s. 69), Türkçe öğretiminde edatların öğretimi ile ilgili olarak esas alınabilecek hususları özetle şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencinin, edatların kelimeler arası işlevlerini kavraması sağlanmalıdır.
2. Bazı kitapların sonunda yer verilen kelime listesi, sözlük çalışması ve konu dizininin anlamlandırmayı kolaylaştırdığı göz önüne alınmalı ve bütün ders kitaplarında bu uygulamaya yer verilmelidir.
3. Hangi edatın isimlerin yalın, hangilerinin genitif, datif ve ablatif hâlleri ile bağlandığı konusu vurgulanmalı, öğrencinin ilgili edatı doğru kullanması sağlanmalıdır.

Tüm bu analizlerden hareketle, kelime grubundan cümle yapısına uzanan anlam örgüsünün kavranmasının sözdizimsel bütünlük olan cümle içinde nasıl anlamlandırıldığını bilmekten geçtiği ortaya çıkmaktadır.

2.3.3.2. Cümle Bilgisi ve Sözdizimsel Anlamlandırma

Anlamlandırma süreci yakından irdelenirken sesler, kelimeler ve cümle öğelerinin yanı sıra, tüm bunlar bir araya geldiğinde cümlede anlamın nasıl oluştuğu da bilinmelidir. Ana dilinde sürükleyici bir öykü okuyan veya kendini kaptırmış hâlde bir film izleyen bireyin zihninde belli bir kurgusal anlam örüntüsü heyecan verici bir şekilde anlamlandırılmaktadır. Sonrasında öykü okuyan ve film izleyen her iki bireye de bu metinlerde geçen gramer yapıları sorulduğunda, ikisi de muhtemelen olay örüntüsüne odaklandığı için yapılarla ilgili pek bir şey hatırlamayacaktır. Bunun sebebi olarak, belli bir bağlam içinde verilen cümlelerin, bağlamdan bağımsız olarak sunulan cümlelere göre zihinde daha rahat anlamlandırıldığı söylenebilir. Buna göre, olay örgüsü içinde karmaşık gramer yapıları bile algılanabilmekte, sonrasında ise bağlamdan çıkarım yapılarak bu tür öğeler zihinde anlamlı hâle gelmektedir.

Scovel'a göre belli bir olay örgüsü bulunan bağlamlarda sözdizimsel belleğimiz bulanık bir surette işleme yapar, ancak bu süreç rastgele değil belli bir sistematik kodlama içerisinde ilerler. Bu nedenle metinler içerisindeki cümleleri normalde bir cümleyi okurken ya da dinlerken algıladığımızdan daha rahat ve akıcı bir şekilde anlamlandırdığımız için kodlanmış anlamı daha iyi hatırlarız (2009, s. 66). Örnek olarak, kendini kaptırmış bir şekilde, "aslan ve avcı" hikâyesini okuyan birisine, en sonunda "Aslan mı avcıyı yoksa avcı mı aslanı öldürdü?" sorusu yöneltilebilir. Söz konusu hikâyeyi bütüncül olarak içselleştirmiş okuyucudan bu soruya otomatik olarak "Aslan avcıyı öldürdü." cevabını duymak olasıdır. Bu durumda cümle bütünlüğü içinde "*avcıyı*" ve "*aslanı*" ifadelerindeki belirtme durum eki fark edilmeden anlamlandırılmış demektir. Bu durumda olay örgüsü sayesinde bu yapı belli bir cümle içinde geçerken zihinsel kodlama gerçekleşmiş, gramatikal olarak bu yapının adı konulmasa da aslında işlevsel olarak bu yapı anlamlandırılmıştır. Ana dili Türkçe konuşuru için bu ve buna benzer pek çok gramer yapısı metinler ile bağlamlar içinde edinilmiş, en nihayetinde ise dili kullanma becerisi kazanılmıştır. Bu nedenle, ilgili metinde hangi ad durum ekleri geçtiği sorulduğunda belki ana dil konuşuru da hemen yanıt veremeyecektir. İşte cümlelerden metinlere doğru giden bu bağlamsal süreç,

yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de sağlandığında, ana diline yakın bir anlamlandırma eylemi gerçekleşebilmektedir. Bu süreci tam kavrayabilmek için de belli bir sözdizimsel sistem içinde cümleden metine anlamlandırma işleminin nasıl meydana geldiğini bilmek gerekmektedir.

Geçmişe bakıldığında cümle odaklı söz dizimi ve anlamlandırma modelinin 1950’li yıllarda Chomsky (1965) tarafından ortaya konduğu bilinmektedir. Bu modelde farklı olarak savunulan ise bir “gramer” sarmalı içinde tüm cümlelerin belli öbek yapılarından teşekkül ettiği, bunların da daha sonra çeşitli şekillere dönüştüğüdür. Scovel’a göre “gramer” versiyonunda bu dönüşümler kelime grubu çatısını oluşturan derin yapıdan yüzey yapıya doğru silme, eklemeler yapma, yeniden düzenleme ve kelimeleri başka kelimelerle değiştirme işlemleri ile gerçekleşmektedir. Psikodilbilimciler bu modeli baz alarak kısa süre içinde yeni oluşturulan cümlelerdeki dönüşümlerin farklılıklarına ve anlam içeriğine, dolayısıyla da söz konusu cümleleri ana dil konuşurlarının nasıl anlamlandığına yoğunlaştılar (2009, s. 59). Türkçe açısından ise bu sarmal içinde etkenlik ve edilgenlik dönüşümlerinin gerçekleştiği aşağıdaki gibi cümlelerin anlamlandırılması ön plandadır:

- *Köpek kediyi kovaladı.*

- *Kedi köpek tarafından kovalandı.*

Üretici-dönüşümsel gramer bakış açısı ile *kovaladı* ve *kovalandı* arasındaki edilgenlik eki dışında aynı cümlelerin *kovalamadı*, *kovalanmadı* ve *kovalamadı mı? kovalanmadı mı?* örneklerinde olduğu gibi olumsuz ve soru şekilleri de dönüşüm kapsamındadır. Bu nedenle dönüşümden önceki ilk şekil olan *kovaladı* yapısından diğer dönüşümlü biçimlerine kadar yapıların nasıl anlamlandırıldığı ve hatırlandığı noktasında çıkış noktası dönüşüme uğramamış hâli olan “çekirdek cümle (kernel sentence)” esas alınmıştır. Bu dönüşümsel sarmalı temel alarak, yabancı dil öğretiminde çeşitli zaman yapıları öğretilirken eylemlerin kişilere göre (ben, sen, o, biz siz, onlar) çekimlenmiş biçimleri sık sık alıştırmaya amaçlı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca çeşitli örnek fiillere getirilen yapım ve çekim ekleri ile ortaya çıkan ses değişimlerini öğrencilerin anlamlandırmaları beklenmektedir. Bu tür alıştırmalar her ne kadar bu yapılara ait gramer kurallarının kavranmasına yardımcı olsa da anlamlandırmanın tam sağlanması için bu yapıların bütüncül bağlamlar içinde zihinsel olarak içselleştirilmesi gerekir.

Bir dilin söz dizimi, sözceleri düzenlememizi sağlayan, her kelimeye bir işlev yükleyen ve bu kelimeler arasında kurulan ilişkileri gösteren bir kurallar bütünüdür. Cümle içindeki kelimelerin düzeni söz diziminin en belirgin özelliğini oluşturur. Dilin yapısına göre, bu düzen ya çok önemlidir ya da değildir. Örneğin çekim ekli bir dil olan Türkçede kelimelerin düzeni çok esnek olmasına karşın Fransızca'da çok katıdır. Ancak her dilin kendi iç mantığını yansıtan bir yapısı vardır.

Avcı dün ormanda aslanı öldürdü.

Dün ormanda avcı aslanı öldürdü.

Ormanda avcı aslanı dün öldürdü.

Aslanı ormanda dün avcı öldürdü.

Aslanı avcı dün ormanda öldürdü. (Kıran ve Eziler Kıran, 2013, s. 289). Örnekte de görüldüğü gibi Türkçede en baştaki çekirdek cümleden itibaren öğelerin yerleri değiştirilerek çok sayıda dönüşümsel cümle türetmek mümkündür. Bu özne ve nesne esnekliği batı dillerinde pek mümkün olmadığı için, Türkçeyi öğrenen yabancıların Türkçenin bu tür tipolojik söz dizimi yapısını anlamlandırmaları da kolay olmayacaktır. Benzer şekilde özne ve nesne ayrımı bir başka yolla yapabildiği diller olsa da, söz dizimi ile oluşan anlamlar çok farklılaşabilmektedir. Sezer aşağıdaki esneklik örnekleriyle bu durumu detaylandırır:

1. *Ali bardağı kırdı.*

2. *Ali kırdı bardağı.*

3. *Bardağı Ali kırdı.*

4. *Bardağı kırdı Ali.*

5. *Kırdı bardağı. Ali.*

6. *Kırdı Ali bardağı.*

Yukarıdaki bu altı cümle'nin hepsi aynı anlamda mıdır? Üretimci-dönüşümsel dil bilgisi yaklaşımıyla aynı derin yapının değişik yüzey yapıları mıdır? Bu altı cümleyi on üniversite öğrencisiyle dört İngilizce öğretmenine vererek anlamlarını yazmalarını istenmiştir. Alınan sonuca göre bu altı cümle'nin aynı derin yapıdan (temel anlamdan) kaynaklandığını söylemek Üretimci-dönüşümsel dil bilgisi açısından olanaksızdır. Aynı cümleler, uzun yıllar Türkiye'de kalmış ve Türkçe bilen Amerikalı bir dilbilimciye de verilmiş ve İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. Sonuç çok ilginçtir. Türkler ve Amerikalı dilbilimci tarafından ilk dört cümle aynı

biçimde algılamaktadır. Son iki cümleye Amerikalı dilbilimci hiç bir Türk'ün yüklediği bir anlam bağlıyor. Burada asıl önemli olan 2, 3 ve 4. cümlelerdir. Türkçenin söz dizimiyle yüklenen anlam, İngilizcede ancak cümle yapısının değiştirmesiyle ifade edilebiliyor. Bu cümleler içinde deneklerin aynı anlamda algıladıkları iki tümleş çifti vardır. 1. *Ali kırdı bardağı / Bardağı Ali kırdı.* 2. *Kırdı Ali bardağı / Kırdı bardağı Ali.* Bu durumda, verilen altı yüzey yapının kaynaklandığı dört derin yapı vardır.” (1978, s. 170).

Buna göre diller arası söz dizimi odaklı anlamlandırmada, bilgi yapısı (information structure) farklılıkları her cümlenin farklı algılanmasına neden olabilmektedir. Hedef dili yazarken ya da konuşurken ana dili söz dizimi öğeleri karşılıklarının bulunmaması öğrenilen dilin otomatik ve akıcı olarak kullanımını da engellemektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenim süreçlerini otomatik hâle getirerek hızlandırabilmeleri için, ana dilleri ile öğrendikleri yabancı dil olan Türkçede söz dizimi öğelerinin ne ölçüde birbiriyle örtüştüğü veya farklılaştığını görebilmeleri önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi esnasında öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil Türkçedeki tipik dilbilgisel farklılıklar nedeniyle, eşdeğer karşılıklar bulunamaması da söz dizimi boyutunda anlamlandırmaya engel olabilmektedir. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi İngilizceye kıyasla Türkçe cümlelerde üçüncü tekil kişi eril, dişil ve cansızlarda ayırım yapılmaz.

<i>İngilizce</i>	<i>Türkçe</i>
- <i>He slept on the sofa.</i>	- <i>O (erkek) kanepede uyudu.</i>
- <i>She slept on the sofa.</i>	- <i>O (kız) kanepede uyudu.</i>
- <i>It slept on the sofa.</i>	- <i>O (kedi) kanepede uyudu.</i>

Bu tür dilbilgisel farklılıklarından ötürü diller arası birebir eşdeğerlik ve örtüşme mümkün olmayacağından, yabancılara Türkçe öğretiminde İngilizce ve Türkçe örneklerle karşılaştırmalı analiz yapılarak bu ayrışmaların anlamlandırılması sağlanabilecektir.

Dil bilimi kapsamında, cümle yapısının irdelenmesi ve anlamlandırılması hususunda dikkat çeken başka bir konu da sola veya sağa dallanan cümle yapısı olmuştur. İngilizce gibi soldan sağa sıralanan ve Chomsky'nin (1981) yönetim ve bağlama (government and binding) tanımlaması ile cümle kuruluşu baştan eklemeli (head initial) olan dillere

karşın, Türkçede sağdan sola doğru kurulan, yani sondan eklemeli (head final) bir cümle yapısı söz konusudur. Almanca gibi bazı dillerde ise yüklem başta veya sonda olabildiği her iki dallanma yapısı da görülebilmektedir. Özellikle anlamlandırma boyutu ile cümle kuruluşunu takip eden bir okur veya dinleyicinin kendi ana dilindeki bu doğal sıralamayı kestirmesi mümkündür. Ancak dallanma yapısı farklı bir dil olduğunda, kendi ana dilinin de etkisi ile alımlama ve üretimsel cümle kuruluşlarında akıcılık sekteye uğrayacaktır. Bu nedenle, bir İngiliz vatandaşının “Ben var gelmek Ankara’ya ilk defa.” örneğindeki gibi, kendi söz dizimine ait dallanma kurallarını Türkçeye uyarlayarak kurduğu cümle tuhaf karşılanmaktadır. Aynı şekilde İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin de Türkçenin söz diziminde genelde sonda yer alan yüklem ögesini İngilizce cümlelerde sona taşıma gayretlerinden dolayı, akıcı konuşmaları zaman alabilmektedir. Kendi ana dilinde dallanma yapısını defalarca kullanarak söz dizimi içinde hangi ögenin hangi ekleri alarak geleceğini otomatik tahmin etme yetisi beraberinde kendi bağlamlarında da aynı yapıya uygun cümleler türetme ile birleştiğinde ise anlamlandırma tam olarak sağlanmaktadır. Öğrenilen başka bir yabancı dil için ilk etapta alımlayıcı dil yetisi yavaş geliştiği ve yeterince üretimsel bağlamlarda bulunmadığından, dil öğrenenlerin yaygın olarak ifade ettikleri sorun olan “Dinlediğimi anlıyorum ama konuşamıyorum.” veya “Okuduğumu anlıyorum ancak yazamıyorum.” algısı gündeme gelmektedir.

Sola dallanan, yani yüklemi sonda olan tipolojik söz dizimi yapısı Türkçedekine benzer şekilde Korece, Fince, Macarca ve Japonca gibi pek çok dilde ufak tefek farklılıklarla yer almaktadır. Köksal, yapısal bakımdan birbirine benzer dallanma özelliklerinden hareketle Türkçe ve Japoncaya dair şu bilgileri vurgulamaktadır:

“Türkçenin de tıpkı Japonca gibi anlam taşıyan kök biçim birimlerinin kelimelerin başında hiç değişmeden kendilerini belli etmeleri türetme, durum ve çekim eklerinin, kelimelerin söz dizimi içindeki işlevlerini gösterecek biçimde, ayrıcalık içermeyen matematiksel bir düzen içinde art arda sıralanma yönüyle bir dil ötesi özelliği taşıdığını söyleyebiliriz” (2003, s. 183).

Türkçede yüklem çoğunlukla sonda bulunması sebebiyle yargı, dolayısıyla da anlamlandırma sonda aranmaktadır. Bu durum en çok da dört temel dil becerilerinden alımlayıcı dil becerileri olan okuma ve dinleme eylemleri gerçekleşirken belirginleşmektedir. Yargının başta öznenen hemen sonra verildiği dillere göre, Türkçe metinleri okuyan veya dinleyen bir birey yargıyı tamamıyla anlamlandırmak için cümle

sonundaki yüklemi beklemek durumundadır. Bu nedenle, ana dilinde yargının başta verildiği bir dilden gelen yabancı öğrenciden “Ben gittim markete dün.” gibi ifadeyi sık sık duymak olasıdır. Bu durumda, Türkçenin doğal ve doğru söz dizimine uyum sağlanması için öğretmen ve çevreden ara ara uyarı yapılması gerekecektir. Yoğun okuma ve dinleme sürecinin sonucunda ise Türkçe söz dizimine uygun cümlelerin üretimi ile kullanımında, dolayısıyla da konuşma ve yazma eylemleriyle bütünleşik anlamlandırma gerçekleşecektir.

Onan, Türkçe cümle yapısında öge dizilişlerindeki esnekliğin anlamlandırma sürecindeki işlevlerini beş başlıkta ele almıştır:

- Cümleyi oluşturan ögeler arası ilişkiler,
- Gramer-mantık ilişkisi ve metin bağlamı,
- Üretimci-dönüşümsel dil bilgisi kuramı çerçevesinde Türkçenin söz dizimi esnekliği ve cümle versiyonlarının derin yapılarındaki farklılıklar,
- Devrik dizim ve anlama sürecindeki işlevleri,
- Yüklem, cümlede bilgi dağılımı üzerindeki hâkimiyeti (2011, s. 302).

Bu beş başlığın her birinde anlamlandırmanın yapılabilmesi açısından cümle içi ögelerin kavranmasında, ana dil ve yabancı dil Türkçe açısından farklı süreçler izlenmektedir. Ana dil konuşuru için bu beş başlığı anlamlandırma, çeşitli söz dizimi odaklı yapısal açıklamalarla sağlanabilir. Ancak ögeler arası ilişkilerden devrik cümlelere farklı sözdizimi yapıları ile karşılaşmayan ve bunları kendi bağlamı içinde kullanamayan yabancı öğrencilere, ögeler arası bağları açıklamak anlamlandırma sürecini kolaylaştırmamaktadır. Bağlam bilgisi oturmuş olan ana dil konuşuru, cümleyi ögelerine ayırarak “yüklem hangisi, özne hangisi, nesne ve tümleç hangisi” üzerine bir sözdizimsel bilgiyi belli bir öğretimin sonunda kazanır hâle gelmektedir. Ancak yabancı dil Türkçe konuşurunu da aynı şekilde cümleyi ögelerine ayırma eğitimine alıp sonuç beklemek pek yararlı olmayacaktır. Çünkü ögeler arası anlamsal bağları henüz edinmemiş bir yabancı öğrenci öge tasnifini yapamayacaktır. Bu durumda, cümle içinde hangi ögelerin yüklem, özne veya tümleç olduğunu ögelerin gramatikal olarak adını koyarak öğretmek yerine, yabancı öğrencinin bağlamsal olarak cümlelere maruz kalıp kendi cümlesini kurmasını beklemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Türkçe öğrenen bir yabancı öğrencinin esas ihtiyacı olan husus, ilgi duyduğu veya eğitimini aldığı bir alandaki genel Türkçe kullanımını anlamlandırabilmesidir. Altı yaşındaki bir Türk çocuğu, Türkçeyi temel düzeyde anlar ve kullanır hâle gelmişken, kurduğu cümleler içindeki hangi ögenin özne, yüklem ya da tümleç olduğu bilgisine sahip değildir. Bu kapsamda Türkçe öğrenen bir yabancı öğrencinin de dili iletişimsel ve işlevsel olarak bilmesi yeterli olacaktır. Nitekim yabancı öğrencinin cümle içindeki ögelerin anlamsal ve işlevsel bağlarını bütüncül bir bağlamda anlamlandırmaksızın gramatikal ayrımları yapabilmesi pek mümkün olmayacaktır.

Başka dillere kıyasla Türkçede ögelerin esnek odaklama özelliği anlam vurgusunun; hem cümle içinde rahatlıkla kaydırılması hem de devrik cümle yapılabilmesine imkân tanımaktadır. En yaygın odaklama, yükleme yakın olan ögenin anlamsal olarak da vurgulu olmasını sağlar. Buna göre “Babam yarın geliyor.” cümlesinde zaman anlamı ön plana alınırken “Yarın babam geliyor.” cümlesinde odak ve anlam vurgusu ise belli bir süre ayrı kalınan kişinin üzerine taşınmıştır. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, Türkçe cümlelerde odaklama ve anlam vurgusunun en önemli olduğu öge “yüklem”dir ve ona en yakın öge anlam vurgusunun, dolayısıyla da anlamlandırmanın esas olarak gerçekleştiği yerdir.

Yüklem odaklı anlamlandırmadan sonra, cümlenin ikinci temel ögesi olan özne odaklı algılamada edilgen çatılı yapılar dikkat çeker. Dilaçar Türkçe gramerinin bu yapısı hakkında şunları ifade etmektedir: “1612 yılında Türkçenin Avrupa’daki ilk gramerini yazan Megiser, edilgen ve ettirgen fiil çatılarını, başka hiçbir dilde bulunmayan, açıklanması güç, bazılarını da imkânsız fiil kalıpları olarak tanımlamakta ve bunlara örnek olarak, *sevdmek, sevmek, sevindirmek, sevinmek* ifadelerini vermektedir” (1970, s. 205).

Buna göre, *sev-* kelimesinden işi yapan öznenin aldığı konuma göre anlam eksenini genişleyen ve farklılaşan bu tür ifadelerin anlamlandırılması, etken ve edilgenlik odaklı pek çok bağlama maruz kalma sonunda sağlanabilecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken edilgen yapıların işlevi hususunda yaşananları Vandewalle şu şekilde aktarır:

“Bir şeyin ya da kişinin, yapılan işin etkisi altında kaldığını gösteren edilgen yapılar, Türkçede olduğu gibi Batı dillerinde de yaygın olarak kullanılmaktadır. İlk bakışta aralarındaki en önemli fark, Batı dillerinde bu yapılarda ek yerine birtakım yardımcı eylemlerin kullanılmasıdır. Öğrencilerimiz genellikle Türkçede etken cümleleri edilgen yapmakta fazla güçlük çekmiyorlar, onları bu konuda şaşırta şey ise Türkçedeki edilgenlik dönüşümündeki son derece geniş uygulama alanıdır.

Türkçedeki bazı edilgen cümleler Batı dillerine edilgen yapılar olarak çevrilememektedir. Bunun en önemli örneğini bir işin yapıldığını gösteren öznesiz edilgen yapılar oluşturuyor. Örneğin, “Geç saatlere kadar dans edildi.” cümlesi geçişsiz eylemlerin edilgen çatısını kabul etmeyen İngilizce ve Fransızcaya edilgen bir yapıyla çevrilemiyor. Almanca ve Hollandaca böyle sınırlama tanımıyor ama Türkçede olmak eylemi ya da dönüşlü ve işteş eylemler söz konusu olunca onlar da varışı terk etmek zorunda kalıyorlar” (2000, s. 25).

Buna göre, Türk dilinin tipik özelliği olan etken-edilgen ve geçişli-geçişsiz yapılarla dair dönüşüm mantığının kavranmasının Batı dillerinden farklı olarak ele alınması gerektiği öne çıkmaktadır.

Chomsky'nin (1965) kuramında iki tür dönüşüm kuralı belirlenmiştir. Bunlardan ilki, zorunlu dönüşüm kuralları, ikincisi ise seçimli dönüşüm kurallarıdır. Her ikisinin de işlevi farklı farklıdır. Zorunlu dönüşüm kuralları, çekirdek cümleleri zihinde soyut olarak üretme işlevini yerine getirirler. Üretilen çekirdek cümleler, o dilin dil bilgisi kurallarına uygun yapıdadır. Seçimli dönüşüm kuralları ise çekirdek cümlelerden türetilmiş cümlelerin oluşmasını sağlayan dönüşümlerdir. Görüldüğü gibi, yaratıcılık düşünceden dil birimlerine doğru genişlemektedir. Chomsky, düşünceyi cümleler vasıtasıyla genişletmektedir. Bu genişleme, dildeki zorunlu ve seçimli kurallar vasıtasıyla meydana gelmektedir. Bu bilgiler, Türkçeden verilecek örneklerle şu şekilde somutlaştırılabilir.

“Yaşlı adam kapıyı çalıyor.” cümlesine uygulanan seçmeli dönüşümler, “Yaşlı adam kapıyı çalıyor/Yaşlı adam kapıyı çalmıyor/Yaşlı adam kapıyı çalıyor mu?/Yaşlı adam kapıyı çalmıyor mu?/Kapı, yaşlı adam tarafından çalınmıyor/Kapı, yaşlı adam tarafından çalınmıyor/Kapı, yaşlı adam tarafından çalınıyor mu/Kapı, yaşlı adam tarafından çalınmıyor mu?” Görüldüğü gibi seçimli dönüşümlerin içine edilgenlik, soru, olumsuzluk, olumsuz soru gibi dönüşümler girmektedir” (Aydın, 1996, s. 36).

Bu kapsamda, cümlelerdeki etkenlik-edilgenlik, olumlu-olumsuzluk gramatikal çekimlerinin mekanik tekrarlarla yaptırılmasından öte; bunların hangi bağlamlarda, kime karşı ve ne amaçla kullanıldığının özümsetilmesinin gereği öne çıkmaktadır.

Türkçede yeni türetilen bir kelimenin kökle ilişkisi, bu kökle bağlantılı diğer kelimelerin edinim sürecini de hızlandırmaktadır. Örneğin; okuma sırasında anlamı bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında, bağlam sayesinde kökten eke doğru gidilerek o kelimenin anlamı kestirilebilir. Bu özellik, okuma ve yazma eylemi esnasında kolaylık sağlar. Çekim eklerinin oluşturduğu bilişsel zemin ise söz dizimi içerisinde kurulan anlamsal bağ ile alakalıdır. Fiil ve nesne ilişkisini oluşturan çatı kavramı, söz diziminde derin ve yüzey yapıları oluşturan fiilimsi kavramı da çekim eklerinin oluşturduğu bilişsel zeminle açıklanır. Fiilimsiler, farklı yüzey yapıları birleştirerek derin bir yapı oluştururlar. Bu, söz dizimi içindeki ezgiyi sürekli hâle getirir. Böylelikle, okuma hızında istikrarlı bir artış sağlanır. Konuşma sırasında ise

sözceyi tek ezgide aktarma fırsatı da bu özellik sayesinde ortaya çıkar. Okuma ve konuşma becerilerindeki etkilerin yanı sıra, fiilimsilerle desteklenen ezgi, dinleyicinin söz dizimini daha kolay algılamasına yardımcı olur (Onan, 2009, s. 251-254). Ana dili için kazanılması ve ayarlanması pek zor olmayan bu ezgi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde dil becerilerine yansırken sekteye uğrayabilmektedir. Çünkü bir Türkçe kelimeyle karşılaşıldığında, bu kelime daha öncesinde bireyin kelime hazinesinde bir iki kez kodlanmış bile olsa, bağlam içinde kökten eke doğru gidilerek tespit edilmesi aşinalık düzeyi itibarıyla yetersiz kaldığından, ana dil kadar kolay ve otomatik bir ezgi ortaya çıkmamaktadır.

Cümle kavramının aslında bir araya dizilmiş farklı işlev ve anlamlardaki kelime yığınlarından öte, apayrı bir birliktelik teşkil ettiğinin bilinmesi gerekir. Uzun'a göre cümlelerin kelimelerden oluşmadığı, onlardan özgür bir yapı içerdiği çok pratik bir şekilde tanımlanabilir. Şayet Türkçede cümleler kelimelerden oluşsaydı, kelimelerden birini attığımızda bu yapının göçmesi, yani cümlenin anlamının bozulması gerekirdi. Oysa aşağıdaki dizimin her aşamasında bir kelime atılmıştır ve her atma sonucunda arkada yine düzgün cümleler kalmıştır. “Ali dün evde çalıştı. > Ali dün çalıştı. > Ali çalıştı. > Çalıştı.” (2004, s. 92). Bu örnekte aşama aşama gerçekleştirilen kelime yitimi, yüklem anlamını genişletmektedir. İlk cümle ile son cümle arasındaki en önemli fark, anlam sınırları noktasındadır. Demek ki kelime, semantik bakımdan cümlenin anlamını sınırlandırma işlevi görmekte, özel durumların ifade edilmesinde sınırlayıcı ya da genelleştirici bir fonksiyon üstlenmektedir. Ne var ki, kelimenin bu işlevi cümlenin yapısını açıklamaya yetmez. Cümle, kelimelerden meydana gelen fakat kelimelerden bağımsız, kendine özgü bir yapıdır. Bu yapının temel unsuru kelime değil, ögedir. Öge ise bu yapı içerisindeki anlam öbeklerini teşkil etmektedir ve aralarındaki ilişki, kabul edile gelmiş fonetik, semantik ve morfolojik ilişkiler çerçevesinde kullanıldığında cümleyi oluşturmaktadır (Onan, 2011, s. 277). Bu nedenle bağımsız kelime odaklı anlamlandırmadan ziyade bütüncül bir anlam örgüsünün Türkçedeki kodlama sistemi için de geçerli olduğu, yaptırılan dil becerileri alıştırmalarının da buna göre tasarlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Görüldüğü gibi kelimedenden dile doğru ilerleyen düzlemde anlamlandırmanın en önemli özelliklerinden biri de kelimelerin belli bir anlam ifade edebilmesi için birlikte kullanıldıklarında nasıl çağrışımlar oluştuğunu bilmektir. Bu, aslında kelimelerin yan

yana dizilerek cümleler oluştururken kazandıkları yeni semantik ve pragmatik çağrışımların nasıl algılandığını bilmeyi kapsamaktadır.

2.3.4. Semantik ve Pragmatik Bilgi ile Anlamlandırma

Bireyin dağarcığında bulunan kelimelerin akılda tutulması ve gerektiğinde anımsanmasını sağlayan şey, kelimeler arasındaki anlamsal ve bağlamsal ağlardır. Herhangi bir kelime, bellekteki yerinden kullanım amaçlı çağrıldığında onun gerçek dünyadaki ilintileri ile çağrışımları devreye girer. Gösteren öge ve gösterilen anlam arasındaki bağlar şeklinde de ifade edilen bu çağrışımlarla oluşan kelime hazinesi, zihinde semantik ve pragmatik bilgilerle kodlanmış olarak bulunurlar. Bu kodlanmış bilgi ve durumların hepsi bağlamı oluşturur. Her yeni bağlam söz dizimi aracılığıyla eskisine bağlandıkça cümleler daha anlamlı hâle gelir.

Söz dizimi ve anlam bilimi arasındaki en önemli ayrım yapısal ve anlamsal boyutları açısından ele alınmaktadır. Cümle yapısının söz dizimini; cümle anlamının ise anlam biliminin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Buna göre “Aslan kükrüyormuştu miyavladık kediyi yiyecekti.” gibi bir cümle Türkçede söz diziminin yapısal kurallarını ihlal ederken; “Kedi kükredi ve miyavlayan aslanı yedi.” şeklinde söz dizimi kurallarına uyan bir cümle ise anlam bilimi açısından kabul edilmemektedir.

Çalışmamızda “pragmatik (edimbilimsel)” kavramı ise dilin anlam bilimi ve söz dizimi birlikteliğinde edinilmesi kapsamında ele alınmaktadır. Crystal’a göre bir dilde “pragmatik yeterlik (pragmatic competence)” becerisini kazanmak, dili kullananların sosyal etkileşim esnasında nerede ve nasıl iletişimde bulunacaklarını kestirerek buna uygun ifadeleri seçim yapabilmeleri ile gerçekleşir. Bu nedenle pragmatik düzeyde dili anlamlandırmak için, dilin anlambilimsel ve toplum dilbilimsel anlam eksenlerine hâkim olmak gerekmektedir (2008, s. 379). Richards ve Rogers ise dildeki pragmatik düzeyde anlamlandırma yeterliliğini “dili bağlamına uygun şekilde kullanabilme yetisi” olarak tarif eder. Buna göre, bireyin pragmatik düzeyde meramını aktarabilmesi için, toplum içinde belli bir mesafeyi korumasını içeren resmi ve samimi dil kullanımlarından dolayı ifade tarzları olan imalı ifadeler kadar, pek çok karmaşık iletişim şeklinin bilmesi icap eder (2010, s. 449). Dolayısıyla iletişim esnasında

karşılaşılan her yeni bilgi, anlambilimsel ve toplumbilimsel kurgu içinde eski bilgilerle bağdaştırılarak o dilde pragmatik düzeydeki anlam eksenini meydana getirmektedir.

Zihinde eski bilgiler ve yeni girdiler arası bir bağ olduğu ve bunların zihin haritasında kaydedildiği bilinmektedir. Bu zihin haritasındaki her eski bilgiye eklenen yeni bilgi bireyin anlamlandırma kapasitesini artırmakta, eski cümlelerin yapısal kuruluş kodlamaları ve anlamsal çağrışımları ile birlikte pragmatik manada anlamlandırma sağlanmaktadır.

Sağlıklı bir iletişim için mesajların doğrudan veya dolaylı olarak aktarılabilmesi, dolayısıyla seslerden pragmatik düzeyde dil kullanımına kadar çok boyutlu anlamlandırma yapılabilmesi gerekmektedir. Ses tonlamaları, beden dili, farklı yöresel ağızların ve mecazi anlamların kullanımına kadar pek çok pragmatik ifade tarzlarını anlamlandırmak, çoğu zaman yalnızca ana dili konuşurları için mümkün olmaktadır. Türkçe öğrenen bir yabancı öğrenci, dilin edinilerek anlamlandırma sağlanan bu tarz bir pragmatik boyutuna belki de hiçbir zaman ana dili konuşuru kadar hâkim olamayacaktır. Çünkü gerçek iletişim ortamında çocukluğundan itibaren dilin pek çok pragmatik kullanımına maruz kalmış, zaman içinde bütün bunları kendi bağlamlarında ifade eder hâle gelmiş bir ana dili konuşuruna göre, bir yabancı öğrenci çok daha dezavantajlı durumdadır. Bu nedenle üniversite okumak için Türkiye'ye gelmiş ve hazırlık sınıfında Türkçe öğrenen bir yabancı öğrencinin okulda kendisine sunulan standart Türkçenin ötesini öğrenebilmesi için sokağa çıkması, farklı dil kullanımlarına muhatap olması gerekecektir. Minibüste para uzatırken ne diyeceği, lokantada sipariş verirken hangi samimi veya resmi ifadeyi kullanacağı, pazarda satıcıya bir şey sorarken nasıl bir iletişim gerçekleştireceği gibi pek çok pragmatik kullanımları anlamlandırması için, yabancı öğrenci bu tür ortamlarda bizzat bulunarak iletişime dahil olmak durumundadır.

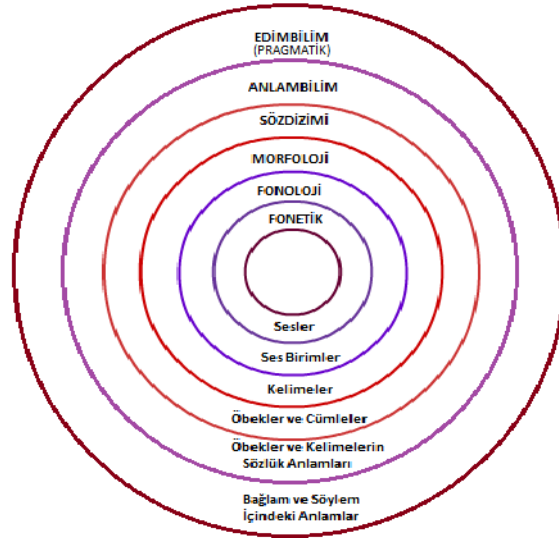
Gürkan'a göre cümle içinde kelimeler yalnızca kendilerine ait anlam taşımamaktadırlar. Cümle içinde diğer kelimelere göre de anlamları değişmektedir. Çocuklar, kelimeleri diğer kelimelerle ve durumlarla olan ilişkilerine göre kullanmayı da öğrenmek zorundadırlar. Kelimelerle durumlar arasındaki ilişkiler, semantik gelişim alanında yapılan çalışmalarda ele alınıp incelenmektedir. Semantik yetinin kazanılması yavaş bir süreçtir. Teorisyenler kelimelerin durumlardan ayrı düşünüldüğünde, bir anlamları

olmadığını ve bu şekilde kullanmanın on yaşına kadar sürdüğünü belirtmektedirler. Bu nedenle çocuklar, kelimelerin anlamlarını yalnızca cümlenin durumuna göre çıkarmaktadırlar (1988, s. 81). Bu semantik yetinin gelişimi, ana dilde olduğu kadar yabancı dili anlamlandırmada da pragmatik iletişimin esas olarak kodlandığı bağlam olgusu içinde gerçekleşmektedir. Söz dizimi ile kelimeleri birtakım dil bilgisi kuralları ile birbirine bağlayarak verilmek istenen mesaj ya da niyetin ne olduğu ise pragmatik düzeyde anlamlandırma çalışmalarının özünü oluşturmaktadır. Bağlam veya içinde bulunulan durum gibi anlamın yorumlanmasını etkileyecek hususlar varsa da kelimelerin anlamını incelemek daha büyük birimlere nazaran görece kolaydır. Öbek ve cümle düzeyinde anlamın incelenmesi ise daha karmaşıktır. Kelimeler cümle kurmak üzere bir araya gelebilirler. Cümlelerin anlamı, oluştukları kelimelerin anlamına bağlıdır. Ancak “güzel hava.”, “hava güzel.” veya “kediler köpekleri kovalar.” ve “köpekler kedileri kovalar.” örneklerinde görüldüğü gibi aynı kelimelerden oluşan öbek veya cümleler aynı şeyleri ifade etmeyebilirler (Aslan ve Demir, 2009, s. 138). Bu durumda, sözlü iletişim içinde “ne demek istendiği ve ne kastedildiği”, yani niyetin ne olduğu öne çıkmaktadır.

Searle'ün (1969) “Söz Eylem Kuramı” içinde açıkladığı ve dilin genel özelliği olarak sürekli vurguladığı şudur: İnsanın dil kullanımında anlamı belirleyen zihinde oluşturulan “niyet”tir. Gerek söz eylemler, gerek diğer dil kullanımları insanın zihninde belirlediği amacına ya da niyetine göre yorumlandıkları zaman iletişim gerçekleşir. Başka bir ifadeyle, “niyetlilik (intentionality)” zihinsel bir olgudur. Anlam da zihinde oluşur. O hâlde, zihinsel oluşumların anlaşılması, dilin nasıl anlam kazandığını açıklamak için gerekli bir adımdır. Bu nedenle, dilbilgisel bağlamda salt sözdizimsel ya da morfolojik yapılanmalar anlamın tek ve gerçek karşılıkları olarak tanımlanamazlar. Bu yapılar zihindeki niyetin taşıdığı anlamı yansıtılabildikleri sürece 'araç' (medium) görevlerini yerine getirirler. Bu nedenle, dilin sözdizimsel üst yapıları, örneğin, yazınsal bir metinde ya da şiirde, görünenden çok farklı anlamları yansıtabilirler. Searle'ün (1969) “Söz Eylem Kuramı”nda asıl vurgulamak istediği nokta da "niyet" kavramıdır. Searle, dilsel anlamın ve iletişimin insanların kelimelere yükledikleri rastgele ve keyfi (arbitrary) anlamlarla doğmadığını, zihnimizdeki düşüncelerimize ve niyetlerimize uygun anlamsal içerik taşıyan kelimelerin birlikteliğinden doğduğunu savunur (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 46-47). Kelimelerin birlikteliği sonucu oluşan

anlam düz, basit ve doğrudan bir mesaj içerdiğinde bir yabancı dil öğrencisi bunu kolayca anlamlandırabilecektir. Ancak verilen mesajda daha önceden gerçekleşmiş çeşitli durumlara ilişkin göndermeler, çeşitli kültürel algı veya yaşanmışlık içeren ön kabuller söz konusu olduğunda, dolaylı bir anlatıma muhatap olunmaktadır. Bu tür bir dolaylı iletişimi de ancak bu bağlamları zihinsel ve fiziksel olarak deneyimlemiş bir birey anlamlandırabilmektedir. Dilin doğrudan değil de dolaylı anlamlarının kodlandığı pragmatik boyutunun özünü de artalan dünya bilgisi ve yaşanmış bağlamlar oluşturmaktadır. Bu nedenle, yabancı öğrencilere bağlamların anlaşılır metinlerle sunulması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin metinleri dinlemeleri veya okumaları sonrasında, kendilerinin de benzer bağlamları esas alacak şekilde konuşup yazdıkları zaman pragmatik düzeyde anlamlandırmanın gerçekleşebildiği unutulmamalıdır.

Scovel'a göre insan zihnindeki anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiğini açıklamak için psikodilbilimcilerin bir model geliştirmeleri gerekmektedir. Bu amaçla öncelikli olarak nasıl oluyor da çocukların her gün karşılaştıkları çok sayıda ses birim, kelime, cümle yapıları ve çeşitli içgüdüsel yansımaları çabucak ayırt ederek anlamlandırma yaptıklarının izah edilmesi gerekecektir. En nihayetinde çocukların tüm bu dilsel birimlerden oluşan anlam kodlamasını çözerek verilmek istenen mesajı nasıl algıladıkları açıklanmak durumundadır (2009, s. 69). Ayrıca ana dilinde sorgulamadan seslerden pragmatik anlamlara kadar doğal olarak gerçekleşen bu edinim sürecine karşın, ikinci veya yabancı bir dilin öğrenilmesi sırasında nasıl bir anlamlandırma sarmalı izlendiği de bilinmek zorundadır.



Şekil 7: Seslerden pragmatik bağlamlara anlamlandırmanın dilbilimsel sarmalı

Yukarıdaki şemaya göre bütüncül bir dilsel anlamlandırma, ses birimlerden bağlam ve söylemin gerçekleştiği pragmatik düzeye kadar, belli bir tümevarımsal dil kodlamasının algılanması ve üretilmesi ile gerçekleşmektedir. Bundan hareketle, anlam kavramının kelimelerden bunları bir araya getiren dil bilgisi ve söz dizimi kurallarına; söz diziminden de bağlam ve söylemlere kadar uzandığı ve en nihayetinde dildeki anlamlandırmanın oluştuğu görülmektedir.

Dil bilgisi kurallarının edinilmesi veya öğrenilmesi genel anlamda bireyin ana dilindeki morfolojik ve semantik olguları örtüştürüp yapı anlam reaksiyonunun ürünü olan sentaktik birimlere ulaşma süreci ile açıklanabilmektedir. Bu süreç dahilinde öncelikle dilin biçimsel yapıları oluşurken, daha sonra zihinsel gelişime paralel olarak semantik ve kavramsal gelişim ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle çocukluktan itibaren dil bilgisi gelişimini, farklı unsur ve değişkenlere göre yapılanan bir fenomen olduğu için tam anlamıyla hiyerarşik bir içeriklendirmeye tâbi tutulamayan karmaşık bir süreç olarak nitelendirmek mümkündür (Onan, 2011, s. 418). Öte yandan sonradan öğrenilen dildeki bu hiyerarşinin ana dilden farklı olduğu; ana dilde morfolojik ve semantik olgularda birey tümevarımsal bir edinim süreci izlerken, yabancı dil öğreniminde süreci hızlandırmak amacıyla, bireye morfolojik ve semantik genellemeler üzerinden tümdengelsel açıklamalar yapılması gerekmektedir.

Bir çocuk anlamlandırma yaparken kendi küçük algı dünyasından dışarıdaki devasa dünyaya açılarak kendi anlam eksenini genişletmektedir. Başkan'a göre kullanılan ana

dil içerisinde belli bir dünyacık, bir mikro kozmos yer almaktadır. Dilin içinde saklı bulunan bu dünyacık, dış dünyanın ufak bir modeli gibidir. Ana dilini öğrenmeye başlayan çocuk, bir yandan çevresindeki dünyayı tanırken, ana dilinde bulunan bu dünyacık modeli çocuğun bütün düşüncesine biçim verecek ve çocuğun, dış dünyayı ancak belli açılardan görmesini sağlayacaktır (2003, s. 171). Yabancı dil öğrenen birey ise aynı süreci kendi ana dilinde zaten gerçekleştirmiş ve ikinci kez başka bir dilde bir anlamlandırma açılımı yürütecektir. Onun avantajlı olduğu nokta diller arası benzerlikler iken, dezavantajlı olduğu nokta ise sürekli tümdengelsel sorgulama yaparak ana dilinde karşılıklar bulma zorunluluğu olacaktır.

Çocukluktan yetişkinliğe kişinin kendi ana dilinde anlam oluşturmak, mesaj iletmek veya niyetini beyan etmek için kullandığı ifadelerin salt kelime ve cümlelerin bir araya getirilmesinden ibaret olup olmadığı öteden beri dilbilimciler tarafından tartışılmıştır. Buna göre, dil çalışmalarının cümlenin ötesine taşınarak cümleden büyük bütünler üzerinde durulması gereği ilk kez Amerikalı dilbilimci Harris (1952) tarafından ortaya atılmıştır. Onun söylem (discourse) olarak adlandırdığı cümlelerden oluşan bütünlük, müstakil olarak paragraflar üzerinde çalışma önerisi, 1960'lı yıllardan sonra cümleyi temel alarak dil dışı etkenleri bir yana bırakan Chomsky kuramının biçimsel inceleme yöntemine bir bakıma tepki olarak önem kazanmıştır. Günümüzde dil biliminin önemli bir dalı niteliğiyle araştırılan metin dil bilimi, dili yalnızca üretilen metinlerin biçimsel incelemesi olarak değil, değişik iletişim durumları ve koşulları içinde, iletişime katılanların tutum ve davranışlarını da hesaba katarak mercek altına alır (Aksan, 1999: 148). Kişilerin iletişim gerçekleştirdikleri durum olan bağlamı anlamaya çalışmak için onların sözlü ve yazılı iletişim dil kodlamaları olan söylemlerin net olarak algılanması gerekmektedir. Ayrıca, dil biliminin inceleme alanlarından dilin dört temel kullanım boyutu olan dil becerilerine doğru anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiği de bilinmek durumundadır.

Türkçenin semantik özellikleri çerçevesinde, okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesindeki en önemli husus, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımlarda semantik yapıdan yararlanılmasıdır. Buna göre, kelime anlamlandırmanın kalıplaşmış ifadeler, çağrışımsal ve bağlamsal anlam düzeyinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan özellikle çağrışımsal ve bağlamsal anlam değerleri önemlidir. Dil edinimi sürecinde semantik gelişim, sürekli güncellenen açık uçlu bir süreçtir. Bu

sebeple, öğretim esnasında anlamsal unsurların derinlik kavramı çerçevesinde, mümkün olduğunca geliştirilmesi gerekmektedir (Onan, 2011, s. 430). Semantik derinlik boyutu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için belki de en zor kazanılacak yetidir. Kelimelerin tüm yan anlamları, çağrışımsal anlamları, eş dizimlik, toplum içi ifade şekilleri, hatta belli bir grup jargonu içindeki özgün anlamlara kadar pek çok iletişim biçimi ile semantik derinlik kavramının sınırları genişlemektedir. Doğal olarak artalan bilgisinde bu semantik derinliğin bilgisi belli bir bağlam içinde kodlanmamış yabancı öğrenci, karşılaştığı metinlerde hep bu tür pragmatik anlamları kestirme çabası içinde olacaktır.

Göstergenin bağlama göre değer kazanması, dilin bir dizge olduğunu kanıtlamaktadır. Buna göre anlamın belirlenmesinde, dil içi ve dil dışı etkenlerin de devrede olduğu vurgulanmaktadır. Bilginin birlikteliği denilen bu tanılamada, herhangi bir kelimenin anlamı, yanında birlikte olduğu sözcük birimlerle belirlenir. Türkçeden örnek verecek olursak, Arapça kökenli *acayip* sıfatı *acayip işler* kullanımında olumsuz bir anlam taşıırken *acayip başarılı* ifadesinde olumlu bir anlam yansıtır (Aksan, 1999, s. 76). Buradaki *acayip* kelimesindeki semantik derinlik Türkçe öğrenen bir Arap öğrenci tarafından ana dilindeki aynı kelimedenden hareketle belli ölçüde algılanırken, kelimeyi ilk defa gören başka bir öğrenci ise daha dezavantajlı konumdadır.

Öte yandan bir kelimenin ana dil ile hedef dildeki artalan bilgisi ve semantik derinlik olgusu örtüşmeyebilir. Örnek olarak *laiklik* kelimesi sekülerleşme anlam boyutu ile Arap dünyasından birisi için *dinsizlik* çağrışımı yapabilir. Bu terimin çıkış noktası olan Avrupa'dan gelen bir kişi için ise kilise ve dünya işlerinin ayrı tutulması anlamı ile daha nötr bir çağrışım söz konusu olabilmektedir.

Bir milletin dünya görüşünü belirleyen düşünce kavramı, o milletin hayata bakış açısı ya da kültürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle, dil kavramı sürekli yenilenen ve nesilden nesile aktarılan bir etkinliktir. Dil olgusu, düşüncenin gerçekleşmesinin bir koşuludur. Dil olgusunun esasını da bu koşulluluk durumu oluşturmaktadır. Dil, ancak toplulukla gelişir ve bir kimsenin kullandığı kelimelerin anlaşılabilirliği, ancak başkalarının denemeleriyle yoklanırsa belli olur. Çünkü kendi kendine doğmuş bir kelime, yabancı bir ağızdan yeniden söylenirse nesneliliği artar (Vardar, 1985, s. 84-85). Bu durum yabancı dil öğrenen bir birey tarafından bağlamla özdeş olarak anlamlandırıldığında

dilin ifade gücü ve nesnelliği daha iyi algılanacaktır. Örnek olarak *gönül* kelimesinin başka dillerde Türkçedeki gibi olmayan anlam derinliği, yalnızca Türk toplumunda yaşayan ve Türk dilinin algı sistemine bir şekilde maruz kalan bireyler tarafından anlamlandırılabilir. Yine Türk toplumunda yemeklerden sonra anneye teşekkür etmek maksadıyla söylenen *eline sağlık* ifadesi kadar, mutfakta bir tamir işiyle uğraşan babaya söylenen *kolay gelsin* ifadesi de insanlarla haşır neşir olma sonunda anlamlandırılabilen Türkçedeki pragmatik dilin unsurlarıdır.

Randall, kelimenin semantik ve pragmatik boyutuna yaklaşılabilmesi için yabancı dil öğrencisi ile ana dil konuşurunun aynı rotayı izlemek zorunda olmadığını vurgular. Buna göre ana dil konuşuru, herhangi bir kelimenin anlamını kavramaya çalışırken bir konuşma ve bağlam içinde geçmiş artalan bilgileri ile bağdaştırma yaparak anlamlandırma sağlar. Yabancı dil öğrencisi için ise anlamlandırma en rahat kendi ana dilindeki bağlamlar ile bağdaştırma yapılarak sağlanabilir. Bu yüzden, yabancı dil öğrencisi için dil bilgisi kurallarının derinlemesine detaylarının verilmesi ana dil konuşuru kadar hayati değildir. Anlamlandırma sürecinin de buna göre tasarlanması gerekir (2007, s. 104). Bu açıdan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için anlam olgusunun anlamlandırmaya en kolay dönüşebileceği düzey, kendi ana dillerindeki dil bilgisi ve semantik derinliğin karşılığını buldukları noktada gerçekleşir. Bu nedenle yabancı dil öğreticilerinin eğer biliyorlarsa zaman zaman öğrencilerin ana dillerine gönderme yapmaları pragmatik düzeyde anlamlandırma sürecini kolaylaştıracaktır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise anlamlandırmayı kolaylaştırıcı materyal ve tekniklerle, bağlamdan çıkarım yaptırma etkinlikleri uygulamak gerekecektir.

Her dilin kendi içindeki anlamı oluşturan semantik ağ, dili konuşan bireylerin kelimeleri birbirinden bağımsız birimler olarak algılaması değil, belli bir sistemi bütün olarak anlamlandırmasından kaynaklanmaktadır. Türkçedeki *büyük* ve *küçük* kavramları arasındaki semantik ağ da sadece zıtlık boyutundan ibaret değildir. Bu kelimelerin farklı çağrışımları dili konuşanlar tarafından sürekli kullanılmakta ve anlamsal derinlikleri hem güncellenmekte hem de genişletilmektedir. Aitchison, bu tür semantik ağı oluşturan çağrışımların dört farklı boyutu olduğunu belirtmektedir: “Eş güdümlük, eş dizimlik, üst anlamlılık ve eş anlamlılık.” Birincisi olan eş güdümlükte kelimeler aynı düzeydeki anlam içeriklerine göre gruplanır ve zihne kaydedilir. *Elma, muz ve portakal* kelimelerinin hepsi *meyve* kategorisinde beyinde depolanır. İkinci

kategoride ise eş dizimlik anlamı vardır. Eş dizimlikte bir kelimenin ismi geçtiğinde anlamsal olarak ilintili olduğu başka bir kelimeyi veya kavramı çağrıştırması söz konusudur. *Su* ve *tuz* kelimeleri bağlama göre susama gibi bir çağrışıma neden olmaktadır. Eş dizimlik çağrışımları anlamsal olduğu gibi gramatikal (*hava balonu üzerinde* eş dizimliklerinde “üzerinde” edatının tercih edilmesi gibi) da olabilmektedir. Üçüncü kategorideki üst anlamlılık ise bir kelimenin kapsayıcılık anlamı ve çağrışımı ile alakalıdır. *Kaplan* kelimesinin üst anlamının *hayvan* kavramı ile; *kırmızı* kelimesinin de *renk* kavramı ile ilişkilendirilmesi söz konusudur. Son ve dördüncü kategorideki eş anlamlılıkta aynı anlama gelen başka bir kelimeyle ortak çağrışım yer alır. *Güzel* ve *alımlı* kelimeleri benzer göndermeler yaptığından bu kategoride değerlendirilmektedir (2003, s. 86). Tüm bu dört anlamsal çağrışım boyutunun yabancı dil öğrenimi açısından sağladığı avantaj, birbirileri arasında bir semantik ağ veya ilinti bulunan kelimelerin daha kolay anlamlandırılmasıdır. Buna göre, aynı kategoride bulunan kelimeler anlamlı çağrışımların sunulduğu bağlamlar içinde verildiğinde, hem kelime bazında hem cümle ve cümlenin ötesindeki pragmatik boyutta anlamlandırmanın, dolayısıyla da dil öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi söz konusudur.

Dil ve kültür ilişkisi açısından değerlendirildiğinde, belirli bir toplumun fertlerine özgü ortak çağrışımların Türkçe öğretiminde anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülecektir. Buna göre iyi seçilmiş ve kurgulanmış metinler, öğrencilerin zihinlerinde toplum tarafından kabul görmüş ortak çağrışım alanlarının anlamlandırılmasında önemli bir işlevi yerine getirecektir. Öte yandan, kişisel çağrışımlar çerçevesinde ele alınan özel kodlamalar da anlamlandırmada son derece etkilidir. Belirli bir hedef kültürün veya bölgenin tasarımlarına göre hazırlanmış veya seçilmiş metinler, genele yayıldığında bir anlama sorunu ortaya çıkabilir. Bu sebeple, ders kitaplarında yer alacak metinler, öğrencilerde ortak çağrışımlar oluşturabilecek nitelikte ve kurguda olmalıdır (Onan, 2011, s. 260). Özellikle yabancı öğrencilerin ilgilerini çekecek, kendi artalan bilgilerinden veya deneyimlerinden oluşan göstergelerden de bir şeyleri bulabilecekleri bağlamların yer aldığı metinlerin sunulması, anlamlandırmanın seri ve etkin sağlanması açısından önemlidir.

Dil-dışı tüm göstergeler, söylemin niteliğini belirleyen özellikler, klişeleşmiş söylem biçimleri, düşünsel eylemlerin türü, bireyin toplumsal aktör olarak bireysel ve toplumsal kimlik sunum stratejileri, toplumun/topluluğun tarihsel ve ideolojik

yapılanmasını belirleyen süreçler önemli veriler olarak ele alınırlar. Bu çözümleme söylemini oluşturan kuram ise toplumsal, tarihsel ve kültürel motivasyonun çözümlenmesidir. Kuram, aşağıda sözü edilen çalışmalar bağlamında uygulanabilir:

- Kültürlerarası iletişim ve kültürel kimliğin tanımlanması,
- Belli karşılaşmalarda kullanılan söylemlerin incelenmesi,
- Haber dilinin incelenmesi,
- Özel ya da iş yeri telefon görüşmelerinin çözümlenmesi,
- Farklı ülkelerdeki politik ideolojiler bağlamında oluşan eylem ve söylem biçimlerinin çözümlenmesi (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 65). Bütün bu boyutlar her kültürün kendi semantik kodlaması ve ifadelere kendi yüklediği anlamlar ölçüsünde değişkenlik arz etmektedir. Her toplumun yıllar yılı deneyimleyerek zihninde biriktirdiği kelime hazinesi birbirinden farklı özellikler ve göndermeler içerir. Dolayısıyla ifadelere yüklenen anlam, toplumsal algılama ve ortak bağlamlarda kullanma neticesinde şematik bir kodlama hâline dönüşür. Bir yabancıya bu şematik sarmal içerisine girerek kelimelere yüklenen semantik ve pragmatik anlamları algılayıp kullanır duruma gelmesi fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel aşamalara göre daha zordur. Çünkü ses, morphem ve söz dizimi pek çok yerde ortak bir kuralla açıklanarak anlamlandırma sağlanabilirken; semantik ve pragmatik düzeyde anlamlandırma ancak bağlamların deneyimlenmesi ile gerçekleşir. Nitekim bir kelimenin metaforik anlamlarından örtmeceli anlamlarına, bireysel olarak kullanılabilenlerden toplum içinde hitap edilebilen ifade şekillerine kadar tüm anlamlar bir ana dil konuşurunun zihninde kodlanmış durumdadır. Ana dil konuşurları, hangi ifadenin hangi bağlamda söylenmesinin uygun olduğuna deneyimleri ve eğitim düzeyleri ölçüsünde karar verebilirler. Oysaki bir yabancı öğrenci bu tür semantik ve pragmatik anlatım tarzlarını deneme yanılma yoluyla ve bazen de pot kırarak anlamlandırmak durumundadır.

Sonuçta seslerden yapım ve çekim almış kelime bütünlüğüne, kelimedenden söz dizimi öğelerinin bulunduğu cümle anlamına; cümlenin metin hâline dönüşmüş şeklienden esas meramın anlatıldığı bağlam ve söylem düzeyine kadar dilde anlamlandırma hem tümevarımsal hem tümdengelimsel olarak bir sistem hâlinde işlemektedir. Bu sistematik yapının sonradan kazanıldığı yabancı dil öğrenim sürecinde, kelime düzeyinden pragmatik dil kullanımlarına kadar anlamlandırma için belli bir stratejik

planlama yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçeyi anlamlandırmada kullanılacak kelime ve dil öğrenme stratejileri de bu kapsamda ele alınmak durumundadır.

3. BÖLÜM: ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Seslerden çeşitli morfepler almış kelimeye, kelimedenden söz dizimine, cümleden metinlere ve en nihayetinde esas meramın anlatıldığı pragmatik düzeye kadar dilde anlamlandırma hem tümevarımsal hem tündengelimsel olarak bir sistem hâlinde işlemektedir. Bu tümevarımsal yapının sonradan kazanıldığı yabancı dil öğrenim sürecinde, kelimedenden dil öğrenmeye belli bir stratejik planlama yapılması gerekmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenim sürecinde kelime düzeyinden pragmatik düzeye anlamlandırma olgusu ve bütüncül anlamlandırmanın sağlanmasında kullanılacak öğrenme stratejilerini detaylı olarak irdelemek gerekmektedir.

3.1. Anlamlandırma ve Öğrenme Stratejileri

Anlamlandırma, duyulana veya görülene algılanabildiğince anlam yükleme eylemi olarak tarif edilebilir. Bir başka ifadeyle anlamlandırma, hayatı ve çevrenizdekileri nasıl yorumladığınız, yani kendinizce yaşantınız, okuduklarınız ve size öğretilenlere göre çevrenizde olanlara nasıl anlam yüklediğiniz ile alakalı bir süreçtir. İnsanların çevrelerindeki nesnelere ya da kavramlara gönderme yapmak için bunlara bir isim koyma ihtiyacı, kendi dünyalarını anlamlandırmalarını, dolayısıyla da dil denen olgunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Modern dil biliminin kurucusu Saussure, dil olgusunu gösteren ve gösterilenden oluşan bir gösterge olarak tanımlar. Gösterilen öge bir obje veya kavram, gösteren ise o objeyi ifade eden arka plandaki anlamsal dil imgesidir. Ona göre dildeki gösterge bir obje ile bir ismin birleşmesi değil, bir kavramla bir anlama imgesinin birleşmesidir. Algılama imgesi salt fiziksel özellikteki ses değildir; sesin anlık izdüşümüdür. Algılama duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde oluşan bir desendir (1985, s. 71). Buna göre, gösteren obje ile gösterilen anlamın bu birlikteliğinin oluşturduğu göstergeler yardımı ile dilde anlamlandırma gerçekleşmektedir. Çevremizdeki somut veya soyut her bir obje veya kavramın işaret ettiği bir anlam olduğu sürece; yani gösteren obje ile gösterilen anlam arası bağ kurulabildiği ölçüde anlamlandırma gerçekleşmektedir. Şayet bir kitabın ön kapağı ilk görüldüğünde kitap objesi akla geliyor ise bu gösteren

objedir. Kitabın başlığı okunduğunda her bireyin zihninde oluşan artalan çağrışımlar ise gösterilen anlam olarak tarif edilebilir. Kitabın dış kapağı görüldüğünde her bir bireyde nasıl farklı imgeler oluşmakta ise dinlenen her müzik parçası, izlenen bir filmdeki görsel öğeler ve diyaloglar, dolayısıyla yaşam içinde sürekli maruz kalınan girdiler de herkesin kendince kendi zihninde kodlanmakta, yorumlanmakta ve en nihayetinde anlamlandırılmaktadır. Gösteren obje olan kitap kapağı ile gösterilen anlam olarak o kitabın insan zihnindeki çağrışımları arasındaki bu tür kodlamalar dil felsefesine de konu olmuştur. En eski filozoflardan günümüze, insanların dünyadaki bilgi birikimlerinin ışığında ve dünyayı algılayabildikleri ölçüde çevresindekilere hep bir anlam yükleme, yani olayları ve nesnelere yorumlama çabası süregelmiştir.

Ünlü filozof Bertrand Russell (1927) dil göstergesine farklı bir bakış açısı getirerek “altın dağ” metaforunu ortaya atmıştır. Buna göre *John* denildiğinde bu, tanıdığınız birine gönderme yapar. Bu durumda gösteren obje veya kavram ile gösterilen anlam farklı şeyler değil, aynıdır. Öte yandan, dünya üzerinde “Altın dağ” diye ifade edilen bir yer bulunmadığından gösterilen kavram olsa da gösteren obje mevcut olmadığı için bu ifade anlamsızdır. Bununla birlikte başta Wittgenstein (1958) olmak üzere felsefe ve dil arasındaki bağıntıyı sorgulayan pek çok filozof, Russell’in gösteren ile gösterilen olgusunun ayrı ayrı değil, tek bir olgu olduğu görüşünü reddetmişler; insanlar kullandığı sürece dilde gösteren olarak nesne ve kavramlarla onların işaret ettiği gösterilen anlamların mevcut olabileceğini vurgulamışlardır (Law, 2007, s. 265-266). Türkçe açısından düşünüldüğünde “Kaf dağının ardında, Ütopya, çıkmaz ayın Perşembesi” gibi göstereni olmayan kelime ve ifadelerin öteden beri hem yazınsal eserlerde hem de günlük dilde yaygın olarak yer alması, bu ifadelerin anlamsız olmadığını, aksine çeşitli meramların dile getirilmesi için kullanıldığını göstermektedir. Dolayısıyla, bir toplumun dilinde göstergelerle yüklenen anlamların kullanılması devam ettikçe, insanlar arası iletişimde bu tür kelime ve ifadeler varlığını sürdürmektedir.

Bir dilde anlam yüklenen en temel öğeler olan kelimelerle düşünürüz, kelimelerle dünyayı algılarız. Wittgenstein (1958) “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını imler.” der. Buna göre, düşünmenin, algılamanın temelinde dil vardır. İnsan bildiği göstergeler kadar düşünür. Başka bir deyişle kavradıklarıyla, belleğinde var olan göstergelerle düşünür (Uçan, 2009, s. 2284). İnsanların belleğinde var olan, kullanıldıkça da anlam

ekseni genişleyen ve güncellenen anlamlar her toplumun kendi dilinde “anlamlandırma” denen eylemin sürdürülmesini sağlamaktadır.

Bir dilde anlamlandırma kavramı irdelenirken ilk etapta akla şu iki soru gelmektedir:

“İnsanlar maruz kaldıkları dilin pasif alımlayıcısı mı, yoksa aktif yorumlayıcısı mıdır?”

“İnsanlar okudukları ve dinlediklerini zihinlerinde nasıl anlamlı hâle getirir?”

Her iki soruda da belirginleşen nokta, dili anlamlandırırken gerçekleşen sürecin zihinde aktif olarak gerçekleşen bir anlam yükleme çabası ile ilgili olduğudur. Nitekim ilk insanlardan itibaren etraftaki nesnelere veya olgulara seslerle, kelimelerle ve en nihayetinde günlük dil kullanımı ile anlamlar yüklenmiş, dünyayı algılama biçimleri ses ve kelimelerle ortak bir iletişim ve anlaşma kanalı olan dillerin doğmasına yol açmıştır. İlk etapta, bu meramını ya da derdini aktarma süreci, mağara duvarlarına kazınan çivi yazıları ve resim yazıları ile belli bir nesneye veya olguya anlam yükleme ile sürdürülmüştür. Zamanla algılanan anlam için belli göstergeler üzerinde uzlaşarak insanın meramını başkalarına aktarma ihtiyacı, sözlü ve yazılı dil aracılığıyla iletişimin doğmasına neden olmuştur.

Saussure’e (1985) göre göstergeler toplumsal bir dizge olan dilin içinde birbirleriyle ilişkileri olan ve anlam taşıyan birimlerdir. Bu durumda gösterge, noktalama işaretleri, sesler ve kelimeler gibi birimleri de kapsamaktadır. Dil göstergesi bir kavramla onun işaret ettiği görülen veya işitilen imgeden oluşur. Dilin en temel işlevi iletişimi, iletişim de anlamlandırma edimine bağlı olduğu için, gösterge anlam sorunlarını da kapsar. Bu nedenle zihindeki duygu birikimleri iletişim esnasında öyle ya da böyle ifade edilir. Bazen susmak bile bir iletişim anlamına gelmektedir (Bayraktar, 2014, s. 92).

Dil göstergeleri sadece görsel objeler ve onların çağrışımsal anlamları değildir. Dilin ses ve anlam yönü Saussure’ün (1985) göstergebilimsel açıklamalarında vurgulanmıştır. Dildeki ses birimleri kendi başlarına bir anlam ifade etmez; önemli olan sesin anlamsal (zihinsel) izi ve çağrışımı, yani anlamıdır. O hâlde, dildeki seslere o dili kullananlarca ortak uzlaşımlarla belirlenmiş anlamlar yüklenmelidir (Vardar, 1998, s. 83). Buna göre bir dilde her görülen ve işitilen öge, zihindeki çağrışımsal karşılığını bulduğu sürece anlamlandırma gerçekleşmektedir.

Doğal dillerin göstergeleri, özellikle işitme organına bağlanmış, birincil görevleri bambaşka olan bu organlar dil seslerinin üretimine koşullanmışlardır. Her dil, ses organlarının sağladığı olanaklardan kendine özgü, ama öbür dillerden ayrı özellikte sesleri seçmiş ve bunları değişik biçimlerde düzenlemiştir. Yapılanmanın ortak yanları (core grammar) bulunsa da, kökenleri ortak olan diller görünürde (yüzey yapıda) birbirine benzemekte, diğer diller ise çok az ya da hiç benzememektedirler (Demircan, 2014, s. 2). Bu diller arası benzemezlik durumu, ana dilde göstergeler sürekli kullanıldığı, bilinçaltında da otomatik olarak edinildiğinden pek fark edilmezler. Bununla birlikte, Türkçe öğrenen yabancı bir birey, dilin kurallarına dair bir hususiyetin nedenini sorguladığında bu göstergelerin nedenselliği belirginleşir. Dilin doğal döngüsü içinde kullana kullana yerleşen bu göstergeler, bir yabancı tarafından anlamaya çalışma ve en nihayetinde anlamlandırma süreci gerçekleştiğinde kanıksanabilmektedir.

Scovel'a göre bir dili kullanmak kadar o dili anlar hâle gelmek de öyle otomatik bir işlemdir ki bazen bu sürecin doğrudan ve basitçe gerçekleştiği düşünülebilir. Sesler kulaklarımıza, harfler de gözlerimize çok seri bir şekilde temas ederken kelimeleri oluşturur, aynı zamanda kelimeler öbeklere, cümlecikler de bütün cümlelere dönüşür. Bu olağanüstü hızlı gerçekleşen anlamlandırma eylemi sanki bir dizi dilsel sembolün hızlıca algılanması gibi görünebilir. Ancak, dilsel olarak saydam ve net görünen bu eylem, psikodilbilimciler açısından aslında son derece gizemli ve karmaşık bir süreçtir. Konuşulan ve yazılan dilin nasıl anlamlandırıldığı üzerine yapılan pek çok araştırmada insanların dilsel girdileri öyle basit ve düz bir işlemde geçirmedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca sanki bir asansörde zemin kattan en tepedeki kata çıkar gibi, insanların ses bilgisinden başlayıp en son pragmatik anlamda son bularak anlamlandırma sürecini gerçekleştirmediği bilinmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki pek çok durumda insanlar okuma ve dinleme eylemleri esnasında aktif olarak dilin duydukları ve gördükleri sembollerini analiz etmenin yanında, zihinlerinde çok sayıda bilgi çözümlenmesi de yapmaktadırlar (2009, s. 50). Bu nedenle nesne ve kavramlara anlam yükleme ile okunan ve yazılanları anlamaya çalışma süreçleri irdelendikçe zihindeki anlamlandırma olgusu daha iyi kavranabilecektir.

Tüm bu bilgilerden hareketle anlamlandırma, yazılı ve konuşma dilinin anlaşılabilirliği sürecidir. Bu nedenle bir dili anlamlandırma olgusu, psikodilbilimi, bilişsel psikoloji ve

ikinci dil edinimi alanları kapsamında ele alınmak durumundadır. Bunun için de anlamlandırmanın gerçekleştiği üç temel süreç irdelenmelidir: (1) Algısal işleme (perceptual processing), (2) çözümlenme (parsing) ve dil kullanma ve ayrıntılaştırma (utilization or elaboration). Anlamlandırma sürecinde ilk etapta uygulanan algısal işlemede, yazılı veya sözlü bir metnin bölümleri üzerine odaklanma kısa süreli bellekte gerçekleşir. Söz konusu metinle ilgili, ilk olarak zihinde bir analiz yapılarak çeşitli ipuçlarından hareketle metindeki öğelere anlam yüklenmeye çalışılır. Buradaki ipuçları konuşma metnindeki çeşitli duraklamalar ya da akustik vurgulamalar; yazılı metinde ise noktalama işaretleri ile satır başları olabilir. Anlamlandırmanın ikinci aşaması olan çözümlenmede, karşılaşılan yeni kelimeler uzun süreli bellekteki temsilleri ve cümle içindeki anlamları ile analiz edilir. Bu esnada o dile ait gramer bilgileri, cümle öğelerinin ve ortaya atılan önermelerin çözümlenmesine yardımcı olur. Son aşama olan kullanma ve ayrıntılaştırmada ise cümlelerdeki önermeler uzun süreli belleğe daha önceden kaydedilmiş olan bilgi ve kavramlarla ilintilendirilir, bu ilintiler sayesinde var olan eski ve yeni anlamlar bütünleşerek anlamlandırma süreci tamamlanır (Richards ve Rogers, 2010, s. 315).

Anlamlandırma süreci üzerine psikodilbilimcilerin yaptığı araştırmalarda, dil yetisi ve dil kullanımı birlikteliği yoğun olarak irdelenmektedir. Bu amaçla dilde iletişimin, yani gösteren ve gösterilenler arası bağları kurarken dillerde çeşitli önermelerle meramları aktarmanın kodlamaları oluşturulmaktadır. Bireylerin anlamlandırmalarının yansıması olan bu önermelerdeki mesajların çözümlenmesi, anlam yükleme ve yorumlamada uzlaşmanın sağlanması ile de dilin anlam alanı sürekli genişlemektedir.

Psikodilbilimciler dil olgusunun farklı aşamalarda meydana geldiğini vurgulamışlardır. Levelt (1989) tarafından ortaya konan modelde, iletişimsel olarak konuşma eyleminin zuhur ettiği dil olgusu, birbirini takip eden dört doğrusal aşamada gerçekleşir: (1) Kavramlaştırma (conceptualization), (2) formülleştirme (formulation), (3) doğru sesletim (articulation) ve (4) öz-izleme (self-monitoring). Buna göre bir dili konuşma eylemi birbirine paralel olarak, adım adım bu dört aşamada meydana gelir. İlk aşama olan kavramlaştırmada ilkel toplumlardan itibaren insan zihninde oluşan düşüncelerin ilk olarak adının nasıl konulduğu, dizimsel (syntactic) ve bireşimsel (synthetic) yönden iki farklı bakış açısı ile ele alınmaktadır. Bu görüşe göre dilin ilk olarak nasıl oluştuğu ve bütün olarak kavramlaştırıldığı bireşimsel düşünce açısından kelimelerin art arda

dizilmesi yönü ile irdelenir. İkinci bakış açısı ise daha imgeseldir; aynı zamanda dilin kavramsallaşmasını görsel olarak değerlendirir ve dil olgusunun bütün olarak iletişimi nasıl sağladığına odaklanır. Bu modelde, kavramlaştırma daha çok konuşma eyleminin ilk olarak nasıl başladığı ve insan zihnindeki soyut düşüncelerin adının nasıl konarak kavram hâline nasıl getirildiği belirginleşmektedir. Bununla birlikte, kavramlaştırma olgusu sonraki aşama olan formülleşme ile birlikte daha net anlaşılacaktır (Scovel, 2009, s. 27-28).

İkinci aşama olan formülleştirmede soyut olan kavramların birbirleriyle ilintilendirilmesi, yani sesler, kelimeler, öbeklerden dile kadar uzanan dil dizgesinin düzgün ve seri bir şekilde nasıl formülleştirilip kurallar dizisi hâline getirildiği ele alınmaktadır (Scovel, 2009, s. 29-30). Türkçe açısından düşünüldüğünde dilin kavramlaştırılması aşamasından kurallar dizgesinin oluşumuna geçerken bazen dil sürçmesi, bazen de konuşma ve yazım arasındaki göstergelerin yerleşmemesinden ötürü, bazı kelimelerin sesletimi ve yazımının iletişimsel kullanımına etki etmesiyle formülleştirme sisteminde farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Örnek olarak yazımda “tren-*tiren” ile sesletimde “ka:se,-*kase” kullanımlarının hangisinin doğru olduğu belli düzeyde eğitim almış ana dili Türkçe olan konuşurları tarafından kolaylıkla bilinebilir. İletişim esnasında da ana dil konuşurları bunların sesletiminde pek sorun yaşamadan içgüdüsel olarak doğru kullanabilir. Ancak Türkçe öğrenen bir yabancı öğrenci, ilk defa bu tür yazım ve sesletime maruz kaldığı için, yani henüz zihninde belli bir kavramlaştırma gerçekleşmediğinden, bu kelimelerin doğru kullanımını formülleştirmek için çeşitli öğretim ve öğrenim stratejilerine muhatap olmak durumundadır.

Konuşma eyleminin formülleştirme sonrası üretimi, yani doğru sesletimle ifadesi bir bakıma bilgisayarınızda belli bilgileri yazıp tasarladıktan sonra yazıcıda doğru çıktı almaya benzetilmektedir. Bilgisayarınızda doğru kavramlar üzerine ne kadar sistematik ve özenli tasarımlar yapsanız da yazıcıdan aldığınız çıktı istediğiniz özellikte olmayabilir. Yani, dildeki kavramlar ve kurallarla oluşturulmuş formülleştirme konuşma eylemi gerçekleştiğinde doğru bir mesaj ile iletişimi sağlamayabilir (Scovel, 2009, s. 30). Bu durumda, siz ne kadar çok dilbilgisi kuralı bilerseniz de bunları iletişim amacıyla muhatabınıza belli anlamlı mesajlar şeklinde ulaştıramadığınız sürece anlamlandırma gerçekleşmeyecek demektir. Bu da yabancı dil öğrenenlerin “Çok

sayıda kelime biliyorum, dilbilgisi kurallarını iyi biliyorum, ama bu dili akıcı konuşamıyorum.” diye yakındığı bir durum olan dildeki kavramlaştırma ve formülleştirme noktasından doğru sesletim, dolayısıyla doğru konuşma eyleminin gerçekleşmesi aşamasına geçişte bir problem olduğu anlamına gelmektedir. İşte tam bu noktada, Chomsky'nin (1965) derin yapıdan yüzey yapıya geçiş ya da edinç eyleminden edim eylemine geçiş diye tarif ettiği olgu belirginleşmiştir. Buna göre, bir ana dil konuşurunun dile maruz kalarak oluşturduğu dilin derin yapısı, dilin nerede, nasıl ve hangi doğru iletişimsel amaçlarla kullanılacağına dair pragmatik bilgi olan edim ile birleştiğinde doğru sesletim ve dil kullanımı gerçekleşebilmektedir.

Chomsky'nin (1965) ortaya attığı dil bilgisi olgusu iki düzlemde. Bu düzlemlerden birincisi, insan zihninde bulunan soyut kavramlar olan dil kuralları; öbürü ise bu soyut kavramların işlenerek somut çıktılar olarak konuşma veya yazma eylemiyle tezahürüdür. Zihinde bulunan ses kurallarının cümlelerin zihinsel yapısına dönüşümüyle ortaya çıkan bu somut çıktılar, cümlelerin yüzeysel düzlemdeki yapısıdır. Cümlelerin bu yüzeysel yapısından yola çıkarak zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapısına ulaşılabilir. Örneğin, yüzey yapı düzleminde kelimelerin diziminde değişiklik olan bazı cümleler, derin yapı düzleminde eş anlamda olabilmektedir. “Nilgün bu düşünceden korkmuştu.” / “Bu düşünce Nilgün'ü korkutmuştu.” cümleleri yüzey yapısı olarak farklı, fakat derin yapısı bakımından eş anlamlı cümlelerdir (Eldemir, 1980, s. 142). Her iki cümlelerin de derin yapıda aynı göstergelere sahip olduğunu bir ana dil konuşuru rahatlıkla bilebilirken, edinç ve edim olguları zihninde henüz oturmamış olan bir yabancı dil Türkçe öğrencisi bu tür durumları rahatlıkla kestiremeyebilir. Kestirebilmeyi, dolayısıyla anlamlandırma eylemini yapabilmesi için, yabancı dil öğrenen bireyin dilin çeşitli bağlamlarına maruz kalması ve çeşitli öğrenme stratejileri kullanması gerekmektedir.

Levelt (1989) tarafından ortaya konan iletişimsel manada etkin bir konuşma eyleminin, yani dile hâkimiyetin gerçekleşmesi için gereken son aşama öz-izlemedir. Buna göre öz-izleme, kavramlaştırma ve formülleştirme aşamalarının aksine, dili kullanan bireyin iletişim esnasında kendisinin ne söylediğinin ve bunların ne anlama geldiğinin farkında olup buna dair bir strateji kullanması ile alakalıdır. Karşılıklı iletişim esnasında bireyler, birbirlerinin ne dediğine kulak kabartıp muhtemel yanlış anlaşılmaları sürekli kontrol etmek durumundadırlar. Ayrıca herhangi bir dili yazan veya konuşanlar iletişim

esnasında bir gaf yapma veya pot kırma durumu olup olmadığına dikkat etmekle de yükümlüdürler. Bu tür yanlış anlaşılmanın düzeltilmesi gerektiğinin farkına varanlar ise öz-izleme yapabilenler, yani dilin doğru ve yerinde mesajlarla kullanılıp kullanılmadığını sınavı gerektiğinde müdahale edilmesi bilincinde olanlardır (Scovel, 2009, s. 46). Dilin yazım ve sesletimi arasındaki farklılıkları, kelimelerin pek çok yan anlamları ve mecazi anlamlarına kadar, nerede ve nasıl ifadeler kullanılması gerektiğine belli düzeyde eğitim almış ana dil konuşurları çoğu zaman hâkim durumdadırlar. Ancak aynı yetiyi, yani dili tümüyle anlamlandırabilme eylemini bir yabancı bireyin kestirebilmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle ana dilde doğal bağlamlarda edinilen dil edinci ve dil edimi kavramlarının doğasından hareketle, yabancı dil öğrenenlerin süreci hızlandırmak için çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaları gerekecektir.

Görüldüğü üzere dili anlamlandırma ve sonrasında öğrenme stratejileri geliştirme ana dilde bilinçaltında ve otomatik olarak gerçekleşirken, yabancı dil öğreniminde bilinçli olarak yapılmak durumundadır. Krashen'ın (1994) ileri sürdüğü edinim-öğrenim modeli bir hedef dilin nasıl edinildiğini açıklamaya çalışır. Edinim bilinçaltı bir süreçtir. Öğrenim ise bilinçli bir süreç olup sınıf içinde gerçekleştirilen yabancı dil öğretimini kapsar. Buna göre, ana dil edinimi sırasında pek çok bağlam içinde kolayca anlamlandırılan girdiler başka bir dilin öğreniminde de anlaşılır olmalıdır. Yeterince sunulan veya maruz kalınan anlaşılabilir girdi sayesinde, öğrenci kendisine bir sınıf ortamında öğretilmese de, dilbilgisi kurallarını otomatik olarak edinebilmektedir.

Dile dair girdilerin özümsetilmesine yönelik anlamlandırma süreci dilin yapısının mı yoksa anlamının mı öncelikli olması gerektiği üzerine tartışmaları da beraberinde getirmiştir. En nihayetinde dilin anlamsal veya yapısal girdilerinin gerçek iletişim ortamında nasıl gerçekleştiği ve buna göre yabancı dil öğrenim sürecinde uygulanacak stratejilerin nasıl kurgulanması gerektiği önemli hâle gelmiştir. Ana dili edinimi esnasında bilinçaltında ve parçadan bütüne doğru çıkarım yapılarak işleyen süreç, bir yabancı dilin öğrenilmesi sırasında genel kurallar verilerek bütün içinde parçanın anlamlandırmasını sağlamak için uygulanan stratejilerle, yani bütünden parçaya doğru gerçekleşir. Bunun sebebi ise yabancı dil öğrenen bireyin o dili ana dili olarak edinenler kadar bağlamlar içinde anlamlandırma sıklığı ve yoğunluğu yaşamamasıdır. Öğrenilen yabancı dildeki bağlamları görme ve işitme sayısı arttıkça o dilin dizgesi

anlamli hâle gelmekte, dile hâkimiyet artmakta ve anlamlandırma tam olarak gerçekteşmektedir.

Ana diline hâkim olan herhangi bir kişi, dilbilgisi eğitimi almasa bile ses, kelime seçimi, söz dizimi, pragmatik algılama ve duruma uygun cevap verme açılarından dili kurallarına göre kullanabilir. Bununla birlikte, kendisine bu kuralların ne olduğu sorulduğunda, dilbilgisi boyutunda net açıklama yapamayabilir, çünkü bu kuralları bilinçli olarak öğrenmemiştir. Bu kurallar, ana dili konuşuru açısından içinde kullanıldıkları bağlamlar arttıkça anlamli hâle gelmektedir. Buna göre, yabancı dil öğretim sürecinde öğretmene düşen görev, öğrencinin o dili anlamlandırmasına yardımcı olmak için gereken öğretim stratejilerini geliştirmek; öğrencinin görevi ise o dili kendisinin nasıl daha iyi anlamlandırıdığını keşfederek buna uygun öğrenme stratejilerini kullanmak olacaktır.

Öğrenme sürecinde meydana gelenlerin bireyin kendi zihin alanındaki algılamalarına göre, her seferinde yeniden güncelleme yapılması söz konusudur. Anlamlandırmayı hedefleyen öğrenme gerçekteştikçe birey bu anlam alanında dili farklı anlam boyutları ile algılamaya başlar. Her öğrenme durumunda, yeni bir problemle karşılaşan birey çeşitli çözüm yollarını da irdeler (Arık, 1995, s. 31). Bu çözüm yollarının, yani stratejilerin belirlenmesi ana dil edinimine göre bir yabancı dilin öğreniminde daha önemlidir. Çünkü bir ana dil konuşurunun dildeki çok çeşitli bağlamlara maruz kalma düzeyi, bir yabancı dil öğrenimi sırasında yakalanamayacağı için süreci hızlandırma adına çeşitli öğrenme stratejileri geliştirilmiştir. Bu stratejiler, dilin daha iyi nasıl öğretilbileceği ve öğrenilebileceği üzerine yaklaşım ve yöntemlerinden, bireyin kendi öğrenmesini kendisinin daha iyi nasıl gerçekteştireceğine dair dil öğrenme stratejilerine kadar uzanmaktadır. İşte dilin nasıl daha iyi öğretilbileceği ve öğrenilebileceğine ilişkin stratejilerin odağında aslında o dilin tam olarak anlamlandırılması vardır. Yabancı dil öğretmeninin hedef dili anlamli kılmayı sağlandıkça; öğrencinin de zihninde o dili kendi gayretiyle kavraması ve stratejileri kullanarak etkin bir şekilde anlamlandırması gerçekteşir. Anlamli hâle gelen dil, kullanıldıkça pekiştirilir, anlama ve anlatma becerileri ile sürekli hâle gelir. Bu düzenli ve sağlıklı işleyişin devamlılığı ise öğretme ve öğrenme stratejilerinin iyi bilinmesi, etkin ve yerinde kullanılması ile sağlanabilecektir.

Anlamlandırmayı sağlamak için kullanılan stratejilerde amaç, bilgiyi anlamlı ve bir bütün hâlinde öğrenmektir. Öğrencinin yeni öğrendiği bilgiye anlam verebilmesi ve onu belleğine kolayca yerleştirebilmesi için konuyla ilgili ön bilgilerinin olması gereklidir. Mevcut ön bilgiler ile yeni öğrenilenler arasında ilişki kurularak anlamlandırılan bilgiler şüphesiz ki daha kalıcı olacaktır. Bu nedenle strateji kullanmak, karşılaştırmalar yapmak, öğrenilen konuyu yazıya veya şekle dökmek, var olan bilgilere yenilerini eklemeye imkân tanır (Senemoğlu, 2015, s. 562)

Özetle ana dilden farklı olarak, bir hedef yabancı dili etkin bir şekilde öğrenmenin o dile dair girdileri anlamlandırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesi ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Dile bütüncül bakabilmek için ise dil öğrenenlerin parçadan bütüne doğru nasıl bir anlamlandırma gerçekleştirdiklerini bilmeleri önemlidir. Bu amaçla çalışmamızda mikro düzeyden makro düzeye, yani kelime boyutundan pragmatik düzeylere, Türkçe öğrenenlerin dili anlamlandırma ve öğrenme stratejilerini kullanma durumları detaylı olarak ele alınmaktadır.

3.2. Dil Öğrenim Sürecinde Öğrenme Stratejileri

Doğadaki diğer varlıklardan farklı olarak insan, dünyaya gelir gelmez bir anlamlandırma ve öğrenme sürecine dahil olur. Dünyayı anlamlandırmak, çevresindekilerden bir şeyler öğrenmek ise iletişim ve etkileşim sayesinde gerçekleşir. İlk gülücükler anne-babayı taklitle başlarken, anlama ve anlamlandırma sarmalı bir kanıksama, yani bilinçaltında öğrenme süreci ile devam eder. Gülücüklerden itibaren çevredeki pek çok nesne ve davranışa yönelik anlamlandırma, otomatik olarak etki tepki kanalıyla gerçekleşir. Doğadaki pek çok nesne ve kavram da bireyin doğrudan muhatap olduğu ve maruz kaldığı ana dilinde anlamlı hâle gelir. Kavramlardan dil bilgisi kurallarına pek çok soyut dilsel bilgi, kişiler arası açık etkileşimin gizli anlamlandırılması aracılığıyla sürdürülür.

Bireyin birebir muhatap olduğu dildeki ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve pragmatik bilgiyi kazanma süreçlerinin, dolayısıyla bir dili anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiğini bilmenin dil öğretim ve öğrenim süreçlerini kolaylaştıracağı aşikârdır. Buna göre, bir ana dilde akıcı olarak konuşma, yani en yüksek düzeyde pragmatik bilgilere hâkim olma, günün büyük bir kısmını o dili okuyarak, yazarak, dinleyerek,

karşılıklı iletişimde bulunarak kazanılır. Dolayısıyla maruz kalmanın arttığı ölçüde pragmatik düzeylere kadar anlamlandırma kabiliyetinin de o ölçüde arttığı söylenebilir.

Günlük hayatta gerçek bağlamlarda ve iletişim maksadıyla kullanılan ana dil, farklı içeriklerin anlamlandırılması ile varlığını devam ettirir. İletişim anlamlı ve belli bir meramı anlatmak maksadıyla gerçekleştiği sürece, öğrenme eylemi de dolaylı olarak yerine getirilmiş olur. Ana dilde anlamlandırma bilinçli ve planlı değil, etrafta konuşulan ve yazılan dil ile muhatap olan insanların anlama, algılama, iletişim kurma sürecinin sonucunda gerçekleşir.

Ana dile göre anlamlandırmanın daha kısa süre içinde gerçekleştirilme ihtiyacından ötürü, yabancı bir dilde bilinçli ve planlı bir öğrenim süreci izlenmesi gerekir. Bu plan ve programa dayalı süreçte kişiler, dilin tipik özellikleri, bulunulan toplumsal ortam gibi pek çok faktöre göre farklı yol haritaları, yani öğretme ve öğrenme stratejileri belirlenmelidir. Bu sebeple, dili henüz anlamlandırma yetisi kazanmamış bir yabancı öğrenci için, dil öğretim ve dil öğrenim süreçleri ana dilden farklı şekilde ele alınmalıdır. Dolayısıyla ana dilde okuduğunu ve dinlediğini belli ölçüde anlayan ve içgüdüsel olarak o dili nasıl konuşup yazacağına hâkim olan bir birey için kendi öğrenmesinin nasıl planlandığını bilmesi, yabancı dil öğrencisi kadar gerekli değildir. Bir yabancı dil öğrencisinin, örnek olarak Türkiye’de üniversite okumak üzere gelmiş bir öğrencinin kısa bir sürede Türkçe öğrenerek ana dil konuşurları ile aynı sınıfta aynı akademik dersleri, okur, dinler, anlar, konuşur; kısacası anlamlandırır hâle gelmesi için stratejik bir planlama gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki anlamlandırma ve öğrenme stratejilerinin ders esnasında ayrı ayrı değil birlikte bir arada verilmesi daha doğrudur. Chamot ve O'Malley (1994) özet olarak buna yönelik dört gerekçe sıralamaktadır:

1. Derste sunulan ders içerikleri öğrencilere farklı alanlarda önemli bilgiler öğrenme olanağı sunar.
2. Öğrenciler bu yolla dilin işlev ve becerilerini anlamak, müzakere etmek, okumak ve yazmak suretiyle hedef dili pratik etme fırsatı elde ederler.
3. Pek çok öğrenci için belli bir dersin içeriğini anlamlandırmak, dil becerilerini ayrı ayrı öğrenmekten daha keyiflidir.

4. Belli bir ders içeriği ya da metin aynı zamanda öğrenme stratejilerinin de anlamlandırılması için bağlam vasıtası görür.

Askeri alan kökenli “strateji” kelimesi günümüzde hayatı içine alan, askeri, ekonomik, siyasi, sosyal ve pedagojik terim olarak pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Bu terimin sınırsız kullanımı hayatın içine öyle yerleşmiştir ki, siyasi, askeri, ekonomik ya da eğitim konusunda bir stratejimizin olmaması artık sıra dışı bir durumdur. Bununla birlikte, strateji kelimesinin kökenine bakıldığında, Yunanca “stratos” ordu, “gos” da “yönetim” anlamındadır. Bu durumda strateji, bir ordunun yönetilmesi, “stratego” fiili ise kaynakların iyi bir şekilde kullanılması sonucu düşmana karşı kazanılacak zaferin planlanması anlamına gelir. Yine kökenbilimsel anlamını göz önüne bulundurarak, strateji kavramı bir savaş durumunu varsaymakta ve zafer kazanmak adına bir birlik, bir ordu oluşturma sanatına işaret etmektedir (Navaro Saydı, 2007, s. 7).

Öte yandan strateji kadar henüz anlam genişlemesine uğramamış diğer benzer bir kelime olan “taktik” kelimesinde ise daha somut bir amaca ulaşma hedefi ön plandadır. Oxford, ikisinin farkını şu şekilde açıklar:

“Yunanca kökeni itibarıyla “strateji” belli bir harekâta hava, deniz ve kara birliklerinin en uygun şekilde sevk ve idaresini içeren yollar demektir. Taktik ise daha özel anlamı ile stratejilerin başarılı olması için özel ve somut olarak izlenecek yollar anlamında kullanılmaktadır. Bazen birbirlerinin yerine kullanılırsalar da her iki terimdeki ortak vurgulanan husus, bir hedefe ulaşmak için belli bir planlama ve kasıtlı yönlendirme olmasıdır” (1990, s. 7).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2009) ise strateji, “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, genellikle kasıtlı ve bilinçli olarak gerçekleşmeyen ana dil edinimi ile kasıtlı bir planlamayla gerçekleşen yabancı bir dilin öğrenilmesi süreci arasındaki farklılıkların bilinmesi gerekmektedir.

3.2.1. Edinim ve Öğrenme Sarmalında Stratejiler

Herhangi bir hedef dilin anlamlandırılma süreci irdelenirken öncelikle “ana dil”, “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramları arasındaki ayrım dikkati çeker. Edinim ve öğrenme terimleri bireyin bir hedef dili belli düzeyde kullanma hâkimiyeti sağlaması yönleriyle kullanılmaktadır. Kabaca bu dile hâkimiyet durumu bilinçli ve kasıtlı bir süreçte kazanıldığında “öğrenme”; bu süreç bilinçli olmayan bir maruz kalma ile kazanılmış ise “edinim” olarak tarif edilmektedir. Yani öğrenme daha çok sınıf ortamı gibi dışsal

etkilerle, edinim ise dile maruz kalmanın etkisiyle içsel mekanizma ile işlenerek kazanılmaktadır. İkinci dil ediniminde ise ana dilin etkisinin yanı sıra içsel ve dışsal faktörler bir aradadır. Ellis'e göre edinim bir hedef dili maruz kalma yoluyla bilinçaltında anlamlandırma süreci iken; öğrenme, bir dili özel olarak üzerinde çalışıp bilinçli olarak anlamlandırma sürecinden oluşur. Buna göre, bireyler ana dillerini bilinçli olarak öğrenebildiği gibi, ikinci bir dile de yoğun şekilde maruz kalarak o dili edinebilirler (2008, s. 7).

Ünlü dil bilimci Chomsky'e (1975) göre çocuklar daha 12 aylıkken ilk kelimelerini söylerler, 18 aylıkken de ansızın dil bilgisi gelişir. Böylece çocuklar zihinsel işlemlerden bağımsız olarak dili geliştirirler. Yapılandırıcı yaklaşımın temsilcileri Piaget, Vygotsky ve Bruner'e göre ise tersi bir durum söz konusudur. Bunlar dilin zihinsel işlemlerle ilişkili olduğunu ve çocuğun aktif çabalarıyla öğrenildiğini vurgularlar. Piaget (1981) dil ve zihinsel gelişimi birlikte ele alır. Vygotsky' e (1998) göre dil ve öğrenme ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır. Öğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Öte yandan Bruner'e (1961) göre dil öğrenme süreci, çocuğun aktif çabalarıyla gerçekleşmektedir. Yani çocuklar dili edinmemekte, tam tersine aktif çabalarla öğrenmektedirler. Bu durum doğum öncesinden dinleyerek başlamakta ve üst düzey dil öğrenmeye kadar sürmektedir (Güneş, 2014, s. 15).

Yağmur'a göre edinim, doğal ortamlarda deneyimlerle öğrenilen becerilerdir; öğrenme ise daha yapısal ve planlı etkinlikler sonucu ortaya çıkan kazanımı ifade eder. Ana dilini öğrenmekten çok edinmekten bahsederiz, çünkü sağlıklı olan her çocuk çevresiyle etkileşim içinde maruz kaldığı iletişim dilini edinir ve yeterli girdi sağlandığı sürece ikiden fazla dili de yaşamın ilk beş yılında ana dili olarak edinebilir. Burada vurgulanması gereken çocuğun "yaşı, maruz kaldığı dillerin kullanım niteliği ve süresi"dir. Birden fazla dilin ana dili olarak edinildiği ortamlar çok dilli ortamlar olarak nitelenmektedir. Annenin bir dil, babanın bir başka dil konuştuğu karma evliliklerde anne-baba kendi ana dillerinde çocuklarına tutarlı bir şekilde konuşurlarsa ve çocuk her iki dilde de yeterli dil girdisine maruz kalırsa çocuğun her iki dili de eş güdümlü iki dillilik modeline uygun olarak kazanması mümkündür. Özellikle göçmen alan ve farklı dillerin aynı toplum içinde konuşulduğu ülkelerde birden fazla dilin aile ortamında edinilmesi yaygın olan bir durumdur. Dolayısıyla ana dili nitelemesi sadece anneden

öğrenilen ilk dili nitelemeyebilir. Dil ediniminin ortamına, ülkesel bağlamına ve edinim sürecine göre ana dili birden fazla olabilir (2013, s. 182).

Buna göre “ana dil”, insanın çocukluktan itibaren yakın çevresi ile muhatap olarak edindiği ilk dil olarak ifade edilir. Türkiye’ye öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin ana dilleri yanında sürekli maruz kaldıkları ve Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) yoğun maruz kalarak kazandıkları dil ise daha çok “ikinci dil” kapsamında ele alınır. Öte yandan başta Yunus Emre Enstitüsü gibi çeşitli kurum, üniversite veya dil kurslarında, Türkiye dışındaki ülkelerde haftada belirli saatlerde sınırlı olarak öğrenilen ise “yabancı dil” olarak adlandırılır. Dile maruz kalma düzeyi ana dilden yabancı dile doğru gitgide azalmakta, buna bağlı olarak öğrenilen dildeki hâkimiyet sınırlı kalmaktadır (Demirekin, 2015, s. 44). Bununla birlikte Türkiye’ye bir üniversitede okumak üzere gelen yabancı öğrencilerle, Almanya’da doğup hem Almanca hem de Türkçe konuşan Türklerin dile maruz kalma düzeyleri aynı değildir. Bu nedenle Almanya’daki Türk vatandaşının Almanyayı edindiği, Türkiye’deki yabancı öğrencinin ise bir yabancı dili öğrendiğini söylemek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

1960 öncesinde, davranışçı yoruma göre “öğrenme” olarak nitelenen ana dili ya da ilk dil edinimi Chomsky'nin (1965, s. 30-37) geliştirdiği yeni yorumdan sonra “edinim” olarak ayrılmıştır. Bu görüşe göre ana dil edinilmekte, yabancı dil ise öğrenilmektedir. İki arasındaki ayrılık, edinim işlemlerinin bilinçaltında, öğrenmenin ise bilinçli olarak geliştiğidir. Edinme yeteneğinin ergenlikte sona erdiğini ileri süren görüş Krashen'in çalışmalarıyla (1973) bir kenara bırakılarak, “edinim işlemleri”nin yetişkinlikte de devam ettiği, yabancı bir dille iletişimde ilk önce edinilme işlemlerinin uygulandığı, öğrenilenlerin ise bu kullanımın doğruluğunu denetlediği yolundadır. Ancak bu varsayımın doğrulanması oldukça zordur (Demircan, 2014, s. 6). Buna örnek olarak Almanya’da bir Türk ailesinde doğup Alman diline Türkçeye göre çok daha yoğun maruz kalan ve dile hâkimiyet düzeyi Almandada daha yüksek olan bir birey için ana dil ve ikinci dilin hangisi olabileceğine dair tartışmalar da söz konusudur. Burada önemli olan nokta ise, dile yoğun maruz kalarak edinme ve maruz kalmanın sınırlı olduğu durumlarda öğrenmenin nasıl olduğudur. Bu nedenle, edinilerek kazanılan “ana dil” ile sonradan belli bir planlama ile öğrenilen “yabancı dil” kavramları arasındaki ayrım üzerinde yoğunlaşmak, bu süreçleri anlayabilmek açısından daha yararlı olacaktır.

Ana dil ile yabancı dil öğrenim sürecindeki farklılıkları dil bilimci Dörnyei (2005) şu şekilde özetler:

1. Ana dil edinim sürecinde kişi bir şekilde başarılıdır. Ana dilini öğrenememekten yakınan normal bir birey yoktur. Bununla birlikte yabancı dil öğrencisi başlangıçta dili ne kadar öğrenme heveslisi olsa da öğrenme süreci çoğu zaman arzu edilen seviyede son bulmaz.
2. Ana dili edinilirken süreç otomatik, yani kendiliğinden işlediği için motivasyonun pek önemi yoktur. Ancak yabancı dil öğreniminde motivasyon, süreç içinde diğer pek çok faktörü de etkileyecektir.
3. Ana dili edinimi sürecinin özellikle ilk yılları, dünyadaki pek çok çocukta aynı evrensel özellikler taşır. Yabancı dil öğrenim süreci ise birbirinden pek çok farklı etkenler nedeniyle değişkenlikler içerir.
4. Çocuğun ana dil edinimi dış dünyayı keşfetme süreci ile eş zamanlı ilerlemektedir. Öte yandan yabancı dil öğrenimindeki bireyler zaten dünyayı keşfetmiş, bu esnada dil ile dış dünya arasında ilişki kurmak için problem çözme becerilerini de kazanmıştır. Tüm bunlar eğer bilinçli kullanılırsa yabancı dil öğrencisine avantaj sağlar.
5. Ana dil, bireylere mensubu bulunduğu toplum ve kültüre aidiyet duygusu da aşılır. Yabancı dilde asıl hedef topluma ait bir kimliği kabullenme olmadığı için öğrenci zorlanır.
6. Ana dil edindiğimiz ilk dil olduğu için dilin işleyişi ile ilgili pek bilgimiz yoktur. Yabancı dil öğrenim sürecinde ise ana dildeki bilgiler esas alınarak hedef dile transferler gerçekleştirilir. Bu transfer esnasında süreç bazen kolaylaşır bazen de zorlaşır.
7. Ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenimi sırasında bireylerin maruz kaldığı dile dair “girdi”, nitelik ve nicelik açısından farklılıklar arz eder. Ana dili edinirken girdi genellikle çocuğun anne babası, kardeşleri, bakıcısı veya okul çevresi tarafından sağlanır. Yabancı dil öğreniminde ise girdi çok daha sınırlı bir düzeyde ve yapay bir sınıf ortamında kalır. Öğrencinin bu girdileri tam olarak anlamlandırıp kullanabileceği de net değildir (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 11). Dolayısıyla ana dil ve yabancı dilde edinim ve öğrenim kavramları duruma göre birbirileri yerine kullanılmaktadır. Çünkü

yabancı dil öğrenmedeki bilinçli ve planlı süreç ana dil için de geçerli olabildiğinden, ana dili edinimi yerine zaman zaman ana dilin öğrenilmesi ifadesi de literatürde yer almaktadır.

Ana dil edinimi doğal ve içsel olarak farkına varılmadan gerçekleştiği için başka bir dilin nasıl etkin öğrenileceğine ilişkin gerek dil bilimciler gerekse de psikoloji uzmanları tarafından çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Yapısalcılık ve davranışçılık yaklaşımına dayalı ilk yabancı dil öğretim yöntemi olan İşitsel-Dilsel Yöntem'den itibaren pek çok dil öğretim yaklaşımı, nihai olarak bir hedef dilde etkili iletişim becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle bilişsel, evrensel dil bilgisi ve toplum dilbilimsel kuramlarını inceleyenler, psikoloji ve sosyoloji bilim dallarındaki verilerden yararlanma ihtiyacı duymuşlardır. Sonuçta, dil öğretim ve öğrenim ortamları insan odaklı ve insanın zihinsel gelişimine dayandığı için, genel psikoloji kuramları ışığında oluşturulmuş dil bilimi ve öğrenme yaklaşımlarının bu süreçleri kolaylaştırmayı amaç edindikleri söylenebilir.

Öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağı ya da oluşmayacağı, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları tarafından ayrı ayrı tasvir edilir. Davranışçı kuramda öğrenme, belli bir yaşantı neticesinde gözlenebilen davranışlar ile ortaya çıkan kalıcı değişiklikler olarak tanımlanırken; bilişsel yaklaşım açısından öğrenme, bireyin zihinsel sistemindeki kaydedilen değişimler olarak tarif edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise birey kendi öğrenmesini, yaşantı ve biliş sürecini kendisi sorgulayarak gerçekleştirir. Tablo 4'te davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların temel öğrenme ilkeleri sunulmaktadır:

Tablo 4: Davranışçı, Bilişsel ve Yapılandırmacı Yaklaşımların Temel İlkeleri

<i>Davranışçı Yaklaşım</i>	Yaparak ve öğrenerek aktif olma esastır. Tekrar, genelleme ve ayırt etme düşüncesine dayanır. Öğrenme sürecinde mekanik tekrarlar ve pekiştirme öğreneni motive eder. Amaçların açıkça belirlenmesi ise öğrenmeye yardım eder.
<i>Bilişsel Yaklaşım</i>	Ön bilgiler önemlidir. Zihinsel işlemeyi esas olarak yapılan anlamlandırma, mekanik tekrarla yapılan öğrenmeden daha iyidir. Bilişsel dönüt verme öğrenen başarısı için gereklidir. Bireyler arasındaki zihinsel işleme farkları da öğrenmede önemlidir.

<p><i>Yapılandırmacı Yaklaşım</i></p>	<p>İnsanın deneyimleri ve fikirleri arasındaki etkileşim neticesinde bilgi edinebildiği ve anlamlandırma yapabildiği savunulmaktadır. Öğrenim sürecinde bilgiler, daha önceki bilgilerin ışığında anlamlandırılır, ön bilgilerle bütünleştirilir ve ona göre bireyin kendi bilişsel kodlaması dahilinde yapılandırılır.</p>
---------------------------------------	---

Tagliante'ye göre (2006) iletişimsel yaklaşımın 1970'li yıllarda ortaya çıkmasıyla birlikte iletişim, yabancı dil eğitiminin öncelikli hedefi hâline gelmiş, dolayısıyla kendi sorumluluğunu tanıyabilen otonom öğrenci modeli eğitim/öğretim sürecinin merkezine yerleşmiştir. Öğrencinin bir yabancı dilde iletişim kurabilmesi için ise dil öğrenme amaçlarına ulaşabilmesini sağlayacak, dilsel araçlardan oluşan ve kişisel olarak "izlemesi gereken yolları" ona göstermek kaçınılmazdır. Bu yollar, öğrenciye dille ya da dil bilgisi ile ilgili açıklamalar yapmaktan değil, ona bu yolda ilerlerken kullanması gereken stratejileri keşfetme fırsatı vermektir. Bu keşfetme sürecinde çoğu zaman öğretmenin müdahalesi söz konusu olmaz. Öğretmen ancak bu sürecin sonunda, öğrencinin dile dair keşiflerini sistemli hâle getirmesinde rol oynar. Böylece öğrenci keşiflerinin önemli ve değerli olduğunun bilincine varır ve bu da onun daha aktif, daha istekli, daha güdülenmiş olmasını sağlar (Aydoğdu, 2009, s. 70).

Görüldüğü üzere, öğrenme ve edinim yaklaşımları üzerine yapılan temel ayrımın özünde dilde akıcılık ve hâkimiyet yatmaktadır. Oxford'a göre öğrenme, formel olarak yani bilinçli bir öğretim sürecinde gerçekleştiği için hedef dilde hâkimiyet ve akıcılık pek sağlanamaz. Buna karşın "edinim" bilinçli olarak değil ve spontane olarak, yani dilin doğal ve günlük kullanımı ile gerçekleştiğinden, hedef dilde hâkimiyet ve akıcılık mümkün olmaktadır. "Bilinçli ve farkına vararak" bilgilenmelerin dildeki "bilinçaltı" gelişmelere etkisi olmadığı ilkesinden hareketle, bazı uzmanlar dil öğrenmenin dil edinimine hiçbir katkısı olamayacağını bile savunmaktadırlar (1990, s. 4). Bu yüzden toplumda erkek çocukların mavi, kız çocukların pembe renge yönlendirilmesi, çok çalışan öğrencilere "inek" benzetmesinin yapılması, farklı kültürlerden insanlara ilişkin her toplumun kendi içinde çeşitli ön kabul ve ön yargılar içeren algıların aktarılması gibi pek çok bilgi, dilin kendisi gibi belli bir oryantasyon ve adaptasyon süreci sonunda oluşmaktadır. Nasıl erkek çocuklar pembe bir nesne aldıklarında dalga geçiliyor ve

erkek kimliğini korumaya özendiriliyor; masada çok ders çalışan bir birey önüne otlar konulacağına dair şakalara maruz kalıyor ve buna göre tavır geliştiriyorsa, dil öğrenme esnasında da sürekli normlara göre bir adaptasyon ve oryantasyon hâli süregelmektedir. Tıpkı pembe ve mavi renkleri ile çok ders çalışma örneklerinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenen birey de o dilin kelimelerini ve kurallarını kazanırken günlük yaşamda toplumsal normlara uygun bir normalleşme evresi geçirmektedir. Bu normalleşme evresi genelde ana dil edinirken doğal olarak ve bilinçaltında gerçekleşir. Yabancı bir dilin öğreniminde ise pek çok doğal normalleşme ve oryantasyon evresi es geçildiğinden, birey bilinçli ve farkına vararak, yani belirli stratejiler uygulayarak planlı bir dil öğrenme gerçekleştirmek durumundadır.

3.3. Dil Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini iyileştirmek için kendileri tarafından atılması beklenen adımlardır. Strateji kavramı dil öğrenme için ayrı bir öneme sahiptir, çünkü temelde iletişimsel edinci sağlayabilmek için öğrencinin kendi yönlendirmesiyle etkin bir şekilde öğrenme sürecine dahil olması, stratejiler aracılığıyla sağlanır. Kendine uygun stratejileri bulma ise en nihayetinde hedef dilde yeterlik ve öz güveni beraberinde getirecektir (Oxford, 1990, s. 1).

Öğrenme stratejileri bu alandaki kuramcılar tarafından farklı boyutları ile irdelenmiştir. Bunlardan ilki olan Rubin, (1975, s. 43) öğrenme stratejilerini “öğrencinin belli bir bilgiye ulaşmak için kullanabileceği teknik veya araçlar” şeklinde tarif etmiştir." O'Malley ve Chamot (1990, s. 1) ise öğrenme stratejilerini “yeni bir bilgiyi anlayıp öğrenip hatırlaması için bireylerin kullanımına yardımcı olan özel fikir veya tavırlar” şeklinde açıklamayı uygun bulmuştur. Öte yandan Brown (2007, s. 132) öğrenme stratejilerini “başkalarından alınan mesajların girdi-işleme ve depolama yapılması suretiyle hatırlanması” olarak tanımlamıştır.

Richards ve Platt öğrenme stratejilerinin öğrenim sürecinde yeni bir bilgiyi anlamak, anlamlandırmak ve hatırlamak için öğrencilerin kasıtlı olarak kullandığı tavır ve düşünceler olduğunu vurgular (1992, s. 209). Psikoloji alanında “eğitim” kavramını açıklarken kullanılan “istendik davranış değişikliği” ifadesi ile benzerlik arz eden bu

tanımlamada ortak olan nokta ise öğrencinin stratejileri belirlemede bir değişiklik veya gelişimi arzu edip etmediğidir.

Görüldüğü gibi, öğrenme stratejileri önceleri belli bir bilişsel anlamlandırma sürecinin sonucunda gerçekleşen davranış ya da tutum değişikliği olarak algılanmaktadır. Ancak zaman içinde dil öğretimi yaklaşımları ile birlikte bireyin kendi öğrenmesinin öncelenmesi ve kendi öğrenme sürecine dair kendi görüşleri asıl odak noktası hâline gelmiştir. Cohen (1996, s. 2) tarafından yapılan tanımlamada öğrenme stratejileri, dil öğrenmeyi de kapsayacak ve bireyin kendi öğrenmesine kendisi ışık tutacak bir boyutta ele alınmıştır. Buna göre, öğrenme stratejileri “ikinci bir dilin öğrenimi ve kullanımını geliştirmek için öğrenciler tarafından gerçekleştirilen adımlar ve eylemler” şeklinde tarif edilmiştir.

Şu bir gerçektir ki yabancı bir dil öğreniminin çağdaş eğiliminde öğrenci, bizzat hareket eden, durmadan düşünen, çözümler bulan, taklit eden, harmanlayan, çeviri yapan, bağlantı kuran, hatırlayan, anlayıp belleğine yerleştirerek uygulamaya çalışan bir başrol oyuncusudur. Bu tür zihinsel bir çalışmanın kahramanı, dağarcığına eklediği kazanımları ileride hayatını kolaylaştıracak ve kendisine yeni iletişim bilgileri kazandıracak olan kişisel üretilere dönüştürebilmek için yoğun şekilde gayret sarf eder. Bu büyük üretici, her an karşılaşacağı problemleri çözmek durumundadır. Düşüncelerimizden şu sonuç çıkmaktadır: Öğrenci tarafından yapılmış olan zihinsel çalışmalar, bilinçli veya bilinçsiz, bir öğretmen tarafından yönetilmiş ya da yönetilmemiş olarak gerçekleştirilebilir (Navaro Saydı, 2007, s. 9).

Öğrenme stratejileri ve bunların dil öğrenim sürecindeki rollerine dair pek çok kuramcı ve araştırmacı bu kavramı farklı açılardan irdemişlerdir. Bu alandaki çeşitli kuramcılar ve strateji tanımlamaları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 5: Öğrenme Stratejileri Tanımları

Yazar	Strateji Tanımları
Tarone (1983)	Öğrenme stratejileri, bir hedef dildeki <u>dilsel ve toplum dilbilimsel edinme ulaşma</u> gayretleridir (s. 63).
Weinstein ve	Öğrencinin yeni bir bilgiyi <u>seçme, edinme, örgütleme ve ilintilendirme</u>

Mayer (1986)	şeklidir (s. 164).
Rubin (1987)	Öğrencilerin ikinci bir edinirken kendi öğrenmelerini <u>şekillendirmek</u> için kullandıkları teknik ve araçlardır (s. 19).
Oxford (1990)	Öğrencinin bizzat kendisi tarafından <u>algılama, depolama, hatırlama ve kullanma yoluyla</u> gerçekleştirilen bilgi edinme işlemleridir. Ayrıca öğrenme stratejileri öğrenmenin daha kolay, daha çabuk, daha eğlenceli, daha öz yönlendirmeli, daha etkin ve yeni durumlara daha iyi transfer edilebilmesi maksadıyla <u>öğrenci tarafından</u> uygulanır (s. 8).
Stern (1992)	Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilerek ve isteyerek belli hedeflere erişmek için kullandıkları <u>kasıtlı yönlendirme ve taktiklerden</u> oluşur (s. 261).
Ellis (2008)	Öğrenme stratejileri öğrencinin üstlendiği <u>görevler ve tercihlerin</u> bileşkesidir (s. 705).

Öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlar incelendiğinde, genel olarak birinci dile göre ikinci veya yabancı bir dil öğrenimi esnasında motivasyonun daha önemli hâle geldiği; ayrıca öğrencinin neyi nasıl daha iyi öğrendiğine dair kendi inanış ve tutumları üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Buna göre, öğrencinin bizzat kendisinin hedef dile ve kendi dil öğrenim sürecine yönelik bakış açısının daha iyi öğrenmesini sağlayacağından hareketle, kendi dil öğrenme stratejilerini belirlemesi ve buna göre sistemli şekilde ilerlemesinin en nihayetinde başarıyı getireceği vurgulanmaktadır.

Sabah işe gitmek bir amaç ise sabah kalkmanın bir strateji olarak görülemeyeceğini söyleyen Swan (2008, s. 263), bunun işe gitmek için yapmak zorunda olunan şey olduğunu ifade etmektedir. Ama sabah işe zamanında yetişmek ile ilgili sorunlar yaşıyorsa işte o zaman “strateji” kavramı devreye girmektedir. Arabayla gitmek, trafiğe takılmamak için işe daha erken gitmek, trafiğe girmemek için bisiklet kullanmak gibi çözümler birer strateji örneğidir. Aynı şekilde, öğrenilmesi gereken bir kelime listesini kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma ve burada saklama işi yapılması istenen görevdir. Öğrenci kendisine verilen bu görevi tekrarlama, gruplama,

çağrışım, imaj kullanma veya anlam haritası çıkarma gibi stratejilerden seçerek yerine getirebilir (Bayezıt, 2013, s. 22).

Öğrenme stratejilerinin bir amaç, bir hedef doğrultusunda oluşturulması gerektiği açıkça görülmektedir. Yabancı dil alanında bahsi geçen strateji, ana dil harici bir dil öğreniminde kullanılan stratejidir. Bu amaç, az ya da çok kişisel olarak alınmış karardan kaynaklanır. Bu, öğrenciyi bir çalışmanın, bir faaliyetin, gayretin, kişisel gelişimin, uzun süreli bir sorumluluğun, sonuç olarak tüm hayatı boyunca sürecek bir durumun içine doğru sürükler. İşte bu düşünceden bir hedef kültüre uygun hâle getirilmiş olan stratejilerin niteliklerinin,

- Bilinçli ya da büyük ölçüde bilinçli
- Yöntemlere uygun, tamamlayıcı
- Gelişime açık, değişebilir, yeniliklere açık
- Bireysel
- Gözlemlenebilir ve gözlemlenemez olması söz konusudur (Navaro Saydı, 2007, s. 10).

Başka bir ifadeyle öğrenme stratejileri, genel olarak öğrencilerin kelimelerin anlamları ve kullanımları, gramer kuralları ve dildeki diğer boyutları öğrenmeye çalışma yollarıdır. Bu strateji, birinci dil edinimi esnasında bir çocuğun bazen kasıt veya niyet olmaksızın dili işleme yolları demektir. Örnek olarak çocuk, ilk defa bir isim soylu bir kelime ile karşılaştığında bu kelimenin o cümlede bir kişi veya nesneye gönderme yaptığını dair bir çıkarım, yani strateji kullanır. Bu nedenle de dil öğrenen bir çocuk “Adam köpek tarafından kovalandı.” cümlesi ile “Adam köpeği kovaladı.” cümlesinin aynı anlama geldiğini düşünebilir. İkinci bir dil öğrenirken ise uygulanan strateji, genellikle kasıtlı ve öğrenme amacıyla gerçekleştirilen istendik bir davranış değişikliği çabasıdır. Buradaki öğrenme stratejisi yeni kelimelerin listesini çıkarma gibi basit işlemlerin yanı sıra, dili anlamlandırma ve kullanma amaçlı çok daha karmaşık işlemleri gerçekleştirmek amacıyla da uygulanabilir (Richards ve Schmidt, 2010, s. 331).

Bilgilerin ve stratejilerin bir kısmı, gerçekten ana dilden yabancı dile doğru aktarılabilir oldukları için, bazı durumlarda çeviri yapmak teşvik edilmelidir. Örneğin, İngilizce, Fransızcayla aynı söz dizim düzenine sahiptir. Aynı şekilde, “anti” ön eki, İngilizce ve Fransızca da aynı anlamı taşır. Bu aktarım, işleyiş kuralları birbirinden farklı olan iki

dilin olması durumunda, yabancı dilde kendini ifade etmeye dair becerilerin gelişimini de etkiler. Amaç, somut bir şekilde iletişimsel olmak ve yabancı dilde belirlenen hedefe uygun, yavaş yavaş ilerleyebilmektir. Sözü edilen öğrenme, yabancı dili çeşitli durumlarda bir iletişim aracı olarak kullanmayı hedefler. Bu durum, gerektiği zaman gerekli düzeltmelerin yapılması için gerekli olan dikkatin verilmesi anlamına gelir. Bu dikkat, kısmen öğrencinin ihtiyaçlarına, kısmen de yapılan hatanın önemine, yani iletişimi nasıl, hangi oranda aksattığına bağlıdır (Navaro Saydı, 2007, s. 46).

Etkili dil öğrenmenin temelinde yer alan süreç ve işlemlerin öğretilebileceği ya da geliştirilebileceği düşüncesi, öğrenme alanında şimdiye kadar yapılan pek çok çalışmanın temelini oluşturmuştur. 1960'ların sonları ve sonraki on yılın ortalarına kadar öğrenme stratejileri alanında çalışan araştırmacıların büyük çoğunluğu bellek destekleyici strateji ve tekniklerin öğretiminin etkililiğini ortaya koymaya yoğunlaşmıştır. Ancak 1980'lerin ortalarından itibaren alan yazındaki ilgi, eğitim ortamlarında başarılı olmayı sağlayacak daha geçerli ve gerçek dünyaya dair öğrenme görevlerine kaymıştır. Bilişsel açıdan uygulamaya daha dönük olan bu ilgi değişimi, öğrenme stratejilerinin kavramsallaştırılmasına, stratejilerin kazanılması ve kullanımının ölçülmesine yönelik yöntemler ve materyallerle günümüze kadar büyük oranda evrimleşmiştir (Serçe ve Sünbül, 2015, s. 18).

Oxford, dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğretimi sürecinde odak noktası hâline gelmiş olan iletişimsel yeti ve yapılandırmacı yaklaşımın kazandırılmasında çok önemli olduğunu vurgulayarak dil öğrenme stratejilerini 12 farklı açıdan ele almaktadır. Buna göre dil öğrenme stratejileri,

1. Esas amaca, yani iletişimsel yetiye katkıda bulunurlar.
2. Öğrencinin daha çok kendi öğrenim sürecini düzenleyici olmasını sağlarlar.
3. Öğrenim sürecinde öğretmenin rolünü genişletirler.
4. Problem-çözme odaklıdırlar.
5. Öğrenci tarafından bizzat tercih edilen bireysel adımlardır.
6. Öğrencinin kendi bilişsel kapasitesi yanında diğer yönlerine ağırlık verirler.
7. Öğrenme sürecine doğrudan ve dolaylı olarak destek sağlarlar.

8. Stratejiler her zaman görüp gözetilmeyebilirler.
9. Genellikle bilinçli olarak gerçekleştirilirler.
10. Nasıl kullanılacakları öğrencilere sonradan öğretilir.
11. Esnek ve değişkendirler.
12. Çok sayıda faktörden etkilenirler (1990, s. 9).

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili tanımlamalar ve açıklamalar incelendiğinde, öğrencilerin kendi zihinsel anlamlandırma sürecinde gerçekleşen strateji kullanımlarının gözlemlenememesi ve bireyden bireye farklılaşması, bu alandaki araştırmacıların farklı tasnifler yapmasına neden olmuştur. Strateji tanımlamalarından bazıları öğrenmenin ilk aşamasında doğrudan gerçekleştirilen süreçleri kapsarken, bazı tasnifler ise öğrenme eylemine dolaylı olarak katkı sağlayabilme yönleri ile ele alınmıştır. Stratejilerin öğrencinin kendi öğrenim sürecinde bilişsel, iletişimsel, duyuşsal ve sosyal boyutları ile çok sayıda esnek kullanım alanlarının mevcut olması ise araştırmacıları farklı alt stratejilerden oluşan tasnifleri belirlemeye yönlendirmiştir.

3.3.1. Dil Öğrenme Stratejileri Üzerine Tasnifler

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan tasnifler, dilin daha iyi nasıl öğrenileceğine dair çeşitli kuramlar ve yaklaşımlarla birlikte farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Bu tasniflerde, genel öğrenme yaklaşımlarından sınıf ortamındaki özel uygulamalara; yani uygulanan tekniklere kadar tüm perspektiflerin dikkate alınması hedeflenmiştir.

Dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan pek çok tasnifin, öncelikle bilişsellik temeline oturtulduğu bilinmektedir. Bilişsellik, beynin nasıl çalıştığı, gelen verileri ne şekilde işlemlendiği ve tekrar nasıl hatırladığını irdelemektedir (Macaro, 2001, s. 22). Beyindeki anlamlandırma sürecinin zamanla stratejilere dönüşerek nasıl bir yol haritası izlendiği, dolayısıyla da öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, araştırmacılar tarafından merak edilmekte ve araştırılmaktadır. Dil öğrenme esnasında ne şekilde stratejiler takip edildiği üzerine yapılan sınıflandırmalar da araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu strateji sınıflandırmaları, genel olarak dil öğrenen öğrencilerin izlediği farklı yollar göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Buna göre dil öğrenme stratejileri

üzerine yapılan tasnifler içinde en belirginleri O'Malley vd. (1985, 1990), Rubin (1987) ve Oxford (1990) gibi araştırmacılara aittir.

3.3.1.1. O'Malley vd. Tasnifi

Bilişsel psikolojiyi temel alan O'Malley ve diğerleri (1985, s. 582-584) öğrenme stratejilerini üç farklı gruba ayırmıştır. Bunlar,

- Üst-bilişsel stratejiler
- Bilişsel stratejiler
- Sosyo-duyuşsal stratejilerdir.

İlk strateji başlığı olan üst-bilişsellik kavramı, kişinin kendi dil kullanımını anlamlandırması ve bir etkinliği sonlandırmasının ardından yaptığı öz değerlendirmesine ilişkin bir yönetsellik işlevine gönderme yapmaktadır. Üst-bilişsel stratejileri uygularken öğrencinin kendini denetlemesi, dikkatini yönlendirmesi, dikkatli seçimi, işlevsel planlaması, kendine ayna tutması, ilerideki kullanımlarına yönelik öz değerlendirmesi gibi unsurlar söz konusudur.

Bilişsel stratejiler daha çok özel öğrenme etkinliklerinde ele alınan roller ile sınırlıdır ve herhangi öğretim materyalinin nasıl özümsemiği üzerine odaklıdır. Ayrıca, bilişsel stratejiler, dilin zihinde işlenmesine yönelik uygulamalardan oluşur. Bu kapsamda tekrar yapma, bir kaynağa başvurma, çeviri yapma, gruplara ayırma, not alma, tümdengelimsel çıkarımlarda bulunma, eski ve yeni bilgileri birleştirme, zihinde imgeleme, işitsel temsiller kullanma, anahtar kelimeler ve bağlam içinde kullanma, özetleme, bilgileri transfer etme ve tümevarımsal çıkarımlarda bulunma gibi stratejiler devreye girmektedir.

Sosyo-duyuşsal stratejiler ise sosyal ortamlarda arkadaşlarla işbirliği yapma ve çevredekilere sorular sorarak merakını giderme gibi çeşitli uygulamaları kapsar.

3.3.1.2. Rubin ve Diğer Tasnifler

Öğrenme stratejileri üzerine yoğun araştırmalar yapan Rubin, (1987) stratejileri öğrenmeye doğrudan ve dolaylı katkı sağlamaları açısından üç ana başlıkta sınıflandırmıştır.

- Bilişsel ve üst-bilişsel stratejiler
- İletişimsel stratejiler
- Sosyal stratejiler

Bu tasnifte ilk sırada yer alan bilişsel stratejiler, belli bir öğrenme materyalinin analizi, dönüştürülmesi ve sentezini gerektiren problem-çözme işlemleri ile hedef dilin öğrenilmesinde atılacak adımları kapsamaktadır. Rubin'in (1987) tasnifindeki bilişsel stratejiler dil öğrenmeye katkıları açısından altı maddeden oluşur:

- Açıklama ve doğrulama
- Tahminde bulunma, tümevarımsal çıkarım yapma
- Tümdengelimsel mantık kurma
- Pratik yapma
- Ezber yapma
- Kendi kendini izleme

Üst-bilişsel stratejiler ise bireyin kendi dil öğrenmesini doğrudan doğruya gözetlemesi ve düzenlemesini kapsar. Rubin'in (1987) tasnifindeki üst-bilişsel öğrenme süreci şu stratejilerden oluşmaktadır:

- Üst-bilişsel planlama
- Öncelik sıralaması belirleme
- Hedefler koyma
- Öz-yönetim yapma.

Rubin (1987), diğer pek çok tasnifte yer almayan bir başlık olarak “iletişimsel stratejileri” kendi tasnifine almıştır. Buna göre, iletişimsel stratejiler dil öğrenme ile doğrudan ilintili değildir, çünkü buradaki odak noktası bir karşılıklı konuşmaya dâhil

olma ve merakını dile getirme ile sınırlıdır. Bu nedenle karşılıklı konuşma esnasında bireyin kendi niyetlerini aşan noktalara varma veya karşıdaki muhatap tarafından bir yanlış anlaşılma söz konusu olduğunda, durumu açıklığa kavuşturmak amacıyla iletişimsel stratejiler devreye girer.

Öte yandan sosyal stratejiler, öğrencilerin dile maruz kalma ve bildiklerini pratik etme fırsatlarının tanındığı sosyal etkileşim etkinliklerini kapsamaktadır. Her ne kadar sosyal stratejiler belli bir hedef dile maruz kalma olanağı ile ilintili olsa da, bu stratejiler doğrudan dili algılama, zihinde depolama, hatırlama gibi dolaylı olarak öğrenme ve pekiştirmeyi de sağlar (Rubin ve Wenden, 1987, s. 23-27).

Belirlenen strateji tasniflerinin öğrenme sürecini etkileyen doğrudan ve dolaylı faktörleri ele alması itibariyle mümkün olduğunca kapsayıcı olması gerekmektedir. Rubin, (1987) stratejiler belirlenirken dikkate alınması gereken dört kriterin olduğunu belirtmektedir. Hazırlanan bir tasnifin anket olarak uygulanırken şu özellikleri olması beklenir:

1. Katılımcıların çoğu tarafından rahatlıkla anlaşılır olmalıdır. Çünkü ankette kullanılan jargon tam anlaşılmadığı durumlarda ankete katılanlar tarafından yanlış anlaşılmalara söz konusu olabilir.
2. Hazırlanan tasnif belli bir dil becerisinin kullanımı üzerine seçilmiş stratejilerden oluşmalıdır. Örneğin kelime öğrenme becerileri karşılıklı konuşma becerilerinden farklı olabilir.
3. Tasnif belli bir çevre ya da ortamdaki dil kullanımına yönelik seçilmiş stratejiler içermelidir. Bu kapsamda dile maruz kalmada Türkiye içinde ve yurt dışında Türkçenin öğrenim süreçleri farklılıklar içereceğinden bu öğrenme ortamlarından birinin seçilmesi daha doğru olacaktır.
4. Son olarak dil öğrenme stratejilerini ölçen tasnifin en çok kullanılan stratejilerle sınırlandırılması gerekir. Örnek olarak Çince ve Vietnamca gibi dillerde ritim ve tonlama, yani bilgi yapısı anlam ayırıcı unsurdur. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe için ise ses uyumlarına dair stratejilerin ne ölçüde bilindiği ve uygulanabildiğini ölçmek öncelikli olarak ele alınabilir.

Özetle, geçmişten günümüze farklı kuramcılar tarafından belirlenen yabancı dil öğrenme stratejilerine dair tasniflerde belirginleşen yönler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 6: Dil Öğrenme Stratejileri Tasnifleri (Vlčková vd., 2013)

<i>Yazarlar</i>	<i>Strateji Tasnifi</i>
Naiman vd. (1978)	Aktif öğrenme yaklaşımı, dilin bir iletişim sistemi olarak algılanması, duyuşsal taleplerin kontrolü, kendi ikinci ve yabancı dil performansının denetlenmesi.
Dansereau (1985)	Birincil ve destek stratejileri diye ayırım yapılır. Daha sonra bunlar üstlenilen dil işlevine göre alt bölümlere ayrılır (okuma, yazma, kelime öğrenme vb.).
O'Malley vd. (1985)	Üst-bilişsel, bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejiler.
Weinstein ve Mayer (1986)	Öncelikle öğrenim ve öğretim stratejileri arasındaki ayrımı ortaya koymak gerekir. Öğrenme stratejileri, basit ve karmaşık öğrenme rollerine (tekrar, özet çıkarma, örgütsel stratejiler) göre ayrılır. Daha sonra anlamlandırmanın denetlenmesi (örneğin anlamlandırma yanlışlarını kontrol etme) ve duyuşsal-güdüsel stratejiler (sınav kaygısını yenmek için sakin olmak) şeklinde iki grup hâlinde ele alınır.
Rubin (1987)	Doğrudan Stratejiler: Üst-bilişsel ve bilişsel öğrenme stratejileri. Dolaylı Stratejiler: İletişimsel ve sosyal stratejiler.
Oxford (1990)	Doğrudan Stratejiler: Bellek, bilişsel, telafi stratejileri. Dolaylı Stratejiler: Üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler.
Stern (1992)	Yönetme ve planlama stratejileri, duyuşsal, iletişimsel-deneysel, kişiler arası ve bilişsel stratejiler.
Wild, Schiefele ve Winteler (1992)	Birincil (üst-bilişsel ve bilişsel stratejiler) ve ikincil stratejiler.

Bimmel ve Rampillon (2000)	Doğrudan Stratejiler: Bellek, dili işleme. Dolaylı Stratejiler: Öz düzenleme, duyuşsal, sosyal, dil kullanım stratejileri.
Cohen ve Weaver (2006)	Hatırlama, tekrar, iletişim ve genelleme stratejileri. Dinleme, okuma, yazma, konuşma, kelime öğrenme ve çeviri stratejileri.

Tablo 6'daki tasnifler, basitlik, karmaşıklık, öğrenmenin doğrudan ve dolaylı olması, öncelikli veya ikincil olması gibi pek çok faktörü dikkate alan strateji sınıflandırmalarını içermektedir. Her bir tasnifte sıralanan strateji başlıklarının net olarak bir tanımlanması yapılmısa da öğrenciye yüklenen roller, dil becerileri veya işlevlerine dair örneklemeler sunulduğu anlaşılmaktadır. Yapılan tasniflerde, her bir stratejinin öğrenci tarafından nasıl kullanıldığının rapor edilmesine ilişkin çeşitli yorumlamalar bulunmaktadır.

Buna göre dil öğrenme stratejilerinin 5 temel tasnifte irdelendiği görülmektedir:

- 1- İyi bir dil öğrencisinin nasıl olması gerektiğine dair tasnifler (Rubin, 1975).
- 2- Psikolojik işlevleri esas alan tasnifler (O'Malley ve Chamot, 1990)
- 3- Anlam haritası, öz-değerlendirme, resmi veya samimi dil kullanımı, dilsel arka planları esas alan tasnifler (Bialystok, 1981) veya ödüncleme kelimelerin açıklanması gibi iletişimsel stratejilere ilişkin tasnifler (Tarone, 1983)
- 4- Dil becerilerine ilişkin strateji tasnifleri (Cohen ve Weaver, 2006)
- 5- Öğrenme stilleri ve öğrenme türlerinin arasındaki ayrım üzerine yapılmış tasnifler (Vlčková vd., 2013, s. 97). Yapılan tüm strateji tasniflerindeki farklılıklar öğrenme stratejisi kavramının çok kapsamlı olarak algılanması, her bireye göre kendisinin nasıl öğrendiği ve hangi yolları izlediğine dair sürecin değişkenliklerden kaynaklanmaktadır.

Macaro (2001) tüm öğrenme stratejilerinin birbirini tamamlayan bir süreğenlik içinde bulunduğunu, bu nedenle de strateji türlerinin özel alt alanlara bölmenin çok zor olduğunu vurgular. Buna göre, bir yanda bilişsel stratejiler kendine has, bilinçaltı ve otomatikleşmiş faaliyetlerin kullanımında devreye girerken öbür tarafta üst-bilişsel,

sosyal ve duyuşsal stratejiler bilinçli olarak yapılan değerlendirme faaliyetleriyle işlem hâlinindedir.

Başarılı öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejilerini sınıflandırmak isteyen araştırmacı, temelde iki farklı kategoriden söz eder. Bunlar, öğrenmeye “doğrudan” ve “dolaylı” olarak katkı sağlama süreçlerdir. Bu şekilde, stratejilerin öğrenmeye nasıl katkıda bulduklarını temel alan araştırmacı, ilk gruptaki öğrencileri hedef dilde iletişim kurmaya hazırlayan doğrulama, gözlem yapma, anımsama, tahmin etme, uygulama gibi eylemleri ile ele alır. Bu stratejiler, özellikle dil becerilerinin kazanılmasında birincil olarak tercih edilen ve öğrenmeye doğrudan katkı sağlayan süreçleri kapsar. İkinci grupta ise öğrenilenlerin uygulanmasını sağlayan dolaylı stratejilere yer verilmiştir. Bu gruptaki stratejiler, iletişim becerilerinin geliştirilmesi için alıştırmaya yapma ihtiyacının duyulduğu aşamayı ifade eder. Böyle bir süreçte öğrenci, öğrendiklerini uygulamak için fırsatlar yaratmak konusunda isteklidir, bunun için kendisine çeşitli görevler belirler (Barut, 2015, s. 15).

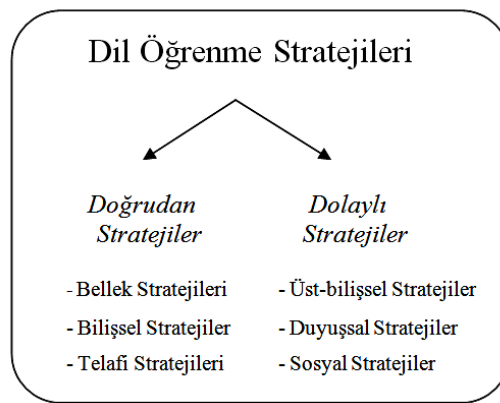
Araştırmalarda Rubin (1981), O'Malley ve Chamot (1990) ve Oxford (1990) tasniflerinin yaygın olarak ele alındığı görülmektedir. Strateji tasnifleri ne kadar çok alt strateji başlığı içerse de yetersiz bulunabilecektir. Bu nedenle, ana ve alt stratejiler belirlenirken kapsayıcılık ve bütünlük önem arz etmektedir. Yapılan bu strateji tasnifleri içinde en kapsamlı ve tutarlı olduğu değerlendirilen tasnif ise Oxford (1990) envanteri olmuştur. Oxford (1990) envanteri önceki pek çok sınıflandırmayı kapsamaması yönleriyle dil öğrenme stratejileri üzerine en yaygın olarak kullanılan tasniftir (Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2004; Ellis, 2008). Tüm bunlardan hareketle çalışmamız kapsamında yapılan araştırmada da kullanılan Oxford (1990) tasnifini detaylı olarak incelemek yararlı olacaktır.

3.3.1.3. Oxford (1990) Tasnifi

Oxford (1990), Rubin (1981), O'Malley ve diğerleri (1985; 1990) sınıflandırmalarını temel alıp bunlara göre daha kapsamlı bir tasnif belirler. Oxford, “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri” diye adlandırdığı bu sınıflandırmada, öğrenmeye doğrudan ve dolaylı olarak katkılar boyutuyla iki farklı sürecin bulunduğunu vurgulamaktadır.

Hsiao ve Oxford (2002) dil öğrenme stratejilerinin tasnifine ilişkin farklı boyutları irdeledikleri çalışmalarında, her ne kadar Oxford'un altı faktörlü strateji modelinin tam olarak yeterli verilerle karşılığı olmasa da, öğrencilerin strateji tercihlerini saptamada en tutarlı tasnif olduğunu vurgulamışlardır (1990, s. 368). Buna göre, bu tasnifin farklı yaklaşımlar, farklı kültürel özellikler ve farklı dillerin öğrenilmesi boyutuyla sınanması önem arz etmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmesini sorguladığı ölçütlerin önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Oxford (1990) envanterinde stratejiler, dil öğrenmeye sağladıkları katkı yönleriyle doğrudan ve dolaylı stratejiler ikiye ayrılmıştır. Envanterin genel olarak görünümü Şekil 7'deki gibidir:

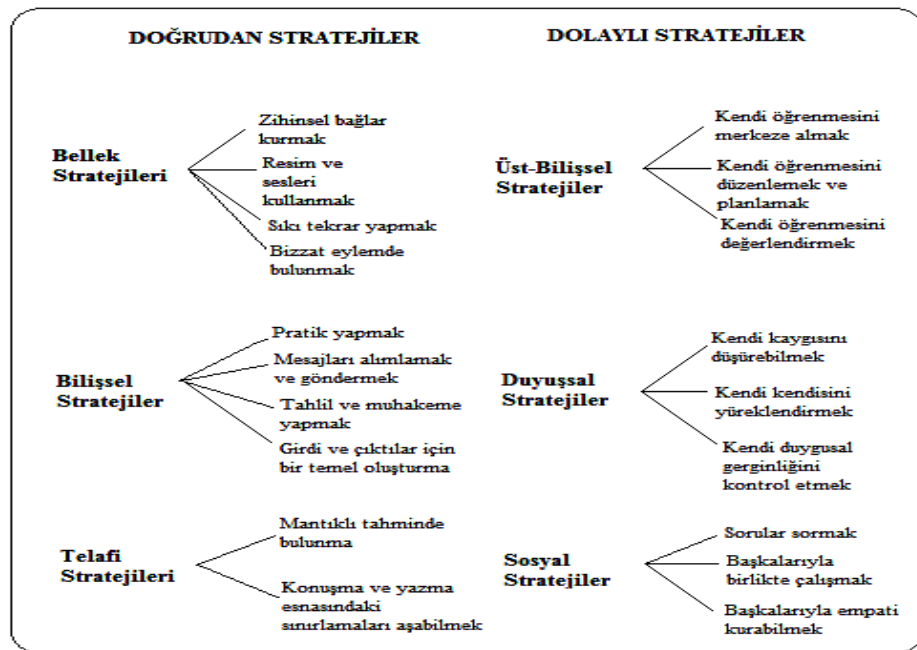


Şekil 8: Dil Öğrenme Stratejileri (Oxford, 1990, s. 16)

Oxford'un (1990) tek bir tasnif altında topladığı envanter, dil öğrenenlerin kendilerini değerlendirdikleri birbiriyle ilintili çok sayıda anket maddelerinden oluşmaktadır. Bu envanter öncelikle doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan stratejiler dil öğrenenlerin doğrudan doğruya verilen eğitimleri kendilerinin ne ölçüde özümstediklerine dair dönüt verdikleri uygulamalardır. Dolaylı stratejilerde ise verilen eğitimlerin ötesinde, öğrencilerin kendi dil öğrenme süreçlerini dolaylı olarak destekleyebilecek faaliyetleri ne ölçüde bilinçli yaptıkları ile ilgili stratejiler söz konusudur. Her iki strateji başlığı da üçer alt stratejiden oluşmaktadır.

Doğrudan stratejiler öğrencilerin kendi dil öğrenim süreçlerinde aldıkları doğrudan eğitimlerin zihinlerinde ne ölçüde saklanabildiğini içeren bellek stratejileri; kendi zihinlerinde öğrenme süreçlerini ne ölçüde kullanabildiklerini sorgulatan bilişsel

stratejiler ve öğrenim süreçlerinde kendilerinin eksik kaldığı noktaları belirleyerek bunları tamamlamak için kullandıkları telafi stratejilerinden meydana gelmektedir. Dolaylı stratejiler ise öğrencilerin doğrudan muhatap oldukları dil öğretim sürecindeki bilişsel öğrenme durumlarının ötesinde, kendilerinin bu bilişsel süreci desteklemek için kullandıkları üst-bilişsel stratejiler; dil öğrenim süreçlerine etki edebilecek kendi duygu durumlarını kontrol edebilmelerini amaçlayan duyuşsal stratejiler ve öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini iyileştirmek amacıyla hedef dilin toplumsal çevre ve ortamlarını ne ölçüde kullandıklarını sınavan sosyal stratejilerden oluşmaktadır.



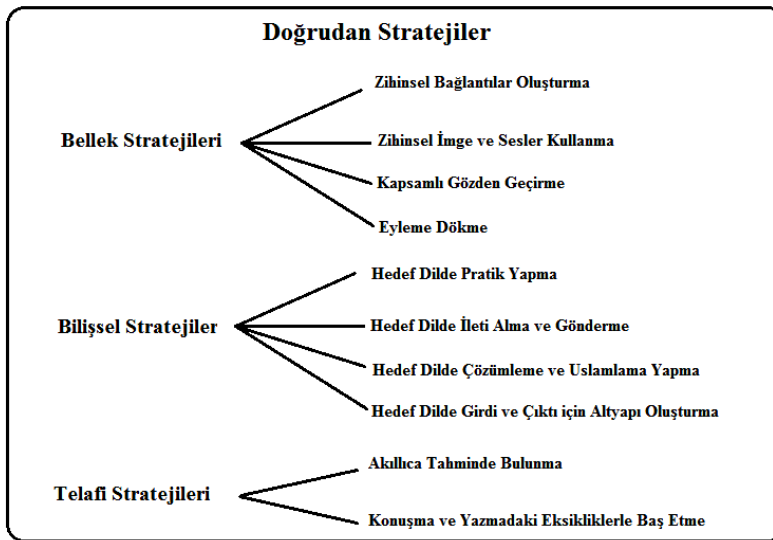
Şekil 9: Doğrudan ve Dolaylı Stratejiler (Oxford, 1990, s. 17)

Oxford, doğrudan stratejileri bir sahne oyunundaki oyuncuya benzetir. Bu oyuncu, çeşitli iş ve durumlarda dilin kendisi ile çalışır. Bellek stratejileri yeni bilgilerin zihinde tutulması ve zihinden geri çağırılmasında, bilişsel stratejiler dilin anlaşılması ve üretiminde, telafi stratejileri ise bilgi eksikliğini tamamlayarak dili kullanmaya devam etmede kullanılır. Öğrenmeyi yönetmede kullanılan dolaylı stratejiler ise bir oyunun yönetmenine benzetilmektedir. Üst-bilişsel stratejiler öğrenme sürecini düzenlemede; duyuşsal stratejiler duyguların kontrolünde; sosyal stratejiler ise başkaları ile birlikte öğrenmede kullanılır. Yönetmen rolü üstlenen öğretmen, oyuncuyu yönlendiren, düzelter, teşvik eden bir konumdadır ve oyundaki diğer oyuncularla etkin bir şekilde

çalışıp çalışmadığını kontrol etmektedir. Öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstüne aldıkça, oyuncu ve yönetmenin sorumlulukları da öğrencinin bir parçası olur. Öğretmen, yönetmenin sorumluluklarını öğrencinin kendi üzerine alması için öğrenciyi teşvik eder. Bu şekilde yanlışları düzelten ve ne yapılması gerektiğini söyleyen öğretmen değil, öğrencinin kendisidir (1990, s. 16).

3.3.1.3.1. Doğrudan Stratejiler

Oxford'a göre (1990, s. 37) doğrudan stratejiler öğrenilmekte olan dilin direkt olarak anlamlandırılmasına katkı sağlar.



Şekil 10: Doğrudan Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 38)

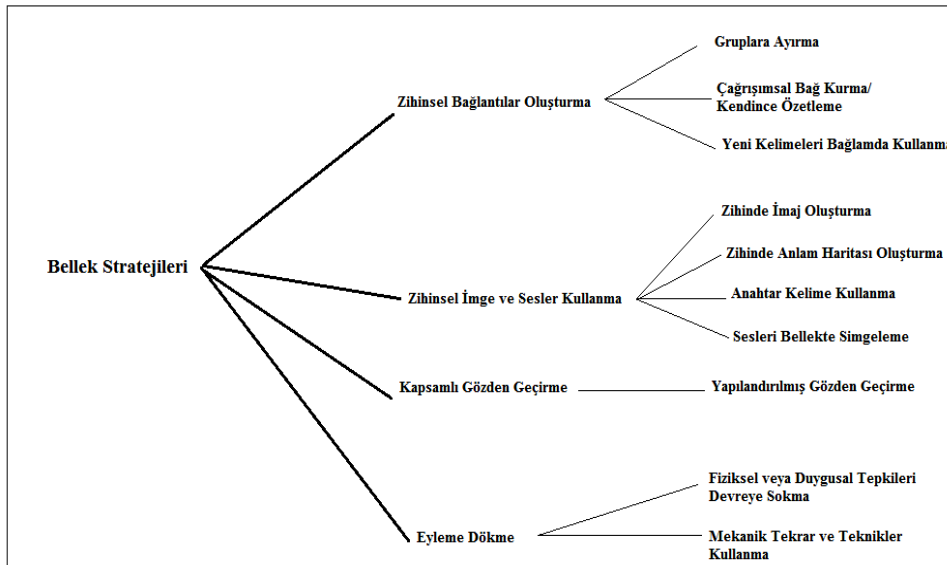
Bunlar, hedef dilin zihinde doğrudan işlem görmesi ve farklı işlevlerine göre bellek stratejileri, bilişsel ve telafi stratejileri olmak üzere üç farklı alt stratejiden oluşur.

3.3.1.3.1.1. Bellek Stratejileri

Bellek stratejileri, zihinde kısa süreli belleğe gelerek işlem gören bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılması, bunların uygun şekilde bellekte saklanması, böylelikle de gerektiğinde rahatlıkla geri çağrılmasını kolaylaştıran stratejilerdir. Oxford, bellek stratejilerinin yüzyıllardır özellikle konuşma yapan hatipler tarafından yapacakları konuşmaların içeriğini hatırlamak için kullanıldığını belirtmektedir. Buna göre,

insanlar arasında okuma-yazma henüz yaygınlaşmadan önce, çok sayıda bilgiyi cambazca akılda tutma bir bakıma “hilebazlık” olarak görülürken, sonraları insanlar arası bilgi paylaşımı çoğaldıkça, bilgileri hatırlamak için bellek stratejilerini bilmeye olan ihtiyaç da artmıştır (1990, s. 38).

Dil öğrenim sürecinde bellek stratejileri, öğrenilen hedef dile ait bilgilerin hatırlanabilmesi için kullanılan çeşitli akılda tutma tekniklerinden oluşmaktadır. Bunlar, hedef dilde zihindeki bilgiler arası bağlar kurarak hatırlama, yeni bilgileri zihinde daha önceden kaydedilmiş olan ses ve imgelerle ilintilendirerek hatırlama, zihindeki eski ve yeni tüm bilgileri gözden geçirme ve bunların hepsini ilintilendirerek hatırlama gibi stratejilerdir.



Şekil 11: Bellek Stratejileri Şeması (Oxford, 1990, s. 39)

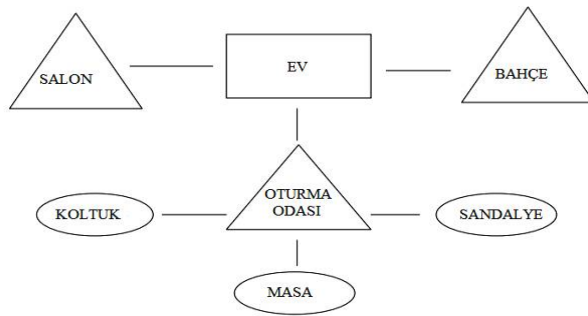
1. *Zihinsel Bağlantılar Oluşturma*: Dil öğrenen öğrencilerin mevcut bilgileri ve yeni bilgileri arasında zihinsel bağ kurma amaçlı kullandığı bellek stratejileri, üç alt stratejiden oluşmaktadır.

Gruplara ayırma: Hedef dilde öğrenilen kavramlar veya kuralların anlamlı birimler olarak sınıflandırılması bu kapsamdadır. Öğrenilenlerin iki grupta ele alınması zihinsel kodlamaya, dolayısıyla da anlamlandırmaya yardımcı olacaktır. Bu stratejilere örnek olarak, öğrencilerden Türkçe bir metinde gördükleri ötümlüleşme ve ötümsüzleşme ses olaylarına uğrayan kelimeleri ayrı ayrı iki grupta yazmaları istenebilir.

Çağrışımsal Bağ Kurma / Kendince Özetleme: Bireyin hedef dilde öğrendiği yeni bir bilgiyi belleğinde daha önceden kodlanan kavramlarla ilişkilendirip bunları kendi anladığı şekilde ifade etmesi bu strateji kapsamındadır. Buna göre, öğrencilere birtakım yiyecek adları verilerek, bunların çağrışımsal bağlantısı olanlarının birleştirilmesi istenebilir. Örnek olarak öğrencilerin “çay-simit, lahmacun-ayran” gibi birliktelik oluşturan kelimeleri kendi deneyimlerine gönderme yaparak, bunları en son ne zaman ve nerede tükettiklerini anlatmaları istenebilir.

Yeni Kelimeleri Bir Bağlamda Kullanma: Bir kelime veya kelime grubunu anlamlandırmak ve sonrasında hatırlayabilmek için, bu ifadeleri bireyin kendisinin anlamlı bir bağlam içinde kullanması zihinsel bağ kurma stratejilerindedir.

2. Zihinsel İmge ve Sesler Kullanma: Sesler ile resimleri birbiriyle ilintilendirilerek bellekte anlamlandırma ve sonrasında hatırlamanın sağlanması bu stratejide gerçekleşir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hayvan resimleri ile onların çıkardığı sesleri eşleştirmesi bu kapsamda değerlendirilmektedir. Bu strateji dört alt stratejiden oluşmaktadır:



Şekil 12: Zihinde imaj oluşturma

Zihinde İmaj Oluşturma: Okunan veya dinlenen bir metinde geçen kavramlara dair zihinde bir imge oluşturma, bunların anlamlandırılmasına yardımcı olmaktadır. Buna göre, bir evin odalarını öğrenmek amacıyla eve ait zihinde bir resim oluşturmak, odadan odaya geçişler yaparak nesnelere birbiriyle ilintilendirmek bütüncül olarak hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Zihinde Anlam Haritası Oluşturma: Bir daire içine merkezde bir ana kavramı alıp birbiriyle ilgili yeni kelimeleri okla göstererek genişletmek bu strateji kapsamındadır.

Anahtar Kelime Kullanma: Bu stratejide bağlamsal öğelerle anahtar kavramları birbiriyle ilintilendirerek daha iyi hatırlamak amaçlanmaktadır. Örneğin Türkçede sıfat-fiiller öğrenilirken “Anası mezar dikecekmiş.” cümlesi ile “-an, -ası, -mez, -ar,-dik, -ecek-, -miş” anahtar ifadeleri belli bir bağlam içinde örneklerle anlamlandırılabilir.

Sesleri Bellekte Simgeleme: Yeni bir bilgiyi görsel öğelerden ziyade işitsel sesletimi kullanarak hatırlamak bu kapsamdadır. Örnek olarak “korunak” kelimesini öğrenen öğrencinin daha önceden duyduğu “korunmak” eyleminin sesletiminden hareketle, bu kelimeyi belleğinde simgeleyerek hatırlaması bu stratejiyi kullanması demektir.

3. *Kapsamlı Gözden Geçirme:* Öğrenilen hedef dile ait yeni bilgilerin belli ve düzenli aralıklarla tekrar edilmesi bu kapsamdadır.

Yapılandırılmış Gözden Geçirme: Öğrenilen yeni bilginin önce haftalık, sonra iki haftada bir, daha sonrasında da ayda bir gözden geçirme ile sistematik, yani yapılandırılmış bir şekilde tekrarı yapılarak daha iyi hatırlanması sağlanır.

4. *Eyleme Dökme:* Öğrenilen hedef dile ait dilsel unsurların fiziksel ve bedensel etkinliklerle bağdaştırılarak eylem hâlinde bellekte kalmasını sağlama, iki alt stratejiden oluşmaktadır.

Fiziksel veya Duygusal Tepkileri Devreye Sokma: Bu stratejide yeni öğrenilen kavramların bir duyguyla eşleştirilmesi veya fiziksel hareketlerle anlamlandırılması ve bellekte kodlanması söz konusudur. Örnek olarak gözleri bağlanan bir öğrenciye sınıf içinde komutlar verilip belli nesnelere dokunarak ilerlemesi ve öğrencinin bu nesnelere ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşması istenebilir.

Mekanik Tekrar ve Teknikler Kullanma: Yeni öğrenilen bilgilerin kartlara yazılarak, bunlarla ilgili mekanik sesli tekrar etkinlikleri yapmak bu bellek stratejisi kapsamındadır.

Dil öğrenen öğrencilerin en çok yakındığı durumlardan birisi de kelimelerin anlamlarını hatırlayamamaları, öğrendikleri dil bilgisi kuralları ile kelimeleri ilintilendirerek hedef dilin öğelerini anlamlandıramamalarıdır. Oxford (1990) tasnifinin ilk doğrudan

öğrenme stratejilerinden olan bellek stratejilerinin bu tür unutma ve anlamlandırılmama sorunlarına çözüm olabileceği anlaşılmaktadır. Bu amaçla, bir yabancı dili öğrenen öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmalarının dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı çeşitli araştırmacılar tarafından irdelenmiştir.

Araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler belleklerinde daha uzun süre kalması için işe yaradığını deneyimlediklerinde, strateji kullanmaya daha meyillidirler (Murphy vd., 1987). Bu nedenle, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde öğrendikleri bilgileri akılda tutabilmeleri için, kullandığı bir stratejinin işe yaradığına ikna olması önem arz etmektedir.

Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar incelendiğinde bellek stratejilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler arasında pek fazla kullanılmadığı anlaşılmaktadır (Riazi ve Rahimi, 2005; Alhaisoni, 2012; Bölükbaş, 2013). Araştırmacılar, bu sonucun temel seviyedeki öğrencilerin daha yoğun düzeyde strateji kullanmayı tercih etmesinden kaynaklanabileceğini savunmaktadır. Araştırmalarda bellek stratejilerinin ilk aşamada öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik uygulamalar olduğu, bir süre sonra bunların terk edildiğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca bellek stratejilerinin yeterince yaygın olmamasını farklı kültürel birikimlerden gelme ya da mevcut öğrenme ortamlarıyla ilişkilendiren çalışmalar (Oxford, 1990; Griffiths, 2003) da mevcuttur (Barut, 2015, s. 17). Buna göre farklı kültürel ortamlarda ve farklı dillerin öğretilmesi sürecinde öğrencilerin ne şekilde yönlendirildiği öne çıkmaktadır.

Carney ve Levin'e (1994) göre yabancı dil öğretmenlerinin yeni bilgilerin bellekte kalıcılığını sağlayan çeşitli teknik ve stratejileri sınıf içinde öğrencilere bizzat uygulamaları, öğrencilerin bu stratejileri benimsemelerini ve sonrasında bizzat etkin olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Bellek stratejilerinin kazandırılması üzerine bütüncül bir yaklaşım ve özel bir bellek stratejileri kursu geliştiren Shimamura'ya göre (1984) öğretmenlerin bellek stratejilerinin nasıl kullanılacağı üzerine ayrı bir ders zamanı ayırarak, başarılı bir strateji kullanım sürecine ilişkin özel bir planlama ve öğretim gerçekleştirilmesi gerekir.

Kısacası, hedef dilin öğelerinin akılda kalıcılığı ve anlamlandırılmasını amaçlayan bellek stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması, bir sonraki doğrudan strateji kategorisi olan bilişsel stratejilerin öğrenilip kullanılmasına da temel oluşturacaktır.

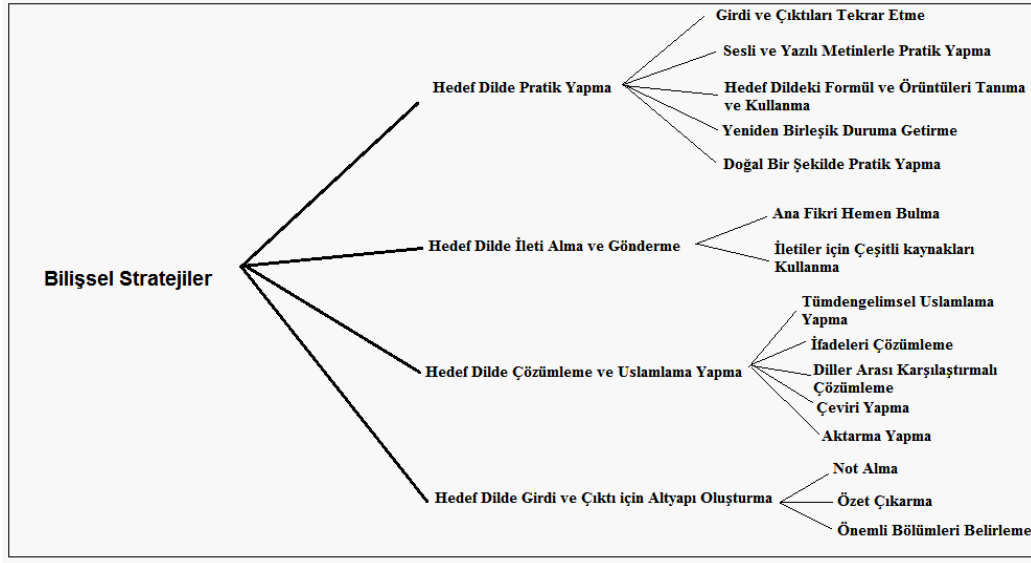
3.3.1.3.1.2. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, öğrenilen yeni bilginin zihinde işlenmesini ve organize edilmesini sağlayan stratejilerdir. “Bilişsellik” terimi farkındalık, algılama, akıl yürütme ve belli bir konuda yargılamada bulunma kavramlarını içeren zihinsel bir süreç ya da bilme yetisine gönderme yapmak için kullanılır. Bilişsel stratejiler ise özellikle doğrudan öğrenim sürecinde hedef dilin yapısını baz alarak çıkarımda bulunma, dili çözümlmeye çalışma, tümdengelimsel akıl yürütme, çeviri yapma gibi uygulamaları kapsar.

Oxford’a göre bir dili öğrenirken kullanılması ön görülen bilişsel stratejiler altı ögeden oluşmaktadır:

- Anlamak ve hatırlamak için duyuları kullanma
- Bilgiyi etkin hâle getirme
- Akıl yürütme
- Detayları anlamlandırma
- Geneli anlamlandırma
- Mevcut bir verinin ötesine gitme (2011, s. 46)

Buna göre bilişsel öğrenme stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:



Şekil 13: Bilişsel Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 44)

Bilişsel stratejilerin dil öğrenen öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanıldığını belirten Oxford (1990, s. 43) bu stratejileri dört alt başlıkta toplar.

1. *Hedef Dilde Pratik Yapma*: Bir hedef dilde pratik yapma beş alt stratejiden oluşur.

Girdi ve Çıktıları Tekrar Etme: Hedef dile ait girdi ve bilgileri sürekli tekrar etmek bu kapsamdadır. Hedef dilde yayın yapan haberleri düzenli olarak takip etmek, ana dil konuşurlarını dinlemek ve onlar gibi söyleyerek tekrar etmeye çalışmak bu bilişsel strateji kapsamındadır. Öğrenilen dildeki bilgilerin tekrar tekrar okunması ve anlamlandırılmaya çalışılması veya tekrar tekrar yazılması, muhtemel hataların önlenmesine de yardımcı olmaktadır.

Sesli ve Yazılı Metinlerle Pratik Yapma: Dinleme ve okuma anlamlandırma etkinliklerinden farklı olarak bu stratejide, daha önceden kaydedilmiş olan sesli kayıtlar dinlenerek ne söylendiği algılanmaya çalışılır. Öğrenci, dinleme esnasında sesletim, vurgu ve tonlama alıştırmaları ile hedef dile ait sesbirimlerini; yazılı metinlerle ise verilmek istenen mesajı algılamaya çalışarak pratik yapmış olacaktır.

Hedef Dildeki Formül ve Örüntüleri Tanıma ve Kullanma: Formüller bir bakıma dildeki kalıplaşmış deyim ve atasözleri gibi yerlerine başka kelime konulamayan ifadelerdir ("Kara talih" denebilirken "siyah talih" denmemesi gibi.). Kalıp örüntüler ise yanlarına başka kelime getirildiğinde anlamı farklılaşan ifadelerdir. Örnek olarak Türkçede "... zamanı" denildiğinde, boşluktaki yere "çay, iş, kahvaltı, uyku" gibi kelimeler getirilerek

örüntüler farklılaşabilir. Hedef dildeki bu tür kalıp ve eş dizimsel örüntüleri tanıyıp yerinde kullanmak pratik yapma bilişsel stratejilerindedir.

Yeniden Birleşik Duruma Getirme: Hedef dilde verilen parça parça veya ayrı öğeleri anlamlı bir bütünlük oluşturmak için bir araya getirerek kullanmak da pratik yapma stratejileri arasındadır. Örnek olarak, Türkçede sabah uyanınca yapılan çeşitli eylemler öğrencilere verilebilir. Daha sonra bu eylemleri kullanarak öğrencilerin kendine göre her gün yaptığı rutin eylemleri anlatması istenir. Böylece verilen parça eylemler bir bağlamda kullanılarak zihinde bütünleşik duruma getirilmiş olur.

Doğal Bir Şekilde Pratik Yapma: Konuşma, kitap okuma, ders dinleme veya teknolojiyi kullanarak yazma gibi hedef dilin doğal olarak kullanıldığı ortamlarda yeni bilgiyi kullanmak, pratik yapma stratejilerindedir.

2. *Hedef Dilde İleti Alma ve Gönderme:* Hedef dilde bir iletiyi alma veya gönderme stratejisi iki alt stratejiden oluşur.

Ana Fikri Hemen Bulma: Herhangi metinde “öz arama (skimming)” yöntemini kullanarak ima edilen ana fikirleri bulmak veya “öz tarama (scanning)” yöntemini kullanarak metindeki verilen detaylara kısa süre içinde ulaşmak bu strateji kapsamındadır. Örnek olarak “aslan ve avcı” öyküsünde verilmek istenen ileti, öz arama yöntemiyle; “Aslan mı avcıyı avcı mı aslanı öldürdü?” şeklinde bir detay sorusuna tüm metin içinde cevap aranması da öz tarama yöntemi ile bulunabilmektedir.

İletiler için Çeşitli Kaynakları Kullanma: Basılı kaynaklar (sözlük, dil bilgisi kitapları, yazım kılavuzu, gazete, dergi, ansiklopedi vb.) ve basılı olmayan kaynaklar (televizyon, radyo, internet, cep telefonu uygulamaları, vb.) vasıtasıyla girdi olarak gelen bir iletiyi anlamak; ilerleyen zamanlarda da kendi iletisini göndermek için kullanmak bu strateji kapsamındadır.

3. *Hedef Dilde Çözümleme ve Uslamlama Yapma:* Hedef dilde zihne gelen girdileri çözümleme ve bu girdilere dair akıl yürütme stratejisi beş alt stratejiden oluşmaktadır.

Tümdengelimsel Uslamlama Yapma: Bireyin hedef dilde bildiği kuralları anımsayıp akıl yürütmesi, karşılaştığı yeni bağlamlarda bu kuralları kullanması tümdengelimsel uslamlama stratejisi kapsamındadır. Örnek olarak öğrencinin Türkçedeki ötümlüleşme kuralını kelimelere eklenen morfemlerde kullanması, bu stratejiyi uyguladığı anlamına

gelmektedir. Buna göre, öğrencinin kelime sonundaki “-p, -ç, -t,- k > -b,-c,-d,g,-ğ” genel dönüşüm kuralını, karşılaştığı kelimelerin sonuna ekler getirdiğinde ötümlüleştirerek kullanması, tümdengelimsel uslamlama yapabilmesi demektir.

İfadeleri Çözümleme: Yeni karşılaşılan bir kelime veya kelime grubunu, cümleyi veya paragrafı, parçalara ayırarak çözümlmek ve anlamlandırmaya çalışmak bu stratejiyi kullanabilmek demektir. Örnek olarak Türkçede “şehir-li-leş-ti-k” ifadesindeki kök ve ek ayrımını ayrı ayrı işlevleri ile analiz ederek anlamaya çalışmak bu kapsamdadır.

Diller Arası Karşılaştırmalı Çözümleme: Bireyin kendi ana dili ve öğrendiği yabancı dildeki ögeler arasındaki farklılık ve benzerlikleri irdeleyerek anlamlandırmaya çalışması bu strateji kapsamındadır. Örneğin farklı dillerde kökteş olan (İngilizce> televizyon, Arapça> kitap, Farsça> ateş gibi) kelimeler Türkçedeki yazılış ve sesletimleri ile karşılaştırılarak daha iyi anlamlandırılabilir. Bu noktada Azerbaycan Türkçesindeki “*bekâr, subay*” gibi kelime veya ifadelerin Türkçede yabancı eşdeğerleri ile karşılaştırılması da diller arası çözümleme stratejileri içinde değerlendirilebilir.

Çeviri Yapma: Kelimeler, kelime grupları ve tam metinlere kadar, yabancı dilden ana dile, ana dilden yabancı dile çeviri yapmak, en yaygın kullanılan ve anlamlandırmanın en rahat sağlandığı bilişsel öğrenme stratejilerdendir. Bununla birlikte, diller arası kelime, kelime grupları ve metin düzeyinde eşdeğerlik sağlanmadığı durumlarda öğretmen veya o dili iyi bilen birinin müdahalesi gerekebilir.

Aktarma Yapma: Bireyin kendi ana dilindeki dilsel bilgileri (dil bilgisi, sesletim, yazım vb. kuralları) öğrendiği yabancı dile aktararak anlamlandırmaya çalışması bu strateji kapsamındadır. Diller arası ayrışma olduğunda yanlış çıkarımlar yapılabileceğinden bu stratejinin kullanımının da o dili bilen birinin denetiminde yapılması gerekmektedir. Bu açıdan özellikle söz dizimi farklılıklarından kaynaklanan tipolojik ayrımlar bilinmelidir. Örnek olarak “Ben giderim okula her gün” ifadesinin ana dili İngilizce veya Almanca olan bir bireyin kendi ana dili söz dizimi kurallarını hedef dil Türkçeye aktararak anlamlandırma çabasının sonucu olduğu bilinerek, öğrencinin doğru söz dizimi sıralaması konusunda uyarılması gerekecektir.

4. Hedef Dilde Girdi ve Çıktı için Altyapı Oluşturma: Hedef dilde anlamlandırma ve akıcı dil kullanımı gerçekleştirebilmek için altyapı oluşturma, üç alt stratejiden oluşmaktadır.

Not Alma: Not alma stratejisi bireyin yeni bilgileri rastgele bir not defterine çıkarması değil, anladıklarının ana fikirleri veya önemli noktalarını not almayı kapsar. Bu amaçla, öğrenci anlamlandırmayı sağlamak için öncesinde kendi ana dilinde notlar alıp daha sonra bunları hedef dile aktarabilir. Not almalar ifadeleri kabaca yazma, alışveriş listesindeki gibi başlıklar hâlinde yazma, anlam haritası yoluyla birbiriyle ilintili ifadeleri yazma veya standart bir not alma formatı kullanarak gerçekleştirilebilir.

Özet Çıkarma: Özet çıkarma kısa bir öyküden uzun bir romana kadar hedef dilde okunan veya dinlenenlerin belli bir örüntü içinde, zihindeki resim ve kavramlarla ilintilendirme yapılarak bireyin kendi anladığı şekilde kısaca ifade edilmesidir.

Önemli Bölümleri Belirleme: Hedef dilde öğrenilenlerin bilişsel olarak anlamlandırılmasını gerçekleştirmek için kullanılan bilişsel stratejilerden sonuncusu ise önemli bölümleri belirlemedir. Buna göre öğrenci hedef dilde öğrenilenlerden önemli olanların altını çizerek, renkli veya fosforlu kalemle işaretleyerek, yıldız koyarak, büyük harfle yazarak bu tür bilgileri ön plana çıkarmış olur.

Dil öğrenim sürecinde bilişsel yetileri esas alan öğrenme modelinde, bireyin kendi zihinsel ve içsel faktörleri devreye girmektedir. Bilişsel psikolojiye göre, kişinin içsel anlamlandırma süreci, bir öğrencinin sahip olduğu her alanda öğrenimini etkileyen önceki bilgileridir. Yabancı bir dil öğreniminde kişinin içsel anlamlandırma süreçleri, öğrenimi başarılı kılmak amacıyla dikkate alınır; çünkü bunlar öğrencinin öğrenmeye ulaşma şeklini etkiler; böylece, öğrenimi mükemmelleştirir veya tam tersi, öğrenim sürecine zarar da verebilir. İçsel anlamlandırma süreçleri, öğrencinin sahip olduğu bir öğrenime ait ilk bilgiler olmaları nedeniyle, öğrenci tarafından öğrenimini tamamlamak amacıyla kullanılan bilişsel stratejileri etkiler. Stratejilerin kullanılması öğrenciden öğrenciye de değişir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerini bilişsel stratejileri kullanmak üzere cesaretlendirmesi gerekir (Navaro Saydı, 2007, s. 26).

Bir yabancı dile ait bilgilerin doğrudan kazanılmasında etkin şekilde kullanılan bilişsel stratejilerin, başarılı bir öğretim ve öğrenim sürecini de beraberinde getirdiği çeşitli çalışmalar tarafından da ortaya konmuştur. Bu çalışmaların bazılarında İngilizce

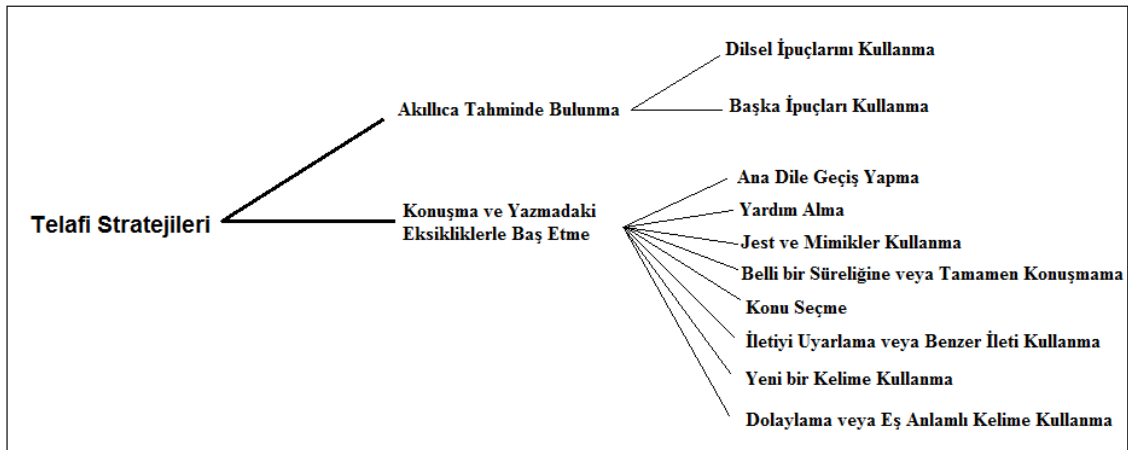
öğrenirken strateji kullanımı ve yeterlik düzeyi arasındaki bir bağıntı bulunduğu görülmektedir (Ku, 1995; Park, 1994; Purpura, 1997). Öte yandan bilişsel stratejilerin diğer dillerde de dil yeterliliğine katkıda bulunduğuna dair veriler sunulduğu bilinmektedir (Oxford ve Ehrman, 1995a; Kato, 1996). Ayrıca bilişsel stratejilerin kullanımı ile dil becerilerinin anlamlandırılması arasında da bir ilişki olduğunu vurgulayan çalışmalar da almaktadır (Barnett, 1988; Cohen, 1988; Goh, 1998; Vandergrift, 2003).

Görüldüğü üzere, bilişsel stratejilere yoğun şekilde maruz kalan ve bu stratejileri anlamlandırarak kullanan öğrenciler, sınıf içinde öğretilen dil becerilerini kazanma noktasında daha başarılı olabilmektir. Bilişsel stratejileri etkin olarak kullanabilen öğrenciler alımlayıcı dil becerilerini daha etkin olarak edinirken, üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini kazanırken de daha seri bir ilerleme kaydedecektir. Bununla birlikte, doğrudan stratejilerden bellek ve bilişsel stratejilerde hâlen eksikliği görülen konular bir sonraki başlık olan telafi stratejileriyle tamamlanacaktır.

3.3.1.3.1.3. Telafi Stratejileri

Doğrudan stratejilerden sonuncusu olan telafi stratejileri, öğrencilerin yeni dildeki bilgi sınırlılıklarına rağmen o dili mümkün olan en iyi şekilde öğrenmelerini destekler. Bu stratejiler, öğrencilerin dil öğrenim sürecinde özellikle kelime ve gramer boyutlarında eksik olduğu konuları telafi etmelerini sağlar (Oxford, 1990, s. 47). Telafi stratejilerinde, o ana kadar hatırlamayı güçlendirici bellek stratejileri ve muhatap olunan derslerden azami faydayı edinmeyi amaçlayan bilişsel stratejiler kullanılmasına rağmen, hâlen eksik kalan bilgiler tamamlanır.

Telafi stratejileri, okunan veya dinlenen bir metindeki anlamı çıkarımda bulunarak tahmin edebilmek için dile dair çeşitli ipuçları, eş anlamlı kelimeler ve beden dilini kullanma gibi uygulamaları kapsamaktadır. Örnek olarak, bir metni okurken anlamını bilmediği her kelime için hemen sözlüğe başvurmak yerine, bağlamdan kelimenin anlamını çıkarımda bulunmaya çabalayan; bunu yaparken metin içinde geçen kelimenin türü, almış olduğu eklerin işlevi ve cümle içindeki bütüncül anlamı gibi ipuçlarını kullanarak o kelimenin anlamını tahmin edebilen öğrenci, telafi stratejilerini aktif olarak kullanmaktadır.



Şekil 14: Telif Stratejileri Şeması (Oxford, 1990, s. 48)

Oxford (1990) tarafından ortaya konan ve doğrudan öğrenim esnasında kullanılan telif stratejileri, iki ana ve on alt stratejiden oluşmaktadır.

1. Akıllıca Tahminde Bulunma: Hedef dilde eksik görülen konuları telif etmek amacıyla kullanılan akıllıca tahminde bulunma stratejisi, iki alt stratejiden oluşur.

Dilsel İpuçlarını Kullanma: Bir hedef dilde daha önceden öğrenilen bilgileri ve ipuçlarını kullanarak karşılaşılan yeni bilgileri anlamlandırmaya çalışmak bu strateji kapsamındadır. Buna göre, bir dinleme veya okuma metninde geçen “masa, sıra, yazı tahtası” gibi kelimelerin okuldaki bir sınıfta bulunan nesnelere ait olduğunu kestirmeye çalışma, dilsel ipuçlarını kullanmak demektir. Ayrıca metinlerde geçen “köy-lü-ler” kelimesinin kökeninden yola çıkıp morfolerinin işlevlerini ipuçları olarak değerlendirerek bu ifadenin ne anlama geldiğini kestirmek, akıllıca tahminde bulunma stratejisi kapsamındadır.

Başka İpuçları Kullanma: Hedef dildeki metinlerde karşılaşılan ifadelerin hangi bağlamda kime hitaben kullanıldığı, beden dili, işitsel ve görsel unsurlar gibi ipuçlarının yanı sıra, metnin genel anlamı ile genel dünya bilgisine ilişkin diğer ipuçlarını kullanarak akıllıca tahminde bulunmak bu stratejiyi etkin olarak uygulayabilmek demektir.

Oxford’a göre telif stratejisi, sadece öğrenilen yeni dili anlamada değil onu üretim, yani bizzat kullanım esnasında da gerçekleştirilir. Dolayısıyla, telif stratejileri öğrencilerin hedef dilde konuşma ve yazma boyutunda eksik oldukları konuları tamamlamalarına da imkân tanımaktadır (1990, s. 48).

2. Konuşma ve Yazmadaki Eksikliklerle Baş Etme: Hedef dilde daha önce öğrenilen bilgileri kendi dil üretimi, yani konuşma ve yazma eylemleri esnasında, eksikliklerini telafi etmek amacıyla kullanma stratejisi sekiz alt stratejiden oluşmaktadır.

Ana Dile Geçiş Yapma: Yabancı dili kullanırken kendi ana dilindeki kelime veya ifadeleri hedef dildeki cümleler arasına sıkıştırmak; ayrıca kendi ana diline ait kodlamaları kendi konuşma ve yazması esnasında metinler içinde kullanmak ana dile geçiş yapma stratejisi içinde yer alır. Dil öğreniminde kod değiştirme (code-switching) şeklinde de adlandırılan bu stratejinin kullanımındaki esas amaç, öğrencinin konuşma ve yazmada tıkanıp durumlarda, yani hedef dilde bir ifade aklına gelmediğinde ana diline başvurarak merakını anlatmasıdır.

Yardım Alma: Hedef dilde yazma ve konuşma eylemi gerçekleştirirken kullanılan telafi stratejilerinden bir diğeri de, tereddüt yaşandığında bilinmeyen bir ifadenin karşılığını bulmak amacıyla kullanılan yardım alma stratejisidir. En çok kullanılan yardım alma yöntemlerinden birisi ise “... ne demek?” şeklinde sorulan ve bilinmeyen bir ifadeyi öğrenmek için kullanılan telafi stratejisidir.

Jest ve Mimikler Kullanma: Hedef dilde bir ifade aklına gelmediğinde, bireyin kendi jest ve mimiklerini, yani beden dilini kullanması bir diğer telafi stratejisidir. Bu amaçla, anlamı bilinmeyen kelime veya ifadeyi eli ile gösterme, beden dili ile açıklamaya çalışma bu stratejiyi kullanabilmek demektir.

Belli bir Süreliğine veya Tamamen Konuşmama: Hedef dili konuşurken bir durumun nasıl ifade edileceği bilinemediğinde veya bir dil bilgisi ifadesi nasıl söylenir konusunda tereddüt yaşandığında, belli bir süreliğine veya tamamen konuşmaya ara vermek bu strateji kapsamındadır. Karşılıklı iletişim esnasında yapılan bu susma veya tıkanma durumu, muhatap olunan kişiyle konuşmayı sürdürmek için başka telafi stratejileri kullanarak da tamamlanabilir.

Konu Seçme: Hedef bir dilde kelime bilgisi ve dil bilgisine hâkim olunan alanlarda konu seçme, konuşma ve yazma etkinliği gerçekleştirirken eksikliği duyulan diğer konuları tamamlamak için kullanılacak telafi stratejilerindedir. Bu kapsamda, bilinen bir konunun ilintili olduğu bilinmeyen başka bir konuyu öğrenmek için desteklenmesi söz konusudur.

İletiyi Uyarlama veya Benzer İleti Kullanma: Hedef dilde yazma veya konuşma gerçekleştirirken bir ifade anımsanamadığında, söylenecek fikirleri basitleştirip esas söylenmesi gerekenden çok daha az kısmını söyleyerek meramını anlatmak bu strateji kapsamındadır. Bir sınıfta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve dışıde randevusu olan bir bireyin, hedef dilde bu durumunu nasıl ifade edeceğini bilemediğinden, kısaca gitmek zorunda olduğunu söyleyip izin isteyerek dersten çıkması buna örnek olarak verilebilir. Özellikle dil öğreniminde başlangıç ve orta düzeylerde eksik olunan konular hedef dile maruz olundukça ve yeni bilgiler öğrenildikçe tamamlanacaktır.

Yeni bir Kelime Kullanma: Hedef dilde konuşup yazarken doğru kelime veya ifade bilinemediğinde, o anlama gelebilecek bir kelime uydurarak böylece meramını anlatmaya çalışmak bu strateji kapsamındadır. Örnek olarak Türkçede “kümes” kelimesi aklına gelmeyen bir öğrencinin “tavuk evi” ifadesini kullanması mesajını iletme maksadıyla bu telafi stratejisini kullanması demektir.

Dolaylama veya Eş Anlamlı Kelime Kullanma: Hedef dilde bir ifade hatırlanamadığında, lafi dolandırmak veya eş anlamlı kelimeler kullanmak suretiyle meramını anlatmak bu stratejiyi kullanmak demektir. Buna göre araba sürme esnasında Türkçede “Emniyet kemeri takmalıyım.” ifadesi aklına gelmeyen birinin “koltuk bağı üstüme takmam gerek.” şeklinde mesajını dolaylı olarak aktarması bu telafi stratejisi kapsamındadır.

Margolis (2001) yaptığı araştırmada, dinleme ve konuşma becerilerindeki eksik bilgileri tamamlamak için kullanılan telafi stratejilerinin deneysel temellerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin diğer stratejilere kıyasla, en çok bilgi istemek ve teyit almak için yardım alma ile soru sorma stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tahminde bulunma stratejisi de yoğun olarak kullanılmıştır. Araştırmada en az kullanılan telafi stratejilerinin yeni bir kelime uydurma, eş anlamlı ifadeler ve beden dilini kullanma stratejileri olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan Türkiye içinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler ile yapılan çeşitli çalışmalarda, dil öğreniminde telafi stratejilerinin en sık tercih edilen stratejiler olduğu belirlenmiştir (Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008; Demirel, 2012; Razi, 2012; Uztosun, 2014). İngilizce dışında, başka yabancı dillerdeki dil öğrenme stratejilerini inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Oxford ve Ehrman'ın

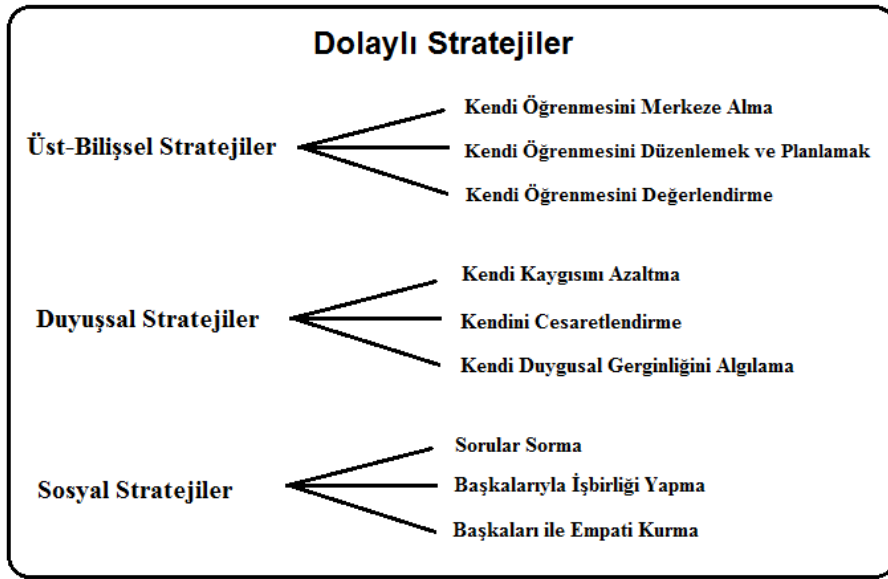
(1995b) İspanyolca ve Fransızca gibi pek çok farklı dili öğrenen üniversite öğrencisiyle yaptığı araştırmada, öğrencilerin en fazla tercih ettiği dil öğrenme stratejilerinin telafi stratejileri olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar, Oxford (1990) envanterindeki telafi stratejilerinin dil öğrenim sürecinde önemli faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. Bunlarda belirginleşen nokta ise diğer doğrudan stratejilerde ortaya çıkan eksiklerin bu stratejilerle tamamlanmasıdır.

Öte yandan, doğrudan dil öğrenim sürecini desteklemek ve kontrol etmek ise diğer strateji başlığı olan dolaylı stratejilerle gerçekleştirilecektir.

3.3.1.3.2. Dolaylı Stratejiler

Oxford'a göre dolaylı stratejiler, öğrenme süreci ile doğrudan ilişkili değildir, fakat bu sürece doğrudan stratejiler kadar katkılar sağlar. Dolaylı stratejiler üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üçe ayrılır. Üst-bilişsel stratejiler öğrencilerin kendi öğrenmesini kendisinin bilinçli olarak kontrol altında tutması için kullanılır. Duyuşsal stratejiler, öğrencinin kendi duygularını, güdülenmesini ve tutumlarını kendisinin koordine etmesi içindir. Sosyal stratejiler ise öğrencinin etrafındakilerle iletişim kurarak kendi dil öğrenme sürecini desteklemesine imkân tanır. Buna göre, dolaylı stratejiler genel olarak öğrenilenlerin yönetimi, düzenlenmesi ve desteklenmesi amacı ile kullanılır (1990, s. 135).



Şekil 15: Dolaylı Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 136)

3.3.1.3.2.1. Üst-Bilişsel Stratejiler

Üst-bilişsel stratejilerde, bireyin kendi dil öğrenim sürecindeki öğrenme etkinliklerini bizzat inisiyatif olarak denetlemesi ve değerlendirmesi amaçlanmaktadır. Doğrudan dil öğretim sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerde dışarıdan belli bir planlama, denetleme ve değerlendirme dâhilinde öğrencinin yararına sunulan uygulamalar etkili iken; üst-bilişsel stratejilerde planlama, denetleme ve değerlendirme süreci dil öğrenen öğrencinin kendi omuzlarına yüklenmiştir.

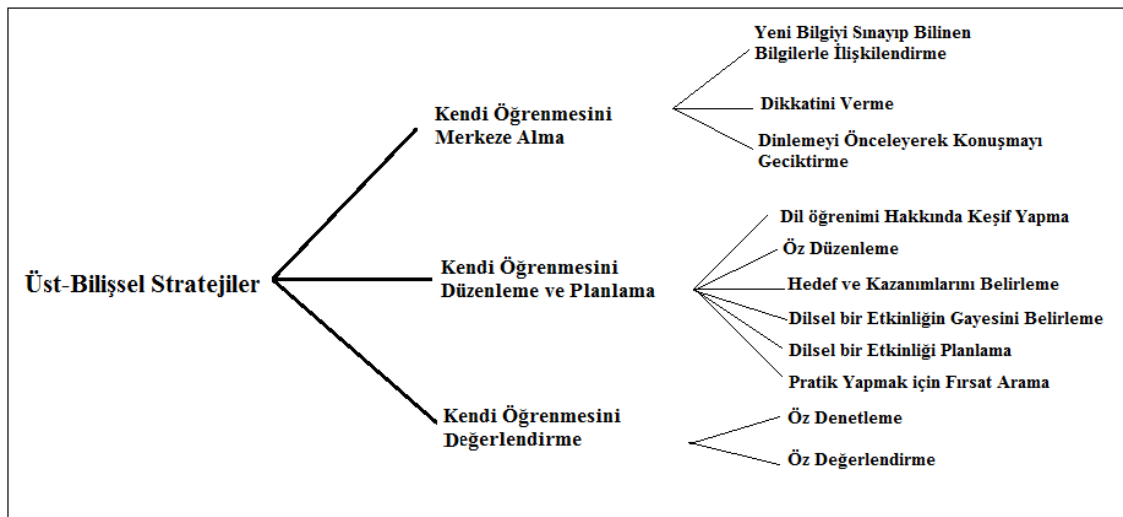
Üst-bilişsellik kavramı, kişinin belli bir konuda bilgili ve bilinçli olması, düşük düzeyde kalan bilişsel becerileri ve stratejilerinin farkına vararak bunları en yüksek düzeye taşıma gayretini temsil etmektedir (Kozulin, 2005, s. 2). Bu nedenle bilişsel stratejilere ek olarak kullanılacak üst-bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi dil öğrenim süreçlerini daha iyi anlamlandırmaları ve daha etkin kılmalarını sağlayacaktır.

Navaro Saydı'ya göre "üst (meta)" ön eki, "önüne geçen veya içine alan" anlamına gelir. Köken olarak "meta" kelimesini incelediğimizde Yunancadan gelen ve "üstünde, üst, ötede, aşan" manasındadır. Latince (cognition) "tanıma yeteneği olan" anlamındaki kelimedenden gelir ve "tanyabilme yetisi" olarak tarif edilir. Öyleyse, üst-bilişsellik üst bir düzey içerdiğini belirtmek gerekir. Buna göre üst-bilişsellik

bilişselliği irdelediği gibi, bir üst alan da bir alt zihinsel alanı inceler. Bu nedenle, üst-bilişsel yaklaşımı olmayan öğrenciler, hedefi olmayan; gelişiminin, icraatlarının ve bunların gelecek öğrenimlerine yapacağı katkıların bilincine varmamış olan kişilerdir (2007, s. 11).

Üst-bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlayabilmesine ve hedef dildeki gelişimini izleyip kontrol edebilmesine imkân sağlayan stratejilerdir. Öğrenilenlerin örgütlenmesi, yeniden planlanması, kendi gelişimini gözleme ve değerlendirme gibi uygulamalar, üst-bilişsel stratejiler kategorisinde yer alır. Örneğin, bir öğrencinin kendi yaptığı yanlışları fark ederek düzeltmeye çalışması, hedef dili konuşan insanları gözlemleyerek kelimeleri nasıl telaffuz ettiklerine dikkat etmesi öğrencinin aktif olarak üst-bilişsel stratejilere başvurduğunu göstermektedir (Barut, 2015, s. 20).

Oxford'a göre üst-bilişsel stratejiler başarılı bir dil öğrenme süreci için çok gereklidir. Dil öğrenenler hedef dilde pek çok aşina olunmayan yeni kelime, karmaşık kurallar, farklı alfabe yazı sistemi, hedef kültüre ait tuhaf toplumsal gelenekler ve alışılmadık dil öğretim yöntemleri içinde boğulmaktadır. Tüm bu yeni ve alışılmadık ortamlarda başarılı bir dil öğrenim süreci gerçekleştirebilmek için öğrencilerin dikkatlerini toplayıp eski bilgileri ile yeni dildeki bilgilerini sınyarak ve kıyaslayarak üst-bilişsel stratejileri kullanmaları önem arz etmektedir (1990, s. 136).



Şekil 16: Üst-Bilişsel Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 137)

Yabancı dildeki pek çok yeni bilgi ile karşılaşan öğrenci odaklanma sorunları yaşayabilir. Bunun üstesinden gelmek için üst-bilişsel stratejileri bilinçli bir şekilde kullanan öğrenci etkili bir öğrenme gerçekleştirebilir (Oxford, 1990, s. 136). Bu amaçlarla kullanılan üst-bilişsel stratejiler üç temel alt stratejiden oluşur.

1. Kendi Öğrenmesini Merkeze Alma: Bir hedef dilde öğrencilerin kendi öğrenmelerine odaklanarak, tüm enerjilerini ve dikkatlerini belli öğrenme etkinlikleri, dil becerileri ve ders materyallerine yoğunlaştırma stratejisi üç alt stratejiden oluşur.

Yeni Bilgiyi Sınayıp Bilinen Bilgilerle İlişkilendirme: Hedef dilde karşılaşılan bir bilgiyi sınayıp gözden geçirerek kendi yaşamındaki bilinen bilgilerle ilişkilendirmek ve anlamlandırmaya çalışmak bu üst-bilişsel strateji kapsamında yer alır. Buna göre, Türkçede şehir ve köy hayatının anlatıldığı bir metinde, kendi yaşadığı ortamla metinde geçen ortamı ilişkilendirerek metni anlamlandırmaya çalışmak bu stratejiyi kullanabilmek demektir.

Dikkatini Verme: Hedef dilde bir metni okurken, dinlerken veya bir şeyler öğrenirken dikkatini dağıtıcı her şeyden arınıp tüm dikkatini öğrenme materyaline vererek anlamaya çalışmak bu strateji kapsamındadır.

Dinlemeyi Önceleyerek Konuşmayı Geciktirme: Belli bir dinleme metnini tam olarak anlayıncaya kadar konuşma etkinliğini kendi isteği ile ötelemek veya tamamen susmak suretiyle dinleme etkinliğine odaklanmak, bu stratejiyi kullanmak demektir.

2. Kendi Öğrenmesini Düzenleme ve Planlama: Kendi dil öğrenme sürecinden azami kazanımı sağlayabilmek için kullanılan bu üst-bilişsel strateji altı stratejiden oluşmaktadır.

Dil Öğrenimi Hakkında Keşif Yapma: Öğrencinin kendi öğrenim süreci hakkında bilgi sahibi olup keşif yapması, bu süreçte yaşadığı problemleri aktarması ve uyguladığı çözümleri paylaşması bu stratejiyi kullanması demektir.

Öz Düzenleme: Kendi dil öğrenme sürecini organize ederek genel bir çalışma planı hazırlamak, günlük çalışma planına dair defter tutmak, ders çalışma ortamını düzenleyerek buna göre maksimum verim sağlamak amacı ile tedbirler almak, öz düzenleme stratejilerindendir.

Hedef ve Kazanımlarını Belirleme: Dil öğrenme süreci ile ilgili uzun vadeli (aylık veya yıllık) hedefler koymanın yanı sıra, kısa vadeli (günlük veya haftalık) kazanımlarını belirlemek ve bunları uygulamaya koymak bu strateji kapsamındadır.

Dilsel bir Etkinliğin Gayesini Belirleme: Hedef dilde dört temel dil becerilerinden okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin gayesini anlayarak buna odaklanmak bu strateji kapsamındadır. Örnek olarak Türkçede bir dinleme metninde hangi bölümde ne demek istendiğini anlamaya çalışarak buna uygun hareket etmek, bu stratejiyi kullanabilmek demektir.

Dilsel bir Etkinliği Planlama: Dil öğrenen bireyin muhatap olduğu bir etkinliğin neler içerdiğini, nasıl gerçekleşeceğini açıklayabilmesi, ne yapılması gerektiğini bilmesi, bu etkinlik için kendi dilsel birikimini nasıl ortaya koyacağını ve bunun için gerekli olan diğer unsurları belirlemesi bu strateji kapsamındadır.

Pratik Yapmak için Fırsat Arama: Hedef dilin doğal olarak konuşulduğu ortamlarda pratik yapmak amacı ile film izlemek, bir konuşma kulübü etkinliğine kendi isteği ile katılmak veya pratik yapmak için kendi gayretiyle çeşitli sosyal ortamlarda bulunmak bu üst-bilişsel strateji kapsamındadır.

3. Kendi Öğrenmesini Değerlendirme: Bireyin hedef dilde kendi öğrenmesini kendisinin değerlendirmesi için kullanılan bu üst-bilişsel strateji iki alt stratejiden oluşmaktadır.

Öz Denetleme: Bireyin hedef dili öğrenirken kendi yaptığı yanlışlara odaklanması, bu yanlışların en önemlilerinin kaynağını belirleyerek bunları tekrar yapmamaya gayret etmesi bu strateji kapsamındadır.

Öz Değerlendirme: Bireyin hedef dili öğrenirken kat ettiği aşamayı geçmişteki bilgi ve becerileriyle kıyaslayarak öz değerlendirme yapması bu strateji kapsamında yer alır. Bu amaçla, daha öncesine göre okuma ve anlamlandırma becerisinin gelişip gelişmediğini veya eskiye göre daha akıcı konuşup konuşmadığına dair bireyin kendi kendisini sınyarak öz değerlendirme yapması bu üst-bilişsel stratejiyi kullanabilmesi demektir.

Üst-bilişsel stratejiler başka bir dili öğrenen öğrencilerin süreçte başarılı olabilmesi açısından önemlidir. Başarı düzeyini yüksek seviyeye taşıyabilmek için öğrencinin sık sık inisiyatif alarak kendi öğrenme sürecinin planlama, denetleme ve değerlendirmesini

yapması gerekir. Oxford'a göre üst-bilişsel stratejilerin etkili olarak uygulanması sekiz öğeden meydana gelir:

- Kendi bilişsellik sürecini planlama
- Kendi bilişsellik sürecini tanzim etme
- Kendi bilişsellik süreci için planları yürürlüğe koyma
- Kendi bilişsel stratejilerini toptan uygulamaya koyma
- Kendi bilişsellik sürecini izleme
- Kendi bilişsellik sürecini değerlendirme (2011, s. 45).

Bu amaçla üst-bilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından etkin olarak kullanılması farklı biçimlerde yapılabilir. Örnek olarak, Türkçe öğrenen bir yabancı öğrencinin kelimelerin sonuna gelen eklerin işlevlerine dikkate etmesi, kendisine sunulan bilişsel süreci üst-bilişsel olarak da kullanması anlamına gelmektedir. Öte yandan Türkçede doğru gramer kurallarını uygulamaya odaklanan bir öğrencinin iletişim esnasında tıkanıldığını belirtip hem doğru gramer hem de akıcı dil konuşmayı bir arada kullanmaya çalışması, başka bir üst-bilişsellik stratejisi ihtiyacı olduğunun farkına varması demektir. Son olarak, kompozisyon yazan bir yabancı öğrencinin kendisine daha önce sunulan bilişsel stratejilerdeki bilgilerini yoklayıp yapmış olabileceği muhtemel yazılı anlatım yanlışlarını gözden geçirerek düzeltmeye çalışması da farklı bir üst-bilişsel stratejiyi kullanabilmesi demektir. Bu türden pek çok üst-bilişsel stratejinin sık sık kullanılması ise başarıyı beraberinde getirecektir. Bu nedenle, başarılı bir dil öğrenim sürecine yönelik üst-bilişsel stratejilerin kullanım sıklıklarının irdeleyen araştırmalardaki veriler de önem arz etmektedir.

Vann ve Abraham, yapmış oldukları araştırmalarında hem başarılı hem de başarısız öğrencilerin, öğrenme stratejilerini benzer sıklıkta kullanabileceklerini tespit etmiştir. Bununla birlikte, başarılı öğrencileri başarısız olanlardan ayıranın üst-bilişsel stratejileri kullanma durumları olmuştur. Çünkü başarılı öğrenciler üst-bilişsel stratejilerle dil

öğrenim süreçlerindeki kendi eksikliklerini görerek buna yönelik çözümleri uygulamaya koymuşlardır (1990, s. 192).

Bölükbaş, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tercih ettiği stratejileri değerlendiren bir çalışma kaleme almıştır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların en çok üst-bilişsel stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Bir hedef dili öğrenirken öğrencinin kendi bilişselliğini kullanma stratejisi olan üst-bilişsellik öğretmenler tarafından özendirilebilmektedir. Öğrenci üst-bilişsel stratejileri kendi dil öğrenim sürecinde uygulamaya başladığında, eksikliklerini görerek bunları gidermek için planlama ve değerlendirme yaparak başarılı bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Öğrenci üst-bilişsel stratejileri etkin şekilde kullanmaya başladıktan sonra, bir diğer dolaylı strateji başlığı olan duyuşsal stratejiler devreye girecektir.

3.3.1.3.2.2. Duyuşsal Stratejiler

Dil öğrenim sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biri de hedef dile yönelik duyuşsal tutumlardır. Farklı kişilik özelliklerine göre şekillenebilen duyuş durumları hedef dilin öğrenim sürecini sekteye uğratabilmektedir. Öğrenciler kendi duyuş durumları, kaygıları ve motivasyonlarını kendileri kontrol edebildiğinde ise dil öğrenim süreci daha sağlıklı ilerleyebilmektedir.

Oxford'a göre "duyuşsal (affective)" sıfatı üç farklı psikolojik durum olan "duyuş, motivasyon ve değer" kavramlarının tamamına gönderme yapmak için kullanılır (1990, s. 140). Bu üç duyuş durumu, nasıl günlük hayatın bir parçası ise dil öğrenme sürecinde de duyuşsal faktörlerin etkisi göz ardı edilemez. Şayet dil öğrenen birey, kendi duyuş durumunu kendisi kontrol altına almak için doğru stratejiler uygulayabilirse, dil öğrenim sürecindeki kaygı verici ögeler bertaraf edilerek, başarılı bir dil öğrenme gerçekleştirilebilecektir.

Ünlü psikolog ve gelişim uzmanı Piaget, bilişselliğin yanı sıra, bireyin hoşnut olma durumu, hayal kırıklığı, hevesliliği, gayret sarf etmesi, sıkılması gibi pek çok duyuş durumunun öğrenim sürecinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Süreç içinde başarı veya başarısızlık meydana gelebilir, en nihayetinde öğrenci öğrenmiş olduklarından

hissi çıkarımlarda bulunabilir. Öğrencinin kendi iç dünyasında ve çevredekilere yönelik ilgi ve kaygıları hep var olacaktır (1981, s. 3). İşte bu tür duyuşsal faktörlerin dil öğrenim sürecini sekteye uğratmasını önlemek için duyuşsal stratejilerin bilinmesi gerekmektedir.

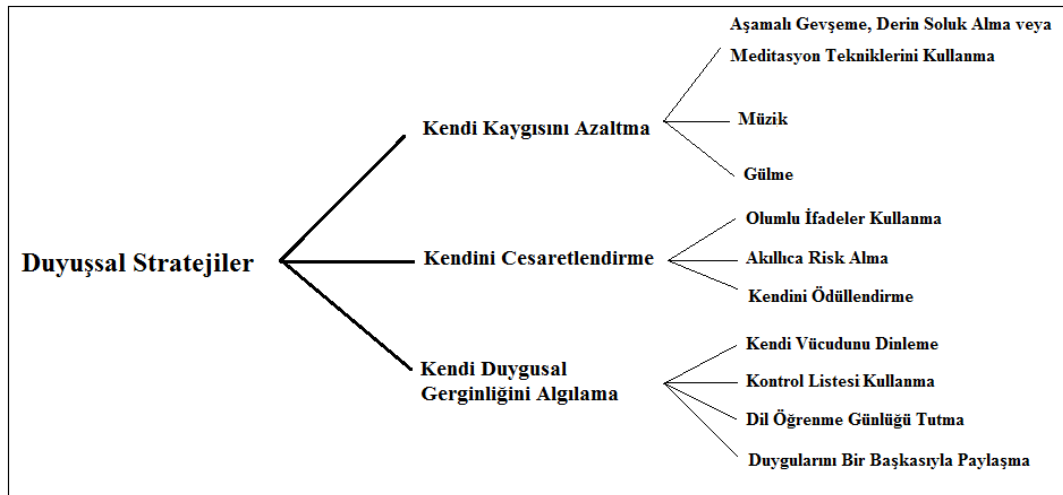
Duyuşsal stratejiler temelde öğrenme sürecini kesintiye uğratabilecek psikolojik durumların ve duygu yoğunluklarının denetim altında tutulmasını sağlar. Olumlu düşünmeye çalışma, risk alma, kendini ödüllendirme, rahatlatıcı müzik dinleme, nasıl hissettiğiyle ilgili olarak bir başka birine açılma veya duygu durumu ile ilgili günlük tutma duyuşsal stratejiler arasındadır (Demirel, 2012, s. 143). Duygu durumlarının etkisi altında kalarak kaygılarına teslim olmamak için de öğrencilerin duyuşsal faktörlerin farkına vararak tutumlarını nasıl değiştireceklerini bilmeleri gerekir.

Dil öğrenim sürecinde tutumların değişken olduğu, zayıf bir öğrencinin de cesaretlendirilmesi koşuluyla, problemlerini aşma şansının olabileceği bilinmelidir. Duyuşsal olarak kendi kendini yönetebilen bir öğrenci, hedef dile karşı uyumlu ve olumlu bir tutum sergiler. Dolayısıyla, bu tutum ile öğrencinin dil öğrenim sürecinde duygu durumunun iyileştirilmesi ihtiyacı karşılanırken, aynı zamanda öğrenciye belirli bir öğrenme kolaylığı da sağlanmış olur (Navaro Saydı, 2007, s. 51). Bu nedenle hedef dile yönelik olumlu bakış açısı, pozitif tutumlar geliştirme ve başarılı bir öğrenme gerçekleştirdiğine dair bireyin kendini inandırması, süreci kolaylaştırmak adına önemli kazanımlardır.

Öte yandan olumsuz duygu durumları ise özverili çalışan az sayıdaki öğrencinin dil öğrenme sürecini engelleyebilir. Bu noktada öğretmen azami gayret sarf ederek sınıfın duyuşsal atmosferini üç farklı yolla değiştirebilir: Buna göre şayet öğretmen (1) öğrencilere sınıf içinde daha fazla sorumluluk vererek sınıfın sosyal yapılanmasına müdahale eder, (2) hedef dilin doğal olarak konuşulduğu bir iletişim ortamı sağlar, (3) öğrencilere duyuşsal öğrenme stratejilerini nasıl kullanacağını öğretirse duygu durumlarını olumlu hâle getirebilir (Oxford, 1990, s. 141). Öğrencilerin buldukları öğrenme ortamında pek çok faktör duyuşsal süreçleri etkileyebilmektedir. Olumsuz tutumların dizginlenerek pozitif bir bakış açısı kazanmak, öğretmenlerin müdahalesi kadar öğrencilerin de duygu durumlarını kendilerinin kontrol etmesi ile mümkün olabilmektedir.

Özellikle uzaktan eğitimle yabancı dil öğrenenler için duyuşsal stratejilerin kullanımını bilmek çok daha elzemdir, çünkü bu öğrencilerin birebir olarak öğretmenden, kendi sınıfından veya bir rehberlik uzmanından destek alma imkânları sınırlıdır. Ayrıca başka bir grupta başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenen, duygu ve kaygı durumu özellikle desteklenmesi gereken öğrenciler için de duyuşsal stratejilerin bilinmesi önemlidir (Oxford, 2011, s. 64). Nitekim ilk gruptaki öğrenciler uzaktan öğrenim gerçekleştirirken kaygıları ile kendileri baş etmek zorunda kalırken, ikinci gruptaki öğrenciler de henüz yeni tanıdığı hedef dile yönelik bir kültürel şok yaşayabilir. Bu nedenle, öğrencilerin kaygı ve endişelerinin moral ve motivasyonlarını etkilememesi için, kendi duygu durumlarını kendilerinin nasıl dizginleyip yönlendireceğini destekleyen duyuşsal stratejileri bilmeleri gerekmektedir.

Oxford (1990) duyuşsal stratejileri kendi kaygısını azaltma, kendini cesaretlendirme ve kendi duygusal gerginliğini algılama olmak üzere üç başlıkta ele almaktadır.



Şekil 17: Duyuşsal Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 141)

1. *Kendi Kaygısını Azaltma*: Kendi kaygısını azaltma, fiziksel ve zihinsel içeriğine göre üç alt stratejiden oluşmaktadır.

Aşamalı Gevşeme, Derin Soluk Alma veya Meditasyon Tekniklerini Kullanma: Rahatlamak maksadı ile tüm beden kaslarını gevşetip akciğerden değil diyaframdan derin nefes almak, ayrıca olumlu bir imge veya düşünceye odaklanmak suretiyle kaygıyı azaltan teknikler kullanmak bu strateji kapsamındadır.

Müzik: Dil öğrenimi esnasında dinlendirici veya rahatlatıcı olan klasik, enstrümantal veya başka tür müzik dinlemek, bireyi rahatlatarak duyuşsal öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Gülme: Dil öğrenim sürecinde gülmek veya kahkaha atarak gevşemek amacıyla komik bir film izlemek, mizahi bir kitap okumak, fıkralar ve esprili ifadeler dinlemek veya okumak bu strateji kapsamında yer alır.

2. *Kendini Cesaretlendirme:* Dil öğrenirken zaman zaman öğretmenden veya başkalarından endişelerini aşmak için cesaretlendirme ve teşvik beklenir. Ancak bu durum her zaman mümkün olmadığından süreçte en doğru olan yöntem, dil öğrenen bireyin kendi kendisini cesaretlendirmesidir. Buna göre kendini cesaretlendirme duyuşsal stratejisi üç alt stratejiden oluşur.

Olumlu İfadeler Kullanma: Hedef dili öğrenirken öz güvenini artırmak maksadıyla “Ben bu dili öğrenmekten zevk alıyorum; Her kelimeyi anlamasam da okuduğum metinde ne denildiğini kestirebiliyorum; Daha akıcı konuşmaya başladım.” gibi öğrencinin kendi öğrenmesine dair olumlu ifadeler ve yorumlar kullanması bu strateji kapsamındadır.

Akıllıca Riskler Alma: Bir yabancı dil öğrenirken yanlış yapma, hatta başkaları içinde aptal durumuna düşme gibi riskleri almak bu strateji kapsamındadır. Akıl yürütmek suretiyle yanlış yapma riski azaltılarak öğrenme sürecindeki bu tür olumsuz duyuşsal engeller aşılabilmektedir.

Kendini Ödüllendirme: Başarılı bir öğrenciyi “aferin!” diyerek ödüllendiren öğretmenden farklı olarak, kendi dil öğrenim başarısından ötürü öğrencinin kendi kendisini ödüllendirmesi bu kapsamdadır. Örnek olarak “Bugün normalden fazla kitap okudum ve çok sayıda yeni kelime öğrendim, işte şimdi dışarıda güzel bir yemeği hak ettim!” diyen bir öğrencinin bu yolla kendini ödüllendirmesi, bu duyuşsal stratejiyi kullanması demektir.

3. *Kendi Duygusal Gerginliğini Algılama:* Bu strateji dört alt strateji başlığından oluşmakta, dil öğrenenlerin farklı şartlarda kendi duyguları, motivasyonu ve tavırlarının farkına vararak bunların dil öğrenim süreçlerini nasıl etkilediğini algılamaları beklenmektedir.

Kendi Vücudunu Dinleme: Bireyin zaman zaman kendi vücudunu dinleyerek kendi zihninde ve bedeninde yaşadığı durumlardan çıkarım yapması, olumlu ve olumsuz sinyallerin kendi öğrenim sürecini nasıl etkilediğini fark etmesi bu stratejiyi kullanabilmesi demektir. Özellikle vücudun verdiği stres, kaygı, korku, gerginlik ve kızgınlığı yansıtan olumsuz sinyaller ile mutluluk, öz güven, ilgi, sakinlik ve hazzını yansıtan olumlu sinyallere dikkat ederek, bunları kontrol altında tutmaya çalışmak bu strateji kapsamındadır.

Kontrol Listesi Kullanma: Dil öğrenen bireyin kendine ait bir kontrol listesi hazırlayarak duygularını ve hedef dile yönelik kendi tutumunu değerlendirmesi bu duyuşsal strateji ile gerçekleşir. Bu amaçla öğrencinin kendi stres, kaygı, korku, gerginlik ve kızgınlığının yanı sıra; öz güven, ilgi ve haz gibi duygu durumlarını belli bir liste hâlinde tutarak, bunları kontrol altına almaya çalışması bu stratejiyi kullanabilmesi demektir.

Dil Öğrenme Günlüğü Tutma: Dil öğrenen bireyin kendi dil öğrenme süreci hakkında yaşadığı çeşitli duygu, tutum ve algılamalarını bir günlük defterinde kayıt altına alarak samimi hislerini paylaşması bu stratejiyi kullanabilmesi anlamına gelmektedir.

Duygularını Bir Başkasıyla Paylaşma: Hedef dili öğrenen bireyin dil öğrenim sürecinde yaşadığı duygularını etrafındaki birisi (öğretmen, arkadaş veya bir yakını) ile konuşup paylaşması ve duygu durumunu kontrol etmek için neler yapması gerektiğini irdelemesi bu strateji kapsamında yer alır.

Tüm duyuşsal stratejilerden hareketle, öğrencilerini tanıyan ve onlarda belirli bir duygusal destek ihtiyacı sezinleyen bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerini motive ederek, gösterdikleri gelişmeleri takdir edip duygusal anlamda yönlendirerek, onlara yardımcı olabilir. Kendi kendini cesaretlendirmeyi ve tebrik etmeyi bilmek, öğretilir. Bazı öğrencilerin, kendi itibarları üzerinde sahip oldukları kötü inanışın baskısı, öğrenme aşamalarını geçmeyi zorlaştıran saplantı fikirleri kuvvetlendirir; öğretmenin ilgisizliği, ailevi ve toplumsal ilgisizlik, öğrenciyi başarısızlığa iter. Duyuşsal olarak doyurulmamış bir öğrenci, sınıfta sessiz kalacaktır; dinamizmini yitirecektir; ortam, kendisi için monotonlaşacaktır; bu durum düş kırıklığı, endişe ve güçsüzlük hissini beraberinde getirecek ve kişi kendine olan güvenini yitirecektir. Ayrıca, bu psikomantıksal karışıklık, öğrenimin yarıda bırakılması sonucunu bile

doğurabilecektir (Navaro Saydı, 2007, s. 55). İşte buna benzer olumsuz şartlara yabancı bir kültür ve onun diline ait tuhaf kelimeler ve gramer kuralları eklendiğinde, öğrenim sürecinde motivasyon tamamen kaybedilebilecektir. Bu nedenle öğrencilerin duygu durumları detaylı irdelenerek buna yönelik çözüm stratejileri geliştirilmesi daha da önemli hâle gelmektedir.

Dil öğrenme sürecinde başarılı olan öğrenciler üzerine yapılan çeşitli çalışmalar, bu öğrencilerin çoğunlukla kendi duygu durumlarının bilincinde oldukları ve gerektiğinde duygularını kontrol edebildiklerini göstermektedir (Stern, 1992; Rubin, 2005). Bununla birlikte, hem İngilizce (Arnold, 1999; Riazi, 2007; Hamamcı, 2012; Asadifard ve Biria, 2013) hem de diğer dünya dilleri (Bruen, 2001; Ayırır vd., 2012) üzerine yapılan pek çok araştırma, duyuşsal stratejilerin az tercih edilen ve geliştirilmesi gereken stratejiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Bölükbaş'ın (2013) çalışmasında da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin diğer araştırmalara benzer şekilde en az duyuşsal stratejileri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu da göstermektedir ki yabancı dil öğrenen öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanmaları dil öğrenim süreçlerinin iyileştirilmesi için önem arz etmektedir.

Bir sonraki aşamada, hem diğer öğrenme stratejilerinin hem de duyuşsal stratejilerin etkin kullanımının desteklenmesi, son dolaylı öğrenme stratejisi olan sosyal stratejiler vasıtasıyla gerçekleşecektir.

3.3.1.3.2.3. Sosyal Stratejiler

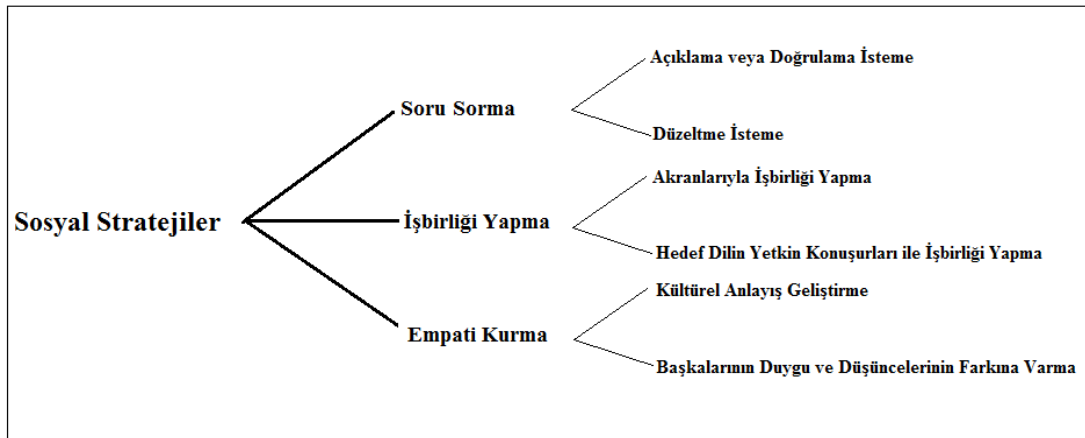
Sosyal stratejiler, dilin en temel işlevi olan kişiler arası iletişim aracılığıyla kullanılabilir. Hedef dilde gerçek manada sosyal iletişimin gerçekleşebilmesi için ise bireyin hedef dili bilen diğer bireylerle kendi isteğiyle etkileşim içinde olması gerekmektedir.

Hedef dilde öğrenilenlerin gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayan sosyal stratejiler, soru sorma, empati kurma, kültürel bir anlayış geliştirme, işbirliği yapma gibi uygulamaları kapsamaktadır. Sosyal stratejileri tercih eden öğrenciler genellikle öğrendiklerini gerçek yaşamda kullanmaya çalışırlar. Bunun için, arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da öğrendikleri dili ana dili olarak konuşan çevrelerindeki bireylere

sık sık soru soran ve onlarla diyalog kurmaya çalışan sosyal öğrenciler, öğrendiklerini pekiştirmek için fırsatlar yaratma eğilimindedir. Sosyal stratejiler, üst-bilişsel ve bilişsel stratejiler yoluyla edinilen bilgileri uygulamaya yönelik olup temelde iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlar (Barut, 2015, s. 23).

Oxford'a göre dil, sosyal davranışın bir tezahürüdür; aynı zamanda iletişimdir ve bu iletişim insanlar arasında meydana gelir. Dil öğrenmek, toplumda başka insanlarla birlikte gerçekleştiği için, bu süreçte uygun sosyal stratejilerin neler olduğunu bilmek önemli hâle gelmektedir (1990, s. 144).

Buna göre sosyal stratejiler üç temel, altı farklı alt stratejiden oluşmaktadır.



Şekil 18: Sosyal Stratejiler Şeması (Oxford, 1990, s. 145)

1. *Soru Sorma*: Soru sorma sosyal stratejisi hedef dili bilen etraftaki öğretmen veya ana dil konuşuruna öğrenilenleri doğrulatma, açıklatma veya düzeltme ihtiyacı olduğunda kullanılan iki alt stratejiden meydana gelir.

Açıklama veya Doğrulama İsteme: Dil öğrenen öğrencinin tereddüt ettiği noktalarda, etrafında bu dili bilen birisinden bir konuyu açıklamasını talep etmesi, ayrıca öğrencinin emin olmadığı durumlarda açıklama ya da onaylama yapılmasını istemesi bu strateji kapsamındadır. Bir dili ana dil olarak konuşanların doğal iletişim ortamında kısa veya imalı ifadeler kullanmaları durumunda yabancı dil öğrencisinin bunları anlamlandırması zor olabilmektedir. Örnek olarak Türkçede pragmatik dilin kullanıldığı “N’aptım müdür?” ifadesi; uykusuz görünen birine “Sabaha kadar beşik mi salladın?” üzgün görünen birine “Karadeniz’de gemilerin mi battı?” şeklinde ifadeleri

anlamlandırabilmek amacıyla, bireyin konuşanlardan açıklama veya açıklama talep istemesi bu stratejiyi kullanması demektir.

Düzeltilme İsteme: Öğrencinin hedef dili konuşurken veya yazarken yapmış olabileceği hataların düzeltilmesini istemesi bu strateji kapsamındadır. Bu amaçla, karşılıklı konuşma esnasında yabancı öğrencinin “Siz bunu Türkçede böyle söyler misiniz?” ya da “Bu şekilde söylemek doğru mu?” türünden sorular sorarak bir bilenden teyit veya düzeltme istemesinin yanı sıra, öğrencinin kendi yazdığı bir metnin düzeltilmesini talep etmesi de bu strateji kapsamındadır.

2. *İşbirliği Yapma:* Bu öğrenme stratejisi sosyal çevreden o dili bilen bir veya birden fazla bireyle dil becerilerini geliştirmek maksadıyla gerçekleştirilen işbirliğidir. Buradaki işbirliği sadece dil becerilerinin gelişimi değil, bir sosyal iletişim ve etkileşim şeklinde gerçekleştiğinden, özgüven, öz saygı veya toplumsal bir kabul görme gibi değerlerin oluşması açısından da bu sosyal stratejinin bilinmesi önemlidir.

Akranlarıyla İşbirliği: Dil öğretim sürecinde sık sık uygulanan ikili veya çoklu grup diyalog etkinlikleri hedef dilin anlamlandırılmasını sağlar. Bu strateji dolaylı olarak, yani öğrencinin kendisi tarafından uygulandığında, sınıf dışında kendi akranları ile işbirliği yaparak öğrenmekte olduğu dile ait dil becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Burada hedef dili konuştuğça akıcılığın artma durumu söz konusu olduğundan, dil öğrenenler arası etkileşimin yanı sıra, oluşan rekabet ortamı da güdülenme ve heveslenmeyi artırmaktadır.

Yetkin Konuşurlarla İşbirliği: Hedef dili ana dili olarak veya yetkin şekilde konuşanlardan sınıf ortamı dışında yardım ve destek istenmesi bu sosyal strateji kapsamındadır. Örnek olarak, yabancı uyruklu bir üniversite öğrencisinin aynı odayı paylaştığı bir Türk arkadaşından kendi Türkçe kullanımları hakkında yardım ve destek istemesi, bu stratejiyi kullanabilmesi demektir.

3. *Empati:* Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak amacıyla kullanılan empati kurma sosyal stratejisi iki alt stratejiden oluşmaktadır.

Kültürel Anlayış: Dil öğrenen bireyin hedef dilin kültürü hakkında empati kurmaya çalışarak konuşmalardaki kültürel öğeleri anlamlandırmaya çalışması bu strateji kapsamındadır. Bu amaçla, Türk kültüründe sünnet olan bir çocuğun yanındaki bireye gönderme yapmak için kullanılan “kirve” kelimesi kadar; evlenen bir erkek bireyin

yanındaki kişi için kullanılan “sağdıç” kavramını sosyo-kültürel bağlamda anlamlandırmaya çalışan bir yabancı öğrenci bu stratejiyi uygulamaktadır.

Başkalarının Duygu ve Düşüncelerinin Farkına Varma: Bir hedef dili öğrenen bireyin o dili konuşanların tutum ve davranışlarını gözlemleyerek, onların dil kullanımı ile duygu ve düşünceleri arasındaki bağı anlamlandırmaya çalışması bu sosyal strateji kapsamında yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde sosyal stratejilerin dil öğrenim sürecindeki etkisinin yeterince irdelenmediği görülmektedir. Ellis de, diğer faktörlere göre sosyal stratejilerin rolünün daha az ele alındığını belirtmektedir. Buna göre öğrenci, her bir öğrenme stratejisinin hangi durumlarda uygulanacağına dair bilgi edinmiş olsa bile, belli toplumsal iletişim ortamlarında bulunmadığı sürece, sosyo-kültürel olarak bunların nerede ve nasıl kullanılacağını bilemeyebilir (2008, s. 711-712). Bu noktada, sosyal stratejilerin farklı sosyo-kültürel ortamlarda uygulanma durumlarını inceleyen araştırmaların önemi daha da belirginleşmektedir.

Bir Uzak Doğu ülkesi olan Çin’in yanı sıra, Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin de en az sosyal stratejileri kullandıkları bilinmektedir (Chang ve Liu, 2013; Deneme, 2008; Tam, 2013). Bunun sebebi olarak kültürel algı farklılıklarının söz konusu olabileceği söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde ise sosyal stratejilerin en sık tercih edilenlerden olduğu belirlenmiştir (Bölükbaş, 2013). Sonuçta, ana dil konuşurları sosyal iletişim dâhilinde bir dili anlamlandırarak nasıl öğrenmişse, yabancı dil öğrenenlerin de hedef dilin etkileşimli ve iletişimsel olarak kullanıldığı sosyo-kültürel çevrelerinde bulunarak dili daha iyi öğrenebilecekleri ortaya çıkmaktadır.

Özetle yabancı dil öğreniminde öğrenme stratejilerinin rolüne ve niteliğine ilişkin pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Tüm bunlar göstermektedir ki öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde öğrenme stratejilerini ne ölçüde kullanabildiklerinin belirlenmesi ve buna yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemlidir. “Dil Öğrenme Stratejilerinde Öğretim ve Araştırma” adlı kitabında Oxford (2011), en son gelinen noktada dil öğrenme stratejilerinin pek çok boyutu olduğunu ve bireyin kendi bilişsel öğrenme sürecinden toplumsal ortamlarda dil kullanımına kadar sistematik ve bütüncül bir değerlendirme yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Dil öğrenme sürecini yavaşlatabilen pek çok engeli gidermenin yanı sıra, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin kontrol etmesinde kullanılan dil öğrenme stratejileri, dilin bütüncül ve tümdengelimsel olarak anlamlandırılması sürecinde büyük öneme sahiptir. Bununla birlikte dilin temel yapı taşları olan kelimelerin öğreniminde kullanılan stratejiler de bilindiğinde, tümevarımsal, yani kelime düzeyinden pragmatik dil düzeyine doğru anlamlandırma gerçekleştirilmiş olacaktır. Bu amaçla sonraki bölümde dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak kullanılan kelime öğrenme stratejileri ve ilgili tasnifler detaylı olarak ele alınmaktadır.

3.4. Kelime Öğrenme Stratejileri

Bir yabancı dildeki kelimeleri öğrenirken öğrencilerin kendi başlarına mı yoksa belli bir öğretim sürecine maruz kalarak mı daha iyi kelime öğrenecekleri, kelime öğrenme stratejilerinin çıkış noktası olmuştur. Bireyin kendi öğrenmesini kendinin planlaması itibariyle, süreç daha çok özgünlük içerdiğinden öğrenme stratejilerinin öğretme stratejilerine göre daha etkin oldukları söylenebilir.

Dil öğrenim sürecinde kelime öğretimi sık sık “Balık verme, balık tutmayı öğret.” metaforu ile açıklanır. Buna göre, öğretmen tarafından anlamı doğrudan öğrenciye aktarılan yeni bir kelime, kişiye hazır olarak sunulan balık gibidir. Kelime öğrenme stratejilerini bilen ve kullanabilen öğrenci, elinde olta ile balık tutan kişi gibidir. Eline hazır balık verilmesinden önce kendi balığını kendisi tutan öğrenci, dil öğrenirken daha çok haz duyar ve daha etkili kelime öğrenme süreci gerçekleştirir. Çünkü her seferinde karnını doyurmak için hazır verilen balık bulması zor olan kişi gibi, yabancı dil öğrencisi de her karşılaştığı yeni kelimenin anlamını sormak için yanı başında uzman birilerini bulamayacaktır. Bu durumda her ikisinin de kendi süreçlerini başarıyla devam ettirebilmesi için belli teknik ve stratejiler geliştirmeleri gerekecektir.

Kelime öğrenme esnasında başvurulan stratejilerin özellikle öğrenme ve öğretme açısından ayrımının yapılması önem arz eder. Nation, öğrenme ile öğretme stratejilerinin dört başlıkta birbirinden ayrıldığını belirtir. Buna göre dil öğrenmede:

1. Öğrencinin elindeki birkaç stratejiden istediği birini seçme hakkı vardır.
2. Süreç karmaşıktır, bu yüzden anlamlandırma aşama aşama gerçekleşir.

3. Eğitim olarak mevcut bilgi ile yeni edinilen bilgi harmanlanır.

4. Kelime öğrenme ve kelimeyi kullanma daha etkin ilerler (2001, s. 217).

Kelime öğrenme stratejileri genel dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak değerlendirilir. Oxford'a göre dil öğrenme stratejileri, öğrenciler için büyük çapta öz yönlendirmeli bir öğrenim modeli sunarlar. Öz-yönlendirmeli öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilen ve öğrenme süreci içinde gitgide özgüven, katılım ve yeterliklerini artırabilen öğrencilerdir (1990, s. 10). Aynı durum kelime öğrenme stratejileri için de geçerlidir. Bu nedenle, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini bilerek buna göre strateji geliştirmeleri, kelime öğrenme stratejileri için daha da önemli hâle gelmektedir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki pek çok öğrenci anlamlandırmanın yoğun olarak gerçekleştiği dinleme ve konuşma becerileri esnasında kelime öğrenme stratejilerine daha çok ihtiyaç duymaktadır. Ancak öğrencilerin başvurdukları stratejiler genel olarak temel ve sınırlı düzeyde kalmaktadır (Schmitt, 1997, s. 201). Bunun arka planında kelimelerle zaman kaybetmektense dilbilgisi kurallarını öğretmenin daha etkili olacağı düşüncesi olduğu söylenebilir.

Başka bir dil öğretirken öncelik ve odak noktası genellikle dilbilgisini kavratmak üzerinedir. Bu noktada kelimelerin dilin yapı taşları olduğu; dilbilgisi kurallarının ise bu yapı taşlarını birbirine tutturucu çimento olarak düşünülmesi gerektiği, dil öğretim süreçlerinde göz ardı edilmektedir. Thornbury'nin (2002, s. 160) de ifade ettiği gibi bir dilin dilbilgisi sistemine hâkim olmak, o dildeki devasa miktardaki kelimeleri bilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin dilbilgisi kurallarını vermeyi önceleyip kelimeleri öğretmeyi ise zaman kaybı olarak görmemeleri gerekir.

Hatch ve Brown kelime öğrenmenin beş temel aşamada gerçekleştiğini aktarır:

1. Yeni kelime ile karşılaşma
2. Kelimenin türünü kestirme
3. Kelimenin anlamını kestirme
4. Kelime türü ve anlamını zihinde birleştirme
5. Kelimeyi kullanma (1995, s. 374).

Türkçe gibi belli bir kelimenin sonuna çok sayıda yapım eki ve çekim eki getirerek yeni kelime ve dilbilgisel işlevler türetilebilen diller için, mensubu bulunulan dilin dil

ailesinden kişisel öğrenme özelliklerine kadar pek çok unsurun dikkate alınması gerekir. Çünkü kelime öğrenme stratejileri kişiden kişiye farklılık arz eder. Bazı öğrenciler için işitsellik ön planda olduğundan, öğrenciler kelimeleri duyarak daha iyi akılda tuttuklarını ifade edebilirler. Bazıları için kelimenin harflere dökülmüş şeklini görmek ve okuyarak öğrenmek daha etkilidir. Yine belli öğrenciler için de kelimeleri şekiller ve resimlerle ilintilendirerek öğrenme, belleklerinde kelimelerin daha iyi kalmasını sağlayabilir. Başka öğrenciler ise illaki sözlüğe bakıp açıklamasını ve örnek cümle kullanımını görerek kelimeleri daha iyi anlamlandırabilir.

Kelime öğrenme süreci göz önüne alındığında bilinmeyen bir kelimenin anlamını bulmada ve akılda tutmada, öğrenciler zaman zaman yalnız bırakılmaktadır. Kelimenin anlamını akılda tutarak iyi hatırlamak için öğrenciler genellikle bir kelimenin anlamını kitap üzerinde ilgili kelimenin yanına not edip sınava kadar bırakmakta ya da kelimeleri listeleyerek ezberlemeye çalışmaktadırlar. Diğer taraftan öğrencilerin kelime öğrenmede kullandıkları belli bir stratejiyi doğru ve etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını bildikleri varsayılmaktadır. Ayrıca, öğrenciler ve belki de öğretmenler kelime öğrenmek için kullanılacak daha pek çok stratejinin bulunduğu da habersizdirler (Serçe ve Sünbül, 2015, s. 44).

Read'e göre kelime öğrenme stratejileri, dil öğrenirken kullanılan diğer pek çok stratejilerle bağlantılıdır. Araştırmacılar tarafından ortaya konmuş pek çok strateji bulunmaktadır. Bunlardan en önemli ikisi ders esnasında yeni kelimeyi hedef dilde başka kelimelerle farklı şekilde ifade ederek açıklama yapmak ve yeni kelimeye kendi ana dilinde karşılık aramaktır (2000, s. 34). Yeni öğrenilen kelimenin "havlu" olduğu düşünüldüğünde "el ve yüz kurulama bezi" diyerek açıklama yaptırılırken, havlu kelimesinin öğrencinin kendi ana dilindeki karşılığının söylenmesi (*havlu=İng.towel*) ise ikinci en yaygın olarak kullanılan kelime öğrenme stratejisidir. Doğal olarak her iki stratejinin de uygulanması, ana dil ve yabancı dil arasındaki söz varlığının kullanım, bağlam, duygu değeri gibi pek çok faktörün birbiriyle örtüşmesi ile mümkün olacaktır.

Kelime öğrenme stratejilerinde ilk etapta öğrenilecek hedef dilin söz varlığı ve o dildeki normal bir ana dil konuşurunun bilmesi gereken kelime sayısı ön plana çıkmaktadır. Söz konusu söz varlığı araştırmalarında kapsamlı bir sözlükten derleme yaparak, ana dil konuşurlarının bildiği toplam kelime sayıları belirlenmektedir. Nation, (2001) bilinen

kelime miktarını belirlemede iki farklı yöntem önermektedir. Bunlardan birincisi sözlüklerden örnekler almak, diğeri ise belli bir derlemeden elde edilmiş sıklık listeleri ve derlem çalışmaları yapmaktır. Sözlük odaklı yöntemde, öğrencilerin bilebileceği tüm kelimeleri içerecek kapsamda bir sözlük seçilir. Bu sözlükten belli sayıda kelime derlenerek öğrencilerin bu kelimeleri bilip bilmedikleri test edilir. Daha sonra bu örneklem derlemeden elde edilen oran, tüm sözlüğün içerisindeki kelimelere göre oranlanarak tahmini bir rakama ulaşılır. Derlem odaklı yöntemde ise bir kişi veya bir grup tarafından kullanılan kelime sayısının derlemi oluşturulur. Buna göre en çok kullanılan ilk 1000 veya 2000 kelime gibi listeler oluşturularak derlem hâline getirilir. Read, (2000, s. 32) bu konuyu araştıranların net olarak bilinen kelime sayısını hesaplamaya çalışmak yerine, kelimelerin içinde kullanıldığı bağlamlara odaklanmalarının daha uygun olacağını vurgulamaktadır.

Özetle, dil öğrenim sürecinde öğrenciler pek çok kelime öğrenme stratejisini edinerek, her yeni kelimeyi nasıl öğreneceklerine kendileri karar verirler. Schmitt'e göre çoğu öğrenci, kelime öğrenme stratejilerini özellikle dil becerilerini birbirilerine ilintilendirirken, bir konuşma içeriğini sözlü sunum sırasında anlamlandırırken, anlaşılması mümkün olan sesletimleri yaparken veya benzer zihinsel işlemleri yerine getirirken kullanır (2000, s. 132). Öğrencinin yeni öğrendiği dilde karşılaştığı her kelimeyi anlamlandırıp zihninde kalıcı hâle getirmesi ve gerektiğinde doğru bir şekilde yeniden kullanması, kelime öğrenme stratejilerini bilmesine bağlıdır. Buna göre, kelime ve dilbilgisi öğrenmede inisiyatif alma öğretmenden çok öğrencinin kendi omuzlarında olduğu için, belli bir sıralamada strateji kullanmayı bilen öğrenci daha etkin bir öğrenme süreci gerçekleştirmektedir. Bu nedenle kelime öğrenme stratejilerinin belli bir tasnif hâlinde bilinmesi öne çıkmaktadır.

3.4.1. Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Tasnifler

Kelime öğrenme stratejileri belirlenirken tıpkı dil öğrenme stratejilerinde olduğu gibi tasnifler belirleme ihtiyacı doğmuştur. Genel olarak dil öğrenme ile ilgili ilk kapsamlı tasnifi yapan Oxford, (1990) bunu doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak iki başlıkta inceler.

Kelime öğrenme ile ilgili ilk önemli tasniflerden olan ise Nation'ın (2001) sınıflandırmasında stratejiler, kelime anlamlarını keşfetme ve kelimeleri akılda tutma başlıkları altında ele alınır. Buna göre kelime öğrenme stratejileri belirlenirken ilk yapılması gereken, kelime öğrenme sürecinin planlanmasıdır. Öğrenciler kelime öğrenme hedeflerini bilmeli ve belirledikleri hedeflere göre odak noktalarının hangi kelimeler olduğunu tespit etmelidirler. Kelimeleri öğrenirken de kelimenin farklı boyutlarına dikkat ederek kendi öğrenme yollarını keşfetmelidirler (s. 218-222).

Tablo 7: Kelime öğrenme Stratejileri Tasnifi

<i>Stratejilerin Genel Tasnifi</i>	<i>Strateji Türleri</i>
<i>Planlama:</i> Neye ne zaman odaklanacağını belirleme	<ul style="list-style-type: none"> - Kelimeyi belirleme - Kelime bilgisinin boyutlarını belirleme - Stratejileri belirleme - Tekrarlama sürecini planlama
<i>Kaynaklar:</i> Kelimelerle ilgili bilgiye ulaşma	<ul style="list-style-type: none"> - Kelimeyi analiz etme - Bağlam içinde kullanma - Ana dil ve hedef dildeki sözlüklere başvurma - Ana dil ve hedef dil arası paralellikler kurma
<i>Süreçler:</i> Bilgi birikimi oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> - Kelimeyi fark etme - Anımsama - Genelleme yapma

Nation (2001) tarafından oluşturulan yukarıdaki tasnifte kelimeyi anlamlandırmanın yanı sıra öğrenme süreci ve stratejilerine ilişkin de kriterler ortaya konmuştur. Buna göre, kelime öğrenen bireyin ilk etapta dikkat etmesi gereken şey, hangi kelime üzerinde ne kadar yoğunlaşacağını bilmesi ve buna göre kendi kelime öğrenme planlamasını yapmasıdır. Bu planlama aşamasında kullanılan strateji türlerinden ilki kelimenin tespit edilmesidir. Bu noktada kelimeye ait bilinmesi gerekenlerin kapsamı belirlenir. Daha sonra kelimenin türünün (isim veya fiil mi olduğu gibi) bilinmesi gereken sınırları oluşturulur ve kelimenin nasıl öğrenileceğine dair stratejiler tespit edilir. En sonunda ise kelimenin akılda kalıcılığının sağlanması için nasıl tekrar yapılacağı planlanır.

Kelime ile bilgi kaynaklarına ulaşmak için öncelikle kelimenin kendisi analiz edilir. Türkçenin yapısal özellikleri düşünüldüğünde, hangi yapım veya çekim eklerini alarak kelimenin anlamsal, yapısal ve işlevsel özelliklerine kavuştuğu incelenir. Sonrasında kelimenin içinde kullanıldığı bağlama göre bu özellikler netleştirilir ve sözlüklere başvurulur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyin genelde başvurduğu ilk kaynak, kelimenin kendi ana dilindeki karşılığı olacaktır. Duruma göre Türkçe-Türkçe tek dilli sözlüklere başvurulabilir. Kelimenin anlamını öğrenen yabancı öğrenci, ulaştığı anlamla kendi ana dilindeki anlamlar arası paralellikler kurmak da isteyecektir.

Sonraki aşama ise kelimeye dair bilginin kalıcı hâle getirilmesidir. Kelimeye ait bilgi birikimi oluştuktan sonra, kelime ile yeniden karşılaşıldığında anımsanıp anımsanmadığı sınıranır. Zihnin derinliklerinden çağrılan kelimeye ait bilgiler hatırlandıktan sonra, bağlama göre söz konusu kelime ile ilgili ilintili bulunduğu anlamlar arası genelleme ve çıkarım yapma gibi stratejiler uygulanır. Tüm bu stratejilerin tasnifi ve uygulanması farklı araştırmacılar tarafından farklı alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

Stratejilerin tanımlanması ve tasnifine yönelik, üniversitede yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde yaptığı çalışmasında Stoffer (1995, s. 139) kelime öğrenme stratejilerini dokuz başlıkta toplamıştır:

- Otantik (gerçek, özgün) dil kullanımına yönelik stratejiler
- Yaratıcı etkinlikler içeren stratejiler
- Öz-güdüleme stratejileri

- Zihinsel bağ kurma stratejileri
- Bellek stratejileri
- Görsel / işitsel stratejiler
- Fiziksel etkinlik içeren stratejiler
- Kaygıyla başa çıkma stratejileri
- Kelimeleri örgütleme stratejileri.

Fan (2003) kelime öğrenme başarısında etkili olan stratejileri tespit etmek için gerçekleştirdiği çalışmasında, toplamda 60 kelime öğrenme stratejisini dokuz alt başlık altında incelemiştir. Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan önceki çalışmaların bulgularına göre bu stratejilerin sıralaması ise şöyledir: “Yönetim, kaynakların kullanımı, tahmin etme, sözlük, tekrar, çağrışım, gruplama, analiz etme ve bilinen kelimeler”. Belirlenen strateji tasnifleriyle, öğrencilerin kelime öğrenmelerini kendilerinin nasıl yönettikleri, yeni kelime öğrenme kaynaklarını nasıl kullandıkları, yeni kelimelerin anlamlarını bulmak için nasıl tahmin ettikleri ve sözlükleri nasıl kullandıkları, kelimelerin anlamlarını bellekte nasıl sakladıkları ve kelimeleri nasıl pekiştirdiklerini bulmak amaçlanmıştır (Serçe ve Sünbül, 2015, s. 45).

Görüldüğü üzere kelime öğrenme stratejileri üzerine çok sayıda farklı tasnifler yapılmıştır. Bunlardan bir diğeri de Gu ve Johnson (1996) tarafından yapılan öğrencilerin kendi kelime öğrenmeleri, üst-bilişsel kapasiteleri, tahmin etme stratejileri, sözlük kullanma ve not alma stratejileri, çözümleme amaçlı bellek stratejileri ile belleği etkin hâle getirme stratejilerini kapsar. Yapılan tüm bu tasnifler içinde en dikkat çeken ise Oxford’un dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasını esas alan, bunun üzerinde kelime boyutu itibariyle çeşitli güncellemeler yapan Schmitt’in (1997) tasnifi olmuştur.

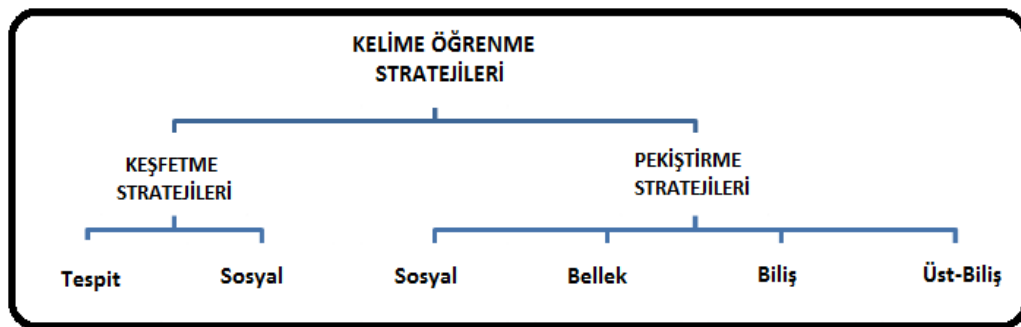
3.4.1.1. Schmitt’in Kelime Öğrenme Stratejileri Tasnifi

Oxford (1990) tarafından ortaya konan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, kelime öğrenme stratejilerine tam uygun olmadığından, Schmitt (1997) tarafından geliştirilen tasnifte bunlar kelime öğrenmeye göre uyarlanır. Buna göre, stratejiler yine Oxford (1990) envanterinde olduğu gibi “bellek, bilişsel, üst-bilişsel, sosyal stratejiler” olarak

ele alınır, ancak söz konusu tasnif iki ana bölüm hâlinde toplanır ve farklı alt başlıklar eklenir.

Schmitt (1997) de kelime öğrenme tasnifini geliştirir ve bunu yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 600 Japon öğrenci üzerinde uygular. Çalışmada öğrencilerin önemli bir bölümünün sözlü ve yazılı tekrar yaparak daha iyi kelime öğrendikleri sonucu ortaya çıkar. Ancak zaman içinde öğrencilerin dil becerileri geliştikçe sığ düzeydeki öğrenme sürecinden daha kapsamlı zihinsel işleme ve kelime ilintilendirme stratejilerine doğru yöneldikleri anlaşılır.

Öte yandan Schmitt (1997) stratejileri “keşfetme” ve “pekiştirme” olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Buna göre, Schmitt’in (1997) kelime öğrenme stratejileri tasnifi Şekil 18’de gösterilmektedir.



Şekil 19: Kelime Öğrenme Stratejileri Tasnifi

İlk başlıkta yer alan keşfetme stratejileri, bireyin ilk kez karşılaştığı kelimenin anlamına ulaşmak için kullandığı “tespit” stratejileri ve “sosyal” stratejilerden meydana gelir. Tespit stratejileri, öğrencinin bilinmeyen bir kelimenin anlamını keşfetmede dil bilgisi, bağlamsal ipuçları ve referans kaynaklarını kullanmasını içerir. Sosyal stratejiler ise öğrencinin kelimenin anlamını etrafındaki uzman birine sorması ile gerçekleşir. İkinci ana başlık olan pekiştirme stratejileri ise yeni öğrenilen kelimenin hatırlanmasını sağlamak için öğrenci tarafından kullanılacak dört grup stratejiden - sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üst-biliş stratejilerinden oluşmaktadır.

3.4.1.1.1. Keşfetme Stratejileri

İlk ana başlık olan keşfetme stratejileri yeni karşılaşılan bir kelimeyi tespit etme ve sosyal ortamlarda kullanma durumlarına göre çeşitli alt stratejilerden oluşmaktadır. Bunlardan ilki olan tespit stratejileri ilk defa karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmak için kullanılmaktadır (Schmitt, 1997, s. 207).

Tablo 8: Tespit stratejileri

<i>Tespit Stratejileri</i>	Kelimenin türünü belirleme (sıfat, fiil vb.)
	Kelimeyi kök ve eklerine ayırma
	Kelimenin kendi ana dilindeki kökteş karşılığını belirleme
	Kelime ile ilintili varsa resim ve beden dilini belirleme
	Kelimeyi metnin bağlamından tahmin etme
	İki dilli sözlük kullanma
	Tek dilli sözlük kullanma
	Kelime listeleri oluşturma
	Resimli kartlar hazırlama

Tablo 8’de görüldüğü üzere, dokuz alt stratejiden oluşan tespit stratejileri, ilk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmak için çeşitli ipuçlarından yararlanarak kelimeyi irdeleme çabasından oluşmaktadır. Örnek olarak *telefon* kelimesi ele alındığında, bunun bir iş, oluş veya hareket bildiren fiil değil; bir varlığın adı olduğu izleniminden hareketle, bu kelimenin isim soylu olduğunu algılamak bu strateji kapsamında değerlendirilir.

Bundan sonraki aşamada yeni karşılaşılan kelimenin ek ve kök ayrımını yapabilme stratejisi gelmektedir. Bu noktada kelimenin *telefon-da-ki* örneğindeki gibi kök ve ek birleşiminden oluştuğunun fark edilmesi ile kök ve eklerin işlevlerinin tespit edilmesi gerçekleştirilir. Daha sonra, öğrenilen kelimenin varsa kendi ana dilindeki kökteş

karşılığını bulma stratejisi gelmektedir. *Televizyon* kelimesinin ilgili bulunduğu kökteşi bulmak bu kapsamdadır. Avrupa dillerinde pek çok kelimenin yazılış ve sesletimleri farklı olsa da kelimeler ortak kökten geldiğinden, aynı dil ailesinden gelen veya komşu coğrafyada yaşayanların bu stratejiyi kullanmaları nispeten daha kolaydır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenimindeki bu avantaj, aynı kökten pek çok ortak kelimenin bulunduğu Arap, Fars veya Türk dünyasından gelen öğrenciler için mümkündür.

Çoğu zaman öğrenilen kelimenin bir resimle veya beden hareketi ile ilintilendirerek öğrenilmesi de anlamlandırmayı kolaylaştırmaktadır. *Televizyon* kelimesinin resmi ile veya ona işaret eden, mesela uzaktan kumanda ile televizyon kanallarını değiştiren birinin beden hareketiyle ilintilendirilmesi tespit stratejileri başlığında yer alır.

En çok kullanılan tespit stratejilerden birisi de kelimenin anlamını bağlamdan kestirmedir. Televizyon dünyası ile ilgili bir okuma veya dinleme metninde geçen bir kelimenin anlamı, bağlam ve konu bütünlüğü içinde çeşitli anlamsal ve biçimsel ipuçlarından hareketle tahmin edilebilmektedir. Schmitt'e göre bu stratejide birey, çıkarım yapabilmek için bağlama dair ön bilgilere ve belli bir stratejik kullanım yetisine sahip olmak durumundadır. Ayrıca sunulan ilgili bağlam, bireyin tahmin etmesini kolaylaştırabilecek çeşitli ipuçları içermelidir (1997, s. 209). Buna göre, dünyada yaygın olarak izlenen popüler Türk dizilerini konu alan bir metindeki kelimeler, aşına olunan artalan bilgiye gönderme yapılarak, yani çağrışımsal ipuçları birbiri ile ilişkilendirilerek anlamlandırılabilir.

Tespit stratejilerinden bir diğeri de karşılaşılan yeni kelimenin anlamını iki dilli ve tek dilli sözlüklerden bakarak öğrenmedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap kökenli bir öğrenci, Arapça-Türkçe veya Türkçe-Arapça iki dilli sözlüklere bakarak kelimenin anlamını tespit edebilir. Biraz daha ileri seviyelerde ise Türkçe-Türkçe tek dilli sözlükler kullanmak mümkündür. Bir kelimenin pek çok yan anlamı ve duruma göre kullanıldığı farklı eş dizimlikler olabildiği için iki dilli sözlükler yerine, kapsamlı öğrenci sözlüklerinin kullanımı önerilebilir. Bu noktada özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış açıklamalı ve örnek cümleler içeren tek dilli sözlüklerin yaygınlaşması önem arz etmektedir. Bu tür kapsamlı sözlüklerin ise ana dili

Türkçe olanlara göre hazırlanmış sözlüklerin ötesinde, bir yabancı öğrencinin anlayabileceği düzeyde hazırlanması gerekmektedir.

Kelimeyi tespit stratejilerinden sonuncusu, kelime listeleri ve bu listelerin el altında taşınabilir versiyonları olan kelime kartları kullanmaktır. Günümüzde her ne kadar teknolojiye rahat erişimle birlikte akıllı telefon veya tablet bilgisayarlar el altını dolduruyor olsa da, her öğrenilen kelime için harcanan çaba ve zaman kelimenin zihinde kalıcılığını etkilediğinden, kelime listeleri ve resimli kartlar dil öğreniminde hâlen kullanılmaktadır. Bu yönüyle, keşif ve tespit stratejileri kullanmak isteyen bir birey, yeni karşılaşılan bir kelimeyi bir liste içinde veya resimli kartlarla çalışarak daha iyi anlamlandırabilmektedir.

3.4.1.1.2. Pekiştirme Stratejileri

İlk etapta bilinmeyen bir kelimenin anlamına ulaşım kapsamı belirlendikten sonra hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla kullanılan pekiştirme stratejileri, sosyal, bellek, bilişsel ve üst-biliş başlıklarında dört alt strateji grubundan oluşur (Schmitt, 1997, s. 206).

Tablo 9: Pekiştirme stratejileri–sosyal stratejiler

<i>Sosyal Stratejiler</i>	Öğretmenden kelimenin ana dile çevirisini isteme
	Öğretmene kelimenin eş veya benzer anlamlarını sorma
	Öğretmenden kelimeyi cümle içinde kullanmasını isteme
	Kelimenin anlamını sınıf arkadaşlarına sorma
	Yeni kelimenin anlamını grup çalışması etkinliği ile keşfetme
	Kelimenin anlamını grup içinde birlikte çalışarak kavrama
	Öğretmene resimli kart ve kelime listelerinin doğruluğunu teyit ettirme
	Ana dil konuşurları ile etkileşimde bulunma

Buna göre, kelimenin ilk kez görülüp keşfedilmesi ve gerekli tespitlerin yapılmasından sonraki stratejiler, pekiştirme stratejileridir. Bunlar genellikle öğretmen veya akran grubundan destek istendiği için “sosyal stratejiler” olarak adlandırılmaktadır. Sosyal stratejiler duruma göre hem tespit hem de pekiştirme için kullanılabilirdiğinden her iki alt başlık altında da yer almıştır.

Dil öğreniminde ilk etapta muhatap olunan kişi genelde yabancı dil öğretmeni olduğu için, özellikle bütün öğrencilerin aynı dili konuştuğu tek dilli sınıflarda kelimenin kendi ana dillerindeki karşılığı öğretmenlere sorulmaktadır. Schmitt'e (1997) göre, bu stratejide kelimeyi ana dile tercüme etmenin hızlı olması, öğrencinin ana dilindeki kelime bilgisinin hedef dildeki karşılığına transfer edip hemen anlamlandırabilmesi gibi avantajları olmasına karşın, öğretmenin sınıftaki öğrencilerin ana dilini bilmesinin gerekmesi, çevirinin her zaman kelime anlamını birebir karşılayamaması ve böylece bilginin yanlış transfer edilme riski gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin yanı sıra, kelimenin anlamına yönelik bilgileri sınıf arkadaşlarına da sorarak bilgi elde edebilir. Ayrıca, kelimenin anlamını keşfetme etkinlikleri grup çalışması yoluyla da gerçekleştirilebilir (Serçe ve Sünbül, 2015, s. 50). Bununla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda pek çok öğrencinin dünyada yaygın olan İngilizceyi bilmesinden hareketle, kelimelerin İngilizce karşılıklarını öğrencilere söylemeleri de risklidir. Pek çok farklı morfolojik sisteme sahip Türkçe anlamları kavratmak için sürekli İngilizce karşılıklarını vermeye çalışmak, yanlış yönlendirme yapılması durumunda ileriki dönemlerde anlamlandırmada sorunlar oluşturabilecektir.

Sosyal stratejiler, sınıf içi ve sınıf dışında da belli arkadaş grubunda, kelimeyi bilen birinden kelimenin anlamını teyit ettirmek için kullanılmaktadır. Bu amaçla, sınıf içinde bir arkadaşına kelimenin anlamını sorma, sınıf içinde gerçekleşen bir grup çalışması içerisinde kendiliğinden kelimeyi pekiştirmenin yanı sıra, grup içinde kelimeyi bizzat analiz ederek anlamına ulaşma da sosyal stratejiler içinde yer alır. Bireyin kendi edindiği ana dilindeki kelimeler sosyal iletişim ortamında otomatik olarak anlamlandırıldığı için, sosyal stratejiler yabancı dil öğrenim sürecinde de büyük öneme sahiptir. Öğrenciler bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında, anlamını tam olarak kestirebilmek için sınıfta aynı ülkeden bir arkadaşlarına sorarak da bu stratejiye başvurabilir.

Toplum içinde öğrenilen kelimenin anlamını teyit ettirmek için kullanılan bir diğer kelime öğrenme stratejisi de kelime kartları ve kelime listelerinin doğruluğu konusunda destek almaktır. Bir yabancı dil öğrencisinin kelimelerin anlamını teyit ettirmek için kullanabilecek başka bir sosyal strateji ise toplumsal ortamlarda hedef dili konuşan ana dil konuşurlarından yardım istemektir.

Tablo 10: Pekiştirme-Bellek Stratejileri 1

<i>Bellek Stratejileri</i>	Kelimenin anlamını temsil ettiği bir (görsel) resimle çalışarak öğrenme
	Kelimenin anlamını imgeleştirmek
	Kelimeyi kendi kişisel deneyimleri ile ilişkilendirmek
	Kelimeyi bağlantılı olduğu başka kelimelerle ilişkilendirmek
	Kelimeyi eş anlamlı veya zıt anlamlı başka kelimelerle ilişkilendirmek
	Anlam haritaları kullanmak
	Derecelendirilebilir sıfatlar için ölçekler kullanmak
	Çengel kelime (peg) yöntemini kullanmak
	Kelime yerleşim (loci) yöntemi kullanmak
	Kelimeleri gruplandırarak çalışmak
	Kelimeleri bir sayfa üzerinde uzamsal olarak gruplandırmak
	Yeni öğrenilen kelimeyi cümlede kullanmak
	Yeni kelimeleri olay örgüsüne göre gruplandırmak
	Kelimenin yazılışını çalışmak
Kelimenin sesletimini çalışmak	

Pekiştirme stratejilerinden ikinci alt başlıkta, bilgilerin zihinde saklanması için çağrışımsal anlamlarının sistematik olarak kodlanması gerektiğini savunan bellek stratejileri yer almaktadır (Schmitt, 1997, s. 206). Bu stratejiler ilk etapta anlamı bulunan kelimeyi daha sonrasında hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla, daha önceden öğrenilen bellekteki bilgilerle ilişkilendirme yapmayı kapsamaktadır. Yeni bir kelimenin hatırlanması için bellekte var olan pek çok imge, kişisel deneyim ve zihinsel kodlamalar burada devreye girmektedir. Karşılaşılan kelimeyi bir resimsel öge veya imgeyle ilintilendirme, o kelimenin bellekte depolanması ve gerektiğinde geri çağrılmasını kolaylaştırmaktadır. Örnek olarak Türkçede *keçi* denildiğinde zihinde tipik boynuzlu bir keçi imgesinin hayal edilmesi, *doktor* denildiğinde beyaz önlüklü omzunda stetoskop asılı birinin imgesinin akla gelmesi yoluyla bu kelimeler kolayca hatırlanmaktadır. Doğal olarak, kelimelerin zihinde imgesinin oluşabilmesi için bunların daha önceden görülüp deneyimlenmesi gerekir. Hayatında hiç *keçi* görmemiş veya buna ait bir görüntü ya da resimle muhatap olmamış birine bu hayvan cinsini anlatmak, anlamlandırmasını ve dolayısıyla belleğinde kodlamasını sağlamak pek mümkün olmayacaktır. Bu durumda belki aynı cinsten benzer bir hayvanla ilintilendirme yolu ile (*koyun gibi ama boynuzları var gibi*) bellek stratejilerini kullanırma sağlanabilir.

Dildeki her kelime somut olamayacağından, her kelimenin belli imgelerle bellekte kodlanması da mümkün olamayacaktır. Özellikle soyut olan sıfat veya zarf türündeki bazı kelimeleri eş veya zıt anlamları (*ucuz-pahalı*) veya derecelendirilmiş boyutlarıyla (*daha ucuz, en ucuz gibi*) öğrenmek daha kolay olabilir. Yine bellekte daha öncesinde kodlanmış pek çok kelimeyi zihin haritasında birbirleriyle ilintilendirerek (*kısa boylu, enine boyuna gibi*) öğrenmek anlamlandırmayı kolaylaştırabilir.

Schmitt'e göre diğer bir grup bellek stratejisi de birbiriyle ilintisi olmayan kelimeleri kullanmaktır. Bu strateji, yeni kelimeyi anlamsal açıdan birbiriyle ilgili olmayan başka kelimelerle bağlamayı kapsar. Bunu yapmanın birinci yolu “çengel kelime (peg)” yöntemini kullanmaktır (1997, s. 213). Çengel kelimeler kullanma, zihinde imgeler oluşturarak bir listedeki öğeleri sırasıyla hatırlamada kullanılan bir pekiştirme yöntemidir. Bu yöntemde, 1'den 10'a kadar her bir sayı için söylenişine uygun ve kafiyeli bir çengel kelime bulunur. Bu çengel kelimelerin zihinsel resimlerinin oluşturulması ve birbirlerine çengelli olarak ilintilendirilmesi kolay olmalıdır. Diğer bir deyişle, çengelli kelimeleri zihinde canlandırılacak somut kelimeler arasından

kelime seçmeye özen gösterilmelidir. Örnek olarak *bir-kir, iki-tilki, üç-güç, dört-öğüt* kelimeleri birbirine kafiyeli durumlarıyla daha iyi hatırlanabilecekleri için çengelli durumdadır.

Benzer şekilde “yerleşim (loci)” yönteminde, anlamsal ilişkisi bulunmayan kelimelerin öğrenilmesinde bu kez mekân faktörü kullanılır. Özellikle konuşma esnasında belli bir bilgiyi mekânsal öğelerle ilişkilendirmede olduğu gibi kodlayarak hatırlamak esas alınır. Buna göre, bilinen bir mekâna hatırlanmak istenen öğeler sırasıyla yerleştirilip ilintilendirilerek zihinsel imgeler oluşturulur. Bu yöntemin, eski Yunan filozof ve hatipleri tarafından yapacakları konuşmayı sırasıyla hatırlamada kullanıldığı bilinmektedir. Günümüzde bir kâğıt veya prompter cihazına bakılarak yapılan konuşmaların o dönemde, konuşma metnindeki fikirler tanıdık bir mekânda belli noktalara sırayla yerleştirilerek hatırlamak için kullanıldığı bilinmektedir. Buna göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir bireyin kendi yaşadığı oda veya evdeki eşyaları anlamsal olarak ilişkilendirip kavramları anlamlandırmaları, böylece belleklerinde kodlamaları mümkündür. Mesela, “*Yatak uyumak için, masa ve sandalye ders çalışmak, lavabo yüzünü yıkamak içindir.*” gibi örneklerde, mekân-kavram ilişkileri ile yerleşim kelime öğrenme stratejisi uygulanabilmektedir.

Aslında bu ortaya konan stratejilerin pek çoğunda esas olan nokta, kelimelerin insan belleğinde tek başına değil, ilintili olduğu başka pek çok kelime ile birlikte öğrenilip anlamlandırılabilmesidir. Bu anlamsal gruplamalarda kavram-mekân ilişkisinde olduğu gibi, cümle içinde diğer öğelerle olan anlam ilişkisinden yararlanarak kelimelerin içselleştirilmesi sağlanabilmektedir. Aynı şekilde, belli bir olay örgüsü içinde, örnek olarak gazetede bir kaza haberinde *çarpışma, hatalı sollama, yaralı, ölü, kazazede* gibi kelimeler arasında anlam ilintisi kurularak bu ifadeler daha iyi anlamlandırılmaktadır. Bununla birlikte, yabancı dil öğretiminde bunun tersinin de sık sık yapıldığı bilinmektedir. Yani, yeni bir kelimeyi öğrenmek için sadece ana dil veya hedef dildeki kelime karşılığını vermek, bir kelimenin anlam ilişkisi olduğu başka kelimelerle kazandığı farklı yan anlamları ile karşılaşıldığında anlamı kestirmeyi zorlaştırabilmektedir.

Yazılış ve okunuşları ile kodlanan anlamsal çağrışımlar (*köpeğin havlaması, zilin çingirdaması, gök gürültüsü* gibi yansıma kelimeler) vasıtasıyla belleğe kaydedilip tekrar benzer bir bağlamla karşılaşıldığında da aynı kodlamaların hatırlanarak iletişimin rahatça devam ettirilmesi söz konusudur. Kelimeyi anımsamak için yazılış biçimini zihinde görselleştirmek (imgelemek), kelimenin sesletimini birbiriyle kafiyeli kelimeler kullanarak zihinde bir ses-yazılış göndergesini birlikte oluşturmak da diğer bellek stratejilerindedir. Buradaki sıkıntılı nokta ise her ana dil konuşurunun bu kodlamaları defalarca kendi iletişimlerinde içinde kullanmaları, dolayısıyla otomatik olarak kelimeye aşına olmaları, ancak yabancı dil öğrenenlerin belli bir rehberlik sayesinde ve strateji kullanarak yeni bir kelimeyi anlamlandırabilmeleridir.

Tablo 11: Pekiştirme-Bellek Stratejileri 2

<i>Bellek Stratejileri</i>	Yeni bir kelimeyi söyleyerek çalışma
	Kelimenin biçimini imgeleştirme
	Kelimenin ilk harfinin altını çizme
	Kelimeyi konfigüre etme (biçimsel ana hatlarını çizebilme)
	Bir anahtar kelime (keyword) metodu kullanma
	Ek ve kökleri kullanma
	Kelimenin türünü kullanma
	Kelimenin anlamını başka şekilde ifade etme (açıklama)
	Çalışırken kökteşleri kullanma
	Bir deyim meydana getiren kelimeleri birlikte öğrenme
	Bir kelimeyi öğrenirken fiziksel eylemlerden yararlanma
Anlamsal özellik kılavuz tabloları kullanma	

İkinci gruptaki bellek stratejileri, kelimenin yazı ve ses özelliklerini esas alarak öğrenme ve pekiştirmeyi kapsar. Karşılaşılan kelimenin yazımı ve fonolojik çağrışımlarına odaklanmak daha sonra kelimeyi hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Buna göre, kelimenin yazılış veya okunuşunun hatırlanması amacıyla, duruma göre metinlerdeki önemli ses veya hecelerin altı çizilerek veya önemli olan biçim birim veya ses birimler konfigüre edilerek (yuvarlak içine alınarak) kelimeler daha iyi hatırlanabilmektedir.

Kelime öğrenmeyi pekiştirmek için kullanılan başka bir bellek stratejisi de “anahtar kelime” yöntemidir. Bellek stratejileri içinde en çok araştırma yapılanlardan olan bu yöntemde, kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırmak için kelimenin okunuşundan faydalanarak ana dil ve hedef dildeki iki kelime ilişkilendirilir (Schmitt, 1997, s. 214). Bir başka deyişle, bu yöntemi kullanmak için hedef dildeki kelime ile ana dilde benzer okunuşa sahip bir kelime (örneğin Türkçede *birader* kelimesi için İngilizce *brother* Almanca *bruder*) verilerek bellekte kodlanması ve hatırlanması sağlanır.

Son grup bellek stratejilerinde ise genellikle dil bilgisi özellikleri ön plana çıkar. Bu kelime öğrenme stratejilerinde amaç, ek-kök analizleri, sıfat, zarf, fiil gibi kelime türleri üzerinde çalışarak kelimeleri pekiştirmek ve bellekte kalmasını sağlamaktır. Ayrıca, yeni karşılaşılan bir kelimeyi anlamlandırmak için kelimeyi başka şekilde açımlayarak ifade etme de kelimenin hatırlanmasını kolaylaştırır. Bu, aynı zamanda önceden öğrenilen başka kelimelerin geri çağrılmasını gerektirdiğinden, öğrencinin düşünüp kafa yorarak kendi zihnindeki anlam haritası içinde önceden öğrendiği kökteş kelimeleri pekiştirmesi sağlanmaktadır.

Pekiştirme amaçlı kullanılan bir diğer bellek stratejisinde, bir deyim oluşturulan kelimelerin yakın ve uzak anlamları arasında bağlantı kurmak amaçlanır. Gerçek anlamlarından uzak olarak mecazi boyutlarıyla kullanılan ve diğer kelime gruplarında olduğu gibi anlamlarının kestirilmesi pek de kolay olmayan deyimlerin anlamlandırılması, yabancı dil öğreniminde zaman almaktadır. Ana dili konuşurları deyimlere çok çeşitli bağlamlar içinde maruz kaldıklarından anlamlandırmada pek zorlanmazlar. Yabancı dil öğrencileri ise yakın-uzak anlam stratejisini kullanarak deyimleri daha rahat öğrenebilirler. Buna göre *göz kulak olmak* deyimleriyle kelimelerin

gerçek anlamları ile mecazi anlamları arasında bağıntı kurmak, bu tür ifadelerin anımsanması ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bir kelimeyi öğrenmek için bedensel ve fiziksel hareketlerden yararlanmak da pekiştirme amaçlı bellek stratejilerindedir. Özellikle çocuk yaştaki yabancı dil öğrenenlere bu yöntem kapsamında “Burnunu göster, kulağını göster, otur, ayağa kalk, kitabını aç.” örneklerinde olduğu gibi fiziksel hareketler yaptırılarak hem çevredeki objelerin isimleri, hem de bu nesnelere kullanılan fiiller birbiriyle ilintilendirilerek kelimelerin pekiştirilmesi sağlanır.

Kelime öğrenmede anlamsal özellik tabloları da sıkça kullanılmaktadır. Bu stratejide farklı olarak, hedef dilde yeni karşılaşılan kelimenin anlamı ile bir grup benzer anlamlı kelime arasındaki kullanım farklarının açıklanarak kavranması ve bellekte kodlanmaya çalışılması söz konusudur (Schmitt, 1997, s. 214-215). Örnek olarak vücudun organlarının isimleri ve işlevleri, aşağıdaki gibi bir anlamsal özellik tablosu ile kolayca öğrenilebilmektedir.

Tablo 12: Kelime öğrenme stratejileri örnek anlamsal özellik tablosu

VÜCUDUN BÖLÜMLERİ	GÖREVLERİ							
	Kan Pompalar	Duymayı Sağlar	Yiyecekleri Parçalar	Vücutu Yönetir	Görmeyi Sağlar	Cisimleri Kavrar	Yağların Sindirir	
Göz					✓			
Beyin				✓				
Kalp	✓							
Kulak		✓						
El						✓		
Mide			✓					
Karaciğer							✓	

Pekiştirme stratejilerinin üçüncüsü bilişsel stratejilerdir. Bu kategoride yer alan kelime öğrenme stratejileri direkt olarak zihnin ve beynin çalışması odaklıdır. Tekrar ve mekanik alıştırmalarla zihinsel işleme gerçekleştirilerek kelime pekiştirilmeye çalışılır (Schmitt, 1997, s. 215).

Tablo 13: Pekiştirme-Bilişsel Stratejiler

<i>Bilişsel Stratejiler</i>	Kelimeyi sözlü olarak tekrar etme
	Kelimeyi yazılı olarak tekrar etme
	Kelime listeleri kullanma
	Resimli kartlar kullanma
	Sınıf içinde not alma
	Ders kitabında sözlükçe bölümünü kullanma
	Kelime listelerinin kaydını dinleme
	Objeler üzerine isimlerini ilişirme
	Kelime defteri tutma

Bilişsel kelime öğrenme stratejilerinde, ana dilinde ilk defa okuma yazmayı öğrenen çocuğun bilişsel öğrenme sürecinde olduğu gibi, öncelikle yazılı ve sözlü kelime tekrarı yapılarak önceden öğrenilmiş olan kelimeler pekiştirilir. Dil öğrenen pek çok birey bu zihinsel anlamlandırmayı sağlayabilmek için, kelime listeleri oluşturup kelime kartları hazırlayarak yeni karşılaşılan bir kelimenin bilişsel pekiştirmesini gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra sınıf içinde bir ders kitabı veya öğretim materyalinde karşılaşılan kelimenin anlamını bulup kaydederek, kendince sözlükçeler oluşturarak bilişsel anlamlandırma ve pekiştirme yerine getirilir. Derste not alarak bilişsel öğrenme sürecini harekete geçiren öğrenci, bunu yapmayan öğrenciye göre kelimeyi pekiştirmeyi daha iyi gerçekleştirir. Ayrıca ders kitap ve materyallerindeki dinleme metinleri içindeki

kelime öğrenmeye yönelik çeşitli etkinlikler de hedef kelimeleri pekiştirmeye yardımcı olmaktadır.

Öğrenilecek kelimeleri bilişsel olarak pekiştirmenin diğer etkili bir yolu da objelerin kelimelerle ilintilendirilerek öğrenilmesidir. Bu gruptaki son kelime öğrenme stratejisi ise öğrencinin bizzat kendisinin kelime öğrenme defteri tutarak bilişsel öğrenme ve pekiştirmeyi sağlamasıdır (Schmitt, 1997, s. 215). Bu amaçla, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, objelerin altına Türkçe karşılıklarının yazılması, ayrıca panolara kelimelerin resimlerle birlikte yer aldığı posterlerin asılması, bu kelimelerin bilişsel olarak kolayca anlamlandırılmasını sağlayacaktır.

Tablo 14: Pekiştirme-Üst-Bilişsel Stratejiler

<i>Üst-bilişsel Stratejiler</i>	Hedef dile ait medyaları (şarkı, film, haber vb.) kullanma
	Kelime testleri ile kendini sınama
	Aralıklı kelime alıştırmaları yapma
	Gerekliyorsa önemsiz kelimeyi atlama
	Zaman içinde kelime üzerine çalışmayı sürdürme

Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri tasnifinde pekiştirme stratejilerinin en sonunda üst-bilişsel stratejiler yer alır (1997, s. 217). Buna göre, müfredat hazırlayanlar ile öğretmenlerin planladığı bilişsel öğretim sürecine kıyasla, üst-bilişsel stratejilerde kelime öğrenme sürecini bireyin bizzat kendisi planlayıp yürütür. Başka bir ifadeyle, kelime öğrenme stratejilerini planlama ve yürütme, öğrencinin kendi omuzlarındadır. Bu amaçla, öncelikle hedef dilin kelimelerini öğrenmek için kitaplar, dergiler, videolar gibi yazılı ve görsel ürünlerle hedef dildeki metinlere maruz kalınması gerekir. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey, kendi arzusuyla Türkçede çıkan günlük gazeteler, seviyelere göre hazırlanmış hikâye kitapları, internet ve televizyonda yer alan haberleri okuyup takip ederek, Türkçe filmleri izleyerek kendi üst-bilişsel kelime öğrenme sürecini kendisi planlar ve yürütür.

Üst-bilişsel stratejilerde öğrenci, kelime hazinesini geliştirmek için sık sık kendini test eden sınavlara başvurabilir ve burada çıkan sonuçlara göre eksiklerini tamamlamak için fazladan alıştırma yaparak yeni kelimeler öğrenme yoluna gidebilir. Bu kelime alıştırmaları ve tekrarlar ise rastgele değil, uzmanlarca yapılandırılmış bir pekiştirme programı çerçevesinde gerçekleştiğinde daha etkili sonuçlar sağlar. Tüm bunlar olurken dil öğreniminin doğal bir neticesi olarak kelimeleri unutma ve anımsayamama da illaki olacaktır. Ancak bu tür unutmalar genellikle bilişsel süreçler olan derslerin sonunda gerçekleşir ve zamanla da yavaşlar. Bu nedenle, öğrencinin ilk önce yapılan dersin hemen ardından; sonrasında ise gitgide arası açılan aralıklarla tekrarlar yapması önerilir (Schmitt, 1997, s. 217). Bunları gerçekleştirmek de kelimeleri pekiştirme sürecinin yürütücüsü olan bireyin kendi inisiyatifindedir. Üst-bilişsel stratejileri daha sık ve yaygın kullanan öğrenci, kullanmayanlara göre daha çok kelime öğrenerek dil öğrenim sürecinde bir adım önde ilerleyecektir.

Türkçe sözlüklerde 170000 civarı kelime bulunduğu düşünüldüğünde ve pek çok dilin ana dil konuşurunun ortalama 10000 ile 20000 arası kelime bildiği dikkate alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bilmesi gereken kelime sayılarının ancak sınırlı bir rakama ulaşabileceği aşikârdır. Bu nedenle, sınırlı sayıda ve gerçekten ihtiyaç duyulacak kelimeleri öğrencilerin kendisinin öğrenmeye çalışması, üst-biliş stratejileri ile gerçekleşebilir. Bu açıdan yabancı dil öğrenenlerin özellikle karşılaşma ihtimali olmayan, düşük frekanstaki kelimeleri atlayarak, sık kullanılan kelimeleri kendi üst-bilişsel öğrenme süreçlerine dâhil etmeleri önem arz etmektedir. Bu noktada, Türkçe için yapılan kelime sıklığı ve derlem çalışmalarının yetersizliği, ana dil öğrenme süreci kadar yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde de sorun olarak ortada durmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında çok sayıda gerçekleştirilen bu tür araştırmaların yabancı dil olarak Türkçe için de yapılması, kelime öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.

3.4.2. Kelime Öğrenme Stratejileri Üzerine Çalışmalar

Kelime öğrenme stratejileri üzerine İngilizce ve diğer pek çok yabancı dilin öğrenilmesi odaklı çalışmalar yapılmıştır. Dil öğrenme sürecinin bir parçası olarak “Bir öğrenci yeni bir kelimeyi ilk gördüğünde nasıl tanır, zihninde nasıl ilişkilendirir, anlamlandırır ve tekrar kullanıldığında nasıl anımsar?” gibi sorular kelime öğrenme stratejilerinin kapsamında ele alınmıştır. Kelime öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrencilerin hangi stratejileri uyguladıklarına dair kendi algı ve tutumları, kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan araştırmaların odak noktası olmuştur. Somut olarak araştırılan konular değerlendirildiğinde kelime öğrenme stratejileri alanındaki çalışmaların şu başlıklar altında irdelendiği görülebilir.

- Öğrencilerin strateji tercihlerini etkileyen dil yeterliği, cinsiyet, dil seviyesi gibi kişisel farklılıklar ve öğrenme ortamı gibi faktörler,
- Bağlamdan bağımsız olarak gerçekleşen ezber, tekrar, ilişkilendirme, anahtar kelimeler kullanma gibi kelime öğrenme stratejileri,
- Bağlamdan kelime anlamını kestirme stratejileri,
- Baskı sözlük ya da elektronik sözlük kullanma stratejileri,
- Stratejilerin öğretimi çalışmaları.

Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejilerinden Nation (1990) ve Schmitt’in (1997) yaptığı tasnilelere kadar yapılan pek çok sınıflandırmanın kelime öğrenme stratejilerinin alt basamaklarını belirlemeye ilişkin çabalar olduğu anlaşılmaktadır. Kelime öğrenme stratejilerinin gruplandırılarak anlamlarının daha iyi anlaşılacağı ve gerektiğinde bellekte kullanmak üzere daha iyi hatırlanabileceğini savunan bu tür araştırmalar dünyada ve Türkiye’de genel olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi üzerine yoğunlaşmıştır.

Oxford’a (2011, s. 254) göre ikinci bir dildeki öğrenme stratejilerini bilmek, özellikle belli bir artalan bilginin harekete geçirilmesi kadar, kelime öğrenmede de büyük öneme sahiptir. Bu kapsamda yapılan araştırmaların şu başlıkları içerdiği bilinmektedir:

- Kelime öğrenme stratejilerinin bilinmesinin neden önemli olduğu,
- Hedef dildeki akademik başarının temelde kelime bilgisi ile gerçekleştiği (Davis ve Kelly, 2003; Nation, 1990),
- Hedef dilde bir kelimenin sesletimi ve yazımı ile kelimenin sözlükte nasıl tanımlandığını yapabilmeyen yanı sıra, başta okuma becerisi olmak üzere dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirebilmenin o dildeki kelime bilgisine dayalı olduğu (Davis ve Kelly, 2003),
- Ana dili İngilizce olan bireyler anaokuluna başladığında 5000 kelime ailesine sahipken, üniversite mezunu olanlar her yıl ortalama 1000 civarı kelime ve kelime ailesini edinerek toplamda 20000 civarı kelime hazinesine ulaşır. Ancak, yetişkin olduklarında ve üniversite eğitimleri tamamlandığında bu rakam toplamda 5000 kelime ailesinde kalmaktadır. Bunun sebebinin ise kelime öğrenme stratejilerini bilmemelerinden kaynaklandığı (Nation ve Waring, 1997),
- Dil öğrenmeye yeni başlayanların, kısa süre içinde uzun-süreli belleklerine kaydetmek üzere çok sayıda kelime öğrenmek zorunda oldukları ve bu noktada da ancak kelime öğrenme stratejilerini bilmenin onlara en çok yardımcı olabileceğidir (Oxford ve Scarcella, 1994).

Araştırmacıların odaklandığı hususlardan birisi de kelime öğrenme stratejileri kullanımının dil öğrenim sürecindeki başarıyı etkileyip etkilemediği üzerinedir. Sanaoui (1995) yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerle yaptığı yazılı kayıtlar ve sözlü görüşmelerin sonucunda, başarılı öğrencilerin belli bir disiplin içinde kendi bağımsız dil öğrenme tarzlarını keşfettikleri yapılandırılmış bir yaklaşım geliştirdiklerini tespit etmiştir. Buna göre, başarılı öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri bizzat kendileri takip ederek tekrar etmekte; yürüyüş yaparken, araba kullanırken veya bir yerde beklerken de boş vakitlerini kelimeleri pekiştirme fırsatı olarak değerlendirmektedirler. Öte yandan araştırmada, başarısız öğrencilerin pek sistematik olmayan bir tarzda, bizzat aktif olmadıkları; okulda veya kendi çalışma programlarının gerektirdiği şekilde, belli bir disiplin içinde kelime öğrenme ve tekrar stratejilerini içeren yapılandırılmış bir program takip etmedikleri görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni üzerine araştırma yapan Grace (2000), kelime öğrenirken erkeklerin çeviri yapma stratejileri ile kadınların bağlamdan çıkarım yapma stratejileri

kullanımlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada belli bir bağlamdan bağımsız olarak ve ezbere dayalı kelime öğrenilmesine göre, aşağıdaki başlıklarda bağlam odaklı kelime öğrenmeye yönelik belli bir yol haritası sunulmuştur. Buna göre bağlama dayalı kelime öğrenmede:

- Kelimeler bilinçaltında ve doğal olarak edinilir.
- Özellikle sık tekrar edilen kelimelere maruz kalınırken daha uzun süreli tanıma, anımsama ve pekiştirme söz konusudur (Nation, 1990).
- Eş dizimliklerden eş anlamlara kadar kelimelerin çok çeşitli anlamları ve uygun gramer biçimleri farklı metinler içinde daha iyi anlamlandırılır (Oxford ve Scarcella, 1994). Bu bilgilere göre, yabancı dil öğrenirken ses uyumlarından ses özelliklerine, kelimelerin yapım ve çekim eklerinin metinler içinde görülerek algılanır ve kullanılır hâle gelmesi önem arz etmektedir.

Wei (2007) Çinli öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri üzerine yaptığı araştırmada, metin bağlamından kelime anlamını çıkarım yapmanın en az kullanılan strateji olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun uzun vadede kelimenin anlamını kestirmede, öğrenme sürecini sekteye uğratabileceği ortaya çıkmıştır.

Jones ve Plass (2002, s. 546) ise öğrencilerin kelimeleri öğrenirken birbiriyle ilişkili olan resim ve yazılar bulunan metinleri, resim ve yazı ilişkisi olmayanlara göre daha iyi anımsadığını belirlemiştir. Bu tür ilişkilendirme ve eşleştirme alıştırmaları dilden dile öğrenciden öğrenciye farklı yorumlanabileceğinden, stratejilerin algılanması ve uygulanmasında farklılıklar olabilecektir.

Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunun ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi odaklı ele alındığı görülmektedir. Hancıoğlu (2004) çalışmasında Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencileri tarafından bilinen ve kullanılan kelime öğrenme stratejilerini belirlemeye çalışır. Araştırmada, kelime öğrenme stratejileri anketi, hazırlık sınıfında İngilizce öğrenen 90 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra, 10 öğrenci sesli düşünme tekniğinin uygulandığı bir nitel araştırma yöntemiyle araştırmaya alınır. Çalışmanın sonunda katılımcıların bildiklerine inandıkları kelime öğrenme stratejilerini uygulamada aslında yeterince başarılı olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Uğurluer (2010), yabancı dil öğretmeninin kelime öğrenme stratejilerinin gelişimine katkısını tespit etmek için yaptığı çalışmada, öğretmenin öğrencilerin daha çok kelime öğrenme stratejileri kullanmasını sağladığı, böylece de hedef dildeki yeterlik seviyesini artırdığını tespit etmiştir.

Bozgeyik, (2011) öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımları ve kelime bilgisi yeterlilik düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, deneklerin çok çeşitli stratejiler kullandığını belirlemiştir. Buna göre, deneklerin stratejilerin yararlılığı hakkındaki görüşleriyle, bu stratejileri ne sıklıkta kullandıkları arasında önemli ölçüde örtüşme olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada, stratejiler ve kelime bilgisi yeterliliği düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Serçe (2013) kelime öğrenme stratejileri öğretiminin başarıya, kalıcılığa ve strateji kullanmaya etkisini incelemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri öğretimini ve kullandıkları stratejileri nasıl değerlendirdikleri irdelenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

1. Kelime öğrenme stratejileri öğretimi başlangıç (elementary) düzeyinde başarıyı ve kalıcılığı artırmaktadır.
2. Uygulanan kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi programı alt-orta (pre-intermediate) düzeyinde başarıyı ve kalıcılığı artırmaktadır.
3. Uygulanan kelime öğrenme stratejilerinin öğretimi programı, öğrencilerin strateji kullanma sıklığını artırmaktadır.

Kelime öğrenme stratejilerine dair yapılan pek çok araştırma, dil seviyelerine göre stratejilerin kullanım düzeylerinin düşük ya da yüksek olabileceği üzerine veriler içermektedir. Bununla birlikte, dil seviyeleri düşük olan öğrencilerin de gayret ederek öğrenme stratejileri geliştirebildikleri görülmektedir. Cohen'e göre kullanılan öğrenme stratejilerinin az veya çok kullanılması dile ait bilgilerin başarılı bir şekilde öğrenildiği anlamına gelmemektedir. Bazı kelime öğrenme stratejileri sık sık uygulanmaları durumunda başarıyı getirirken, bazıları da tek seferde uygulanma ile başarılı öğrenme sağlar. Bu nedenle, her bireyin kendine özgü kelime öğrenme stratejileri olduğundan hareketle, bireyin kendisine en uygun stratejilerin neler olduğunu bilmesi önemlidir (1999, s. 8-9).

Özetle yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerinin kullanımında dikkat çeken önemli noktalar altı başlıkta toplanabilir:

1. Önemli olan birden fazla strateji kullanabilmektir.
2. Özellikle az karşılaşılan kelimeleri öğrenmek daha zor olduğundan bunlarla özel olarak ilgilenilmelidir.
3. Karşılaşılan bağlam veya metinlere göre farklı kelime öğrenme stratejileri uygulamak gerekebilir.
4. Esas olan stratejilerde nicelik değil niteliklidir. Bu nedenle çok sayıda strateji kullanımı yerine etkin sonuçlar veren kelime öğrenme stratejileri tercih edilmelidir.
5. Her dilin kendi tipik özelliklerine kelime öğrenme stratejileri değişkenlikler arz edebilir.
6. Stratejilerin kullanımını öğrenciler belli bir öğretim programı neticesinde öğrenebilirler.

3.4.3. Türkçe Öğretiminde Kelime Öğrenme Stratejileri Çalışmaları

Türkçe öğretimi alanında kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılmış çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bunun sebebi olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bağımsız bir bilim dalı olarak araştırılmaktan ziyade, ana dil Türkçe öğretimi ile farklı yabancı dillerin bilim dallarındaki çalışmalarla sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu açıdan, özgün bir alan olarak hem Türkçenin tipik özelliklerini esas alan, hem de ana dilden öte yabancı bir dil olarak Türkçenin kelime öğrenme çalışmalarının yapılması büyük önem arz etmektedir.

Doğrudan strateji kullanımı odaklı olmasa da kelime öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan birisi olan Arslantürk'ün (2012) çalışmasında, kelime gruplarının Türkçe öğretimindeki yerini incelemek amaçlanmakta ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kelime gruplarının öğretimi değerlendirilmektedir. Bu amaçla, Gazi Üniversitesi TÖMER serisindeki “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan “Yeni Hitit 1-2-3” kitapları, içerdikleri kelime grupları yönünden incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, bazı yaklaşım sorunları

bulunmasına rağmen, her iki kitabın da yabancılara kelime gruplarını öğretmek açısından başarılı oldukları kanaatine ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada Apaydın (2007) Türkçeyi yabancı dil olarak temel düzeyde öğrenen yetişkinlerin “Ulamsal Kelime Öğretimi” çerçevesinde göstermiş oldukları tanıma ve anımsama puanlarına ilişkin performanslarını değerlendirmiştir. Kelime öğretiminde ulamlamanın bellek süreçlerini ve kavramsallaştırmayı ne yönde etkilediği anlaşılmasına çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ulamlama odaklı öğretimin kelime öğrenimi üzerine daha olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca söz konusu yöntemde, aynı ulam içinde yer alan kavramların bir arada sunulmasının kavramsallaşmayı kolaylaştırdığı ve bellekte kalıcılık açısından anımsanabilirliği artırdığı gözlemlenmiştir.

Tülü (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yabancı dil öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasını sağlayan Avrupa Ortak Başvuru Metni’ndeki kelime öğretimi ve öğrencilerin tanım yapımlarıyla ilgili olan bölümler detaylı olarak betimlenmiştir. Ders ve alıştırmaya kitaplarında öğrencilerin en çok yaptığı tanım türlerinin “içindeleme/içinde barındırma ile, üst anlamlılık ve eş anlamlılık” olduğu belirlenmiştir. Sonuçta, ders ve alıştırmaya kitaplarından elde edilen bulgular ile öğrencilerin hangi tanımlama türlerini kullanarak tanım yaptığına ilişkin uygulamadaki sonuçların benzer özellikler gösterdiği saptanmıştır.

Demirel (2013) çalışmasında Türkçe kelimelerin anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin algısal kelime öğreniminde daha etkili olup olmayacağını araştırmıştır. Türkçe öğrenen 21 yabancı öğrenciye her bir derste 8 kelime olmak üzere 9 saatlik uygulama sonunda 72 kelime öğretilmiştir. Her dersin sonunda öğrencilere öğrendikleri kelimeler ile ilgili son test uygulanmış ve ders anlatımları bittikten sonra da eşit zaman aralıklarında ötelenmiş son testler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kelime öğretiminde en yüksek ortalamanın anlamca birbirinden bağımsız kelimelerde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretimin ardından belirli bir süre geçtiğinde, öğrencilerin bir konu etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları yargısına ulaşılmıştır.

Doğrudan kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılmış ender çalışmalardan biri olan Yığın'ın (2013) tez çalışmasında ise TÖMER B2 dil seviyesi öğrencilerinin Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, Türkçe öğrenen çok dilli öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirleyerek, aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buna göre, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisinin sosyal ve üst-bilişsel stratejiler, en az kullanılan kelime öğrenme stratejisinin ise bellek stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Bölükbaş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin kelime öğrenimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda strateji kullanımı ve strateji öğretimine dönük etkinliklere yer verilirken kontrol grubunda geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Demirel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kelime Bilgisi Başarı Testi" ile toplanıp değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, öğrencilerin strateji kullanma düzeyleri ile kelime bilgisi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tüm (2014) altı farklı ülkeden gelen öğrencilerin kullandığı kelime öğrenme stratejileri üzerine yaptığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenciler bilmedikleri yabancı kelimeleri anlamlandırmak için en çok tahminde bulunma yolunu seçmektedirler (%80). Kelimelerin almış oldukları ekleri ayırarak öğrenme stratejisini kullananların sayısının da oldukça fazla olduğu görülmektedir (%75). Öte yandan, dili bir bütün olarak algıladıklarından ve dillerin kendine özgü yapılarını fark ettiklerinden, öğrencilerin kelimesi kelimesine çeviri yapmayı pek benimsemedikleri anlaşılmaktadır (%75). Kelime öğrenmek için kendi dillerindeki benzer kelimelerden yardım alanların oranı da yüksektir (%70). Öğrenciler ölçünlü Türkçe yapısını kullanmak için yeni öğrendikleri yapıları cümle içerisinde kullanarak hatırlama eylemini gerçekleştirmekte (%60) ve daha önce öğrendikleri bilgilerle bağ kurmayı az da olsa başarmaktadırlar

(%35). Türkçe konuşurken hatalarını fark ederek hatalarıyla ilgili bilgiye ulaşmak isteyen öğrencilerin oranı ise belirli düzeyde kalmaktadır (%45). Araştırmacıya göre bu oranın düşük olmasının sebebi, öğrencilerin hatalarını çoğunlukla fark edememeleridir. Ayrıca öğrencilerin Türkçenin sesbirimlerini öğrenirken de birçok stratejiden yararlandıkları belirlenmiştir.

Kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların pedagojik içerikleri göstermektedir ki (1) kelime öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecine entegre edilmesi, edilmemesine göre çok daha olumlu sonuçlar getirmektedir, (2) kelime öğrenme stratejileri uygulanarak çok daha başarılı bir kelime öğrenme gerçekleşmektedir, (3) özellikle öğrencinin kendi öğrenme stratejisini belirleyerek uyguladığı üst-bilişsel kelime öğrenme daha etkilidir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenleri (1) kelime öğrenme stratejilerini öğrencilerin dil becerileri ve seviyelerine göre belirlemeli, (2) kelime öğrenme stratejilerini modelleme yaparak, yani gösterip yaptırarak strateji kullanmayı öğretmeli, (3) sınıf içinde stratejilerin farklı alt başlıklarını da özümsetmek için pekiştirme alıştırmaları yaptırmalı, (4) ve son olarak öğrencileri gerçekten iletişim amaçlı, birbiriyle alakalı ve ilgi çekici ders materyalleri içinde kelime öğrenme stratejilerini uygulamaları için motive etmelidir (Cohen ve Macaro, 2007, s. 274-275).

Genel olarak Türkiye içinde ve dışında kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan pek çok araştırmada ortaya çıkan temel noktalar şunlardır:

- İlk etapta öğrenci tarafından kullanılan kelime öğrenme stratejileri kullanım ortalamasını tespit etmek hedeflenmiştir.
- Somut olarak kullanılan belli kelime öğrenme stratejilerinin neden ve ne şekilde kullanıldığı, toplamda kullanılan strateji sayısının belirlenmesinden daha önceliklidir.
- Strateji kullanımlarının karşılaşılan bağlam ve durumlara göre farklılıklar arz ettiği öne çıkmaktadır.
- Strateji kullanımlarının sonradan öğrencilere öğretilebileceği ve bunun da dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği belirlenmiştir. Bu şekilde başarılı öğrencilere göre, kelime bilgileri geride olan öğrencilerin strateji kullanma eğitimi olarak eksiklerini tamamlayabilecekleri ortaya çıkmıştır.

- Özellikle Türkçenin sondan eklemeli yapısal özelliklerini anlamlandırabilme ve kelime öğrenme stratejileri kullanabilmeleri için öğrencilere anlamlı bütünlükler içinde kelime öğretimi yapılmasının yararlı olacağı ifade edilmektedir.
- Öğrencilerin seviye ve yeteneklerine göre, farklı kelime öğrenme stratejileri uygulanabileceği belirlenmiştir.

Bu nedenlerle öğrencilerin ihtiyaçları, seviyeleri ve öğrenme tarzlarına göre dil öğretim ve öğrenim süreçlerine kelime öğrenme stratejilerinin entegre edilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

3.5. Değerlendirme

Geçmişten günümüze yapılan kelime ve dil öğrenme stratejileri tasnifleri ve bunlara yönelik araştırmalar, bir hedef dili öğretme sürecinin bireyin algılama ve anlamlandırma sürecinden bağımsız gerçekleştirilemeyeceğini göstermektedir. Başarılı bir öğrenme için nasıl bir öğrenci “Ben dersimi dinler giderim.” deme özgürlüğüne sahip değilse, öğretmen de “Ben dersimi anlatır giderim.” deme durumunda değildir. Bu nedenle öğretim sürecini planlayan ve bizzat gerçekleştiren öğretmenlerin, etkin bir öğrenme süreci için bir öğrencinin hedef dili nasıl anlamlandırıldığını bilmesi gerekmektedir. Buna göre öğrenme stratejileri kullanımında, öğrenciler kadar onları motive edecek olan yabancı dil öğretmenlerine de görevler düşmektedir.

Sarıçoban ve Kürüm’e göre, yabancı dil öğrenen öğrenciler genellikle kullanılacak stratejilerin farkında değildirler. Bu bağlamda yabancı dil öğretmenleri şu noktalara dikkat çekerek öğrenme stratejileri konusunda farkındalık oluşturabilirler:

- Öğrenme stratejileri başlangıç düzeyinde mümkünse öğrencilerin kendi ana dilinde öğretilmelidir.
- Stratejileri öğretmek için ayrı ders ayırmak yerine, müfredat içine yedirilerek yeri geldikçe öğretilmelidir.
- Öğretmenler stratejileri isim vererek, nasıl kullanılabileceği noktasında örnek uygulamalarla sunmalıdır.

- Öğrenciler kendileri için en uygun stratejileri seçebilmeli ve nasıl kullanılabileceğine dair bilgi sahibi olmalıdır.

- Dil öğrenim sürecindeki başarısızlığın zekâ ya da beceri eksikliğinden ziyade uygun strateji seçimi yapılmamasından kaynaklandığı bilinmelidir (2015, s. 272). Bu sebeplerle, öğrenciler öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve uygulanması noktasında yalnız bırakılmamalıdır. Dil öğreniminde öğrencilerin aktif olarak stratejileri kullanmaları için sıkı takip ve yönlendirilme yapılması gerekmektedir. Nitekim verilen strateji eğitimlerinin başarısı buna bağlıdır. Dörnyei'nin vurguladığı gibi, stratejilerin öğrenilmesi maksadıyla verilen eğitimler ve ders materyalleri oldukça etkileyici olabilir. Ancak, stratejilerin öğretimi üzerine verilen eğitimlerle harcanan çaba ve zamanın normal dil öğretim süreçlerinde sunulan yaratıcı ve başarılı dil öğrenimi ile harcanan enerjiden daha etkili olup olmayacağı da net değildir (2005, s. 176). Bu noktada, öğrenme stratejilerinin özel olarak öğretimi üzerine yapılan araştırmaların yeri ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme stratejilerinin derslerde özel olarak öğretiminin dil öğrenim sürecindeki başarıyı etkileyip etkilemediğine dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında stratejilerin özel olarak öğretilmesinin hedef dilde konuşma becerilerinin (Dadour ve Robbins, 1996; O'Malley ve Chamot, 1985) kazandırılmasına destek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Bialystock'un (1990) yaptığı araştırmada öğrenme stratejilerinin öğretiminde diğer alanlara göre iletişimsel stratejilerin en az kullanılan başlık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Dörnyei'nin (1995) yaptığı çalışmada, iletişimsel stratejilerin özel olarak öğretilmesinin öğrencilerin hedef dilde akıcı konuşmalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür (Oxford ve Nyikos, 1989; Nunan, 1997; Schmidt ve Watanabe, 2001).

Öğrenme stratejileri alanında yapılan çalışmalara bakıldığında iki nokta dikkati çekmektedir. İlk olarak öğretmenlik mesleğine destek olmak, kaliteyi artırmak maksadıyla gerçekleştirilen anket tabanlı nicel araştırmalara kıyasla, öğrenme stratejilerinin somut olarak uygulanabilirliği üzerine yapılan analizler daha önemlidir. İkinci husus ise başarılı öğrencilerin nasıl olması gerektiğine dair strateji tasniflerinde, öğrencilerin kendine uygun adımları atabilmesi noktasında esneklik olmasıdır. Buna

göre iyi ve başarılı bir öğrenci, yabancı dil öğrenirken kendine göre kısa ve uzun vadeli hedefler, yani stratejiler belirleyerek bunları uygulama olanağına sahiptir. Bu da öğrenim sürecinde nitel olarak, yani kalite açısından destek sağlamaktadır (Ellis, 2008, s. 708). Bu nedenle dil öğretim süreçlerinin “Hangi stratejileri kullanarak öğrencilerin hedef dili anlamlandırmaları sağlanabilir.” konusuna odaklanması gerekmektedir. Bu noktada, iyi bir öğretmen ya da iyi bir ders materyalinden ziyade, iyi ve başarılı bir öğrencinin nasıl olması gerektiği öne çıkmaktadır.

Öğrenme stratejileri üzerine çok sayıda çalışması olan Rubin, (1975, s. 43) başarılı ve iyi bir yabancı dil öğrencisine dair çeşitli tanımlamalarda bulunmuştur. Ona göre, başarılı öğrencilerin iletişim kurma hevesleri vardır; bu öğrenciler dil öğrenim süreçlerinde bir şeyden emin olmadıklarında yanlış yapmaktan ve aptal durumuna düşmekten hiç çekinmezler. Bu durum, söz konusu öğrencilerin doğru dil kullanımlarını önemsemedikleri anlamına gelmemektedir. Tam tersine, bu öğrenciler dilin anlamlı ve dil bilgisi kurallarına uygun kullanımı hususunda oldukça hassas ve gayretlidirler.

İyi ve başarılı bir öğrencinin nasıl olması ve hangi stratejileri uygulaması gerektiğine ilişkin çeşitli araştırmalar da yapılmıştır. Halbach (2000) başarılı ve zayıf düzeydeki öğrencilerin stratejileri kullanma durumları üzerine yaptığı çalışmada, zayıf öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair farkındalıklarının düşük olduğunu; ayrıca, öz denetleme ve öz değerlendirme stratejilerini de kullanamadıklarını belirlemiştir. Leiguarda ise çalışmasında (2001) hedef dile dair olumlu tutumları olan motive olmuş öğrencilerin bilgileri özümseme ve anlamlandırmada daha başarılı olduklarını saptamıştır.

Gan, Humphreys ve Hamp-Lyons (2004) Çin’de İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başarılı ve başarı düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında standart bir dil yeterlik sınavının sonuçları ve öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki kanaatlerine göre, söz konusu öğrenciler başarılı ve başarısız olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, başarılı öğrenciler nasıl daha iyi kelime öğrenebileceği üzerine yoğunlaşmış ve buna yönelik plan ve strateji uygularken, başarısız öğrenciler sadece kelimeleri ezberlemeyi tercih etmiştir. Öte yandan, başarılı öğrenciler kendi dil öğrenim süreçlerinde ulaşmak üzere belirli hedefler koyup bu hedeflere yönelik sistematik adımlar atarken; başarısız öğrencilerin öğrenme süreçlerini

iyileştirmede sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştiremedikleri görülmüştür.

Griffiths, (2008) yaptığı kapsamlı çalışmasında başarılı öğrencilerin diğerlerine göre motivasyon, yaş ve benlik algılarındaki farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda ise öğrenme stratejileri ile dil öğrenenlerin başarı ve öz-yeterlik algısı arasında ilinti olduğu ortaya çıkmıştır (Yang, 1999; Yılmaz, 2010).

1970'li yıllarda başlayan strateji çalışmaları, 1990'lı yıllardan itibaren tasnif çalışmalarının ve pek çok faktör ile strateji kullanımı arasındaki ilişkinin irdelenmesi ile devam eder. O dönemden günümüze pek çok tez çalışması, makale ve kitaba konu olmuş ve ölçme aracı olarak kullanılmış Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ile, dil öğrenim sürecindeki strateji kullanımına dair önemli veriler elde edildiği bilinmektedir. Bunlardan birisi de strateji kullanımı ve sınav başarısı arasındaki bağlantıdır. Yapılan çalışmalar öğrenme stratejilerinin etkin olarak kullanımı ile sınav başarısı ve dil yeterliği arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir (O'Malley ve Chamot, 1990; Lee, 2003; Anderson, 2005; Yalçın, 2006). Buna göre yabancı dil öğreniminde başarı, dil becerileri etkinlikleri ile öğrenme stratejilerinin birlikte kullanımına dayanmaktadır.

Hedef dilde dinleme ve okuma çalışmaları, hangi alanda yapılırlarsa yapılsın, devamında bir hareket planı tayin edebilmek için, bir metni anlamlandırma amacı güderler. Öğrencinin belli bir sınavı geçmek için, ders notlarını okumak veya gözden geçirmek; bir adresi bulabilmek için tarifi dinlemek; bir olay esnasında neler olduğunu anlamak için bir tanığı dinlemek; ödevini yapmadan önce bir kaynağa başvurmak; geçmişin öğrenildiği bir hikâye veya romanı okumak, birçok çıkarım ve anlamlandırma örneğinden sadece bir kısmını oluşturur. Bu nedenle, hedef dili anlamaya çalışırken, karşılaşılan sözlü ya da yazılı bir metnin, bir bağlam dahilinde ele alınması gerekir. Bu metin, hangi seviyede olursa olsun, yabancı dil öğrenen bir öğrencinin gözünde dilsel öğeler içerir. Bu dilsel öğeler, birbirlerine bağlanıp bütüncül bir anlamı oluştururlar. Öğrencinin başlıca hedefi ise dinleyerek veya okuyarak, bu bütüncül anlamlandırmayı başarmaktır (Navaro Saydı, 2007, s. 46). Buna göre, kelime ve dil öğrenme stratejileri araştırmalarında belirginleşen noktanın dil öğretim ve öğrenim süreçlerini daha başarılı kılmak ve iyileştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Dil öğrenenlerin hedef dili daha iyi

anlamlandırması ve etkin şekilde stratejiler uygulamasının ise bu bütüncül bağıntıları bilmek suretiyle gerçekleşeceği söylenebilir.

Öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda, dil öğrenen bireyin belli konularda eksikliği veya zayıflığının süreçte fark edilmesinin yanı sıra, bunlara sebep olan etkenlerin de belirlenmesi söz konusudur. Ayrıca öğrencinin veya öğretim planlayıcıların ilgili faktörleri incelemesi, çözüme yönelik bir yol çizmesi, hedefler gerçekleştirildiğinde bununla ilgili bir dönüt verilmesi de önemlidir. Bu, en nihayetinde, hedef dilin alımlanma ve üretilmesi süreçlerinde dilin bütüncül olarak anlamlandırılması, dolayısıyla da öğrenme stratejilerinin kullanılmasından azami faydayı sağlamak anlamına gelmektedir.

4. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, yabancı olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dili anlamlandırma durumlarını kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri ile tespit etmektir. Bu ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla, öncelikle katılımcı öğrencilerin demografik bilgileri ile kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerde yaşadıkları anlamlandırma süreçlerine dair bulgular yer almaktadır. Buna yönelik olarak, Türkiye’de 10 farklı üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejilerini tercih etme durumları incelenmektedir. Ayrıca çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin strateji tercihlerindeki farklılıklar detaylandırılmaktadır.

Çalışmada, mikro düzeyden makro düzeye kadar Türkçe öğrenenlerin hangi kelime ve dil öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıkları değerlendirilmekte, öğrencilerin dili anlamlandırmada yaşadıkları durumlar belirlenmekte ve çözüm önerileri sunulmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları esas alınmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerde dili anlamlandırma özellikleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu özelliklere göre kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeyleri nasıldır ve nasıl olmalıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dili anlamlandırmak için kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Türkçe öğrenilen kurum
 - d. Kur düzeyi
 - e. Uyrak
 - f. Ana dilinin bulunduğu dil ailesi
 - g. Bilinen başka yabancı dil gibi değişkenlere göre farklılık arz etmekte midir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dili anlamlandırmak için bireysel ve özgün olarak kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri nelerdir?

5. Tüm bunların ışığında hangi kelime ve dil öğrenme stratejileri ne şekilde ele alınmalıdır?

Özetle bu bölümde, bir hedef dili anlamlandırmada kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda, farklı üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin algı ve tutumları irdelenmektedir. Buna göre, araştırmanın hedefleri doğrultusunda uygulanan araştırma yöntemleri ve araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır. Son olarak da verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına ilişkin süreçler açıklanmaktadır.

4.1. Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda sağlıklı veriler elde etmek amacıyla hem nicel hem de nitel araştırmadan oluşan karma yöntem uygulanmıştır. Bu amaçla, yabancı dil olarak Türkçenin öğrenim sürecinde anlamlandırma ve öğrenme stratejilerinin kullanım durumlarını tespit etmek için çeşitli istatistiksel veriler kadar, araştırmaya katılanların kendi görüşleri de önemlidir.

Çeşitli çalışmalarda deney grubu ve kontrol grubu oluşturularak bir gruba strateji kullanımı eğitimi verilip diğerini geleneksel yöntemlere tabi tutmak suretiyle yapılan araştırmalar da söz konusudur. Bir yabancı dil öğretim sınıfında dersin ahengini bozabileceği gerekçesi ile çalışmamızda bu tür deneysel araştırma deseni tercih edilmemiştir.

Belli bir gruptaki öğrenciye özel bir strateji eğitimi verilmesi sebep, ayrı ikinci bir kontrol grubuna böyle bir eğitimi verilmediğinde ortaya çıkan farklılıklar ise sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda strateji eğitimi verilmeyen grup dışlanarak dezavantajlı konuma getirilmektedir (O'Malley vd., 1985, s. 22). Bu nedenle çalışmamızda bu tür bir durumdan kaçınmak için deneysel bir araştırma yerine, farklı bir model olan nicel ve nitel araştırmadan oluşan karma yöntem tercih edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerindeki algı ve tutumlarına ilişkin ölçme araçlarının kullanıldığı, buna göre de sebep ve sonuç çıkarımlarının yapıldığı karma araştırma deseni ile öğrencilerin dili anlamlandırma süreçleri irdelenmektedir.

Creswell nicel araştırma yöntemini şöyle tanımlar:

“Eğitim alanındaki araştırmalarda araştırmacının ne çalışacağına karar vererek; belirli ve daraltılmış sorular sorduğu; katılımcılardan ölçülebilir veriler topladığı; istatistik kullanarak bu verilere ait rakamsal sonuçları analiz ettiği; anket hâlindeki verileri önyargısız ve tarafsız bir şekilde sorguladığı bir süreçtir” (2008, s. 46).

Bu yönleriyle nicel araştırmanın daha çok bir hesap yapma, ölçme ve değerlendirme süreci olduğu söylenebilir. Nicel araştırma sürecinin belli ve daraltılmış araştırma soruları ile başladığı, buradan elde edilen çıkarımların bölümlere ayrılarak irdelendiği anlaşılmaktadır. Nicel araştırmada, anketlerle elde edilen sayısal verilerin test edildiği istatistik kullanılarak belirli sonuçlara ve değerlendirmelere varılabilmektedir.

Katılımcıların tercih ettikleri öğrenme stratejilerini tespit etmek için, araştırmacının stratejilerin sadece türlerini değil, bunların ne sıklıkla kullanıldıklarını da belirlemesi gerekmektedir. Ayrıca nesnel ve sağlıklı sonuçlar için, elde edilen rakamsal verilerin nicel araştırma yöntemleri ile ölçülerek belirlenmesi beklenir. Bu amaçla, katılımcıların strateji tercihleri karşılaştırmalı olarak irdelenirken nicel verilerle ulaşılan strateji tasniflerinin yanı sıra, katılımcıların bu tasnife paralel ya da bağımsız olarak kullandıkları stratejilerin de bilinmesi gerekmektedir. Bu aşamada da nitel araştırma yöntemi devreye girmektedir.

Nicel araştırmadaki kapalı uçlu sorulara karşın, nitel araştırma yöntemi, katılımcıya açık uçlu soruların sorulduğu, araştırmacı ile katılımcının daha etkileşimli olduğu bir modeldir. Sale vd. (2002, s. 42) nitel araştırmayı, araştırmacı ve katılımcılar arasında ortaya konan bir durum üzerinde etkileşimin gerçekleştirildiği ve bu bağlamda sorgulamadan oluşan bir desen olarak tanımlar.

Yıldırım ve Şimşek ise nitel araştırmayı şu şekilde olarak tarif eder: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (2011, s. 39).

Nicel araştırmadaki nesnel sürece karşın, nitel araştırmada nesnel yaklaşımla birleşen öznel bir durum söz konusudur, çünkü katılımcı bireyin kendi algılama ve tutumları kendi ağzından aktarılmaktadır. Bu noktada, özellikle yabancı dil öğrenen öğrencilerin hedef dili anlamlandırırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemede nicel veriler kadar nitel verilerin kullanıldığı karma model daha da önemli hâle gelmektedir.

Karma modelde nicel veya nitel araştırmanın ayrı ayrı kullanılması yerine, her ikisi de birleştirilerek araştırma problemini daha iyi anlamak ve irdelemek amaçlanmaktadır (Creswell, 2008, s. 18). Buradaki irdeleme ve anlamlandırmada, nicel yollarla elde edilen veriler katılımcıların kendi ağzından ulaşılan nitel verilerle birleştirilmektedir. Bu bakış açısında, tıpkı anlamlandırma ve strateji kullanımında olduğu gibi algılama ve tatbik etme sarmalındaki olgu ve olay örüntüsü ele alınmaktadır.

Çalışmamızda Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime ve dilde anlamlandırma ile kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanmaya dair algı ile tutumlarını betimsel ve çıkarımsal olarak belirlemek için, karma araştırma modeli yöntem olarak tercih edilmiştir. Buna göre nicel araştırmada elde edilen sayısal ve demografik veriler, öğrencilere bizzat sorulan açık uçlu soruların verileri ile harmanlanarak daha sağlıklı, bütüncül sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca bu şekilde hem nicel hem de nitel verilerin eksik yönleri karşılaştırılarak daha geçerli bulgular ortaya koyabilmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye’de farklı üniversitelerde hazırlık sınıfı okuyan 505 öğrenciden veriler elde edilmiştir. Araştırma, Türkçe öğretim merkezlerinde yıl sonunda Türkçe hazırlık derslerini tamamlamak üzere olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmanın evreni, Türkiye’de üniversitelerin hazırlık sınıflarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerdir. Söz konusu evreni temsil edebilecek 10 üniversiteden katılımcıların belirlenmesinde, ülkenin batısı, merkezi ve doğusunda yer almaları itibarıyla coğrafi dağılım, belli zaman ve uygulama koşulları dikkate alınarak buna uygun örnekleme yapılmaya çalışılmıştır. İlgili üniversitelerdeki öğrencilerden sadece Türkçe öğretim merkezlerinde dil öğrenimlerinin son aşamalarında olmaları yönüyle, aynı zamanda amaçlı bir örnekleme de yapıldığı söylenebilir.

Katılımcılara ait veriler, demografik bilgilerinin (EK 5) yanı sıra, Oxford (1990) tarafından geliştirilmiş ve öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ölçeği (EK 7) ile bu ölçeği temel alarak geliştirilen kelime öğrenme stratejileri ölçeğine ait anketlerle toplanmıştır (EK 6). Öğrencilerin cinsiyet, yaş, ana dil, başka yabancı dil, ülke ve uyruk gibi demografik bilgilerine ek olarak; Türkçe dil yeterlik düzeyleri, anlamlandırma durumları ve kendi öz değerlendirmelerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular (EK 8; 9) da araştırmada yer almaktadır.

4.2. Çalışma Grubu

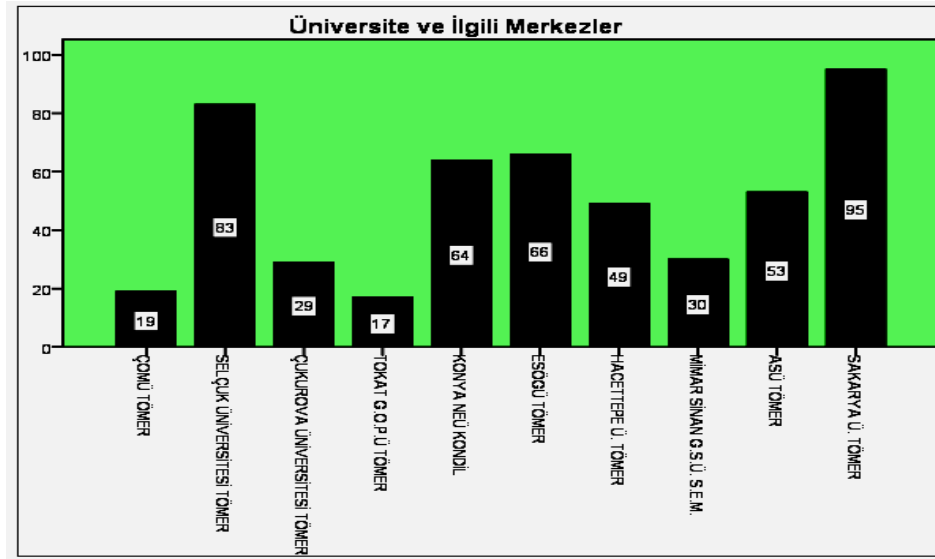
Yabancı dillerin öğrenim süreci üzerine yapılan çalışmalar mekân farklılıklarından kaynaklı değişkenlerin haricinde, farklı kültürel çevrelerden gelen katılımcılara ait değişkenler de içerir. Bu değişkenler milliyet, cinsiyet, yaş gibi faktörlerin yanında; artalan bilgisi ve daha önceki yabancı dil öğrenim deneyimi gibi ögeler de olabilmektedir. Bireylerin artalan bilgisi denilen ve dünyayı kendi mantık sarmalında anlamlandırma olgusunda, önceki deneyimleri ile yeni muhatap olduğu öğrenim süreci sürekli birbirini tamamlamaktadır. Her birey, kendi çapında dili anlamlandırması ve öğrenim sürecinde kullandığı stratejilere göre farklı özellikte olabilmektedir. Her ne kadar tek tek her bireyin beynine girerek anlamlandırma sarmalını bilmek mümkün değilse de bireyin öğrenim sürecinde kullandığı stratejilere bakarak fikir sahibi olunabilmektedir. Çalışmada bu amaçla, öğrencilerin dili anlamlandırmada kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri irdelenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerdir. Buna göre, çalışmanın yapıldığı anda ilgili merkezlerde bulunan 505 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Çalışmaya dâhil olan 10 üniversitenin genel olarak Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) adı altındaki kurumlar ve bunların buldukları şehirler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Hacettepe Üniversitesi TÖMER-Ankara
2. Sakarya Üniversitesi TÖMER- Sakarya
3. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi TÖMER –Eskişehir
4. Selçuk Üniversitesi TÖMER –Konya
5. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL – Konya
6. Aksaray Üniversitesi TÖMER- Aksaray
7. Çukurova Üniversitesi TÖMER –Adana
8. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi –İstanbul
9. Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER –Tokat

10. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER- Çanakkale

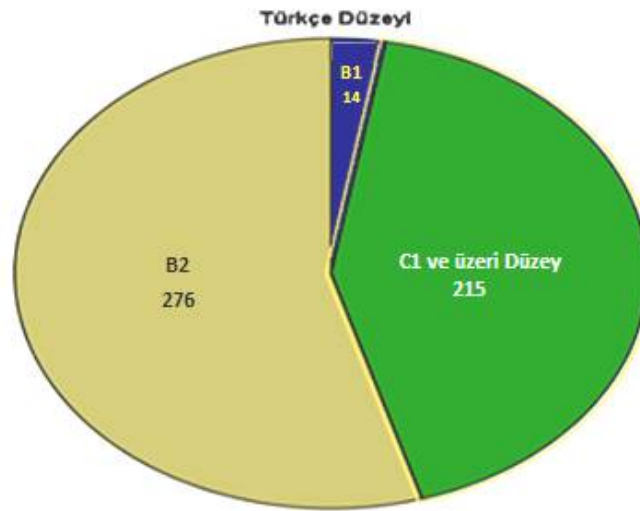
Şekil 19’da araştırmada yer alan 505 öğrencinin Türkçe öğrendikleri kurumlara göre sayıları verilmiştir.



Şekil 20: Araştırma Yapılan ve Merkezler ve Katılımcı Sayıları

Araştırma yapılan kurumlar ve katılımcı sayıları incelendiğinde toplam öğrenci sayıları ile doğru orantılı olarak en çok katılımcıya Sakarya Üniversitesi TÖMER (%19), ikinci sırada Selçuk Üniversitesi TÖMER (%16), üçüncü sırada ise Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi TÖMER (%13) bünyesinde ulaşılmıştır.

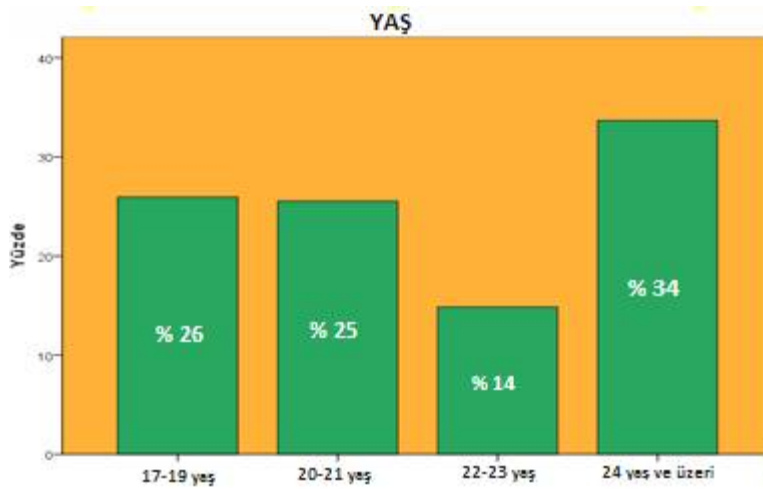
İlgili merkezlerin Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre oluşturdukları kur düzeyleri ve katılımcı sayıları ise Şekil 20’de görülmektedir.



Şekil 21: Kur Düzeylerine göre Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı

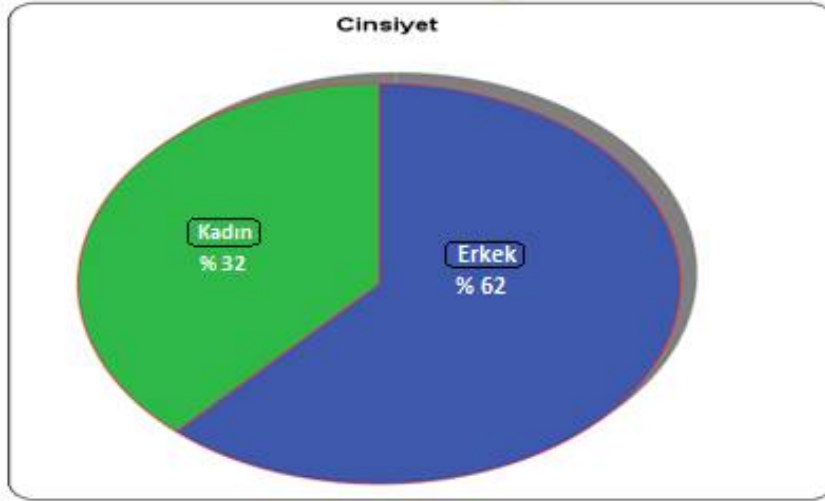
Ankete katılan yabancı öğrencilerin (n=505) bulunduğu kur düzeyleri incelendiğinde 14 öğrencinin B1 düzeyi; 276 öğrencinin B2 düzeyi; 215 öğrencinin ise ileri düzey olan C1 ve üzeri kurda olduğu anlaşılmaktadır.

Kur düzeylerinin belirlenmesinde öğrencilerin kendi beyanları esas alınmıştır. Buna göre, ilgili üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde seviyelerine göre, B2 ve C1 kurlarında hazırlık eğitimi gören öğrencilerin kendilerini hissettikleri düzey sorulmuş ona göre de veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırma B2 ve üzeri düzeylerde gerçekleştirildiğinden, her ne kadar B1 düzeyinde yer alan 14 öğrenci buldukları sınıf B2 düzeyindeki sınıfta olsa da, söz konusu öğrenciler kendilerini hissettikleri düzey olarak B1 kurunda olduklarını ifade etmişlerdir.



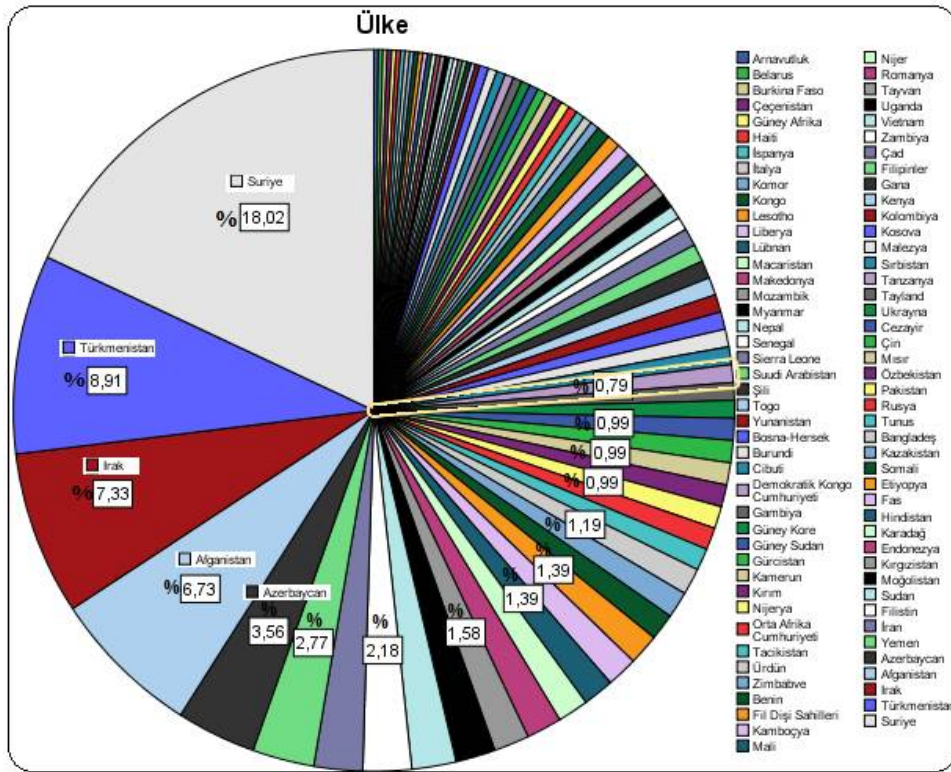
Şekil 22: Yaşa göre araştırmaya katılan öğrenci sayıları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 17-24+ aralığında değişmektedir. Öğrencilerin yaş değişkenine göre frekans dağılımlarını Şekil 21'de görmek mümkündür. Buna göre, öğrencilerin üçte ikilik bölümünün 17-23 yaşa aralığında, geri kalan kısmının ise 24 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, genel olarak öğrencilerin üniversite öğrenimi gören öğrencilerin yaş aralığında olduğu anlaşılmaktadır.



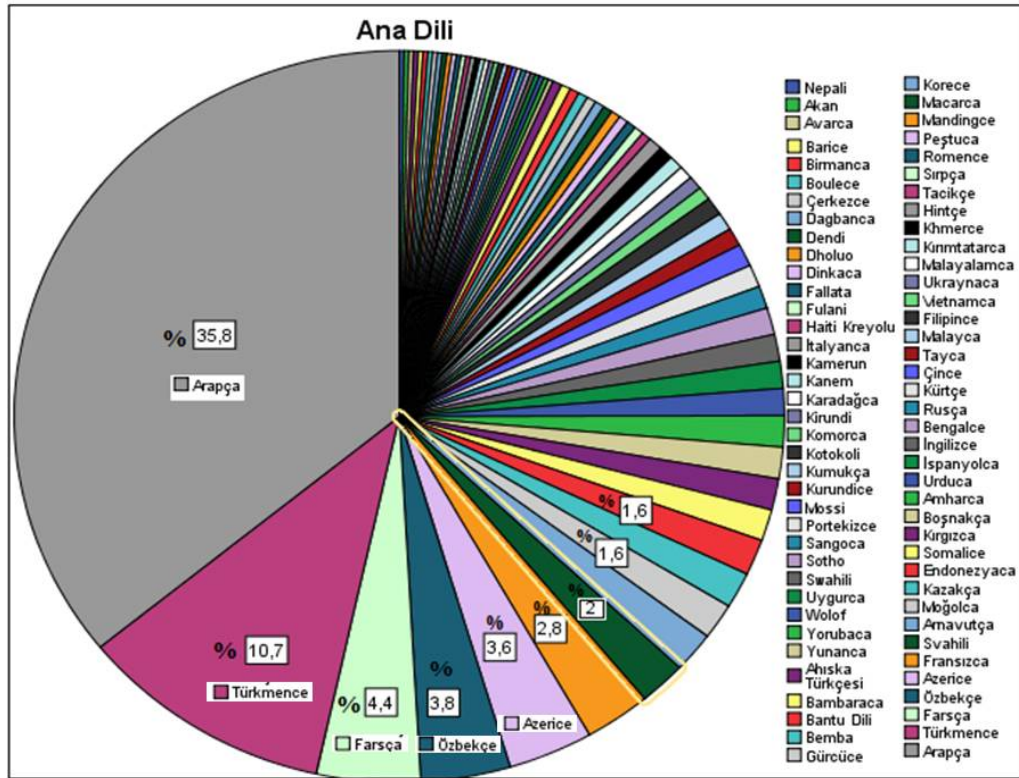
Şekil 23: Cinsiyete göre araştırmaya katılan öğrenci oranları

Araştırmaya katılan 505 öğrenciden 193'i kadın, 312'si ise erkektir. Çalışma esnasında kadın ve erkek sayılarında bilinçli bir dengelemeye gidilmemiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemlerde ilgili kurumlarda bulunan katılımcıların %62'si erkek, %32'sinin ise kadınlardan oluştuğu görülmüştür.



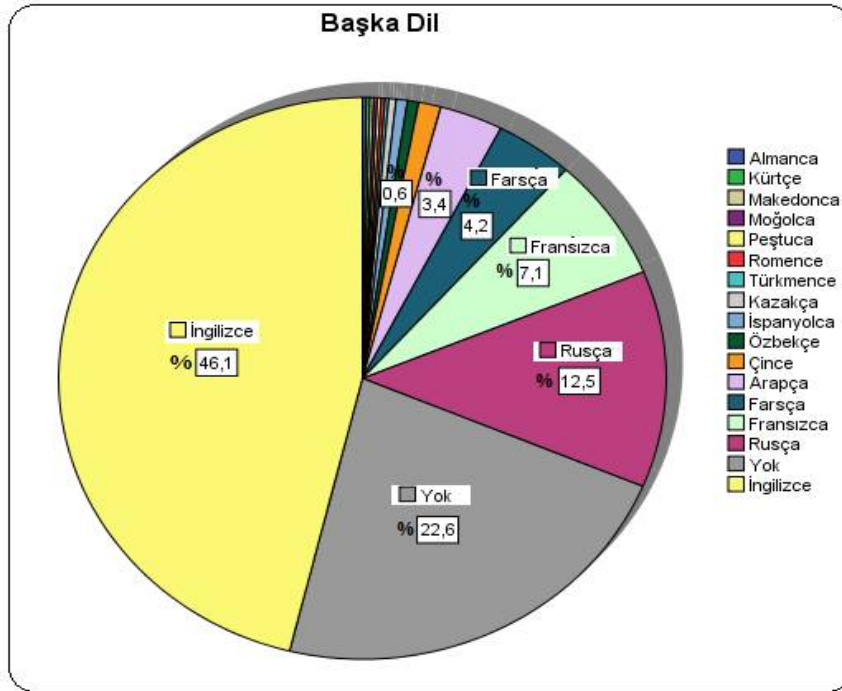
Şekil 24: Ülkelere göre araştırmaya katılan öğrenci sayıları

Araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin vatandaşı oldukları 82 ülkeye bakıldığında, ilk sırada 91 kişi ile Suriye (%18), ikinci sırada 45 kişi ile Türkmenistan (%9) yer almaktadır. Üçüncü sırada 37 kişi ile Irak (%7), dördüncü sırada 34 kişi ile Afganistan (%7) ve beşinci sırada ise 18 kişiyle Azerbaycan (%4) bulunmaktadır. Buna göre Şekil 23 irdelendiğinde katılımcıların yoğun olarak Türkiye'ye komşu olan Orta Doğu ülkeleri ile Türk Dünyası ülkelerinden Türkçe öğrenmek için söz konusu kurumlara geldikleri anlaşılmaktadır.



Şekil 25: Katılımcıların Ana dilleri

Şekil 24'te öğrencilerin konuştıkları ana dillere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Öğrencilerin ana dillerine göre tasnif edilen veriler incelendiğinde, toplamda 71 farklı ana dili konuşan bireylerin araştırmaya katıldığı anlaşılmaktadır. Buna göre 505 kişilik hedef grup içinde ana dili olarak en çok konuşulan dil 181 kişi ile Arapça (%36), ikinci olarak 54 kişi ile Türkmençe (%11), üçüncü sırada ise 22 kişi ile Farsça (%4) olduğu görülmektedir. Sıralamada daha sonra 19'ar kişi ile Özbekçe (%4) ve Azeri dili (%4) gelmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında çok sayıda Afrika yerel dili de yer almaktadır. Ana dillerin yüzde oranları değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının Asya ve Ortadoğu ülkelerindeki dilleri konuştuklarını söylemek mümkündür.



Şekil 26: Katılımcıların Bildiği Başka Diller

Öğrencilerin ana dilleri dışında konuştukları yabancı dil oranlarına bakıldığında katılımcıların yarıya yakınının, yani 233 kişinin İngilizce (%46) bildiği görülmektedir. Daha sonra konuşulan yabancı diller sıralamasında 63 kişi ile Rusça (%13), 36 kişi Fransızca (%7), 21 kişi Farsça ve 17 kişi ile Arapça (%3) olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin (%23) ana dili haricinde başka bir yabancı dil bilmedikleri de dikkat çekmektedir.

Çalışma grubuna ait tüm demografik bilgiler verildikten sonra, araştırmada kullanılan veri toplama araçları sonraki bölümde açıklanmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak ve analiz etmek için karma yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış; buna göre de bulgular kıyaslanarak bir araya getirilmiştir. Karma araştırma deseninde tek bir yöntemde elde edilen verilerdeki oluşabilecek önyargıları önlemek için nicel ve nitel veri toplama araçlarına ait bulgular birlikte değerlendirilmektedir. Bu desende nicel araştırmada elde

edilen verilerin analiz edilmesinin yanı sıra, nitel araştırmada katılımcıların kendi öğrenme süreçlerine dair yorumları da önemlidir. Elde edilen bulgulara dayalı yorumlamaların sağlıklı olabilmesi için kullanılan veri toplamının yeterince kapsayıcı olması gerekmektedir.

4.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Çalışmamızda üç farklı nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Buna göre katılımcı öğrencilerin dili anlamlandırma ve öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını tespit etmek için, bir demografik anket ile iki farklı Likert tipi nicel ölçek uygulanmıştır.

Demografik veri toplama aracında öğrencilere ait, yaş, cinsiyet, Türkçe öğrendikleri kurum, buldukları kur düzeyi, vatandaşı oldukları ülke, ana dilleri ve bildikleri başka yabancı diller sorulmuştur. İkinci olarak öğrencilerin hedef dil Türkçeyi anlamlandırmada zorlandıkları üç boyut olarak kelime öğrenme, gramer öğrenme ve pragmatik (kültürel) öğrenme başlıklarından birisini seçmeleri istenmiştir (EK 5).

Ayrıca öğrencilerin kelime düzeyinden pragmatik dil kullanımına kadar anlamlandırma durumlarını irdelemek amacı ile iki farklı öğrenme stratejileri anketi uygulanmaya karar verilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle kullanılacak olan dil öğrenme stratejileri ölçme aracı için geliştiricisi Rebeca Oxford ile dil öğrenme ve kelime öğrenme stratejileri ölçeklerinin Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca ilgili etik kurul izinleri Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığından temin edilmiştir (EK 1, 2, 3, 4).

Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin araştırmada temel ölçme aracı olarak seçilmesinin sebebi, çok sayıda katılımcıya aynı anda yapılabilecek ve strateji tercihini belirlemede en yaygın ve en sık kullanılan öz değerlendirme ölçeklerinden birisi olmasıdır. Söz konusu tasnif, strateji tercihlerinin ölçülmesi ile bunun cinsiyet, yaş, dil yeterlik düzeyi gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisinin tespit edilmesinde güvenilirliği kanıtlanmış bir veri toplama aracıdır (Hsiao ve Oxford, 2002; Chamot, 2005; White, Schramm ve Chamot; 2007).

Dörnyei (2003, s. 75), her durumda her tür öğrencide farklılıklar içerebilecek mevcut potansiyel dezavantajlarına rağmen, bu öz değerlendirme ölçeğinin çok kapsamlı oluşu,

maliyetinin düşük olması, ayrıca hem araştırmacı personel hem de öğrenci zamanını maksimum seviyede ölçerek etkin sonuçlar ortaya koyması itibariyle oldukça avantajlı bir ölçme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Cohen (1998, s. 39) de özellikle ölçme aracının uygulandığı şartlar göz önüne alınarak değerlendirilip yorumlanan bu tür verilerin çok değerli olduğunu belirtmektedir.

Hsiao ve Oxford (2002) öğrenme stratejileri üzerine geliştirilmiş modelleri karşılaştırdıkları araştırmalarında, Tayvan’da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 534 üniversite öğrencisi üzerine Oxford’un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, Oxford’un 6 faktörlü modelinin O’Malley ve Chamot’nun (1990) üç faktörlü modelini destekleyici sonuçlar içerdiği anlaşılmıştır. Buna göre, söz konusu ölçeğin farklı yabancı dil öğrenme ortamlarına uyarlanarak, dili anlamlandırma ve öğrenme stratejileri tercihlerinde daha farklı verilere ulaşılabileceği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmamızda farklı ortamlarda farklı katılımcılara ait verilerin yeni ve ilginç sonuçları ortaya koyabileceğinden hareketle, Oxford (1990) Dil Öğrenme Stratejileri modeli esas alınarak anketler uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçme aracı öğrencilerin bireysel özelliklerini tespit etmek için hazırlanmış demografik bir anket ile, öğrencilerin strateji kullanma sıklıklarının beş boyutta ölçen Likert tipi iki farklı ölçekten oluşmaktadır.

Kelime ve dil öğrenme stratejileri adı altında uygulanan her iki anket de altı farklı kategoriden oluşmaktadır. Kocaman ve Kızılkaya (2014) tarafından uyarlanan kelime öğrenme stratejileri anketi toplamda 32 madde; dil öğrenme stratejileri üzerine uygulanan anket (Cesur ve Fer, 2007) ise tıpkı Oxford’un (1990) orijinal versiyonunda olduğu gibi toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu anketlerdeki maddelerin tamamı öz değerlendirme cümlelerinden oluşmaktadır. Buna göre, katılımcı öğrenciler algı ve tutumlarını gösteren beş farklı boyuttaki cümleleri okuyarak tercih yapmışlardır. Bu beş boyut “(1) Hiçbir zaman yapmam”, “(2) Nadiren yaparım”, “(3) Bazen yaparım”, “(4) Genellikle yaparım”, “(5) Her zaman yaparım” şeklinde tasnif edilmiştir.

Her bir öğrencinin verdiği onay boyutunu gösteren puanlamalar, en düşüğe doğru “1” ile “5” aralığındadır. Derecelendirme ise Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin (EK 7) yabancı dil öğrenim sürecindeki strateji sıklıklarını ölçen altı farklı

bölümden oluşur. İlk ölçme aracı olan dil öğrenme stratejileri ölçeğindeki bölümler ve alt madde sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15: Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Madde Sayıları

<i>Bölüm</i>	<i>Strateji kategorisi</i>	<i>Madde sayısı</i>
A	Bellek stratejileri	9
B	Bilişsel stratejiler	14
C	Telafi stratejileri	6
D	Üst-bilişsel stratejiler	9
E	Duyuşsal stratejiler	6
F	Sosyal stratejiler	6
	<u>Toplam</u>	<u>50</u>

Tablo 15'te görüldüğü üzere dil öğrenme stratejileri ölçeği, iki ana bölüm ve bunların altında üçer alt kategoriden meydana gelmektedir. Ayrıca altı ayrı bölüm, farklı boyutta dil öğrenme stratejilerini ölçen 50 cümleden oluşmaktadır.

İkinci ölçme aracı olan kelime öğrenme stratejileri ölçeğinde ise alt bölümlere ve madde sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 16'da yer almaktadır. Burada da her bir alt bölüm kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıklarını ölçmektedir.

Tablo 16: Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği Madde Sayıları

Bölüm	Strateji kategorisi	Madde sayısı
A	Bellek stratejileri	7
B	Bilişsel stratejiler	5
C	Telafi stratejileri	5
D	Üst-bilişsel stratejiler	3
E	Duyuşsal stratejiler	6
F	Sosyal stratejiler	6
<u>Toplam</u>		<u>32</u>

Tablo 16’da görüldüğü üzere kelime öğrenme stratejileri ölçeği de dil öğrenme stratejileri ölçeğinde olduğu gibi, iki ana bölüm ve bunların altında üç alt kategoriden meydana gelmektedir. Ayrıca ölçek, kelime öğrenme sürecindeki strateji kullanımlarını ölçen altı ayrı bölüm ve 32 cümleden oluşmaktadır.

Nicel ölçme araçları hazırlandıktan sonra on farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezindeki idarecilerle görüşülmüş; araştırmanın yapılabileceği sınıflar ve ders saatleri belirlenmiştir. Araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve arzu ettiklerinde araştırmadan çekilebileceklerine dair onay formu (EK 9) katılımcılara verilmiştir. Buna göre, hem kelime hem dil öğrenme stratejileri anketleri, araştırmacı tarafından ders okutmanları gözetiminde uygulanmıştır.

4.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nicel araştırmaya kıyasla nitel araştırmada katılımcıların kendi özgün görüşleri ön plandadır. Bu nedenle, nicel araştırmadaki gibi belli sayısal verilerin sonuçlarının genellenerek nesnel çıkarımlarda bulunmaktan ziyade, katılımcıların öznel yorumu daha önemlidir. Yıldırım ve Şimşek’e göre katılımcıların öznel yorumlarının yanına

araştırmacının kendi kanaatleri eklendiğinde, nitel araştırmanın nicel araştırma yöntemleri (deney, anket gibi) yanında zayıf kalabileceği iddia edilebilir. Oysa nitel araştırma tamamıyla farklı bir yapıya, bakış açısına ve yönetime sahiptir. Nitel araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, nicel araştırmada olduğu gibi dışarıdan nesnel olarak gözlenebilen gerçeklerden ziyade, araştırmaya katılan bireylerin algılarıdır. Bu nedenle, bir nitel araştırmacının, katılımcı bireyin ifade ettiklerinin tamamıyla doğru olduğunu kanıtlaması çoğu durumda mümkün olmayabilir. Ayrıca, her insanın kavramsal düşünme biçimi bir diğerinden farklı olabilir (2011, s. 97). Buna göre, nicel araştırmadaki katılımcıların ortaya koydukları sayısal verileri esas alan ve araştırılan konu üzerinde aynı katılımcılara birebir açık uçlu sorular sormakla gerçekleştirilen verilerin geçerlik ve güvenilirlikleri daha sağlam hâle gelmiş olacaktır.

Nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme, araştırmaya katılan bireylerin samimi görüşlerini ve kendi deneyimlerini dolayısıyla da anlamlandırma durumlarını ortaya çıkarmayı temel almasından dolayı en yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerindedir.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda temel amaç, çalışılan örneklemden elde edilen bilginin örneklemin temsil ettiği evrene genellenmesi değil, tersine araştırılan konunun benzer ya da aynı özellik gösteren kişilere genellenmesidir (Schofield, 1990, s. 226). Konu biraz daha açılırsa sınırlı sayıda kişi ile bütüncül ve derinlemesine çalışılarak elde edilen sonuçlar yine benzer ya da aynı özellikler gösteren kişileri anlamada kullanılmaktadır. Patton (1990, s. 184), bu nedenle görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bilimsel çalışmalarda örnekleme dair çok sıkı kuralların bulunmadığını belirtmektedir. Örneklemin sayısı, ne öğrenilmek istendiğine, çalışmanın amacına, neyin daha fazla kullanışlı ve güvenilir olduğuna ve son olarak da sahip olunan kaynak ve zaman içinde nelerin yapılabileceğine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir (Akt. Türnüklü, 2000, s. 548). Buna göre, nitel araştırma kapsamında yapılan görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme, bir kişiyle doğal etkileşimin akışında, hazırlıksız ve spontane yapılan bir iletişimdir. Yapılandırılmış görüşmeler ise kişinin kendisi ile ilgili bilgileri belirli aşamalar hâlinde cevapladığı hazır sorulardan oluşmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formatının araştırmacı açısından avantajı, önceden hazırlanmış yazılı sorularla görüşme gerçekleştirilmesi ve buna göre katılımcıların cevaplarının karşılaştırılabilmesidir. Çalışmamızda bu amaçla hazırlanan görüşme sorularının yüz yüze konuşmalarla gerçekleştirilmesi yerine, öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmak ve bildiklerini yazılı olarak rahatça aktarabilmeleri için, her bir bireyin görüşleri yazılı görüşme formları vasıtasıyla alınmıştır. İlk aşamada elde edilen nicel bulgular ele alındıktan sonra, araştırma soruları kapsamında daha çok açıklanmaya ihtiyaç duyulan boyutlar tespit edilmiş ve buna göre açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Bu tür görüşme formlarında belli içerikte yazılmış soruların katılımcılara sorulması söz konusudur. Bu şekilde yanlışlık riski azaltılmış ve araştırmanın başkası tarafından tekrar edilme olasılığı da artırılmıştır.

Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşme formu yaklaşımı sohbet tarzı görüşmeyle karşılaştırıldığında, bazı olumlu yönleri sahiptir. İlk olarak, araştırmacı veya görüşmeciye zaman esnekliği sağlar. Aynı zamanda, belirli bir forma dayalı bir görüşme, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Sohbet tarzı görüşme ile karşılaştırıldığında elde edilen verilerin düzenlenmesi ve analizi daha kolaydır. Çünkü bu veriler belirli bir görüşme formunun varlığı nedeniyle, belirli soru veya konu alanları altında elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122-123). Çalışmamızda bu amaçla kelime ve dil öğrenme stratejileri anketleri paralelinde görüşme formu (EK 8) hazırlanmış, tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın on ayrı merkezde bir ay süren ve haftada ortalama dört kurumda gerçekleşen ilk aşamasında, araştırma sorularına yönelik iki farklı anket ile nicel verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırmada toplanan demografik bilgiler ve nicel veriler toplandıktan sonra, ikinci aşamada görüşme formları ile nitel veriler toplanmıştır. Böylelikle nicel verilerin toplanması sürecinde de bulunmuş olan toplamda on beş katılımcıya ulaşılmış ve öğrencilerin nicel verilerin paralelinde hazırlanmış görüşme formlarındaki soruları yanıtlamaları sağlanmıştır.

Gu ve diğeri de belirttiği gibi strateji maddelerindeki muğlak ifadeler bazen eksik ve sağlıklı olmayan sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. Bu tür sıkıntılara karşı

araştırmacılar nicel yöntemleri takip eden nitel yöntemler olan görüşmeleri önermektedir (1995, s. 7). Çalışmamızda, toplanan nicel ve nitel verilerin analizi de bu kapsamda ele alınmaktadır.

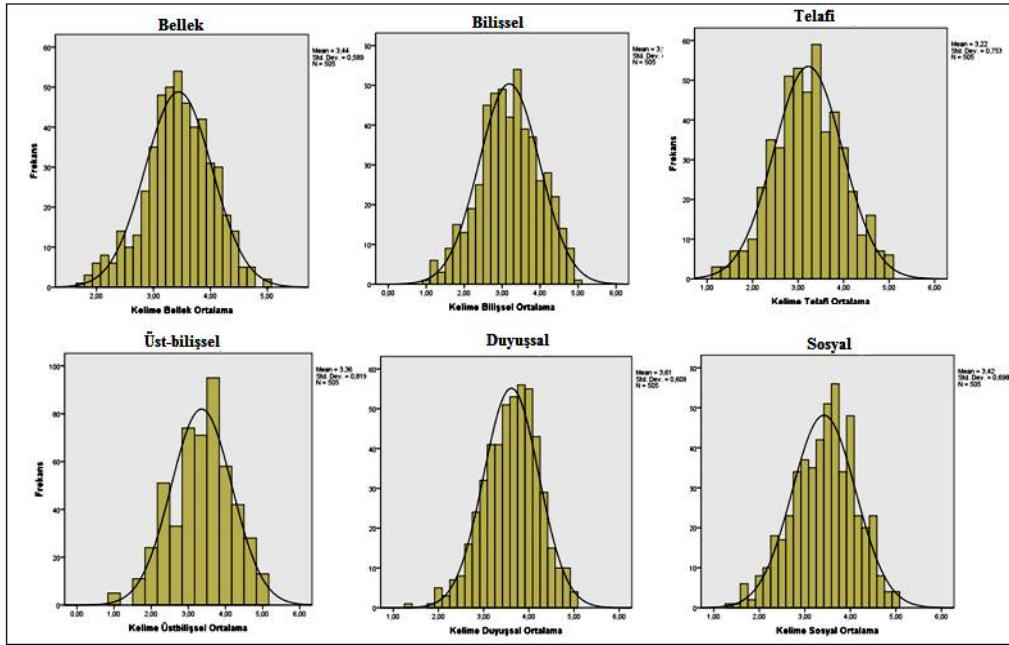
4.4. Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Çalışmamızda verilerin işlenmesi ve detaylı analiz edilmesi için öncelikle nicel verilerin çözümlenmesi, ardından da nitel verilerin buna paralel olarak karşılaştırılarak yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, nicel verilerin analizinde demografik bulgular ve iki ayrı öğrenme stratejileri ölçeği; nitel verilerin analizinde ise görüşme formlarındaki bilgilerin nasıl çözümlendiği açıklanmaktadır.

4.4.1. Nicel Verilerin Analizi

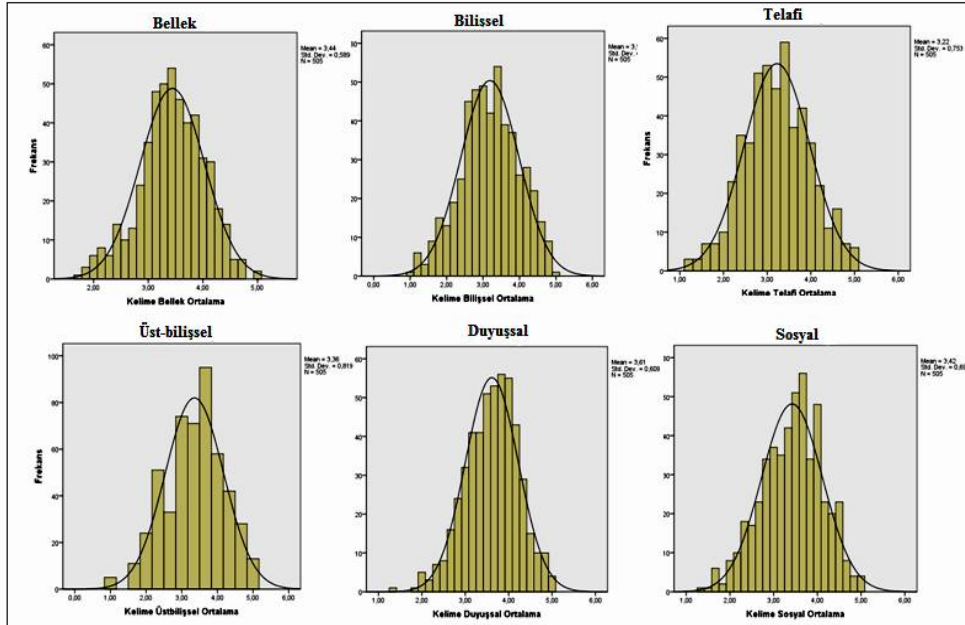
Uygulanan anket ve ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler, SPSS (Versiyon 21.0) istatistik programına girildikten sonra tasnif aşamasına geçilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlara göre, demografik bilgileri ve strateji tercihleri sıralanmıştır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dili anlamlandırmaları için kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla kelime ve dil öğrenme stratejileri alt bölümlerinden elde edilen rakamsal veriler sunulmaktadır. Öğrencilerin strateji tercih durumları altı farklı kategoride incelenmiştir. Her bir alt stratejiden elde edilen ortalama puanlar araştırma yapılan katılımcıların ortalama strateji kullanım düzeylerini göstermektedir.

Analiz edilen kelime ve dil öğrenme stratejileri, “doğrudan” stratejiler olan “bellek, bilişsel ve telafi” kategorisi altında; dolaylı stratejiler ise “üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal” stratejiler kategorisinde incelenmiştir. Ayrıca strateji kullanımına yönelik kelime ve dil öğrenme stratejileri genel ortalamasının yer aldığı bir kategori de oluşturulmuştur. Her bir strateji kullanım düzeyi, ilgili bölümün aritmetik ortalaması alınarak hesaplanmıştır. Ortalamalar alınırken hem kelime hem de dil öğrenme stratejileri içinde yer alan maddelerde minimum düzey olan “1,00” ile en yüksek düzey “5,00” aralığındaki puanlamalar belirlenmiştir. Şekil 26’da dil öğrenme stratejileri puanlama dağılımlarına yönelik histogram tabloları yer almaktadır.



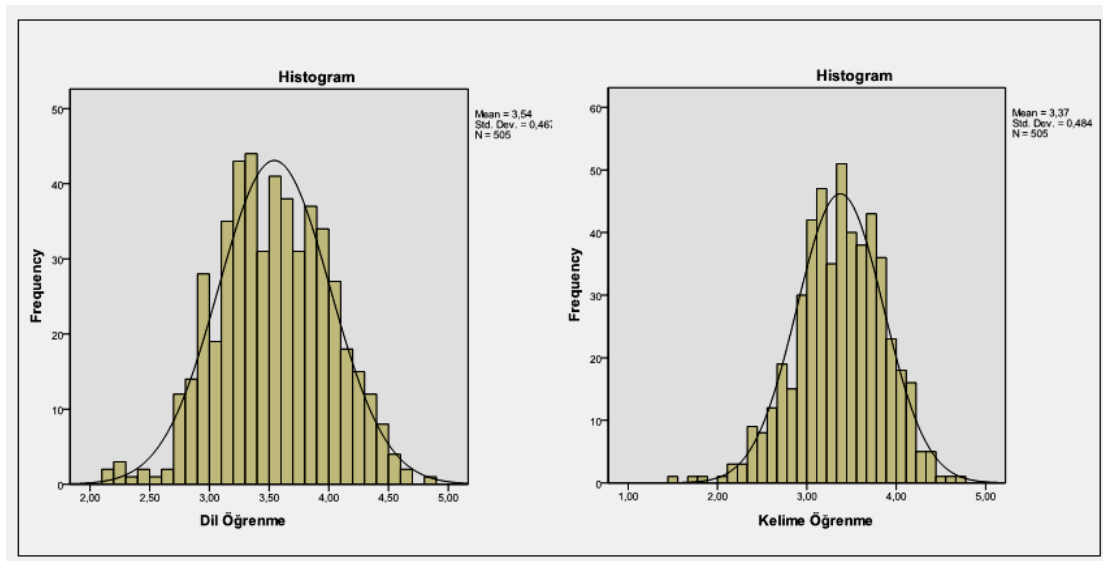
Şekil 27: Dil Öğrenme Stratejileri Histogram Grafikleri

Şekil 26'ya göre üst satırda yer alan doğrudan stratejiler ve alt satırdaki dolaylı stratejilerin tercih edilme durumlarına dair puan dağılımlarında, verilerin normalden çok ciddi sapmalar göstermediği anlaşılmaktadır. Buna göre dil öğrenme stratejileri histogram grafikleri incelendiğinde stratejilerin tercih edilme puanları ve frekans değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Kelime öğrenme stratejileri dağılımları ise Şekil 27'de görülmektedir.



Şekil 28: Kelime Öğrenme Stratejileri Histogram Grafikleri

Şekil 27’de görüldüğü üzere, tüm kategorilerde puan dağılımlarında normalden ciddi sapmalar olmadığı belirlenmiştir. Buna göre kelime öğrenme stratejileri histogram grafikleri incelendiğinde stratejilerin tercih edilme puanları ve frekans değerlerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte kelime öğrenme stratejilerinde en son sırada yer alan sosyal stratejileri grafiği incelendiğinde, sosyal strateji tercihlerinin diğer kategorilere göre belli bir aralıkta yoğunlaştığı dikkat çekmektedir.



Şekil 29: Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Histogram Grafikleri

Şekil 28’deki kelime ve dil öğrenme stratejileri genel histogram grafiklerinde stratejilerin tercih edilme yoğunluklarına bakıldığında, her iki başlıkta da normal dağılımdan ciddi sapmalar kaydedilmediği anlaşılmaktadır.

Normal dağılımın daha net anlaşılması için strateji kategorilerindeki ortalama ve ortanca değerler arasındaki farkların bilinmesi de önemlidir. Bu şekilde histogramlarla ulaşılan verilerin sağlaması da yapılmış olacaktır. Buna göre, kelime ve dil öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama ve ortanca bilgiler Tablo 17’de görülebilmektedir:

Tablo 17: Öğrenme Stratejileri Ortalama ve Ortanca Değerler

<u>Kelime Öğrenme Stratejileri</u>			<u>Dil Öğrenme Stratejileri</u>		
<u>Kategori</u>	<u>Ortalama</u>	<u>Ortanca</u>	<u>Kategori</u>	<u>Ortalama</u>	<u>Ortanca</u>
Bellek	3,44	3,42	Bellek	3,31	3,33
Bilişsel	3,18	3,20	Bilişsel	3,63	3,64
Telafi	3,22	3,20	Telafi	3,46	3,33
Üst-bilişsel	3,35	3,33	Üst-bilişsel	3,80	3,88
Duyusal	3,61	3,66	Duyusal	3,24	3,16
Sosyal	3,41	3,50	Sosyal	3,79	3,83
Genel	3,37	3,39	Genel	3,54	3,53

Ortalama ve ortanca değerler incelendiğinde, hem kelime öğrenme hem de dil öğrenme stratejilerini tercih durumlarının ortalama değerinde oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum Oxford'un (1990) belirlediği strateji değerlendirme kriterleri olan aşağıdaki değer eşiklerinden de anlaşılabilir.

Tablo 18: Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçütleri

<u>Düzye</u>	<u>İfade</u>	<u>Ortalama Değer</u>
Yüksek	Her zaman kullanırım	4,5 - 5,0
	Genellikle kullanırım	3,5 - 4,4
Orta	Bazen kullanırım	2,5 - 3,4
	Az kullanırım	1,5 - 2,4
Zayıf	Hiç kullanmam	1,0 - 1,4

Oxford'un (1990) tespit ettiği ölçütleri esas alan strateji kullanım düzeyleri “zayıf, orta, yüksek” olmak üzere üç ayrı kategoride sıralanmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin yanıtlarından elde edilen veriler, farklı kategoriler hâlinde belirlendikten sonra bu eşik düzeyleri ile aralarında ilişki olabilecek bağımsız değişkenler değerlendirmeye alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dili anlamlandırma durumları ve buna göre kullandıkları stratejileri daha detaylı irdelemek için belirlenen bu değişkenler, öncelikle demografik ankette ulaşılan veriler bazında analiz edilmiştir. Bu aşamada strateji tercihlerine etkisi anlaşılmaya çalışılan bağımsız değişkenler şunlardır:

- Türkçe öğrenirken anlamlandırmada en zorlanılan başlık (kelime, gramer ve pragmatik boyutlar)
- Cinsiyet

- Yaş
- Kur (dil yeterlik düzeyi)
- Türkçe öğrenilen kurum
- Ülke
- Ana dili
- Bilinen başka yabancı dilin ne olduğudur.

Hedef dil Türkçeyi kelime, gramer ve pragmatik boyutlarda anlamlandırma ve bunların öğrenme stratejilerine etkisi ilk değişken olarak değerlendirilmiştir. Buna göre Türkçe öğrenirken anlamlandırmada en zorlanılan başlığın ne olduğuna verilen yanıtlar 3 farklı değişken olarak irdelenmiştir. Bu değişkenin alt kategorileri "kelime", "gramer" ve "pragmatik (kültürel)" boyutlar olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Söz konusu değişken ikiden fazla boyutta olduğundan, stratejilerin etkisi tek yönlü varyans analizi ile anlaşılmasına çalışılmıştır.

Cinsiyet değişkeni erkek ve kadın olmak ve iki kategoriden oluşur. Bu sebeple, cinsiyet değişkenine dair ilişki bağımsız T-testleri ile ölçülmüş, karşılıklı çift yönlü anlamlılık düzeyi ise $<0,05$ olarak ele alınmıştır.

Dil yeterlik düzeyleri Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dil kriterlerinde (2001) "B1, B2 ve C1 ve üzeri ileri düzey" olmak üzere üç alt grupta analiz edilmiştir. Dil yeterlik düzeyinin belirlenmesinde öğrencilerin kayıtlı bulunduğu sınıftaki kur düzeyi dikkate alınmıştır. Öğrenciler, bu kur sınıflarına üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde verilen eğitim neticesinde yerleştirilmiş bulunmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin kayıtlı bulunduğu kurumlar, ana dillerinin bulunduğu dil ailesi ve bildikleri başka yabancı diller de ayrı ayrı birer değişken olarak ele alınmıştır. Tüm bu bilgilerle öğrencilerin kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler irdelenirken gerekli olduğu durumlarda T-testleri ve tek yönlü varyans analizleri uygulanmıştır. Değişkenler arası istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunda ($p<0,05$) farkların net şekilde anlaşılması için ise Scheffe çoklu kıyaslama analizi yapılmıştır.

Özetle çalışmamızda, kelime düzeyinden pragmatik dil kullanım düzeyine anlamlandırmanın ne şekilde gerçekleştiği, öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejileri üzerinden anlaşılmasına çalışılmaktadır. Uygulanan ölçme araçları, katılımcıların strateji tercihlerine etki eden değişkenler hakkında önemli istatistiksel veriler ortaya koymaktadır. Bununla birlikte kişilerin kendi yaratıcılıkları ve hayal güçlerini temel alan stratejileri belirlemek için farklı bir yöntem kullanmak gerekir. Bu da nitel araştırma yöntemleri ile mümkün olmaktadır. Bu şekilde öğrenme stratejileri içinde yer almayan, ancak öğrenciler tarafından özgün olarak kullanılan stratejiler de tespit edilerek daha bütüncül bir çalışma ortaya koymak amaçlanmıştır.

4.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Belli bir konu üzerine yapılan araştırmalarda çeşitli rakamsal veriler üzerinden çıkarım yapmak için nicel anketler gerçekleştirilebilir. Çeşitli başlıkta neler yapmanın anlamlı ya da önemli olduğuna dair çok sayıda maddelerden ilgili olanlarının seçildiği bu tür anketler, seçenekler dâhilinde sunulanlarla sınırlıdır. Ancak her birey farklı dünya bilgisi, yaşantı ve kültürel çevreden geldiği için, kişilere özgü strateji tercihlerinin bilinmesi, açık uçlu soruların yöneltildiği ölçme araçları ile mümkün olmaktadır. Bu amaçla çalışmamızda kişi bazında katılımcıların kullandıkları özel öğrenme stratejileri; bunları öğrencilerin hangi durumda ve nasıl uyguladıkları nedensellik boyutlarıyla irdelenmektedir. Bu kapsamda çalışmadaki nitel veriler, nicel verilerde altı başlıkta sorulan strateji tercihlerinin özelde, yani kişi bazında somut olarak ne şekilde kullanıldığını test etmektedir. Yarı yapılandırılmış formlar ve altı başlıkta temalar hâlinde kodlanan verilerle katılımcı öğrencilerin kullandıkları doğrudan ve dolaylı stratejiler tespit edilmektedir.

Çalışmada 505 adet öğrenciden elde edilen strateji kullanımlarına ilişkin nicel veriler, 15 katılımcı öğrenciden elde edilen nitel görüşme formu verileriyle karşılaştırılmıştır. Başka bir ifadeyle, nicel veriler kapsamında toplanan kelime ve dil öğrenme stratejilerine dair 505 adet veri, nitel araştırma boyutunda 15 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen cevaplarla birleştirilmiştir. Buna göre, kelime ve dil öğrenme stratejileri ölçekleri 505 katılımcıya uygulanmıştır. Ardından nicel ölçek baz alınarak altı alt kategoride hazırlanan görüşme soruları (EK 8) 15 farklı öğrenci

tarafından yanıtlanmıştır. Bu kapsamda nicel kelime ve dil öğrenme kategorilerinde olduğu gibi, nitel boyutta da stratejiler iki farklı başlık olan doğrudan ve dolaylı öğrenme kategorilerinde ele alınmıştır.

Öğrencilerin nicel ölçekleri tamamlamasının hemen ardından, görüşme verileri için hazırlanan formdaki sorular yanıtlaması istenmiştir. Öğrencilere nicel ölçekler için 60 dakika; nitel görüşme soruları için de 60 dakika olmak üzere toplam 120 dakika süre verilmiştir. Öğrencilerin hedef dil Türkçeyi kullanarak altı başlıkta verdikleri cevaplar, içeriklerine göre tasnif edilmiştir.

Doğrudan stratejilerde öğrencilerin bireysel olarak kullandıkları bellek, bilişsel ve telafi öğrenme stratejileri, açık uçlu yarı yapılandırılmış sorularla anlaşılmaya çalışılmıştır. Aynı öğrenciler tarafından nicel ölçekte yer alan veya kendilerinin bizzat kullandıkları üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler, dolaylı öğrenme stratejiler başlığı altında analiz edilmiştir. Daha sonra, görüşme formlarından elde edilen nitel veriler, içerik ve doküman analizi yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman adı verilmektedir (Balcı, 2006, s. 180). Buna göre, çalışmamızda öğrenciler tarafından görüşme formlarına yazılanlar üzerinde doküman analizi yapılarak ilgili bulunduğu strateji kategorisi altında ele alınmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e göre, nitel araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dâhil edilebilir. Bu demektir ki, doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (2011, s. 187). Buna göre çalışmamızda öğrencilere “verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation)” amacıyla bireye özgü strateji tercihleri katılımcıların yazılı ifadeleri aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Doküman analizinde, içeriklerin araştırmacının belirlediği bir zamanda kaydedilmesi yerine, olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanır (günlük veya anı defteri gibi durumlarda). Örneğin, birey bir anı defteri tutuyorsa, konuyla ilgili anlık duygu ve düşüncelerini istediği zaman ve ortamda kayda geçirebilir. Ya da doğrudan belirli bir zaman ve mekanda gerçekleştirilmesi

gereken görüşme yerine, araştırma problemiyle ilgili konulardaki duygu ve düşünceler seçilen ortamlarda yazıya geçirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.191). Bu amaçla öğrencilere strateji tercihlerinin sorulduğu ölçeklerin hemen ardından, görüşme formlarında öğrencilerin altı başlıkta kendi tercihlerini yazmaları istenmiştir.

Yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulurlar. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken içerik analizi, elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.89). Bu amaçla çalışmamızda, nitel araştırmada elde edilen veriler doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri başlıkları altında temalara ayrılmıştır. Buradaki temalar aynen nicel verilerdeki gibi nitel verilerde de bellek, bilişsel ve telafi doğrudan öğrenme stratejileri ile; üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal dolaylı öğrenme stratejileri başlıkları altında kodlanmış ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Betimsel analizle bireyleri tanımaya yönelik bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır. Birbirine benzeyen ve birbiri ile ilişkisi olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. Sonrasında ise içerik analizi yöntemiyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanır (Altunışık vd., 2010, s. 322). İçerik analizinde, ilgili kategorilerin anlamlı bölümlere ayrılması ve kodlanması için öğrencilerin özgürce kendi duygularını yazabilecekleri ve sınırları belli olan, ayrıca öğrencilere dair bilinmeyen veya çok az bilinen bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından bu bilgiler tasnif edilerek strateji tercihlerinin anlaşılması ve kodlanması sağlanmaktadır.

İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Bu noktada verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 228-239). Çalışmamızda seçilen araştırma deseninde de nitel görüşme formlarında elde edilen veriler nicel ölçekte yer aldığı gibi aynı tema başlıkları altında bir kodlamayla içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla ikinci aşamada kelime ve dil öğrenme stratejileri ölçeklerinde benzerlik teşkil eden bölümler tespit edilmiştir. Her bir stratejide başlığında yer alan maddelerle örtüşen bireysel strateji tercihleri kodlanarak katılımcı öğrencilerin hangi

stratejileri yoğun olarak, az miktarda veya hiç kullanmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin nicel ölçeklerden farklı olarak kullandıkları stratejiler de belirlenerek tasnif edilmiş ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından bu kodlamalar doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri temaları altında toplanarak karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

4.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Çalışmamızda öğrencilerin hedef dil Türkçeyi anlamlandırma ve buna yönelik strateji kullanma durumlarını test etmek amacıyla, iki ayrı nicel içerikli ölçeğin yanı sıra, nitel görüşme formları da uygulanmıştır. Buna göre, altı farklı kategoriden oluşan ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını ölçen nicel ölçeklere (EK 6; EK 7) paralel olarak, açık uçlu görüşme sorularından oluşan nitel ölçek de (EK 8) çalışmada yer almaktadır. Ölçeklerin iç ve dış geçerliliği kapsamında, daha önce yapılmış pilot çalışmalar, faktör analizleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik testlerine ait veriler sunulmuştur.

Bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ile ilgili iç ve dış geçerlik kavramları öne çıkar. Campbell'a göre bir araştırmada minimum düzeyde aranan ölçüt olan iç geçerlikte, deneysel verilerle hipotez arası anlamlı bir ilişkinin kurulması esastır. İkinci kriter olan dış geçerlikte ise araştırmanın yapıldığı evren ve mekanların yanı sıra, değişkenlerin temsil ve genellenebilirlik durumu söz konusudur (1957, s. 297).

Herhangi bir araştırmada ortaya konan hipotezin uygulanan ölçeklerle sınanıp sınanmadığını irdelemek için iç geçerlik kavramı kullanılmaktadır. İç geçerlikte yapılan araştırma kapsamında doğrudan veya dolaylı olarak ele alınan faktörlerin mümkün olduğunca test edilmesi gerekmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin hedef dili anlamlandırmaları, kullandıkları öğrenme stratejileri ve bunlara etki edebilecek çok sayıda değişken, nicel ve nitel ölçekleri verileri ile test edilmektedir.

Bachman'a göre nitel verilerin de güvenilirlik kontrolünün yapılması mümkündür. Bununla birlikte, araştırmadaki bulguların kazara ortaya çıkan durumlardan bağımsız olarak gerçekleştiği veya sağlanabildiği ölçüde nitel veriler de güvenilir sonuçlar ortaya koyabilir (2004, s. 726). Çalışmamızda, nitel boyutlarda yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen bir bireyin anlamlandırma eylemini nasıl gerçekleştirdiğini test etmek amacı ile öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Katılımcı öğrencilerin öğrenme stratejileri tercihlerinde belirginleşen hususlar tespit edilmeye çalışılmış, ortaya çıkan nicel veriler, öğrencilerin kullandığı bireysel stratejilerle karşılaştırılarak çalışmanın iç geçerliği azami düzeyde sağlanmaya çalışılmıştır.

Öte yandan dış geçerlikte belli bir evrene dair somut örneklemeler üzerinden teorik varsayımların genellenmesi durumu ön plana çıkmaktadır. Bu amaçla çalışmamızda, Türkiye’ye bir üniversitede öğrenim görmek üzere gelen ve bir yıllık Türkçe hazırlık programına alınan öğrenciler evren olarak alınmıştır. Evreni temsil eden öğrencilerin dili anlamlandırmaları için uyguladıkları öğrenme stratejileri genellemelerle ele alınmaktadır. Bu amaçla seçilmiş olan Türkiye’nin farklı bölgelerinde 10 farklı Türkçe öğretim merkezinde hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler ise örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen örneklemelerin ülke ve ana dil çeşitliliği ile diğer pek çok demografik unsurların da dış geçerliğin sağlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Krueger’in de belirttiği gibi, çalışma sonucunda ortaya çıkan veri ve kanaatlerin başkaları tarafından yararlanılması ile dış geçerliğin temel unsuru olan farklı çevre ve örneklemelere transfer edilmesi mümkün olacaktır (1998, s. 70). Tespit edilen öğrenme stratejileri dilin nasıl anlamlandırıldığına ışık tutmakta, böylece çalışmada ortaya konan hipotezlerin iç ve dış geçerlik kriterlerinin sağlanması hedeflenmektedir.

Çalışmamızda, Oxford’un (1990) 50 maddeden oluşan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ölçeği (Cesur ve Fer, 2007) ile, onu esas alarak Kocaman ve Kızılkaya (2014) tarafından 32 maddeye uyarlanmış Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği, öğrencilerin strateji tercih sıklıklarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Oxford (1990) envanterini esas alan ölçekler mevcut en kapsamlı sınıflandırmalar içinde yer aldığı için seçilmiştir. Bu envanter, 402 dört ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde denenmiş ve on gün sonra ilk uygulamada yer alan 45 öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği (faktör analizi ile), Pearson Momentler İlgileşimi ile gerçekleştirilen test ve tekrar-test güvenilirliği, Cronbach Alpha kullanılarak yapılan iç güvenilirliği ve madde olarak toplam ilgileşimi hesaplanmıştır. Analizlerin sonunda 50 maddeden oluşan ve beşli Likert

olarak hazırlanan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Cesur ve Fer, 2007).

Aynı ölçeğin bizzat yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde test edildiği başka bir çalışmada, puanların iç tutarlığını belirlemek üzere güvenilirlik oranına bakılmış ve ölçme aracından elde edilen Cronbach Alpha katsayısı yüksek bir puanla, yani 0,94 olarak hesaplanmıştır (Barut, 2015). Öte yandan söz konusu ölçeğin hem yurt içi hem de yurt dışında Türkçe öğrenenlere uygulandığı Boylu'nun (2015) çalışmasında da doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin 50 maddeden oluşan 6 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmüştür. Aynı araştırmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının da 0.80 olduğu belirlenmiştir.

Çalışmamızda elde edilen verilerin güvenilirlik katsayılarının yer aldığı dil ve kelime öğrenme alt kategorilerine ilişkin bulgular ise Tablo 19 ve Tablo 20'de sunulmaktadır. Tablo 19'da dil öğrenme stratejilerindeki faktörlere göre tek tek elde edilen güvenilirlik katsayıları ayrıntılı olarak görülmektedir. Verilerin dağılımı ve Oxford (1990) envanterindeki ölçme aracındaki puanların güvenilirlik katsayısı belirlendikten sonra, her bir kategori için aritmetik ortalamalar (AO) hesaplanmıştır. Böylece her katılımcı için, altı ayrı kategoride dolaylı, bellek, bilişsel, telafi, üst- bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerden oluşan altı puan türü ortaya çıkmış, dolayısıyla da altı farklı bağımlı değişken oluşturulmuştur.

Çalışmamızda uygulanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin güvenilirlik puanı ise 0,84 olarak, kabul edilebilir değerin oldukça üstünde bulunmuştur. Buna göre dil öğrenme stratejilerinin alt maddelerine ilişkin güvenilirlik puanları Tablo 19'da görülmektedir.

Tablo 19: Dil Öğrenme Stratejileri Güvenirlik Katsayıları

		Cronbach	Madde
	Stratejiler	Alpha	Sayıları
	Bellek	0.81	9
<i>Doğrudan</i>	Bilişsel	0.80	14
<i>Stratejiler</i>	Telafi	0.81	6
	Üst-bilişsel	0.79	9
<i>Dolaylı</i>	Duyuşsal	0.81	6
<i>Stratejiler</i>	Sosyal	0.82	6

Araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak Oxford'un (1990) Envanteri esas alınıp Kocaman ve Kızılkaya (2014) tarafından uyarlanan "Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır (EK 4). Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte, aynen orijinalinde olduğu gibi doğrudan ve dolaylı stratejiler kelime öğrenme boyutunda sınanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur (Kocaman ve Kızılkaya Cumaoglu, 2014). Aynı ölçek ile gerçekleştirilen çoğu araştırma genel olarak kabul gören güvenirlik katsayısı değeri olan 0,70 değeri üzerindedir (McMillan ve Schumacher, 2010; Büyüköztürk, 2011). Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu düşünülmektedir. Söz konusu kelime öğrenme stratejileri ölçeği, Biçer ve Polatcan (2015) tarafından Atatürk Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir.

Bizim çalışmamızda kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,73 olarak kabul edilebilir bir değerde bulunmuştur. Buna göre kelime öğrenme stratejilerinin alt maddelerine ilişkin güvenirlik puanları Tablo 20'de sunulmaktadır.

Tablo 20: Kelime Öğrenme Stratejileri Güvenirlik Katsayıları

<i>Cronbach Madde</i>			
	<i>Stratejiler</i>	<i>Alpha</i>	<i>Sayıları</i>
	Bellek	0.72	7
<i>Doğrudan</i>	Bilişsel	0.73	5
<i>Stratejiler</i>	Telafi	0.73	5
	Üst-bilişsel	0.73	3
<i>Dolaylı</i>	Duyuşsal	0.74	6
<i>Stratejiler</i>	Sosyal	0.72	6

Kullanılan iki adet nicel strateji değerlendirme ölçeği, demografik anket ve nitel sorularla geçerliği ve güvenirligi sağlanmış olan sonuçlar almak hedeflenmiştir. Çalışma, genel olarak öğrencilerin dili anlamlandırmaları ve öğrenim süreçlerindeki strateji kullarımlarına ilişkin veriler içermektedir. Buna göre, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının daha önce başka araştırmalarda elde edilen verilerle tutarlı sonuçlar verdiği söylenebilir.

Geçerlik ve güvenirlik kriterleri bir bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerindedir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yanı sıra, araştırma deseninin ve veri analizinin geçerliği ve güvenirligi çok özenli bir şekilde test edilmeli ve sonuçları da okuyucuya rapor edilmelidir. Nitel araştırmaya yöneltilen en önemli eleştirilerden birisi özellikle güvenirlik konusunda nicel araştırmalarda olduğu gibi yaygın olarak kullanılan tanımların, yöntemlerin ve testlerin bulunmayışıdır. En önemlisi de nitel araştırma daha çok bir olgunun “varlığına ve anlamına” yönelirken, nicel araştırma bir olgunun “ne derece var olduğuna” yönelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 255).

Bir dilde gerçekleşen anlam örgüsü ve bağlamların, dolayısıyla da etraftaki olay ve olgulara anlam yüklemenin şifresini çözmek için, anlamlandırma olgusunun nasıl

gerçekleştirdiği bilinmek durumundadır. Her bireyin kendi zihninde oluşan anlamsal çağrışım sarmalını tek tek zihinlerine girip bilebilmek mümkün olmadığından, kullanılan dil öğrenme stratejilerine bakarak belli bir fikir sahibi olunabileceği çalışmamızın temel varsayımını oluşturmaktadır. Bireylerin anlamlandırma sarmalını anlamak için, çalışmamızda öncelikle bireyler tarafından kullanılan stratejilerin nicel olarak ne ölçüde var olduğu ve çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Araştırılan bireylerin anlamlandırma olgularının öğrenme stratejilerine yansımaları ve en nihayetinde nicel olarak ne ölçüde var olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Nitel boyutta ise olguların varlığına veya anlamına odaklanmak söz konusu olduğundan, dilde anlamlandırma olgusu, dili öğrenirken birey bazında stratejileri kullanmaya yansımaları ile irdelenmektedir.

Bir nitel araştırmada geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Bu durumda katılımcılardan toplanan veriler gerçeği yansıtır ve araştırma sonuçlarının geçerliğine katkıda bulunur. Üzerinde çalışılan olgu veya konunun bir bütün olarak incelenmesi, bir fotoğraf oluşturulabilmesi için elde ettiği verileri teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (katılımcı teyidi gibi) kullanılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 256). Bu noktadan hareketle, yabancı dil öğretmenlerin ve dil öğretim programlarını hazırlayan uzmanların her bir öğrencinin hedef dilde hangi öğeleri anlayıp anlayamadığını, yani dili anlamlandırma durumlarını bilmeleri mümkün olmadığından, bu konuda yapılan bütüncül araştırmaların önemi ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle “Bir yabancı dil nasıl iyi öğretilir?” sorusundan ziyade, “Bir yabancı dili birey nasıl anlamlandırır?”, dolayısıyla “Dili anlamlandırmak için birey hangi stratejileri ne kadar kullanır?” sorusunun cevabı bilinmek durumundadır. Bu hususta yapılan araştırmanın da geçerli ve güvenilir sonuçlar vererek dil öğrenim süreçlerine ışık tutması beklenir.

Sonuç olarak, önemli olan husus, nitel veride açıklanan ve tasnif edilen olgunun nicel verilerdeki sayısal bulgularla örtüşme durumlarının birlikte ele alınarak analitik, gerçekçi ve bütüncül genellemelere ulaşılmasıdır. Sosyal olaylar duruma, mekana ve zamana göre değişiklik göstermektedir. Araştırmada nicel boyutta çok sayıda kişiye ait sayısal verilerin yanı sıra, nitel araştırmada sınırlı sayıdaki bireylere ait veriler birlikte ele alınarak geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması mümkün olabilmektedir. Bu amaçlarla, çalışmanın sonraki bulgular bölümünde yapılan nicel ve nitel araştırmaların boyutları öncelikle ayrı ayrı; sonrasında ise birlikte ele alınarak, yabancı öğrencilerin hedef dil Türkçeyi anlamlandırma durumları, kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri üzerinden irdelenmektedir.

5. BÖLÜM: BULGULAR

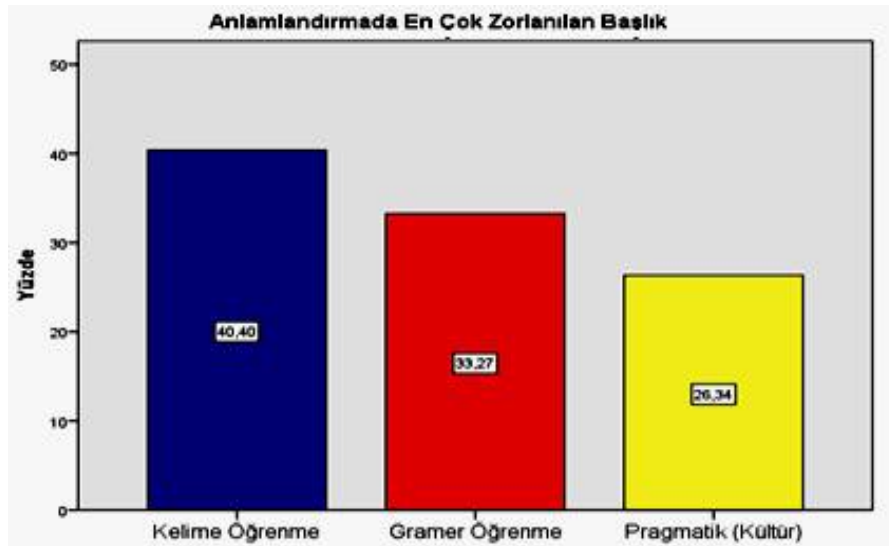
Çalışmanın bu bölümünde, bir önceki bölümde ana hatlarıyla kapsamı ve metodolojisi belirlenen nicel ve nitel bulgular detaylı olarak açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

5.1. Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden toplanmış olan verilerin analizleri neticesinde elde edilen istatistiksel nicel bulgular, araştırmadaki alt problemlerin içeriklerine göre tasnif edilmiş, buna göre de bulgular yorumlanmıştır.

5.1.1. Anlamlandırmada En Çok Zorlanılan Boyutlar

Katılımcı öğrenciler (n=505) “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken kelime düzeyinden pragmatik dil kullanımına anlamlandırmada en çok zorlandığınız başlık nedir?” sorusuna aşağıdaki gibi yanıtlar vermişlerdir.



Şekil 30: Türkçeyi Anlamlandırmada En Çok Zorlanılan Başlıklar

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken anlamlandırmada en çok zorlandıkları başlığa dair verdikleri yanıtlar üç farklı değişken olarak ele alınmıştır. Bu değişkenler "kelime", "gramer" ve "pragmatik (kültürel)" boyutlar olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Şekil 27 incelendiğinde, yabancı öğrencilerin Türkçeyi anlamlandırmaları

sırasında en çok zorlandıkları konunun kelime öğrenme (%40) olduğu görülmektedir. Daha sonra sıralamada gramer öğrenme (%34) ve dilin pragmatik boyutta öğrenilmesi (%26) gelmektedir. Buna göre, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin en çok kelime öğrenmede (n=204) zorlandıkları, daha sonra ise gramer konularını öğrenme (n=168) ve pragmatik boyutlarda, (n=133) yani kültürel öğeleri de içeren günlük dil kullanımlarını anlamlandırma esnasında sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu üç kategoriye göre genel olarak kelime ve dil öğrenme kullanım ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21: Anlamlandırmada En Zorlanılan Başlık Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>
<i>Kelime Öğrenme</i>	204	3.43	.41	2.41	4.42
<i>Gramer Öğrenme</i>	168	3.49	.45	2.08	4.55
<i>Pragmatik (Kültür)</i>	133	3.44	.42	1.87	4.34
Toplam	505	3.45	.42	1.87	4.55

Tablo 21’de görüldüğü üzere, hedef dil Türkçeyi anlamlandırmada en çok zorlanılan başlıklar bazında, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarının orta düzeyde (AO=2.5 - 3.4) olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, öğrenme strateji kullanım ortalamalarındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans (One-way ANOVA) analizi yapılmıştır. Bu analiz kapsamındaki bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22: En Çok Zorlanılan Başlıklara göre Varyans Analizi Sonuçları

Stratejiler		Kareler toplama	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kelime Öğrenme	Gruplar arası	.518	2	.25	1.10	.33
	Gruplar içi	117.72	502	.23		
	Toplam	118.24	504			
Dil Öğrenme	Gruplar arası	.326	2	.16	.74	.47
	Gruplar içi	109.74	502	.21		
	Toplam	110.07	504			
Kelime ve Dil Öğrenme	Gruplar arası	.415	2	.20	.11	.32
	Gruplar içi	92.45	502	.18		
	Toplam	92.86	504			

Tablo 22'de görüldüğü üzere hedef dil Türkçeyi anlamlandırmada zorlanılan başlıklarla kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analiz testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{505} = .1105$, $p > .05$).

Ayrıca anlamlandırmada zorlanılan üç başlıkla dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucuna bakıldığında da aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F_{505} = .746$, $p > .05$).

Son olarak dili anlamlandırmada zorlanılan başlıklarla kelime ve dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analiz testi sonucunda ise aradaki farkın yine anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{505} = .1126$, $p > .05$).

Bu sonuçlara göre öğrencilerin hedef dil Türkçeyi anlamlandırmada zorlandığı başlıklarla kelime ve dil öğrenme strateji kullanımları arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmadığı, bu ilişkilerin çeşitli sosyo-kültürel nedenlere dayalı olabileceği söylenebilir. Bu durumda bireyin dili kullanmada etkileşimli bir çevrede bulunmasının yanı sıra, kendilerinin hedef dili pratik yapma olanağı bulabileceği sosyal ortamlara dâhil olma gayretleri de dil gelişimini hızlandıracaktır. Dolayısıyla kullanılan öğrenme stratejileri doğrudan ya da dolaylı olarak, en nihayetinde dilin anlamlandırmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin kelime, dilbilgisi ve genel olarak pragmatik düzeylerde hedef dil Türkçeyi zihinlerinde nasıl anlamlı hâle getirdikleri, buna göre hangi öğrenme stratejileri kullandıklarını, çok farklı değişkenlerin öğrenim süreçlerine etkisi boyutları ile irdelemek gerekmektedir.

5.1.2. Kelime ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanım Ortalamaları

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Hem kelime hem de dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerine ilişkin ortalamalara bakıldığında, Oxford (1990) ölçütlerine göre tüm kategorilerde ortalamanın üzerinde ($AO > 2.5$) kullanım tercihlerinin rapor edildiği görülmektedir. Bu verilere ilişkin ortalamalar Tablo 23’te yer almaktadır.

Tablo 23: Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Ortalamaları

<i>Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri</i>					
	<i>N</i>	<i>En Az</i>	<i>En Çok</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S S</i>
<i>Kelime Öğrenme</i>	505	1.52	4.67	3.37	.48437
<i>Dil Öğrenme</i>	505	2.11	4.81	3.54	.46733

Tablo 23'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin (n=505) kelime öğrenme stratejileri genel ortalamalarının orta düzeyde (AO=2.5 - 3.4) olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan genel olarak dili anlamlandırma ve pragmatik boyutları ile kullanma noktasında, dil öğrenme stratejileri kullanımının ise orta düzeyin (AO=2.5 - 3.4) biraz üzerinde (AO>3.5) olduğu söylenebilir. Kelime ve dil öğrenme stratejilerinin alt kategorilerine yönelik ayrıntılı ortalamalar Tablo 24 ve 25'te gösterilmektedir.

Tablo 24: Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanım Ortalamaları

<i>Kelime Öğrenme Stratejileri</i>			
<i>Strateji</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
<i>Kelime Bellek Ortalama</i>	505	3.44	.58936
<i>Kelime Bilişsel Ortalama</i>	505	3.18	.79961
<i>Kelime Telifi Ortalama</i>	505	3.22	.75348
<i>Kelime Üst-bilişsel Ortalama</i>	505	3.35	.81927
<i>Kelime Sosyal Ortalama</i>	505	3.41	.69761
<i>Kelime Duyuşsal Ortalama</i>	505	3.61	.60883
<i>Kelime Sosyal Ortalama</i>	505	3.41	.69761
<i>Kelime Öğrenme Genel</i>	505	3.37	.48437

Tablo 24'e bakıldığında kelime öğrenme stratejilerinden en yüksek oranda ($X > 3.50$) kullanılan kategorinin duyuşsal stratejiler ($X = 3.61$) olduğu görülmektedir. Bu veriler, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenirken diğer stratejilere göre, duygu durumlarını kontrol etmede daha başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin en az bilişsel stratejilerle ($X = 3.18$) telafi stratejilerini ($X = 3.22$) tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin derslerde öğrendikleri kelimeleri bilişsel olarak anlamlandırma ve eksikliklerini giderme noktasında diğer stratejilere göre daha az etkin olduklarını göstermektedir. Ortalamalar genel olarak irdelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin strateji tercihlerinin “3.18” ile “3.61” arasında sıralandığı

anlaşılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıklarını bildirdikleri kelime öğrenme stratejilerinin ortalama puanının ($X > 3.50$) üzerinde olduğu söylenebilir.

Dil öğrenme stratejilerine ilişkin her bir alt kategorideki ortalamalar ise Tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25: Dil Öğrenme Stratejileri Kullanım Ortalamaları

<i>Dil Öğrenme Stratejileri</i>			
<i>Strateji</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
<i>Dil Bellek Ortalama</i>	505	3.31	.62375
<i>Dil Bilişsel Ortalama</i>	505	3.63	.51693
<i>Dil Telifi Ortalama</i>	505	3.46	.61642
<i>Dil Üst-bilişsel Ortalama</i>	505	3.80	.60684
<i>Dil Duyuşsal Ortalama</i>	505	3.24	.66068
<i>Dil Sosyal Ortalama</i>	505	3.79	.73149
<i>Dil Öğrenme Genel</i>	505	3.54	.46733

Tablo 25'te görüldüğü gibi, katılımcı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri içinde en çok üst-bilişsel stratejileri ($X=3.80$) ardından da sosyal stratejileri ($X=3.79$) kullandıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, katılımcı öğrencilerin doğrudan dil öğrenme stratejilerinden ziyade, dolaylı stratejilerde kendi gelişimlerini bizzat kontrol etmek için üst-bilişsel stratejiler; toplumsal çevreleri dahilinde çevreden yardım istemek suretiyle de sosyal dil öğrenme stratejilerini tercih ettikleri söylenebilir.

Ayrıca kelime ve dil öğrenme stratejilerinin her ikisinde de sosyal stratejilerin yüksek düzeyde kullanılması, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dilin kelime ve pragmatik boyutlarında anlamlandırılabilmesi amacıyla sosyal ortamlarda dil pratiği yapmaya özel önem verdiğini göstermektedir. Tüm kategoriler arasında diğerlerine göre en düşük ortalama ise "duyuşsal" dil öğrenme stratejilerinde ($AO=3.24$, $SS=0.66$) olmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenmeye yönelik duygu tutumlarını

sınayan duyuşsal stratejilerin, dil öğrenim süreçlerinde diğer stratejilere göre daha az tercih edildiği söylenebilir. Katılımcı öğrencilerin daha az kullandıklarını beyan ettikleri diğer bir strateji kategorisi ise bellek stratejileridir (AO=3.31, SS=0.6). Bu da genel olarak dil öğrenirken hedef dile ait öğeleri akılda tutma noktasında, öğrencilerin diğer stratejilere göre bellek stratejilerinde daha az etkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Her bir stratejiye yönelik madde bazında kullanım durumları ise bir sonraki bölümde ele alınmaktadır.

5.1.3. Madde Bazında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları

Aşağıdaki tablolarda kelime ve dil öğrenme stratejilerine ait madde bazında strateji kullanım ortalamaları verilmiştir. Buna göre verilen ortalamalar arasında diğerlerine göre yüksek düzeyde (AO>3.5) ve düşük düzeyde (AO<2.4) olan stratejiler ile bunların nedensellikleri tek tek ayrı tablolar ile açıklanmaktadır.

Tablo 26: Kelime Öğrenme Bellek Stratejileri

<i>A.BELLEK</i>	<i>Ort.</i>
1. Türkçe bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamlısını hatırlamaya çalışırım.	3.62
2. Daha önce öğrenmiş olduğum Türkçe kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.	3.46
3. Türkçe bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.	3.08
4. Yeni öğrendiğim Türkçe bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir Türkçe kelimenin söylenişiyile eşleştiririm.	3.18
5. Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.	3.68
6. Türkçe bir kelimenin anlamını, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.	3.56
7. Türkçe kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.	3.47

Kelime öğrenme kategorisinde doğrudan stratejiler içinde ilk sırada yer alan bellek stratejileri, yeni öğrenilen kelimelerin öncelikle kısa süreli bellekte işlenmesi, sonrasında uzun süreli bellekte saklanması ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilmesini kapsamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bellek stratejileri kullanım

ortalamlarına bakıldığında, öğrencilerin Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar etme oranlarının ($X=3.68$), ortalamanın oldukça üzerinde ($AO>3.5$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, katılımcı öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri anlamlandırmak için sık sık tekrar yaptıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan diğer bellek stratejilerinin de orta düzeyin üzerinde ($AO>2.5$) bir sıklıkta kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 27: Kelime Öğrenme Bilişsel Stratejiler

<i>B. BİLİŞSEL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
8. Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.	2.19
9. Türkçe kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.	2.44
10. Türkçe kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.	3.82
11. Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.	3.86
12. Türkçe kelimeleri eş veya zıt anlamlılarıyla birlikte öğrenirim.	3.61

Doğrudan stratejilerden ikincisi olan ve kelimelerin öğretim süreci esnasında zihinsel olarak etkin bir şekilde anlamlandırılma durumlarının irdelendiği bilişsel stratejiler içinde, öğrencilerin en çok not alarak ($X=3.86$) çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bilişsel stratejiler içinde en çok kullanılan ikinci stratejinin ise ilk sıradaki not alma stratejisi ile ilintili olarak kelime defteri tutma stratejisi ($X=3.82$) olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerinde kelime kartlarını yazarak çalışma stratejilerini ise ortalamanın düzeyin altında ($X=2.19$, $AO<3.5$) kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 28: Kelime Öğrenme Telafi Stratejileri

<i>C. TELAFİ STRATEJİLERİ</i>	<i>Ort.</i>
13. Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	3.45
14. Türkçe bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.	3.04
15. Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	3.22
16. Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.	2.58
17. Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.	3.80

Doğrudan kelime öğrenme stratejileri arasında son sırada bulunan ve öğrencilerin kendi eksiklerini gidermek maksadıyla kullandıkları telafi stratejileri beş maddeden oluşmaktadır. Bunlar içinde katılımcı öğrenciler tarafından en çok tercih edileni ise kelimenin anlam ve söyleyiş birlikteliğiyle öğrenilip zihninde bütünleştirilme stratejisidir ($X=3.80$). Özellikle teknolojik olanakların artması ile bu alandaki uygulamalarla kelimeleri pekiştirdiğini söyleyenler ($X=3.45$) de ikinci sırada gelmektedir. Bununla birlikte teknolojik oyunların ($X=2.58$) diğer telafi stratejilerine nazaran daha az tercih edilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi amaçlı cep telefonu uygulamaları ile dijital oyunların yetersizliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 29: Kelime Öğrenme Üst-Bilişsel Stratejiler

<i>D. ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
18. Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözerim.	2.91
19. Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.	3.70
20. Türkçe kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.	3.45

Dolaylı stratejilerden ilki olan üst-bilişsel stratejiler, bireyin kendi öğrenme etkinliklerini bizzat inisiyatif olarak, kontrol ya da değerlendirme yapmasını kapsamaktadır. Buna göre katılımcı öğrenciler orta düzeyin ($AO= 2.5 - 3.4$) üzerinde

kelime öğrenme stratejileri kullanırken, en çok kendilerine uygun kelime öğrenme yöntemini bulma stratejisini ($X=3.70$) tercih etmektedir.

Tablo 30: Kelime Öğrenme Duyuşsal Stratejiler

<i>E. DUYUŞSAL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
21. Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.	2.70
22. Türkçe kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.	2.57
23. Türkçe kelimeler öğrendiğimde mutlu hissedirim.	4.02
24. Türkçe kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.	4.19
25. Öğretmenimiz ders dışında da Türkçe kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.	3.91
26. Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.	4.25

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçede kelime öğrenirken kaygı durumlarını ve duygularını kontrol etmesini sağlayan duyuşsal stratejilerin de katılımcı öğrenciler tarafından genel olarak orta düzeyin üzerinde ($AO>3.5$) tercih edildiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin tüm kelime öğrenme stratejileri içinde en çok video ve film izleyerek ($X=4.25$), kendi kelime bilgilerini artırarak ($X=4.19$) öğrenme süreçlerinde duyuşsal rahatlama sağladıkları söylenebilir. Öğrencilerin yeni kelime öğrendiklerinde kendilerini ödüllendirme stratejisini ($X=2.57$) ise diğer duyuşsal stratejilere göre daha az kullandıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 31: Kelime Öğrenme Sosyal Stratejiler

<i>F. SOSYAL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
27. Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.	3.72
28. Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan beni düzeltmelerini isterim.	3.89
29. Türkçe kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.	2.70
30. Türkçe kelime öğrenirken, öğretmenimin yardımına ihtiyaç duyarım.	3.61
31. Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.	3.20

32. Türkçe kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.	3.36
--	------

Sosyal stratejiler, öğrencilerin dile maruz kalma, bildikleri kelimeleri pratik etme ve yeni kelime öğrenme fırsatlarını buldukları sosyal etkileşim etkinliklerini kapsamaktadır. Toplumsal çevre içinde kelimelerin öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağlayan dolaylı stratejiler içinde en yaygın kullanılan sosyal stratejinin yanlış kelime sesletimlerinde arkadaşlardan yardım isteme ($X=3.89$) maddesi olduğu görülmektedir. Ayrıca yabancı öğrencilerin, kelime sesletimlerine yeterince maruz kalma ve anlamlandırma imkânı kısıtlı olabildiğinden, kendilerinin emin olmadığı kelime sesletimlerde, sosyal çevrelerinden teyit alma ($X=3.72$) stratejisini de sık sık kullandıkları anlaşılmaktadır.

Oxford (1990) tarafından belirlenen dil öğrenme stratejileri kendi içinde kelimelerin anlamlandırılarak içselleştirilmesini de içermekle birlikte, esasında bir hedef dilin ses bilgisi boyutundan en zirve noktasındaki pragmatik dil kullanımlarını kapsamaktadır. 32 stratejiden oluşan kelime öğrenme stratejileri, dilin tümevarımsal boyutu ile kelimelerin dil bağlamları içinde anlamlandırılmasını içerirken; dil öğrenme stratejileri dilin tümdengelsel olarak bütüncül bağlamlarında nasıl anlamlandırıldığını kapsayan 50 farklı stratejiden meydana gelmektedir.

Türkçenin genel olarak anlamlandırılması amacıyla kullanılan dil öğrenme stratejilerine ilişkin veriler ise aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 32: Dil Öğrenme Bellek Stratejileri

<i>A. BELLEK STRATEJİLERİ</i>	<i>Ort.</i>
1. Bildiklerimle yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım.	3.53
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümlede kullanırım.	3.82
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri akılda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım.	3.22
4. Yeni bir kelimenin kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım.	3.34
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm.	3.17

6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım.	2.59
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım.	2.96
8. Derslerde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim.	3.64
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını aklıma getirerek hatırlarım.	3.50

Doğrudan dil öğrenme stratejileri içinde ilk sırada yer alan ve dilin bütüncül bağlamlarında anlamlandırılması ile zihinde saklanabilmesini sağlayan bellek stratejileri dokuz maddeden oluşmaktadır. Bunlar içinde katılımcılar tarafından en çok tercih edileninin ise öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri kendilerinin cümle içinde kullanma stratejisi ($X=3.82$) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler sık sık tekrar yapma stratejisini kullanmakla birlikte kelime öğrenme stratejilerinde olduğu gibi dil öğrenme stratejilerinde de, kelimeleri küçük kartlara yazma bellek stratejisini ($X=2.59$) diğer stratejileri göre daha az kullanmaktadırlar.

Tablo 33: Dil Öğrenme Bilişsel Stratejiler

<i>B. BİLİŞSEL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
10. Yeni kelimeleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım.	3.56
11. Anadili öğrendiğim dil olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım.	3.88
12. Anadilimde bulunmayan sesleri çıkararak telaffuz alıştırmaları yaparım.	3.57
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım.	3.53
14. Yabancı dilde yapacağım sohbetleri ben başlatırım.	3.26
15. TV’de yabancı dilde programlar ve filmler izlerim.	3.85
16. Öğrendiğim yabancı dili konuşmaktan hoşlanırım.	4.23
17. Öğrendiğim yabancı dilde mesaj, mektup veya rapor yazarım.	3.73
18. Yabancı dildeki metne önce göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum.	3.81
19. Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde de ararım.	3.89

20. Öğrendiğim yabancı dilde tekrarlanan kalıpları bulmaya çalışırım.	3.51
21. Öğrendiğim yabancı dilde bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	3.43
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	3.32
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	3.26

Bilindiği üzere, bilişsel stratejiler bir hedef dilin doğrudan doğruya öğretim ve öğrenim sürecinde dile ait öğelerin algılanması, akıl yürütülerek çıkarım yapılmasını içeren zihinsel eylemlerden oluşmaktadır. Buna göre, bilişsel olarak dilin anlamlandırılması sürecinde en yüksek oranda kullanılan stratejilerin, hedef dili bizzat konuşmak ($X=4.23$) ve kendi ana dili ile kıyaslamalar yapmak ($X=3.89$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca hedef dil Türkçenin zihinde bilişsel olarak anlamlandırılması için ana dili konuşurlarını taklit etmeye çalışma ($X=3.88$) ile televizyondaki dil kullanımlarını takip etme stratejilerinin de yüksek düzeyde ($AO=3.5 - 5.0$) tercih edildiği belirlenmiştir. Genel olarak bilişsel dil öğrenme stratejilerinin tamamının ise orta düzeyin üzerinde ($X=3.85$) kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 34: Dil Öğrenme Telafi Stratejileri

<i>C. TELAFİ STRATEJİLERİ</i>	<i>Ort.</i>
24. Bilmediğim kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.	3.70
25. Öğrendiğim yabancı dilde konuşurken bir kelime aklıma gelmediğinde el-kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım.	3.41
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni kelimeler uydururum.	3.24
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm.	3.23
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.	3.36
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım.	3.83

Doğrudan stratejilerden sonuncusu olan telafi stratejilerinde, hedef dilin tam olarak anlamlandırılması için dil öğrenim sürecinde özellikle kelime ve gramer boyutlarında

hissedilen eksikliklerin giderilmesi amaçlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları telafi stratejilerine bakıldığında, öğrencilerin kelime ve kelime gruplarını anlamlandırmak için özellikle eş anlamlı ifadeler ($X=3.83$) ve bağlamdan tahmin etme ($X=3.70$) stratejilerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilk iki doğrudan stratejide olduğu gibi telafi stratejilerinde de genel olarak yüksek oranda ($AO=3.5 - 5.0$) strateji kullandıkları dikkat çekmektedir.

Tablo 35: Dil Öğrenme Üst-Bilişsel Stratejiler

<i>D. ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
30. Öğrendiğim yabancı dili kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.	3.89
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan, öğrendiğim dili daha doğru konuşmak için yararlanırım.	3.93
32. Öğrendiğim yabancı dili konuşan birini duyduğumda dikkatimi ona veririm.	4.04
33. Öğrendiğim yabancı dili daha iyi nasıl öğrenirim?" sorusunun yanıtını araştırırım.	3.70
34. Öğrendiğim yabancı dili çalışmak için yeterli zaman ayırırım.	3.68
35. Öğrendiğim yabancı dili konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	3.70
36. Öğrendiğim yabancı dili okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.	3.71
37. Öğrendiğim yabancı dili becerilerimi nasıl geliştirebileceğim konusunda hedeflerim var.	3.80
38. Öğrendiğim yabancı dili ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm.	3.79

Üst-bilişsellik kategorisi, öğrencinin hedef dili anlamlandırma sürecinde kendisinin bilinçli olması, düşük düzeyde kalmış olan bilişsel becerileri ve kullanacağı stratejilerin farkına varıp bunları en yüksek düzeye taşıma gayretini temsil eden dolaylı stratejilerden oluşmaktadır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin tercih ettikleri üst-bilişsel stratejilere bakıldığında, en çok hedef dili konuşanlara dikkatin verilmesi ($X=4.04$) ve dilde gelişim sağlanabilmesi amacıyla fırsatları değerlendirme ($X=3.89$) stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca diğer üst-bilişsel dil

öğrenme stratejilerinin de ortalama düzeyin üzerinde bir oranda (AO=3.5 - 5.0) tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 36: Dil Öğrenme Duyuşsal Stratejiler

<i>E. DUYUŞSAL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
39. Öğrendiğim yabancı dili kullanırken tedirgin olduğumda rahatlamaya çalışırım.	3.54
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile öğrendiğim yabancı dili konuşmaya gayret ederim.	3.63
41. Öğrendiğim yabancı dilde başarılı olduğum zaman kendimi ödüllendiririm.	3.07
42. Öğrendiğim yabancı dile çalışırken veya kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım.	3.27
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir kenara yazarım.	2.84
44. Öğrendiğim yabancı dile çalışırken neler hissettiğimi başka birine anlatırım.	3.10

Dolaylı dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejilerde, öğrencilerin kendi duygu durumları, kaygıları ve motivasyonlarını kendilerinin kontrol edebilmeleri amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları duyuşsal stratejilere bakıldığında, öğrencilerin tedirgin olduklarında kaygılarını aşmak için mümkün olduğunca hedef dili konuşmaya (X=3.54) ve kendi kendilerini rahatlatmaya (X=3.54) önem verdikleri görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin kendi hissettikleri duyguları yazma stratejisini (X=2.84) ise diğer stratejilere göre daha az tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 37: Dil Öğrenme Sosyal Stratejiler

<i>F. SOSYAL STRATEJİLER</i>	<i>Ort.</i>
45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim.	3.64
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.	3.79
47. Okulda arkadaşlarımla öğrendiğim yabancı dili konuşurum.	3.90
48. İhtiyaç duyduğumda öğrendiğim dili konuşan kişilerden yardım isterim.	3.86

49. Derste öğrendiğim yabancı dilde sorular sormaya gayret ederim.	3.75
50. Öğrendiğim yabancı dili konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	3.71

Dolaylı dil öğrenme stratejilerinden sonuncusu olan sosyal stratejiler, hedef dili anlamlandırarak öğrenmek maksadıyla, dile dair öğeleri arkadaşlara, öğretmenlere ve hedef dili ana dili olarak konuşan çevredeki bireylere başvurmak suretiyle kullanılmaktadır. Buna göre kelime öğrenme stratejilerinde olduğu gibi dil öğrenme stratejilerinde de öğrenciler, en çok hedef dilde daha çok konuşarak pratik yapma ($X=3.90$) ve kendi konuşmaları esnasında yanlışlarının çevredekiler tarafından düzeltilmesi ($X=3.79$) sosyal stratejilerini kullanmaktadırlar. Ayrıca dil öğrenme sürecinde tüm sosyal stratejilerin öğrenciler tarafından yüksek düzeyde ($AO=3.5 - 5.0$) tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Madde bazında strateji tercihleri açıklandıktan sonra, bir sonraki bölümde demografik verilerle strateji kullanım durumları arasındaki ilişkiler ele alınmaktadır.

5.1.4. Demografik Değişkenlere göre Strateji Kullanımları

Çalışmanın bu bölümünde demografik veriler ve öğrenme stratejileri arası ilişkiler incelenmektedir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri;

- Cinsiyet
- Yaş
- Kurum
- Uyruk
- Ana dili
- Başka yabancı dil bilme değişkenleri açısından ayrı ayrı irdelenmektedir.

5.1.4.1. Cinsiyet

Katılımcı öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği çeşitli istatistiksel analizlerle anlaşılmasına çalışılmıştır. Tablo 38’de kadın ve erkek öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini tercih ortalamaları sunulmaktadır.

Tablo 38: Cinsiyete göre Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımları

Strateji	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Strateji	Cinsiyet	N	Ort.	SS
<i>Kelime Bellek</i>	erkek	312	3.39	0.60	<i>Kelime Üst-bilişsel</i>	erkek	312	3.36	0.80
	kadın	193	3.51	0.55		kadın	193	3.35	0.84
<i>Kelime Bilişsel</i>	erkek	312	3.09	0.79	<i>Kelime Duyuşsal</i>	erkek	312	3.56	0.59
	kadın	193	3.34	0.78		kadın	193	3.69	0.62
<i>Kelime Telifi</i>	erkek	312	3.2	0.60	<i>Kelime Sosyal</i>	erkek	312	3.37	0.69
	kadın	193	3.26	0.63		kadın	193	3.49	0.68
<i>Kelime Öğrenme Genel</i>	erkek	312	3.33	0.49					
	kadın	193	3.44	0.45					

Tablo 38 incelendiğinde bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejilerde, yani tüm kategorilerde kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla, kelime öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca hangi alt kategorilerde cinsiyet ve kelime öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu detaylı olarak tespit etmek için bağımsız örneklem T- testi yapılmıştır. Tablo 39’da kadın ve erkek öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerine yönelik T-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 39: Cinsiyete göre Kelime Öğrenme Stratejileri T-testi Sonuçları

Değişkenler	Levene testi		Ortalamaların eşitliği için T-testi			
	F	P	t	Sd	P (2-yönlü)	Ortalama farkı (Erkek-Kadın)
Bellek	1.49	0.22	-2.07	503	0.38	-0.11
Bilişsel	0.02	0.87	-3.50	503	0.00*	-0.11
Telaflı	0.13	0.71	-0.87	503	0.38	-0.60
Üst-Bilişsel	0.62	0.42	-0.12	503	0.90	0.09
Duyuşsal	0.53	0.81	-2.32	503	0.20	-0.12
Sosyal	0.16	0.68	-1.99	503	0.04*	-0.23
Genel	1.13	0.28	-2.54	503	0.11	-0.11

*İlişki 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 39 incelendiğinde değişkenler için ortaya çıkan varyansların eşitliği varsayımının sağlanmış olduğu görülmektedir. Ortalamaların eşitliği için T-testi sonuçlarına bakıldığında ise yedi kategoriden ikisinde (bilişsel ve sosyal stratejiler) erkek ve kadın öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Kadın öğrencilerin ($X = 3.44$) kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin tamamında erkeklerden ($X = 3.33$) yüksek olduğu verisinden hareketle, bu farklılıkların kadın öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Üst-bilişsel stratejilerde ise kadın öğrencilerin ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu belirlenmiş olmakla birlikte, bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak dil öğrenme stratejileri ve cinsiyet değişkeni arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için de betimsel ve T-testi analizleri yapılmıştır. Buna göre, dil öğrenme stratejileri kullanımı ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılıklar Tablo 40 ve Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 40: Cinsiyete göre Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları

Strateji	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Strateji	Cinsiyet	N	Ort.	SS
<i>Dil Bellek</i>	erkek	312	3.24	0.63	<i>Dil</i>	erkek	312	3.79	0.56
	kadın	193	3.42	0.59		<i>Üst-bilişsel</i>	kadın	193	3.82
<i>Dil Bilişsel</i>	erkek	312	3.61	0.49	<i>Dil</i>	erkek	312	3.25	0.66
	kadın	193	3.66	0.54		<i>Duyuşsal</i>	kadın	193	3.23
<i>Dil Telifi</i>	erkek	312	3.43	0.60	<i>Dil Sosyal</i>	erkek	312	3.78	0.75
	kadın	193	3.51	0.63		kadın	193	3.80	0.69
<i>Dil Öğrenme Genel</i>	erkek	312	3.52	0.45					
	kadın	193	3.57	0.48					

Tablo 40 incelendiğinde, duyuşsal stratejiler haricindeki dil öğrenme stratejilerinin tamamında, kadın öğrencilere ait ortalamaların erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, yedi kategorinin altı tanesinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullanmakta olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sadece duyuşsal stratejilerde erkek öğrencilerin ortalaması bir miktar daha yüksek çıkmıştır. Bu da dil öğrenme sürecinde erkek öğrencilerin duyu durumlarının kontrolünde kadın öğrencilere kıyasla daha fazla etkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kadın ve erkek öğrenciler arasında hangi alt kategorilerde cinsiyet ve dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu detaylı olarak belirlemek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Tablo 41’de kadın ve erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerine yönelik analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 41: Cinsiyete göre Dil Öğrenme Stratejileri T-testi Sonuçları

Değişkenler	Levene testi		Ortalamaların eşitliği için T-testi			
	F	P	t	Sd	P (2-yönlü)	Ortalama farkı (Erkek-Kadın)
Bellek	0.40	0.84	-3.27	503	0.01*	-0.18
Bilişsel	0.92	0.33	-0.98	503	0.32	-0.04
Telafti	0.91	0.33	-1.29	503	0.19	-0.07
Üst-bilişsel	1.15	0.02	-0.39	503	0.69	-0.21
Duyuşsal	0.03	0.96	0.33	503	0.74	-0.20
Sosyal	0.75	0.38	-0.33	503	0.73	-0.23
Genel	1.68	0.30	-1.28	503	0.20	-0.54

*İlişki 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü).

Tablo 41 incelendiğinde cinsiyet ve dil öğrenme stratejileri değişkenleri için de varyansların eşitliği varsayımı karşılanmış görünmektedir ($p < 0.05$). Ortalamaların eşitliği için T-testi sonuçlarında ise yedi kategoriden sadece bellek stratejilerinde erkek ve kadın öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır ($p < 0.05$). Kadın öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin tamamında erkeklerden yüksek olduğu verisinden hareketle, bu farklılığın kadın öğrenciler lehine olduğu ifade edilebilir.

Ellis'e göre kadınların dil öğrenme yetilerinin erkeklere göre daha yüksek olması, kadınların yeni dilsel öğeleri alımlamaya daha açık olması ve hedef dile ait kuralların diller arası etkilerinden kendilerini korumalarından kaynaklanabilir (1994, s. 202). Oxford'a göre ise daha özel bir alan olan dil öğrenme sürecinde, kadınlar erkeklere kıyasla daha çok ve daha sık strateji kullanmaktadırlar (1994, s. 238).

Çalışmamızda elde edilen bulgular da genel olarak kelime ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımında kadın öğrencilerin erkeklere nazaran daha etkin oldukları varsayımını desteklemektedir.

5.1.4.2. Yaş

Demografik bilgilerin ikinci aşamasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yaş değişkenine göre kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olup olmadığı irdelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin yaş ortalamaları 17 ile 24 ve üzeri yaş aralığında değişmektedir. Öğrencilerin yaş değişkenine göre kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımına ait detayları Tablo 42’de görmek mümkündür.

Tablo 42: Yaş Değişkenine göre Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri

		<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>
<i>Kelime Öğrenme Stratejileri</i>	17-19	131	3.28	.50613	1.52	4.20
	20-21	129	3.35	.44557	2.15	4.25
	22-23	75	3.45	.49519	2.30	4.67
	24+	170	3.42	.48231	2.06	4.58
	Toplam	505	3.37	.48437	1.52	4.67
<i>Dil Öğrenme Stratejileri</i>	17-19	131	3.47	.46622	2.11	4.55
	20-21	129	3.56	.45651	2.17	4.44
	22-23	75	3.57	.52271	2.24	4.61
	24+	170	3.56	.44968	2.74	4.81
	Toplam	505	3.54	.46733	2.11	4.81
<i>Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri</i>	17-19	131	3.38	.43106	1.87	4.28
	20-21	129	3.46	.41608	2.41	4.33
	22-23	75	3.51	.46686	2.45	4.55
	24+	170	3.49	.41556	2.70	4.53
	Toplam	505	3.45	.42926	1.87	4.55

Öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ile dört ayrı kategorideki “17-19, 20-21, 22-23, 24 ve üzeri” yaş grupları arasındaki ilişkiyi incelemek maksadıyla tek yönlü varyans (one-way ANOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanmalarına ilişkin ortalamalar Tablo 43'teki gibidir.

Tablo 43: Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Kelime Öğrenme</i>	Gruplar arası	2.07	3	.691	2.98	.03
	Gruplar içi	116.17	501	.232	0	1*
	Toplam	118.24	504			
<i>Dil Öğrenme</i>	Gruplar arası	.748	3	.249	1.14	.33
	Gruplar içi	109.32	501	.218	3	1
	Toplam	110.07	504			
<i>Kelime ve Dil Öğrenme</i>	Gruplar arası	1.238	3	.413	2.25	.08
	Gruplar içi	91.62	501	.183	7	1
	Toplam	92.867	504			

Tablo 43'te görüldüğü üzere, Türkçe öğrenenlerin yaşları ile kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucunda, sadece yaş değişkeni ile kelime öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{505} = .691$, $p < .05$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığı yaş grupları bazında ayrıntılı bir şekilde incelemek amacıyla Scheffe Post-Hoc testi uygulanmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri içerisinde sadece bilişsel ve telafi öğrenme stratejileri ile belli yaş grubundaki öğrencilere dair verilerde ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. İlgili araştırma bulguları Tablo 44 ve 45'te sunulmaktadır.

Tablo 44: Kelime Öğrenme Bilişsel Stratejiler Post-Hoc Scheffe testi

Strateji	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama	Ortalama Farkı (I-J)	SS	p
Kelime						
Öğrenme	17-19	22-23	3.03	-.20413	.83407	.370
Bilişsel		24+		-.28476*		.024*

Bilişsel kelime öğrenme stratejileri ile yaş grupları arasındaki farkların sebebini belirlemek için uygulanan Post-Hoc Scheffe testine ilişkin bulgulara göre, 24 ve üzeri yaş grupları ile daha alt yaştaki öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 45: Kelime Öğrenme Telifi Stratejileri Post-Hoc Scheffe testi

Strateji	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama	Ortalama Farkı (I-J)	SS	p
		20-21		-.13104	.71751	.571
	17-19	22-23	3.05	-.22542		.227
Kelime Öğrenme		24+		-.30927*		.006*
Telifi		17-19		.30927*		.243
	24+	20-21	3.36	.17823	.79236	.006*
		22-23		.08384		.883

Tablo 45'te görüldüğü üzere bilişsel stratejilerde olduğu gibi, telifi stratejileri ile 24 ve üzeri yaş grupları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde bilişsel stratejiler ortalama puanı (X=3.31) ve telifi stratejileri ortalama puanları (X=3.36) daha genç yaştaki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durum dil öğretim ve öğrenim sürecinde, kelimeleri bilişsel olarak zihinlerinde anlamlandırma ve eksikliklerini gidermek için

bilişsel ve telafi öğrenme stratejilerinin kullanımında, ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular göstermektedir ki bilişsel ve telafi faktörlerinin ötesinde, en nihayetinde öğrenme stratejileri uygulanırken çeşitli yaş gruplarında bir yabancı dili anlamlandırmanın ne şekilde gerçekleştiğine dair özellikle hedef dil Türkçe boyutu ile daha çok kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

5.1.4.3. Kurum

Demografik bilgilerin üçüncü aşamasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin kayıtlı buldukları üniversitenin Türkçe öğretim merkezine göre, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların Türkçe öğrendikleri kurum ile tercih ettikleri kelime ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilere dair araştırma bulguları Tablo 46’da sunulmaktadır.

Tablo 46: Kuruma göre Öğrenme Stratejileri Kullanımları

<i>Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri</i>			
<i>Kurum</i>	<i>Ortalama</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>
<i>ÇOMÜ TÖMER</i>	3.45	19	.46897
<i>SELÇUK ÜNİVERSİTESİ TÖMER</i>	3.50	83	.39457
<i>ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ TÖMER</i>	3.49	29	.34685
<i>TOKAT G.O.P.Ü TÖMER</i>	3.45	17	.30535
<i>KONYA NEÜ KONDİL</i>	3.41	64	.47055
<i>ESÖĞÜ TÖMER</i>	3.54	66	.43746
<i>HACETTEPE Ü. TÖMER</i>	3.47	49	.42071
<i>MİMAR SİNAN G.S.Ü. S.E.M.</i>	3.41	30	.31143
<i>ASÜ TÖMER</i>	3.48	53	.54253
<i>SAKARYA Ü. TÖMER</i>	3.35	95	.41654

<i>GENEL ORTALAMA</i>	3.45	505	.42926
-----------------------	------	-----	--------

Tablo 46’da görüldüğü üzere, araştırmada yer alan tüm kurumlardaki (n=10) strateji kullanımının orta (AO=2.5 - 3.4) ve yüksek düzeyde (AO>3.5) olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca söz konusu kurumlarda kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım genel ortalamalarının “3.45” değerinde olduğu görülmüştür. Buna göre, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yer alan üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere ait kelime ve dil öğrenme kullanım genel ortalamalarının orta düzeyde (AO=2.5 - 3.4) olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri ile Türkçe öğrendikleri kurum arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını incelemek maksadıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan 10 farklı kurumdan öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanımlarına ilişkin bulgular Tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 47: Kurum Değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Stratejiler</i>		<i>Kareler</i>		<i>Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>Toplamı</i>	<i>Sd</i>			
	Gruplar arası	1.29	9	.144	.610	.789
<i>Kelime Öğrenme</i>	Gruplar içi	116.95	495	.236		
	Toplam	118.24	504			
	Gruplar arası	4.92	9	.547	2.577	.007
<i>Dil Öğrenme</i>	Gruplar içi	105.14	495	.212		
	Toplam	110.07	504			
	Gruplar arası	1.97	9	.219	1.192	.298
<i>Kelime ve Dil Öğrenme</i>	Gruplar içi	90.89	495	.184		
	Toplam	92.86	504			

Katılımcıların Türkçe öğrendikleri kurum ile kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek

yönlü varyans analizi sonunda, sadece dil öğrenme stratejileri ile kurum değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{505} = .2577$, $p < .05$). Bu nedenle ortaya çıkan bu anlamlı farklılıkları her bir alt dil öğrenme stratejisine göre ayrıntılı olarak incelemek amacıyla başka bir varyans analizi daha uygulanmıştır.

Tablo 48: Kurum ve Dil Öğrenme Stratejileri Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Strateji</i>		<i>Kareler</i>		<i>Kareler</i>		<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Ortalaması</i>			
<i>Dil Bellek</i>	Gruplar arası	1.868	9	.208	.529	.854	
	Gruplar içi	194.22	495	.392			
	Toplam	196.09	504				
<i>Dil Bilişsel</i>	Gruplar arası	6.80	9	.756	2.925	.002*	
	Gruplar içi	127.87	495	.258			
	Toplam	134.67	504				
<i>Dil Telifi</i>	Gruplar arası	12.72	9	1.413	3.913	.000*	
	Gruplar içi	178.78	495	.361			
	Toplam	191.50	504				
<i>Dil Üst-bilişsel</i>	Gruplar arası	9.127	9	1.014	2.845	.003*	
	Gruplar içi	176.47	495	.357			
	Toplam	185.59	504				
<i>Dil Duyuşsal</i>	Gruplar arası	10.74	9	1.194	2.824	.003*	
	Gruplar içi	209.25	495	.423			
	Toplam	219.99	504				
<i>Dil Sosyal</i>	Gruplar arası	8.639	9	.960	1.820	.062	
	Gruplar içi	261.03	495	.527			
	Toplam	269.67	504				
<i>Dil Öğrenme Genel</i>	Gruplar arası	4.927	9	.547	2.577	.007*	

Gruplar içi	105.14	495	.212
Toplam	110.07	504	

Tablo 48'deki dil öğrenme stratejilerinin her bir alt kategorisi için kurum bazında farklılıkları belirlemek üzere uygulanan analiz sonuçlarına bakıldığında, sadece bellek ve sosyal dil öğrenme stratejilerindeki farklılıkların anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Bununla birlikte, kurum bazında bilişsel, telafi, üst-bilişsel ve duyuşsal strateji kategorilerinde ise öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Buna göre Türkçe öğrenilen kurum bazında diğer iki stratejiye kıyasla bilişsel, telafi, üst-bilişsel ve duyuşsal dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin daha etkin ve başarılı olduğu söylenebilir.

Dilin sosyo-kültürel boyutu düşünüldüğünde 10 farklı üniversitede Türkçe öğrenen öğrenciler, ders gördükleri kurumun kantininden dışarı çıktıklarında çeşitli yöresel ağızlar ve pragmatik dil kullanımlarına maruz kalmaktadırlar. Öğrenciler derste öğrendikleri standart dil kullanımı ile dışarıda kullanılan Türkçe varyantlarını birbiriyle ilintilendirme, yani bir anlamlandırma süreci deneyimlemektedirler. Dolayısıyla katılımcı öğrencilerin dile maruz kalma durumlarına göre kullandıkları belli dil öğrenme stratejileri diğer stratejilerden bağımsız olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

5.1.4.4. Kur Düzeyi

Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile buldukları kur düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için, betimsel ve tek yönlü varyans analizleri uygulanmıştır. Buna göre, araştırmadaki farklı kur düzeyindeki öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarına ilişkin bulgular Tablo 49'da görülmektedir.

Tablo 49: Kur Düzeyi Değişkenine göre Strateji Kullanımları

Kur Düzeyi		Kelime	Dil	Kelime ve
		Öğrenme	Öğrenme	Dil Öğrenme
	<i>Ortalama</i>	3.48	3.50	3.49
<i>B1</i>	<i>N</i>	14	14	14
	<i>SS</i>	.54	.59	.54
	<i>Ortalama</i>	3.37	3.54	3.46
<i>B2</i>	<i>N</i>	276	276	276
	<i>SS</i>	.46	.46	.41
	<i>Ortalama</i>	3.36	3.53	3.44
<i>C1 ve üzeri</i>	<i>N</i>	215	215	215
	<i>SS</i>	.51	.46	.44
	<i>Ortalama</i>	3.37	3.54	3.45
<i>Toplam</i>	<i>N</i>	505	505	505
	<i>SS</i>	.48	.46	.42

Araştırmada farklı kur düzeylerindeki öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım genel ortalamaları incelenmiştir. Avrupa Ortak Dil Kriterlerine göre belirlenen kur sınıflarında B1, B2 ile C1 ve üzeri düzeydeki öğrencilerin kullanmış olduğu kelime öğrenme strateji oranlarının orta düzeyde (AO=2.5 - 3.4); dil öğrenme strateji kullanımlarının ise yüksek düzeylerde (AO>3.5) olduğu görülmüştür. Buna göre, hedef dil Türkçeyi öğrenenlerin buldukları kur düzeyleri ile kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 50: Kur Düzeyine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Kelime Öğrenme</i>	Gruplar arası	.223	2	.112	.475	.622
	Gruplar içi	118.02	502	.235		
	Toplam	118.24	504			
<i>Dil Öğrenme</i>	Gruplar arası	.030	2	.015	.068	.934
	Gruplar içi	110.04	502	.219		
	Toplam	110.07	504			
<i>Kelime ve Dil Öğrenme</i>	Gruplar arası	.045	2	.023	.123	.884
	Gruplar içi	92.82	502	.185		
	Toplam	92.86	504			

Tablo 50’de görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonunda kelime ve dil öğrenme stratejileri oranları ile öğrencilerin bulunmuş olduğu kur düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenirken kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri kur düzeylerine farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte tüm kur düzeylerinde, katılımcı öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine kıyasla, dil öğrenme stratejilerini daha etkin kullandıkları söylenebilir.

5.1.4.5. Ülke

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin ülkeleri ile kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemek üzere iki farklı başlıkta analiz yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya 82 farklı ülkeden katılan öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 51 ve 52’de görülmektedir.

Tablo 51: Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Ülke Ortalamaları (Orta Düzey)

<i>Ülke</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ülke</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ülke</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ülke</i>	<i>Ort.</i>
Lübnan	2.73	Kolombiya	3.18	Kosova	3.31	Gürcistan	3.41
Suudi Arabistan	2.76	Fil Dişi Sahilleri	3.20	İran	3.31	Cezayir	3.42
Myanmar	2.85	Özbekistan	3.20	Macaristan	3.32	Çeçenistan	3.42
Romanya	2.89	Kazakistan	3.21	Fas	3.32	Arnavutluk	3.43
Güney Kore	2.90	Nijerya	3.22	Suriye	3.34	Endonezya	3.44
Demokratik Kongo Cumhuriyeti	3.04	Güney Afrika	3.23	Tunus	3.34	Tayland	3.45
Azerbaycan	3.05	Togo	3.25	Nijer	3.36	Tanzanya	3.45
Mali	3.07	Rusya	3.25	Filistin	3.36	Güney Sudan	3.46
Kamerun	3.09	Burkina Faso	3.26	Etiyopya	3.36	Pakistan	3.48
Tacikistan	3.10	Komor	3.27	Mozambik	3.37	Çin	3.48
Tayvan	3.16	Kırgızistan	3.27	Kırım	3.38	Kamboçya	3.49
İspanya	3.18	Filipinler	3.28	Sierra Leone	3.41	Ukrayna	3.49

Tablo 51 incelendiğinde, araştırmaya 48 ülkeden katılan ilk gruptaki öğrencilerin Oxford (1990) tarafından belirlenen eşik düzeylere göre, kelime ve dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde (AO= 2.5 - 3.4) kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bu grupta, hedef dil Türkçeyi öğrenenler arasındaki kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımının en düşük düzeyde Lübnan'dan (X=2.73); en yüksek düzeyde ise Kamboçya ve Ukrayna'dan (X=3.49) gelen öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 52: Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Ülke Ortalamaları (Yüksek Düzey)

Ülke	Ort.	Ülke	Ort.	Ülke	Ort.
Sudan	3.51	Somali	3.62	Yunanistan	3.79
Türkmenistan	3.52	Kenya	3.63	Makedonya	3.80
Belarus	3.52	Kongo	3.64	Burundi	3.81
Karadağ	3.53	Uganda	3.64	Gana	3.82
Moğolistan	3.54	Hindistan	3.66	Haiti	3.85
Yemen	3.54	Afganistan	3.72	Bangladeş	3.86
Ürdün	3.55	Vietnam	3.72	Çad	3.87
Irak	3.55	Gambiya	3.73	Bosna-Hersek	3.90
İtalya	3.58	Benin	3.74	Şili	4.13
Mısır	3.60	Lesotho	3.76	Cibuti	4.14
Sırbistan	3.60	Malezya	3.76	Liberya	4.17
Orta Afrika Cumhuriyeti	3.61	Zambiya	3.77	Senegal	4.25
Nepal	3.62	Zimbabve	3.78	<i>Genel Ortalama</i>	<i>3.45</i>

Tablo 52’de yer alan ikinci gruptaki 34 farklı ülkeden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin ise kelime ve dil öğrenme stratejilerini yüksek düzeyde ($AO > 3.5$) kullandıkları belirlenmiştir. Bu gruptaki en düşük strateji kullanımı oranına sahip ülke Sudan iken ($X=3.51$); tüm gruplar içinde en yüksek düzeyde öğrenme stratejisi kullanım oranının ise Senegal’den ($X=4.25$) gelen öğrencilere ait olduğu görülmüştür. Ayrıca toplamda 82 farklı ülkeden gelen 505 öğrencinin genel olarak kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım oranlarının ($X=3.45$) orta düzeyde ($AO=2.5 - 3.4$) olduğu anlaşılmıştır.

5.1.4.5. Ana Dil Ailesi

Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinin yer aldığı dil ailesine göre, kelime ve dil öğrenme ve stratejilerini kullanma durumlarında farklılaşma olup olmadığı iki farklı boyutta incelenmiştir. Bu iki boyutta katılımcıların ana dillerinin bulunduğu dil ailesinin Türk dili ve başka dil ailelerinden olması ile öğrenme stratejileri kullanma durumları arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Buna göre, başka dil ailesinden ve Türk dili kökeninden gelen öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanma düzeylerine ilişkin araştırma bulguları Tablo 53'te sunulmaktadır.

Tablo 53: Ana Dil Ailesine göre Strateji Kullanımları

<i>Strateji</i>	<i>Ana Dil Ailesi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>SS</i>
<i>Kelime Öğrenme</i>	Türk Dili	117	3,30	,58
	Diğer Dil Ailesi	388	3,39	,44
<i>Dil Öğrenme</i>	Türk Dili	117	3,53	,49
	Diğer Dil Ailesi	388	3,54	,45
<i>Kelime ve Dil Öğrenme</i>	Türk Dili	117	3,41	,50
	Diğer Dil Ailesi	388	3,47	,40

Tablo 53 incelendiğinde, tüm kategorilerde diğer dil ailelerindeki öğrencilerin ortalama puanlarının Türk dili kökenli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ana dil ailesi Türk dili olmayan öğrencilerin Türk dili kökenli öğrencilere kıyasla kelime ve dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, hangi alt kategorilerde ana dil ailesi ve öğrenme stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu detaylı olarak tespit etmek için bağımsız örneklem T-testi yapılmıştır. Tablo 53 ve Tablo 54'te ana dili değişkenine göre öğrencilerin kelime ile dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerine yönelik T-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 54: Ana Dil Ailesine göre Kelime Öğrenme Stratejileri T-testi Sonuçları

Strateji	Levene Testi				Ortalamaların eşitliği için t-testi	
	F	P	t	Sd	P	Ortalama farkı
					(2- yönlü)	(Türk dili –Diğer Diller)
Kelime Bellek	23.08	.00	-1.15	503	.248	-.07
Kelime Bilişsel	12.14	.00	-4.60	503	.000*	-.38
Kelime Telifi	1.90	.16	-3.43	503	.001*	-.27
Kelime Üst-bilişsel	3.13	.07	1.24	503	.215	.10
Kelime Duyuşsal	.022	.88	1.98	503	.048*	.12
Kelime Sosyal	1.79	.18	-.77	503	.440	-.05

*İlişki 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü)

Tablo 54 incelendiğinde değişkenler için ortaya çıkan varyansların eşitliği varsayımının sağlanmış olduğu görülmektedir. Ortalamaların eşitliği için T-testi bulguları incelendiğinde ise bilişsel, telifi ve duyuşsal strateji başlıklarında ana dili Türk dili kökenli öğrencilerle diğer dil ailelerine mensup öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Diğer dil ailelerinden gelen öğrencilere ilişkin ($X = 3.47$) kelime öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin tamamındaki verilerin ana dili Türk dünyasından olan öğrencilerden ($X = 3.41$) daha yüksek olduğu bulgularından hareketle, bu farklılıkların diğer dillerden gelen öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Bellek, üst-bilişsel ve sosyal stratejilerde ise farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre, kelimelerin bilişsel olarak zihinde kodlanması, eksik görülen konuların tamamlanması ve duygu durumlarını kontrol etme noktasında diğer dillerden gelen öğrencilerin daha sık bilişsel, telifi ve duyuşsal kelime öğrenme stratejileri kullandıkları anlaşılmaktadır.

Öte yandan dil öğrenme stratejileri ile ana dili ailesi değişkeni arasındaki her bir kategorideki farklılıkları gösteren T-testi analizi bulguları Tablo 55'te sunulmaktadır.

Tablo 55: Ana Dil Ailesine göre Dil Öğrenme Stratejileri T-testi Sonuçları

Strateji	Levene Testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi			
	F	P.	t	Sd	P (2- yönlü)	Ortalama farkı (Türk dili –Diğer Diller)
Dil Bellek	28.43	.000	-2.26	503	.024*	-.14842
Dil Bilişsel	1.600	.206	1.63	503	.102	.08916
Dil Telifi	2.25	.134	-.96	503	.335	-.06273
Dil Üst-bilişsel	.294	.588	2.23	503	.026*	.14266
Dil Duyuşsal	2.614	.107	-1.02	503	.308	-.07114
Dil Sosyal	.117	.733	-.16	503	.873	-.01235

*İlişki 0.05 seviyesinde anlamlıdır (2-yönlü)

Tablo 55 incelendiğinde değişkenler için varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı anlaşılmaktadır. Ortalamaların eşitliği için T-testi sonuçlarına bakıldığında ise bellek ve üst-bilişsel stratejiler kategorilerinde, ana dili Türk dili kökenli öğrencilerle diğer dil ailelerine mensup öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanımları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Diğer dil ailelerinden gelen öğrencilere ilişkin ($X = 3.54$) dil öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin tamamında ana dili Türk dünyasından olan öğrencilerden ($X = 3.53$) daha yüksek olduğu verisinden hareketle, bu farklılıkların da diğer dillere mensup öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak Türk dili kökenli öğrencilerde kelime ve dil boyutunda ortak öğeler bulunduğundan daha az strateji kullanma ihtiyacı olduğu; buna karşın diğer dillerden gelen öğrenciler için pek çok ögenin yabancı olmasından ötürü, anlamlandırmada zorluk yaşadıkları, dolayısıyla daha çok öğrenme stratejisi kullanmakta oldukları ifade edilebilir. Ayrıca diğer dillerden gelen öğrencilerin yeni kelimeleri dilin bağlamları

içinde anlamlandırılarak zihinde tutma ve inisiyatif olarak dili kullanma açısından, Türk dili ailesinden öğrencilere göre, daha çok bellek ve üst-bilişsel stratejiler uygulama gereksiniminde oldukları söylenebilir.

Strateji kullanmada pek çok farklı faktör etkili olabilir. Bunlardan bir diğeri de öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeden önce, kendi ana dilleri dışında başka bir yabancı dili öğrenme süreçlerinden geçme durumlarıdır.

5.1.5.6. Başka Yabancı Dil

Katılımcı öğrencilerin ana dilleri dışında başka bir yabancı dil bilmeleri ile öğrenme stratejilerini kullanımları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla, betimsel ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Buna göre, araştırmada yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bulgular Tablo 56'da görülmektedir.

Tablo 56: Başka Bir Dil Bilme ve Kelime Öğrenme Stratejileri Kullanımı

<i>Kelime Öğrenme Stratejileri</i>							
<i>Başka Dil</i>	<i>Ort.</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>	<i>Başka Dil</i>	<i>Ort.</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>
İngilizce	3.41	233	.44	Kazakça	3.04	2	.52
Yok	3.31	114	.49	Almanca	3.31	1	
Rusça	3.26	63	.57	Kürtçe	2.72	1	
Fransızca	3.44	36	.44	Makedonca	3.79	1	
Farsça	3.53	21	.45	Moğolca	3.17	1	
Arapça	3.35	17	.59	Peştuca	3.82	1	
Çince	3.40	6	.39	Romence	3.02	1	
İspanyolca	3.08	3	.70	Türkmence	3.39	1	
Özbekçe	2.89	3	.426	<i>Total</i>	3.37	505	.48

Tablo. 56'da görüldüğü üzere, en çok konuşulan yabancı diller arasında ilk üç sırada İngilizce, Rusça ve Fransızca yer almaktadır. Buna göre, en çok konuşulan yabancı

diller olan İngilizce (n=233, X=3.41), Rusça (n=63, X=3.26) ve Fransızca dilleri (n=36, X=3.44) için kelime öğrenme stratejileri kullanım ortalamalarının orta düzeyde (AO=2.5 - 3.4) olduğu tespit edilmiştir. Ana dili haricinde başka bir yabancı dil bilmeyen öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin ise yine orta düzeyde (n=114, X=3.31) olduğu görülmektedir.

Tablo 57: Başka Bir Dil Bilme ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı

<i>Dil Öğrenme Stratejileri</i>							
<i>Başka Dil</i>	<i>Ort.</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>	<i>Başka Dil</i>	<i>Ort.</i>	<i>N</i>	<i>SS</i>
İngilizce	3.54	233	.46	Kazakça	3.41	2	.64
Yok	3.50	114	.43	Almanca	4.13	1	
Rusça	3.51	63	.55	Kürtçe	3.28	1	
Fransızca	3.53	36	.47	Makedonca	3.81	1	
Farsça	3.77	21	.46	Moğolca	3.61	1	
Arapça	3.54	17	.46	Peştuca	4.08	1	
Çince	3.81	6	.32	Romence	3.21	1	
İspanyolca	3.36	3	.28	Türkmençe	3.49	1	
Özbekçe	3.49	3	.64	<i>Total</i>	3.54	505	.46

Tablo. 57’de görüldüğü üzere en çok konuşulan yabancı diller olan İngilizce (n=233 X=3.54), Rusça (n=63 X=3.51) ve Fransızca (n=36 X=3.53) için kelime öğrenme stratejilerine kıyasla, dil öğrenme stratejileri kullanım ortalamalarının ise yüksek düzeyde (AO=3.5-5.0) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, hedef dil Türkçeyi öğrenirken başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine nazaran, dil öğrenme stratejileri kullanmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Öte yandan bir başka yabancı dil bilen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri esnasında kullandıkları dil öğrenme stratejilerinin (n=114, X=3.50) de yüksek düzeyde (AO=3.5-5.0) olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bir başka yabancı dil bilen kişilerin, ana dili

dışında başka dil bilmeyen öğrencilere kıyasla, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanma ortalamalarında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, birden fazla dil bilen öğrencilerle, ana dili dışında bir dil bilmeyen öğrencilerin Türkçede kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımlarının genel olarak aynı düzeylerde gerçekleştiği ifade edilebilir.

Çalışmamızda, nicel boyutta bu aşamaya kadar yapılan tüm istatistiksel analizlerin neticesinde, Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin hedef dili anlamlandırabilmesinde, kelime ve dil öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandığı incelenmiştir. Yapılan tüm bu nicel analizler, öğrencilerin ne ölçüde kelime ve dil öğrenme stratejileri kullandıklarına ilişkin çeşitli değişkenlerin de dikkate alınması yönüyle, dili stratejiler kullanarak nasıl anlamlandırdığına ilişkin veriler sunmaktadır. Bununla birlikte, dil öğrenen her bir bireyin kendi iç dünyasında nasıl bir anlamlandırma sürecinden geçtiği, hangi kelime ve dil öğrenme stratejilerini bireysel olarak etkin bir şekilde kullanabildiği veya kullanamadığı ise nitel araştırma yöntemleri ile tespit edilebilmektedir. Bu amaçla çalışmamızın sonraki aşamasında nicel bulguların haricinde, bunlara paralel veya bunlardan bağımsız olarak kullanılan öğrenme stratejileri nitel verilerle ortaya konulmaktadır.

5.2. Nitel Bulgular

Çalışmamızda nitel verilerin analizi, nicel verilerde yer alan kelime ve dil öğrenme stratejilerindeki kategorilerin hangilerine gönderme yapıldığı, hangilerinden bahsedilmediği, yani nicel ölçeklere göre farklı ve benzer olan bölümlerin kıyaslanması ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel analiz aşamasında da amaç, aynen nicel analizlerde olduğu gibi yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kelime boyutundan pragmatik dil kullanım boyutuna kadar hedef dil Türkçeyi anlamlandırma durumlarını, tercih ettikleri öğrenme stratejileri ile belirlemeye çalışmaktır.

Bu bölümde görüşme formlarında ortaya çıkan nitel veriler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilerek, bulgular altı kategoride ele alınmaktadır. Nicel kelime ve dil öğrenme stratejileri ölçeklerindeki gibi, altı kategoride hazırlanan görüşme sorularına

(EK 8) verilen cevaplar detaylı olarak açıklanmaktadır. Buna göre, iki farklı başlık olan doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejilerinde, öğrencilerin bireysel strateji kullanım durumları ele alınmaktadır. Öncelikle, doğrudan stratejilerde her bir öğrencinin kendi kullandığı bellek, bilişsel ve telafi kategorilerindeki kelime ve dil öğrenme stratejileri, açık uçlu yarı yapılandırılmış sorularla anlaşılmasına çalışılmaktadır. Aynı öğrenciler tarafından nicel ölçekte yer alan veya kendilerinin kullandıkları üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal kategorilerde yer alan öğrenme stratejileri ise dolaylı öğrenme stratejileri başlığı altında incelenmektedir.

5.2.1. Doğrudan Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları

Öğrenilmekte olan bir yabancı dilin anlamlandırılmasını doğrudan destekleyen ve hedef dilin bellekte saklanması, bilişsel olarak özümsemesi ve gerektiğinde eksikliklerin giderilmesini sağlayan doğrudan öğrenme stratejileri, bellek, bilişsel ve telafi başlıklarındaki alt kategorilerden oluşmaktadır. Nicel boyutlarda çeşitli değişkenlerle aralarındaki ilişkiler incelenen doğrudan stratejiler, bu bölümde öğrencilerin nitel görüşme formunda vermiş oldukları cevaplar bellek, bilişsel ve telafi stratejileri başlıkları altında içerik analizine tabi tutulmaktadır.

5.2.1.1. Bellek Stratejileri

Bellek stratejilerinin bireysel olarak ne ölçüde kullanıldığını belirlemek için, öğrencilere “Türkçede gramer yapılarının ve yeni kelimelerin aklınızda kalıcı olması için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğrenciler tarafından bellek stratejileri tercihlerinde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin (EK 6) 5. maddesi ve dil öğrenme stratejileri ölçeğinin (EK 7) 8. maddesinde yer alan “Öğrendiklerimi unutmamak için sürekli tekrar ederim” maddesinin (n=7) görüşme formlarında da yer aldığı görülmüştür. Daha sonra ise katılımcı öğrenciler en çok (n=5) dil öğrenme stratejileri ölçeğinin 2. maddesindeki “Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümle içinde kullanırım.” bellek öğrenme stratejisini kullandıklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler (n=2) dil öğrenme stratejileri içindeki 6. ve 7. maddeler olan yeni öğrendikleri

kelimeleri kartlara yazma ve beden dilini kullanma bellek stratejilerini de bizzat kendilerinin kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin bellek öğrenme stratejilerini bireysel olarak en çok kelime ve ifadeleri tekrar ederek, cümle içinde kullanarak, kelime kartları ve beden dili kullanarak, bunların zihinlerinde kalıcılıklarını sağlamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca dil öğrenme stratejilerinde yer alan bazı bellek stratejilerinin (2,6,7,8) de çeşitli şekillerde öğrenciler tarafından kullanıldığı aktarılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin bellek öğrenme stratejileri kategorisine göre nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları ise Tablo 58’de sunulmaktadır.

Tablo 58: Bellek Stratejilerine göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

<i>A.BELLEK</i>		<i>Ort.</i>
<i>Kelime Öğrenme - Nicel</i>	M.5. “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.”	3.68
<i>Dil Öğrenme - Nicel</i>	M.2.”Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümlede kullanırım.”	3.82
<i>Kelime Öğrenme - Nitel</i>	M.5. “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.” (n=7)	
<i>Dil Öğrenme - Nitel</i>	M.2. “Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümle içinde kullanırım.” (n=5)	

Tablo 58 incelendiğinde, nicel araştırma bulgularındaki bellek stratejileri ile nitel araştırmada yer alan öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların tamamının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Buna göre nicel araştırmada yer alan 505 öğrenci, kelime öğrenme stratejileri içinde en çok 5. maddede yer alan “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.” stratejisini yüksek oranda (AO=3.5 - 5.0) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler (n=15) de en çok aynı stratejiyi (n=7) kullanmaktadır. Ayrıca, dil öğrenme stratejilerinin 2. maddesindeki “Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümle içinde kullanırım.” stratejisini öğrenciler yüksek

oranda (AO=3.5 - 5.0) tercih ederken; nitel verilerdeki öğrenciler de (n=15) en çok (n=5) aynı stratejiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Her iki stratejinin içeriği incelendiğinde, öğrencilerin bellek stratejileri içinde kelimeleri öğrenirken sürekli kullanmaya özen gösterdiği ve yeni kelimeleri cümle içinde kullanarak hedef dil Türkçeyi anlamlandırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öte yandan öğrencilerin ölçeklerde yer almayan ancak kendilerinin özgün olarak kullandıkları bellek öğrenme stratejileri de tespit edilmiştir. Öğrencilerin dildeki kelimeler ve dil bilgisi kurallarının akıllarında kalması için hem başka stratejilerle birleştirerek hem de bizzat kullandıkları bellek stratejileri, öğrencilerin kod isimleriyle birlikte Tablo 59’da sıralanmaktadır.

Tablo 59: Bellek Stratejilerine göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
B	“Türk filmleri ve diziler izlerim. Türkçe kitaplar okurum. Türklerle konuşurum. Çeviri yaparım.”	Türk filmleri izleme Türkçe kitaplar okuma Türklerle konuşma
C	“Kelime defteri tutarım. Evdeki Türklerle konuşurum. Kompozisyon yazarım.”	Türklerle konuşma Kompozisyon yazma
D	“Türk filmleri ve programlar izlerim. Türkçe kitaplar okurum. Türklerle konuşurum.”	Türk filmleri izleme Türkçe kitaplar okuma
E	“Evdeki Türklerle birlikte çalışırım. Kelime oyunları oynarım. Müzik dinler veya Türk filmleri izlerim.”	Türk filmleri izleme
F	“Türklerle konuşurum. Mesela ‘zıplamak’ kelimesini zıplayarak aklımda kalmasını sağlarım”	Türklerle konuşmak
G	“Yeni kelimeyi öğrenmek için o kelimeyi kullanarak sohbete başlarım, Zıt ve eş anlamlıları ile birlikte öğrenirim.”	Zıt ve eş anlamlılar kullanma
H	“Türklerle konuşurum. Her gün on tane yeni kelime öğrenirim, Türkçe kitaplar okumak.”	Türkçe kitaplar okuma
I	“Zengin bir kelime hazinesine sahip olmak için Türklerle konuşurum ve	Türklerle konuşma

	<i>pratik yaparım.”</i>	
İ	<i>“Bilgisayar uygulamaları ile tekrar yaparım. Türklerle konuşurum.”</i>	Tekrar yapma Türklerle konuşma
J	<i>“Kelimeleri zıt ve eş anlamlıları ile birlikte öğrenirim.”</i>	Zıt ve eş anlamlılar kullanma
K	<i>“Evdeki Türklerle çalışırım.”</i>	Türklerle çalışma
L	<i>“Türkçe kitaplar okurum. Türk filmleri izlerim. Test çözerim.”</i>	Türkçe kitaplar okuma, Türk filmleri izleme Test çözme
M	<i>“Kelime defteri tutarım.”</i>	Kelime defteri tutma
N	<i>“Türkçe kitaplar okurum. Türk filmleri izlerim.”</i>	Türk filmleri izleme Türkçe kitaplar okuma

Yapılan içerik analizlerinde, katılımcı öğrencilerin sıklıkla kullandıkları bellek stratejilerinin kelime ve dilbilgisi pratiği yapmak ve Türklerle konuşmak (n=8), Türkçe kitaplar okumak (n=4), Türk filmleri ve programları izlemek (n=4), kelime oyunları oynamak, müzik dinlemek, beden dili kullanmak, kelime defteri tutmak ve bilgisayar uygulamaları ile Türkçe kelimeleri anlamlandırmak olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak öğrencilerin hedef dile ait kelime ve ifadelerin zihinde daha iyi saklanabilmesi için kullandıkları bellek stratejilerinin kişilere özgü değişkenlikler arz ettiği görülmektedir. Sonraki bölümde, öğrencilerin dile ait öğeleri bilişsel olarak anlamlandırma durumları incelenmektedir.

5.2.1.2. Bilişsel Stratejiler

Doğrudan öğrenme stratejileri arasında ikinci sırada bulunan ve öğretim ile öğrenim sürecindeki kazanımları bilişsel olarak azami düzeye taşımak amacıyla kullanılan bilişsel öğrenme stratejilerine dair öğrencilere, “Türkçede konuları daha iyi anlamak için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler tarafından kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin 11. maddesindeki “Türkçe kelimeler öğrenirken notlar tutarım.”

ifadesinin (n=5) nitel görüşme formlarında da yer aldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin kelimelerin bilişsel olarak anlamlandırılması için en çok (n=4) notlar tuttıkları anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcı öğrenciler, en çok dil öğrenme stratejileri ölçeğinin 19. maddesi olan “Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde ararım.” bilişsel öğrenme stratejisini kullandıklarını (n=6) beyan etmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin anlamlandırma yapabilmek için kendi ana dillerindeki karşılıkları bulma arayışı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin (n=5) dil öğrenme stratejilerinin 23. maddesindeki “Dinlediğim veya okuduğum metnin özetini çıkarırım.” bilişsel stratejisine de müracaat ettikleri anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğrenciler hedef dil Türkçeyi anlamlandırmak için kendi anladıkları biçimde özetler çıkarma yoluna başvurumaktadırlar. Dil öğrenme stratejilerinde bulunan bazı maddelerle (10,11,12,22) kelime öğrenme stratejilerindeki bazı maddelerin (10,12) ise çeşitli şekillerde öğrenciler tarafından kullanıldığı da dikkat çekmektedir.

Katılımcı öğrencilerin bilişsel öğrenme stratejileri kategorisine göre, nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları Tablo 60’ta sunulmaktadır.

Tablo 60: Bilişsel Stratejilere göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

<i>B.BİLİŞSEL</i>		<i>Ort.</i>
<i>Kelime Öğrenme Nicel</i>	M.11. “Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.”	3.86
<i>Dil Öğrenme Nicel</i>	M.19. “Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde de ararım.”	3.89
<i>Kelime Öğrenme Nitel</i>	M.11. “Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.” (n=4)	
<i>Dil Öğrenme - Nitel</i>	M.19. “Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde de ararım.” (n=6)	

Tablo 60 incelendiğinde nicel araştırma bulgularındaki bilişsel stratejiler ile nitel görüşme formlarında yer alan yanıtların tamamının birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Buna göre nicel araştırmada yer alan 505 öğrenci, kelime öğrenme stratejileri içinde en

çok 11. maddede yer alan “Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.” stratejisini yüksek oranda (AO=3.5 - 5.0) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler de en çok aynı stratejiyi (n=4) kullandıklarını belirtmektedir.

Ayrıca nicel bulgulardaki dil öğrenme ölçeğinde 19. maddede yer alan “Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde de ararım.” stratejisinde yüksek oranda (AO=3.5 - 5.0) kullanım gerçekleşirken, nitel verilerdeki öğrenciler de en çok aynı stratejiyi (n=6) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Her iki stratejinin içeriği incelendiğinde, öğrencilerin kelime öğrenirken çoğunlukla not alarak çalıştığı ve bu yolla kelimelerin bilişsel olarak anlamlandırılmasını sağladıkları; ayrıca genel olarak dil öğrenme süreçlerinde ise yeni öğrendikleri kelimelerin karşılıklarını kendi ana dillerinde bulmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcı öğrencilerin kelime ve dil öğrenme ölçeklerinde yer almayan, ancak kendilerinin bireysel olarak başka stratejilerle birleştirerek kullandıkları bilişsel öğrenme stratejileri de bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin konuları daha iyi anlamlandırmak için kullandığı bilişsel stratejilerinden tercih edilenler şu şekilde sıralanmaktadır:

Tablo 61: Bilişsel Stratejilere göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
A	“Arkadaşlarımla Türkçe konuşurum. Anlamadıklarımı arkadaşlarımla bana anlatmasını isterim. Türkçe diziler, filmler, programlar izlerim.”	Arkadaşlara sorma
B	“Metinleri çok dikkatli ve tekrar ederek okurum, ana dilime tercüme ederim. Yine anlayamazsam, öğretmenimden yardım isterim. Metinleri tam anlamaya çalışırım, aksi takdirde Türkçeyi iyi öğrenemem.”	Tercüme etme Öğretmene sorma
C	“Okulda işleyeceğimiz konuları daha iyi anlamak için öncesinde evde çalışırım. Okuldan sonra evde tekrar yaparım. Anlamadığım konuları bazen internetten videolar izleyerek anlamaya çalışırım.”	Evde tekrar yapma, İnternetten video izleme
D	“Bir öğretmenimden anlamadığımı başka öğretmenlerden sorarak anlamaya çalışırım. Çünkü her öğretmenin farklı bir anlatma usulü var.”	Öğretmene sorma
E	“Konuları daha iyi anlamak için test çözerim.”	Test çözme

F	“Öğretilenleri daha iyi anlamak için öğretmenlere sık sık soru sorarım”	Öğretmene sorma
G	“Türkçede konuları daha iyi anlamak için Türk arkadaşlarımla Türk dizileri izler. İzlerken de arkadaşlarıma sorular sorarım”	Arkadaşlara sorma
H	“Konuları veya yeni kelimeleri anlamadığımda öğretmene veya arkadaşlarıma sorular sorarım.”	Arkadaşlara sorma
I	“Türkçe metinlerdeki kelimelerin %70’ini anlasam yeterlidir bence. Geriye kalanların anlamını metinden çıkarabilirim. Varsa ana dilimle çevirerek ortak kelimeler de anlamama yardımcı olur.”	Anlamı metinden çıkarabilme, Ana dile çeviri yapma
İ	“Anlamadığım konuları öğretmenin tekrar anlatmasını isterim. Evde gidince aynı konuyu evde tekrar çalışarak anlamaya çalışırım.”	Öğretmene sorma Evde tekrar yapma
J	“Konuları iyi anlamak için Türkçe düşünmeye kendimi zorlarım.”	Türkçe düşünme
K	“Konuları daha iyi anlamak öğretmen ve arkadaşlarımdan sorarım.”	Arkadaşlarıma sorma
L	“Öğretmenleri dikkatli dinler, bilmediklerini anlamaya çalışırım.”	Öğretmenleri iyi dinleme
M	“Öğretmenleri dikkatli dinlemek gerek. Konuları daha iyi anlamak için çok kitap okumalıyız.”	Öğretmenleri iyi dinleme
N	“Ana dilimle karşılaştırıp çeviri yaparak konuları daha iyi anlarım.”	Çeviri yapma

Nitel görüşme formlarındaki bulgulara göre, öğrencilerin en çok kullandıkları bilişsel öğrenme stratejilerinin öğretmene sorma veya öğretmenden yeniden anlatmasını isteme (n=6), arkadaşlarına sorma (n=4), evde tekrar çalışma (n=2) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin zaman zaman doğrudan stratejilerden olan bilişsel stratejiler ile dolaylı stratejilerden üst-bilişsel stratejileri birlikte kullanarak hedef dil Türkçeyi daha iyi anlamlandırma çabasında oldukları görülmektedir. Doğrudan dil öğretim ve öğrenim sürecinde, yani sınıf dışındaki strateji tercihlerinin yanı sıra, öğrenciler evde çalışma, televizyon dizileri, filmler ya da internetten videolar izleme gibi üst-bilişsel stratejileri kullanmayı bilişsel öğrenme süreçlerine destek olmak amacıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Son

olarak öğrencilerin ölçekler içinde yer alan bazı stratejileri kendilerine göre farklı yöntemlerle, mesela çeviri yapma stratejisini google çeviri veya internet sözlükleri kullanarak, bilişsel öğrenme süreçlerini kolaylaştırıp hızlandırdıklarını da vurgulamaktadırlar.

Bellek ve bilişsel öğrenme stratejileri içinde eksik kalınan öğelerin tamamlanma durumları ise bir sonraki bölüm olan telafi stratejilerinde ele alınmaktadır.

5.2.1.3. Telafi Stratejileri

Doğrudan öğrenme stratejilerinden sonuncusu olan telafi stratejilerinin kişi bazında ne ölçüde kullanıldığını belirlemek için katılımcı öğrencilere “Türkçede konuları anlamadığınızda kimlerden destek istersiniz? Anlamadıklarınızı öğrenmek için kendiniz neler yaparsınız?” soruları yöneltilmiştir. Buna göre, öğrencilerin doğrudan dil öğrenim süreçlerinde eksik oldukları konuları telafi etmek amacıyla aldıkları destek ya da çabalarını dile getirmeleri istenmiştir. Yapılan içerik analizlerinde, kelime öğrenme stratejilerinin 13. maddesindeki “Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.” stratejisinin nitel boyuttaki öğrenciler tarafından da en çok (n=5) tercih edildiği görülmüştür.

Öte yandan, dil öğrenme stratejileri ölçeğinin 24. maddesindeki “Bilmediğim kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.” ifadesi ile (n=3) 28. maddesindeki “Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım.” (n=3) ifadesinin görüşme formlarında da yer aldığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin hedef dildeki metinlerde yer alan kelimeleri bağlamdan çıkararak tahmin etme ve anlamlandırma gayretinde oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin muhatap olduğu kişinin mevcut konuşmalarından, daha sonraki söylenecek cümleleri tahmin etmeye çalıştıkları dikkat çekmektedir.

Katılımcı öğrencilerin telafi öğrenme stratejileri kategorisine göre nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları ise Tablo 62’de görülebilmektedir.

Tablo 62: Telifi Stratejilerine göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

C.TELAFİ		Ort.
Kelime ğrenme Nicel	M. 17 “Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.”	3.80
Dil ğrenme Nicel	M. 16 “ğrendiğim yabancı dili konuşmaktan hoşlanırım.”	4.23
Kelime ğrenme Nitel	M.13 “Dersimde gerekli olan kelimeleri teknolojik programlar desteğıyle öğrenirim.” (n=5)	
Dil ğrenme - Nitel	M.24 “Bilmediğim kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.” (n=3)	

Tablo 62’ye bakıldığında nicel araştırma bulgularındaki kelime ve dil öğrenme stratejileri ile nitel araştırmada yer alan öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler nicel kelime öğrenme stratejileri leği 17. maddesindeki “Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.” telifi stratejisini yüksek oranda ($X=3.80$) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler en çok (n=5) 13. maddedeki “Dersimde gerekli olan kelimeleri teknolojik programlar desteğıyle öğrenirim.” stratejisini tercih etmektedir. Bu sonuçlara göre, nicel verilerdeki öğrenciler (n=505) kelime öğrenirken ifadeleri hem anlamlarıyla hem de sylenişleriyle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Nitel görüşme formunu yanıtlayan öğrenciler ise kelimeleri çoğunlukla (n=5) teknolojik programlar aracılığıyla öğrendiklerini ve eksiklerini telifi ettiklerini belirtmektedir.

Ayrıca, nicel veriler dahilindeki öğrenciler dil öğrenme stratejileri 16. maddesindeki “ğrendiğim yabancı dili konuşmaktan hoşlanırım.” telifi stratejisini oldukça yüksek bir oranda ($X=4.23$) kullanmakta iken; nitel verilerde yer alan az sayıda ğrenci en çok (n=3) “Bilmediğim kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım.” telifi dil öğrenme stratejisini tercih etmektedir. Her iki dil öğrenme stratejisinin içeriği incelendiğinde, nicel verilerdeki öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde yoğun olarak hedef

dil Türkçeyi konuşarak eksiklerini telafi ederken, nitel verilerdeki öğrenciler bilmediği kelime ve ifadeleri metin içinden tahmin etme telafi stratejisini kullanmaktadır.

Öte yandan katılımcı öğrencilerin kelime ve dil öğrenme ölçeklerinde somut olarak yer almayan, ancak diğer stratejilerle birleştirilerek ya da bizzat kullandıklarını ifade ettikleri telafi stratejileri Tablo 63'te sunulmaktadır.

Tablo 63: Telafi Stratejilerine göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
A	“Evde tek kalınca eksik olduğum konuları kendim internetten araştırırım.”	Kendisi araştırma
B	Zamanım oldukça konuları tam anlamak için kardeşimden yardım isterim.”	Kardeşinden yardım isteme
C	“Eksik olduğum konuları önce kendim anlamaya çalışırım , anladığımda da kendimi ödüllendiririm”	Kendisi anlamaya çalışma
E	“Anlamadığım konuları kendim kitaplardan araştırırım.”	Kendisi araştırma.
F	“Bazı kültürel konuları anlamadığımda büyüklerden yardım isterim.”	Büyüklerden yardım isteme.
G	“Karşımdaki Türkçe konuşanları anlamadığımda onları durdurup açıklama yapmasını isterim.”	Türkçe konuşanlardan yardım isteme
H	“Konuları önce kendim anlamaya çalışırım .”	Kendisi anlamaya çalışma
I	“ Kendime Türk arkadaşlardan ortam kurdum. Anlamadıklarımı onlardan sorarım.”	Türk arkadaşlardan sorma
İ	“Gelecek yıl fakültedeki dersleri iyi anlamak için konuları önce kendim anlamaya çalışırım .”	Kendisi anlamaya çalışma
J	“Eksik olduğum konuları kendim iyi anlamak için özet çıkarırım.”	Kendisi özet çıkarma
K	“Konuları iyi anlamak için fakültede okuyan arkadaşlarıma sorarım .”	Arkadaşlara sorma
L	“Konuları iyi anlamak için fakültede okuyan arkadaşlarıma sorarım .”	Arkadaşlara sorma
M	“Anlamadığım konuları Türk arkadaşlarımdan mesajla sorarım.”	Arkadaşlara sorma

N	“Etrafımda arkadaşlardan kim varsa yardım isterim.”	Arkadaşlardan ve etraftakilerden yardım isteme
---	---	--

Tablo 63’te yer alan veriler incelendiğinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konulardaki eksiklerini gidererek, dili daha iyi anlamlandırmak için kullandıkları telafi öğrenme stratejilerinin iki başlıkta yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcı öğrencilerin eksik oldukları konuları telafi etmek için en çok kendileri çalışarak anlamlandırmaya çalıştıkları (n=7) bunun dışında da çevresindeki Türk arkadaşlarından yardım istedikleri (n=5) görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin eksik kaldıkları konuları kendileri çalışarak, internet, kitaplar ve teknoloji programları aracılığıyla telafi ettikleri ifade edilmektedir. Bu şekilde çözüm bulamayanların ise çevresindeki Türk arkadaşları, öğretmenleri veya aile fertlerinden yardım isteyerek eksikliklerini telafi etme gayretinde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin doğrudan dil öğretim ve öğrenim süreçlerinde kelime ve dile dair öğeleri zihinlerinde daha iyi saklamak için kullandıkları bellek stratejileri, zihinsel süreçlerinde anlamlandırmayı daha etkin sağlamak için kullandıkları bilişsel stratejiler ile bu noktaya kadar doğrudan öğrenimlerinde eksik kaldıkları konuları tamamlamak için kullandıkları telafi stratejileri dışında dolaylı öğrenme stratejilerine ait nitel veriler de bulunmaktadır. Buna göre, öğrencilerin doğrudan dil öğrenim süreçlerini desteklemek, kontrol etmek ya da değerlendirmek, diğer strateji başlığı olan dolaylı stratejilerde gerçekleştirilmektedir.

5.2.2. Dolaylı Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımları

Kelime ve dil öğrenim sürecinde dolaylı stratejiler, belli bir sınıf ortamında verilen resmi öğretim program ve uygulamaları ile doğrudan ilişkili değildir, ancak bu stratejilerin genel olarak dili anlamlandırma sürecinde doğrudan stratejiler kadar etkisi olduğu bilinmektedir. (Oxford, 1990, s. 135). Öğrencilerin kendi dil öğrenim süreçlerinde kontrolü ele almaları, duygularını kontrol etmeleri ve sosyalleşerek dili

pratik etmelerini sağlayan dolaylı stratejiler üst-bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır.

Nicel boyutlarda çeşitli değişkenlerle aralarındaki ilişkiler incelenen dolaylı kelime ve dil öğrenme stratejileri, bu bölümde öğrencilerin nitel görüşme formunda vermiş oldukları cevaplara göre ölçeklerde yer alan, yer almayan veya dolaylı olarak kullanılma durumlarına göre ele alınmaktadır.

Yapılan içerik analizlerinde ölçeklerde madde olarak bulunan stratejilerden bazılarının görüşme formlarında da yoğun olarak kullanıldığı, bazılarının az ya da hiç kullanılmadığı görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin nitel görüşme formlarında üst-bilişsel, duyuşsal ve son olarak da sosyal stratejileri kullanım durumları incelenmektedir.

5.2.2.1. Üst-Bilişsel Stratejiler

Dolaylı öğrenme stratejileri arasında ilk sırada bulunan üst-bilişsel stratejilerin bireysel olarak ne ölçüde kullanıldığını belirlemek için öğrencilere “Türkçede konuları anlamak ve Türkçenizi geliştirmek için okul dışında kendiniz ekstra olarak neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin üst-bilişsel kategorisinin 19. maddesinde yer alan “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.” (n=4) stratejisini öğrenciler kendi görüşme formlarında da kullandıklarını belirtmektedir.

Dil öğrenme stratejileri ölçeğinin 30. maddesindeki “Öğrendiğim yabancı dili kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.” stratejisi (n=5) ile 36. maddesindeki “Öğrendiğim yabancı dili okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım.” ifadesinin (n=8) görüşme formlarında da yer aldığı görülmüştür. Bu verilere göre, katılımcı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede kelime öğrenirken kendilerine en uygun yöntemi arama ve anlamlandırma arayışı içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejileri uygularken hem konuşma hem de yoğun olarak okuma eylemi gerçekleştirerek hedef dili anlamlandırmak için çana sarf ettikleri anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra, katılımcı öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanırken hedef dil Türkçeyi konuşabilecekleri kişilerle tanışmak için fırsat arayışında

(M.35, n=4) oldukları, ayrıca kendi yanlışlarının farkına vardıklarında yanlışlarını düzeltmek ve Türkçeyi daha doğru konuşmak (M.31, n=3) için de özel gayret ettikleri anlaşılmaktadır.

Öte yandan katılımcı yabancı öğrencilerin üst-bilişsel öğrenme stratejileri kategorisine göre, nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları ise Tablo 64'te görülmektedir.

Tablo 64: Üst-Bilişsel Stratejilere göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

<i>D. ÜST-BİLİŞSEL STRATEJİLER</i>		<i>Ort.</i>
<i>Kelime Öğrenme - Nicel</i>	M.19 “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.”	3.70
<i>Dil Öğrenme - Nicel</i>	M. 32 Öğrendiğim yabancı dili konuşan birini duyduğumda dikkatimi ona veririm	4.04
<i>Kelime Öğrenme - Nitel</i>	M.19 “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.” (n=4)	
<i>Dil Öğrenme - Nitel</i>	M. 30 “Öğrendiğim yabancı dili kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.” (n=5)	

Tablo 64'e bakıldığında, üst-bilişsel kategoride kelime öğrenme stratejilerinde nicel ve nitel bulgular örtüşürken, dil öğrenme stratejilerindeki nicel ve nitel araştırma bulguları birbirinden ayrılmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler nicel kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin 19. maddesinde yer alan “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.” üst-bilişsel stratejisini yüksek düzeyde ($X=3.70$) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler ise yine en çok (n=4) aynı üst-bilişsel kelime öğrenme stratejisini kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre, nicel ve nitel araştırmada yer alan öğrencilerin tamamının (n=505, n=15) hedef dilde kelime öğrenirken, kendine en uygun yöntemi bulma arayışı içinde olduğu söylenebilir.

Dil öğrenme stratejilerinin kullanımında ise nicel ve nitel verilerin kullanım durumları birbirinden farklıdır. Nicel verilerdeki öğrenciler dil öğrenme stratejilerinin 32. maddesindeki “Öğrendiğim yabancı dili konuşan birini duyduğumda dikkatimi ona

veririm.” üst-bilişsel stratejisini oldukça yüksek bir oranda (X=4.04) kullanırken; nitel verilerdeki öğrenciler en çok (n=5) 30. maddede yer alan “Öğrendiğim yabancı dili kullanmak için her fırsatı değerlendiririm.” üst-bilişsel stratejisini kullanmaktadır. Bu bulgulara göre, nicel verilerdeki öğrenciler hedef dil Türkçeyi konuşan birini duyduklarında, dikkatlerini o kişiye vererek üst-bilişsel anlamlandırma gerçekleştirmektedir. Nitel veride yer alan öğrenciler ise Türkçeyi geliştirmek için mümkün olan her fırsatı değerlendirerek, doğrudan dil öğrenim süreçleri dışında dolaylı olarak üst-bilişsel stratejileri kullanmaktadır.

Öte yandan katılımcı öğrencilerin nicel kelime ve dil öğrenme ölçeklerinin haricinde, kendilerinin hem bireysel olarak hem de başka stratejilerle birleştirerek kullandıkları üst-bilişsel stratejiler de bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin okul ve dersler dışında konuları daha iyi anlamak için kendilerinin özgün olarak kullandıkları üst-bilişsel stratejiler Tablo 65’te sunulmaktadır.

Tablo 65: Üst-Bilişsel Stratejilere göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
A	“Türk arkadaşlarla konuşarak yanlışlarımı düzelttiririm. Öğretmenin anlattığı konuları dersten sonra tekrar yaparım.”	Yanlışları düzeltme, konuları tekrar yapma.
B	“Türkçemi geliştirmek için dışarıda gezip Türkçe filmler ve diziler izlerim.”	Türkçe filmler ve diziler izleme
C	“Türkçemi geliştirmek için her ay bir kitap okurum. Okuduklarımı arkadaşlarıma anlatırım. Her gün yeni kelimeler öğrenirim. Öğrendiğim kelimeleri deftere yazıp ana dilime çevirmeye çalışırım. Diziler izler, sinemaya giderim.”	Kitap okuma, Öğrendiklerini başkasına anlatma, Kelime defteri tutma, Diziler izleme
E	“Konuları daha iyi anlamak için dersten sonra kitaplara bakarım. Öğretmenlerden boş vakitlerinde yardım isterim.”	Kitaplara bakmak, boş vakitlerde öğretmene sormak
F	“Kitap tiryakisi olduğumdan okul dışında da kitap okurum. Sıkılınca sözlük oyunu oynarım. Kitaplardan herhangi bir sayfayı açıp kelime öğrenirim.”	Kitap okuma, sözlük oyunu ile kelime öğrenme
G	“Öğrendiğim konuları arkadaşlarıma açıklayarak anlamaya çalışırım.”	Diziler izleme

	<i>Türk dizileri izlerim. Kendi ülkemden insanlarla da Türkçe konuşurum.</i>	Türkçe konuşma, arkadaşlara açıklama
H	<i>Türkçemi derslerden sonra geliştirmek için Türkçe kitaplar, romanlar okur, müzik dinler, diziler izlerim.</i>	Diziler izleme, Kitap okuma Müzik dinleme
I	<i>“Okul dışında çarşıya gidip farklı Türkçe ağızlarını anlamaya çalışırım. Yurtta iken TV’de spor haberleri ve diziler izlerim. Farklı konularda konuşarak tartışma yaparım.”</i>	Diziler izleme, Türkçe konuşma
İ	<i>“Okul dışında sürekli Türk dilinde konuşmaya çalışırım. Müzik dinlerim.”</i>	Türkçe konuşma Müzik dinleme
J	<i>“Okul dışında Türkçemi geliştirmek için TV dizileri izlerim, sürekli Türkçe konuşmaya çalışırım. Müzik dinlerim.”</i>	TV dizileri izleme. Türkçe konuşma Müzik dinleme
K	<i>“Türkçe konuları unutmamak için evde tekrar yaparım.”</i>	Tekrar yapma
L	<i>“Türkçemi geliştirmek için sürekli Türkçe konuşmaya çalışırım. Gazete ve kitap okurum.</i>	Türkçe konuşma Gazete ve kitap okuma
M	<i>“Türkçemi geliştirmek için okul dışında evde, markete her yerde Türkçe konuşurum. Yabancı dilde düşünmeye çalışırım.”</i>	Türkçe konuşma, yabancı dilde düşünme
N	<i>“Her gün tekrar yaparım. Kitaplardan çalışırım. Pratik için Türkçe konuşurum.</i>	Türkçe konuşma, tekrar yapma, kitap okuma

Tablo 65’te yer alan verilere göre, yabancı uyruklu öğrenciler okul ve dersler dışında öğrenim süreçlerini daha iyi anlamlandırmak için en çok Türklerle konuşma (n=8) ve Türk dizileri izleme (n=6) üst-bilişsel stratejilerini kullanmaktadır. Ayrıca katılımcı öğrenciler okulda öğrendiklerini pekiştirmek ve hedef dilde kendilerini daha da geliştirmek amacıyla, Türkçe kitap okuduklarını (n=6), müzik dinlediklerini (n=3) ve evde konuları tekrar ettiklerini (n=3) aktarmaktadır.

Nitel görüşme formlarında verilen yanıtlara bakıldığında, öğrencilerin inisiyatif olarak anlamlandırma süreçlerine katkıda bulunmak için çok çeşitli üst-bilişsel stratejiler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin ölçekler içinde farklı kategorilerde yer alan bazı stratejileri kendilerine göre farklı yöntemlerle kullandıkları, mesela çeviri yapma ve kelime oyunları oynama gibi faaliyetlerle hedef dili anlamlandırma çabasında oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları üst-bilişsel stratejilerin yanı sıra, duygu ve kaygı durumlarını nasıl yönettiklerine ilişkin ikinci dolaylı öğrenme stratejisi bir sonraki bölüm olan duyuşsal stratejiler başlığında ele alınmaktadır.

5.2.2.2. Duyuşsal Stratejiler

Dolaylı öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejilerin bireysel olarak ne şekilde kullanıldığını belirlemek için katılımcı öğrencilere “Türkçede konuları anlamadığınız ve kaygılandığınızda, kendinizi rahatlatmak ve moralinizi düzeltmek için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin duygu durumlarını kontrol etmek için kullandıkları duyuşsal stratejilerden bazılarının kelime ve dil öğrenme stratejileri ölçeklerinde de yer aldığı, bazılarının ise kişilere özgü nitelikte olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinden en çok 21. sırada bulunan “Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.” duyuşsal stratejisini (n=6) kullandıkları; kelimeleri anlamlandırmak ve rahatlamak için de arka planda müzik dinledikleri (n=4) anlaşılmaktadır. Ayrıca, dil öğrenme stratejileri ölçeğinin 44. maddesinde yer alan “Öğrendiğim yabancı dile çalışırken neler hissettiğimi başka birine anlatırım.” ifadesinin de kullanıldığı (n=5) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinde duyuşsal olarak sıkıntı yaşadıklarında bu durumlarını bir başkası ile paylaşarak rahatladıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme stratejilerininin 39. maddesindeki “Öğrendiğim yabancı dili kullanırken tedirgin olduğumda rahatlamaya çalışırım.” ifadesi (n=4) de öğrencilerin nitel görüşme formlarında yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinde duygu durumlarını kontrol etmek ve tedirginliklerini giderme stratejisine de başvurdukları anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğrencilerin duyuşsal öğrenme stratejileri kategorisinde, nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları ise Tablo 66’da görülmektedir.

Tablo 66: Duyuşsal Stratejilere göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

<i>E. DUYUŞSAL STRATEJİLER</i>		<i>Ort.</i>
<i>Kelime Öğrenme - Nicel</i>	M.26 “ Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.”	4.25
<i>Dil Öğrenme - Nicel</i>	M.40 “Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile öğrendiğim yabancı dili konuşmaya gayret ederim.”	3.63
<i>Kelime Öğrenme - Nitel</i>	M.21 “Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.” (n=5)	
<i>Dil Öğrenme - Nitel</i>	M.39 “Öğrendiğim yabancı dili kullanırken tedirgin olduğumda rahatlamaya çalışırım.” (n=4)	

Tablo 66 incelendiğinde her iki duyuşsal öğrenme stratejisinde de nicel ve nitel araştırma verilerde tercih edilen içeriklerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler nicel kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin 26. maddesindeki “Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.” duyuşsal stratejisini oldukça yüksek düzeyde ($X=4.25$) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler ise en çok (n=5) 21. maddede yer alan “Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.” duyuşsal stratejisini kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre nicel verilerdeki öğrenciler (n=505) hedef dil Türkçenin öğrenim sürecinde video ve film izleyerek hem duyuşsal rahatlama hem de kelimelerin daha rahat anlamlandırılmasını gerçekleştirmektedir. Nitel verilerde ise öğrencilerin rahatlamak için arka planda müzik dinledikleri anlaşılmaktadır.

Duyuşsal dil öğrenme stratejilerinin nicel ve nitel veri tercihleri de birbirinden farklıdır. Buna göre, nicel verilerde yer alan öğrenciler 40. maddedeki “Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile öğrendiğim yabancı dili konuşmaya gayret ederim.” duyuşsal öğrenme stratejisini ortalamanın üzerinde bir oranda ($X=3.63$) tercih ederken; nitel

verilerdeki öğrenciler en çok (n=4) 39. maddede yer alan “Öğrendiğim yabancı dili kullanırken tedirgin olduğumda rahatlamaya çalışırım.” duyuşsal stratejisini kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre, nicel verilerde yer alan öğrenciler (n=505) Türkçeyi öğrenirken yanlış yapma kaygısı taşıdıklarında bile o yabancı dili konuşmaya gayret ederek olumsuz duygularının üstesinden gelmektedir. Nitel verilerdeki öğrenciler ise Türkçe konuşurken tedirgin olduklarında kendi kendilerini rahatlatma duyuşsal stratejisini kullanmaktadırlar.

Öte yandan, yabancı uyruklu öğrencilerin nicel kelime ve dil öğrenme ölçekleri ile örtüşmeyen, kendilerinin bireysel olarak veya başka stratejilerle birleştirerek duygu durumlarını kontrol etmek için kullandıkları duyuşsal öğrenme stratejileri de nitel verilerde yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin kelime ve dil öğrenme süreçlerinde duygu durumlarına dair sıkıntı veya kaygı yaşadıklarında rahatlamak veya morallerini düzeltmek için bizzat kullandıkları duyuşsal stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır.

Tablo 67: Duyuşsal Stratejilere göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
A	“Kendimi rahatlatmak için arkadaşımın evine gider sohbet ederim. Film izlerim. Dışarıya çıkıp gezerim.”	Arkadaşla sohbet etme Dışarı çıkıp gezme
B	“Kaygılandığımda ara veririm. Bir şeyler yer, diziler izlerim.”	Dizi izleme Yemek yemek
C	“Rahatlamak için çikolata yerim. Anlamadığımda bazen tüm gece çalışırım, anladığım zaman rahatlarım.”	Çikolata yemek, çalışarak rahatlama
D	“Anlayamadığım zaman kaygılanmam, farklı yollar denerim. Daha da olmazsa boş veririm.”	Boş vermek
E	“Kaygılanınca, dışarıya koşuya çıkarım. Bazen de yalnız kalmayı isterim.”	Dışarıya koşuya çıkma, yalnız kalma
F	“İlk aylarda anlamadığımda kaygılanıp üzülür, hatta ağlardım. Moralimi düzeltmek için yoga yapar, sözlük oyunu oynardım. İlaç gibi gelirdi.”	Yoga yapma, sözlük oyunu oynama
G	“Anlamadığımda kelimeleri duvara asarım. Dizi izler, arkadaşlarımla	Dizi izleme

	<i>sohbet ederim."</i>	Arkadaşla sohbet etme
H	<i>"İlk Türkiye'ye geldiğimde yanlış konuşunca bana gülüyorlardı. Buna hiç kızmıyordum. Sonraları arkadaşlarımdan destek almaya başladım."</i>	Arkadaşla sohbet etme
I	<i>"Önceleri Türkçeyi anlamıyordum, konuşmaktan nefret ediyordum. Şimdi Türk arkadaşlarımdan destek alıyorum. Bazen de konuyu değiştiriyorum."</i>	Arkadaşla sohbet etme Konuyu değiştirme
İ	<i>"Konuları anlamadığımda sinirlenirim. Rahatlamak için dışarı çıkıp gezerim."</i>	Dışarı çıkıp gezme
K	<i>"Anlamadığımda arkadaşlarımdan destek alır, rahatlarım."</i>	Arkadaşla sohbet etme
L	<i>"Sınavlar kötü geçerse, konuyu anlamasam, rahatlamak için öğretmenimle sohbet eder, tavsiye alırım."</i>	Öğretmenle sohbet etme
N	<i>"Arkadaşlarımdan destek alırım."</i>	Arkadaşla sohbet etme

Tablo 67’de yer alan verilere göre, katılımcı öğrenciler öğrenim süreçlerinde duygu durumlarının kontrolü için en çok arkadaşları ile sohbet etme (n=6) duyuşsal stratejisini kullanmaktadırlar. Ayrıca öğrenciler kaygı ve tedirginliklerini gidermek, öğrenim süreçlerinde rahatlama sağlamak için dışarı çıkıp gezme (n=3), yemek yeme (n=2), diziler izleme (n=2), öğretmenle sohbet etme, yoga yapma, sözlük oyunları oynama gibi stratejileri tercih ettiklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin nitel görüşme formlarında verdikleri yanıtlara bakıldığında, dolaylı öğrenme stratejilerden ikincisi olan duyuşsal stratejilerin tercihinde kişiden kişiye değişkenlikler olduğu, diğer stratejilerde yer almayan pek çok özgün uygulamanın kişi bazında psikolojik rahatlama amaçlı kullanıldığı görülmektedir.

Doğrudan ve dolaylı stratejilerde kullanıldığı rapor edilen pek çok stratejinin aslında sosyal öğrenme stratejileri ile de ilintili olduğu, dolayısıyla öğrencilerin ilk beş stratejide öyle ya da böyle, arkadaş, öğretmen ve toplumsal çevreden söz konusu stratejileri kullanmak için destek aldıkları dikkat çekmektedir. Son bölümde öğrencilerin özellikle pratik yapmak için kullandığı sosyal öğrenme stratejileri detaylı olarak ele alınmaktadır.

5.2.2.3. Sosyal Stratejiler

Katılımcı öğrencilerin ölçekler içinde farklı kategorilerde yer alan bazı sosyal stratejileri kendilerine göre farklı yöntemler kullanarak, anlamlandırma süreçlerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, dolaylı öğrenme stratejileri arasında son sırada bulunan sosyal stratejilerin bireysel olarak ne ölçüde kullanıldığını anlamak için öğrencilere “Türkçenizi geliştirmek için çevrenizde kimlerle pratik yaparsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı öğrenciler en çok kelime öğrenme stratejilerininin 27. maddesinde yer alan “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.” stratejisi (n=6) ile 31. maddedeki “Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.” stratejisini (n=5) kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu yanıtlara göre, öğrencilerin kelimelerin sesletimi noktasında teyit almak için arkadaşlarından sık sık destek alma ihtiyacında oldukları; bu sosyal desteği de en çok ders haricinde grup çalışması ile gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

Öğrencilerin tercih ettikleri dil öğrenme stratejilerine bakıldığında ise ölçekte 46. maddede yer alan “Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.” stratejisi (n=5) ile 48. maddedeki “İhtiyaç duyduğumda öğrendiğim dili konuşan kişilerden yardım isterim.” stratejisininin (n=5) kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinde olduğu gibi, dil öğrenme stratejilerini uygularken de konuşma esnasında muhatap oldukları kişilerden yardım istedikleri dikkat çekmektedir. Ayrıca bu tür sosyal öğrenme desteğini özellikle hedef dil Türkçeyi ana dil olarak konuşanlardan istedikleri dikkat çekmektedir. Son olarak dil öğrenme stratejileri arasında 47. maddede yer alan “Okulda arkadaşlarımla öğrendiğim yabancı dili konuşurum.” stratejisininin kullanılması ise öğrencilerin ana dilleri yerine, öğrendikleri hedef dil Türkçeyi daha çok pratik etmek gerektiğinin farkında olduklarını göstermektedir.

Öte yandan, katılımcı öğrencilerin sosyal öğrenme stratejilerini kullanmada nicel ve nitel verilerin birbiriyle örtüşme ve ayrışma durumları Tablo 68’de görülmektedir.

Tablo 68: Sosyal Stratejilere göre Nicel ve Nitel Sonuçlar

F. SOSYAL STRATEJİLER		Ort.
Kelime Öğrenme - Nicel	M.28 “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan beni düzeltmelerini isterim.”	3.89
Dil Öğrenme - Nicel	M. 47 “Okulda arkadaşlarımla öğrendiğim yabancı dili konuşurum.”	3.90
Kelime Öğrenme - Nitел	M.27 “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.” (n=5)	
Dil Öğrenme - Nitел	M. 46 “Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim .” (n=5)	

Tablo 68 incelendiğinde sosyal öğrenme kategorisinde nicel ve nitel araştırma verilerinde en çok tercih edilen stratejilerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Araştırmada nicel verilerdeki öğrenciler, kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin 28. maddesindeki “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan beni düzeltmelerini isterim.” stratejisini ortalama düzeyin üzerinde ($X=3.89$) kullanırken; nitel araştırmadaki öğrenciler ise en çok (n=5) 27. maddede yer alan “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.” sosyal stratejisini tercih etmektedir. Bu sonuçlara göre, nicel verilerdeki öğrenciler toplumsal çevrelerinde iletişim esnasında Türkçe kelimeleri yanlış söylediklerinde, çoğunlukla arkadaşlarından bunları düzeltmesini istemektedir. Nitel verilerde ise benzer şekilde, öğrencilerin öğrendikleri Türkçe kelimelerin doğru sesletiminde tereddüt yaşadıklarında arkadaşlarından destek istedikleri dikkat çekmektedir.

Dil öğrenme sürecinde sosyal strateji kullanımlarına dair nicel ve nitel bulgular da birbirinden farklıdır. Buna göre, nicel verilerde yer alan öğrenciler 47. maddedeki “Okulda arkadaşlarımla öğrendiğim yabancı dili konuşurum.” sosyal dil öğrenme stratejisini ortalamanın üzerinde bir oranda ($X=3.90$) kullanırken; nitel verilerdeki öğrenciler en çok (n=4) 46. maddede yer alan “Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim.” sosyal stratejisini kullanmaktadır. Bu sonuçlara göre, nicel veride yer alan öğrenciler genellikle okulda dersler haricinde arkadaşları ile Türkçe

konusmaktadır. Nitel verilerdeki öğrenciler ise kelime öğrenmede olduğu gibi, dil öğrenme esnasında da konuşurken yanlışlarının düzeltilmesini talep ederek dilin sosyal bağlamlarda anlamlandırılmasını sağlamaktadırlar.

Öte yandan, katılımcı öğrencilerin nicel veriler ile örtüşmeyen, kendilerinin bireysel olarak veya başka stratejilerle birleştirerek toplumsal çevrelerinde dili daha iyi anlamlandırmak için kullandıkları sosyal öğrenme stratejileri de nitel verilerde yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin toplumsal çevrelerinde dili pratik yapıp anlamlandırmak için bizzat kullandıkları sosyal stratejiler Tablo 69’da sıralanmaktadır.

Tablo 69: Sosyal Stratejilere göre Görüşme Formlarının Kodlaması

Kişi	İfade	Tema
A	Türkçemi geliştirmek için öğretmenlerle ders dışında çay içer, sohbet ederim. Akşam dışarıya çıktığımda ve çevremdeki kişilerle Türkçe konuşurum.	Türk arkadaşlarla, çevredeki kişilerle, dışarıda, öğretmenlerle pratik yapma
B	Çevremdeki Türk arkadaşlarla, alışverişte Türkçe pratik yaparım.	Türk arkadaşlarla pratik yapma
C	Arkadaşlarımı eve davet ederim, okuduğumuz kitapları birbirimize anlatırız. Alışverişte, dışarıda Türkçe pratik yaparım.	Arkadaşlarla, evde, dışarıda kitap okuyarak, pratik yapma
D	Evde ve dışarıya çıktığımda arkadaşlarımla bol bol Türkçe konuşurum.	Evde ve dışarıda arkadaşlarla pratik yapma
E	Arkadaşlarımla evde, dışarıda, piknikte toplanıp çalışarak pratik yaparım.	Arkadaşlarla, dışarıda pratik yapma
F	Türkçemi geliştirmek için farklı kişilerle pratik yapmada her fırsatı değerlendiririm.	Çevredeki kişilerle pratik yapma
H	Alışverişte ve insanların çok olduğu yere giderek farklı kişilerle pratik yaparım.	Çevredeki kişilerle pratik yapma
I	Evde, çarşıda internette yeni tanıştığım kişilerle pratik yaparım. Bu şekilde ders ortamından dışarı çıkarak öğrendiğim kelime ve grameri kullanırım.	Evde, dışarıda çevredeki kişilerle pratik yapma
J	Evde arkadaşlarımla çevremdeki Türklerle pratik yaparım.	Evde, Türk arkadaşlarla

		pratik yapma
K	<i>Okuldaki Türk arkadaşlarımla konuşurum, gerektiğinde yardım isterim.</i>	Türk arkadaşlarla pratik yapma
L	<i>Ders dışında dışarıda ve okulda Türk arkadaşlarım ve öğretmenlerimle sohbet ederim.</i>	Okulda, dışarıda Türk arkadaşlarla öğretmenlerle pratik yapma
M	<i>Türkçemi geliştirmek için dışarıda Türk arkadaşlarla pratik yaparım.</i>	Türk arkadaşlarla pratik yapma
N	<i>Yeni kelimelerin %50'sini dışarıda öğrendim. O yüzden arkadaşlarımla pratik yaparım.</i>	Türk arkadaşlarla, dışarıda pratik yapma

Görüşme formlarından elde edilen verilere göre, katılımcı öğrenciler toplumsal çevrelerinde dillerini geliştirmek için en çok arkadaşları ile pratik etme (n=9) sosyal stratejisini kullanmaktadırlar. Öğrenciler bunun yanı sıra, çevredeki farklı kişilerle (n=4) ve ders haricinde okulda öğretmenlerle (n=3) hedef dil Türkçeyi pratik etmek için sosyal dil öğrenme stratejilerini kullandıklarını beyan etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin dili pratik etmek için buldukları toplumsal ortamlara bakıldığında, söz konusu sosyal öğrenme stratejilerinin, dışarıda (n=8) alışveriş esnasında, piknikte, çarşıda, internette; ayrıca evlerinde ve kaldıkları yurtlarda kullanıldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin içinde buldukları her tür toplumsal ortamı dili pratik etmek, dil becerilerini geliştirmek ve en nihayetinde dili daha iyi anlamlandırmak için strateji kullanma çabasında oldukları söylenebilir.

6. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular mevcut literatür ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki uygulamalar ile sonraki araştırmalara yönelik öneriler sıralanmaktadır.

6.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bir hedef dilde ses birimlerden çeşitli morfepler almış kelimeye, kelimedenden söz dizimine, cümleden metinlere ve en nihayetinde bağlam ve söylemden oluşan pragmatik düzeye kadar dilde anlamlandırma hem tümevarımsal hem tümdengelimsel olarak bir sarmal hâlinde işlemektedir. Bu sistemin sonradan kazanıldığı yabancı dil öğrenim sürecinde, kelimedenden dil öğrenmeye anlamlandırmanın gerçekleşebilmesi için belli bir stratejik planlama gerekmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenme stratejileri de bu kapsamda ele alınmak durumundadır.

Yabancı dil öğrencisinin kendi öğrenme sürecini irdeleme, kontrol altına alma, yönlendirme ve denetleme olanağının sağlandığı öğrenme stratejileri ile bireyi ana dil konuşurunun anlamlandırma düzeyine yaklaştırmak amaçlanmaktadır.

Bir dili anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiğini anlamak için her bir öğrencinin zihninde yaşadıklarını tek tek tespit etmek mümkün olmadığından, çalışmamızda bu olgu, öğrencilerin kullandıkları kelime ve dil öğrenme vasıtasıyla anlaşılmaya çalışılmıştır.

İngilizce başta olmak üzere pek çok yabancı dilin nasıl anlamlandırıldığı üzerine dil becerileri, öğretme ve öğrenme stratejileri boyutlarıyla literatürde çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bununla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak anlamlandırılmasında kullanılabilecek stratejiler boyutlarıyla çalışmamızda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre araştırma problemleri bazında elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır.

6.1.1. Anlamlandırmada Zorlanılan Boyutlar

Çalışmamızda yabancı öğrencilerin Türkçeyi anlamlandırmaları sırasında en çok zorlandıkları konunun kelime öğrenme (%40) olduğu görülmektedir. Daha sonra sıralamada gramer öğrenme (%34) ve dilin pragmatik boyutta öğrenilmesi (%26) gelmektedir. Verilen yanıtlara bakıldığında, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken en çok kelime öğrenmede zorlandıkları, daha sonra gramer öğrenme ve son olarak pragmatik boyutta, yani kültürel öğeleri içeren günlük dil kullanım boyutlarını öğrenme esnasında sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Türkçeyi anlamlandırmada zorlanılan başlıklarla kelime ve dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda ise aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin hedef dil Türkçeyi anlamlandırmada zorlandığı başlıklarla kelime ile dil öğrenme strateji kullanımları arasında doğrudan anlamlı bir ilişki olmadığı, bu ilişkilerin çeşitli sosyo-kültürel nedenlere dayalı olabileceği söylenebilir.

Sosyo-kültürel öğeler bireyin dile maruz kalma oranlarına göre farklılaşan etkenlerden ötürü, dil öğrenme yalnızca dil bilgisi öğrenme, yeni kelimeler ya da yeni ses sisteminin kavranarak dili sesletir hâle gelmekten ibaret değildir. Çevrede dil ile meşgul olma yoğunluğuna göre, aynı zamanda dil öğrenmenin bir topluma dâhil olma çabası da olduğu unutulmamalıdır (Pavlenko ve Lantolf, 2000, s. 155). Buna göre bireyin hedef dili kullanmada etkileşimli bir çevrede bulunmasının yanı sıra, kendi gayretleriyle hedef dili pratik yapma olanağı bulabileceği sosyal ortamlara dahil olması da dil gelişimini hızlandıracaktır. Dolayısıyla etkin ve etkileşimli kullanılan öğrenme stratejileri doğrudan ya da dolaylı yollarla, en nihayetinde dilin bütüncül olarak anlamlandırmasını sağlayacaktır.

Özdemir (2016, s. 56) ve Polat (2010, s. 448) pragmatik boyutların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından anlamlandırılabilmesini sınamak amacıyla söz edimlerin kullanımlarını incelemişlerdir. Her iki çalışmada da bağlam ve söyleme dayalı anlamlandırma süreçleri ile iletişimsel niyetlerin karmaşıklığı sebebiyle, dilbilgisi ve kelime öğrenme süreçlerinin birlikte ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bağlamlar sayesinde ancak anlamlandırılabilen söz edimi öğelerinin,

başlangıçtan ileri düzeylere kadar her bir kura birer modül eklemek suretiyle bütünleşik olarak öğrenilmesi önerilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçenin bütüncül olarak anlamlandırılabilmesi için kelime, dil bilgisi ve pragmatik boyutlarının bütünleşik olarak öğrenilmesi gerekmektedir.

6.1.2. Kelime Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri kullanımları orta düzeydedir. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileri kelime öğrenme stratejilerini Oxford (1990) tarafından belirlenen eşik düzeylere göre “bazen” kullanmaktadırlar.

Kelime öğrenme stratejilerinden en yüksek oranda kullanılan kategorinin ise duyuşsal stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenirken duygu durumlarını kontrol etmede, diğer stratejilere göre daha başarılı olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri içinde en yüksek oranda “Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.” duyuşsal stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırmamızda yer alan katılımcı öğrencilerin kelime öğrenirken duygu durumlarını kontrol etmede literatürde yer alan pek çok araştırmaya (Oxford, 1990; Park, 1995; Bozathı, 1998; El-Dip, 2004; Khalil, 2005; Mokhtari, 2007; Tam, 2013) kıyasla oldukça etkin olduklarını göstermektedir. Öte yandan Bölükbaş (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandığı kelime öğrenme stratejilerini incelediği çalışmasında da, öğrencilerin en az duyuşsal stratejileri tercih ettiklerini belirlemiştir.

Çalışmamızda öğrencilerin en az kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin ise bilişsel stratejiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğrencilerin derslerde öğrendikleri kelimeleri bilişsel olarak anlamlandırma noktasında diğer stratejilere göre daha az etkin olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde başka çalışmalarda İngilizce öğrenen Rus öğrencilerin de en az kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin bilişsel stratejiler olduğu anlaşılmaktadır (Meara, 1995; Kulikova, 2015). Tok ve Yığın’ın (2014) ikinci

dil olarak Türkçe öğrenenlerle yaptığı çalışmada ise öğrencilerin kelimeleri anlamlandırmak için en fazla bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Başarılı bir yabancı ve ikinci dil öğrenim sürecinde duyuşsal faktörlerin kritik öneme sahip olduğu, pek çok araştırmacı (Dörnyei, 2001; Griffiths, 2008; Hurd, 2008; Oxford, 1993; White, 2003) tarafından kabul edilmektedir. Araştırmamıza katılan yabancı uyruklu öğrencilerin en çok kullandıkları stratejilerin duyuşsal stratejiler olduğu bulgusundan hareketle, diğer öğrenme stratejilerine kıyasla kelime öğrenirken duygu durumlarını kontrol etmede, öğrencilerin daha başarılı oldukları, bununla birlikte kelimelerin bilişsel olarak anlamlandırılmasında ise desteğe ihtiyaç duydukları dikkat çekmektedir.

6.1.3. Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımları

Katılımcı öğrencilerin dili anlamlandırma ve pragmatik boyutları ile kullanma noktasında, dil öğrenme strateji kullanımlarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Oxford değerlendirme ölçütleri (1990) doğrultusunda öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımları “sık sık” gerçekleşmektedir.

Çalışmada, dil öğrenme stratejileri arasında öğrencilerin en çok üst-bilişsel stratejileri kullandıkları anlaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin doğrudan dil öğrenme stratejilerinden ziyade, kendi gelişimlerini bizzat kontrol etmek için üst-bilişsel stratejileri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin altı kategorideki dil öğrenme stratejileri içinde en yüksek oranda “Öğrendiğim yabancı dili konuşmaktan hoşlanırım.” duyuşsal stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Bu da doğrudan bilişsel ve üst-bilişsel strateji kullanımındaki bağlantının yaygın olarak hedef yabancı dili konuşarak kurgulandığına işaret etmektedir.

Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada da dil öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara göre, öğrencilerin dil öğrenirken en fazla üst-bilişsel stratejilere başvurdukları saptanmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi alanında yapılan pek çok araştırma da üst-bilişsel stratejilerin en çok tercih edildiğini ortaya koymaktadır (Hong-Nam ve Leavell, 2006; Riazi ve Rahimi, 2005; Riazi, 2007; Zareva, 2012; İzci ve Sucu, 2014; Yeşilçınar, 2014). Ayrıca diğer dünya dillerinin

öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar (Bruen, 2001; Takeuchi, 2003; Ayırır, Arıoğlu ve Ünal, 2012) da yabancı dil öğrenim sürecinde en çok üst-bilişsel stratejilerin tercih edildiğini göstermektedir. Bölükbaş'ın (2013) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları stratejiler üzerine araştırmasında ise bizim çalışmamızda olduğu gibi, öğrencilerin en çok üst-bilişsel stratejileri tercih ettiği belirlenmiştir.

Çalışmamızda kelime ve dil öğrenme stratejilerinin her ikisinde de sosyal stratejilerin yüksek düzeyde kullanılması, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dilin kelime ve pragmatik boyutlarında anlamlandırılabilmesi amacıyla sosyal ortamlarda dil pratiği yapmaya özel önem verdiğini de göstermektedir.

Öte yandan dil öğrenme stratejileri kullanımında en düşük ortalama ise "duyuşsal" stratejiler kategorisinde olmuştur. Bu bulgulara göre, öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenmeye yönelik duygu ve tutumlarını sımayan duyuşsal stratejilerin, diğer stratejilere göre daha az tercih edildiği söylenebilir. Benzer şekilde gerçekleştirilen araştırmalarda (Hong-Nam ve Leavell, 2007; Mori, 2007; Demirel, 2009; Çelik, 2013) da en az duyuşsal stratejilerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızda duyuşsal stratejiler kategorisinde kelime öğrenme stratejilerinin aksine, dil öğrenme stratejilerinin düşük düzeyde çıkması dikkat çekmektedir. Buna göre, katılımcı öğrenciler Türkçe kelimeleri öğrenirken duygu durumlarını iyi kontrol ederken; öğrencilerin genel olarak dili anlamlandırma noktasında duyuşsal stratejileri kullanmada pek etkin olmadıkları anlaşılmaktadır.

6.1.4. Cinsiyet Değişkenine göre Strateji Kullanımları

Çalışmamızda ortaya çıkan kelime öğrenme strateji kullanımlarında, tüm kategorilerde erkek öğrencilere kıyasla kadın öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kelime öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Alt kategorilere bakıldığında ise sadece bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, kelimeleri zihinde bilişsel olarak ve sosyal ortamlarda anlamlandırmada kadınların erkeklerden daha etkin olduğu ifade edilebilir.

Dil öğrenme stratejileri bulgularına bakıldığında ise duyuşsal stratejiler haricinde, bellek, bilişsel, telafi, üst- bilişsel ve sosyal stratejilerin tamamında kadın öğrencilere ait ortalamaların erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğrenim sürecinde diğer stratejilerde kadınlar daha çok strateji kullanırken erkeklerin daha fazla duyuşsal stratejiler kullandıklarına dair benzer sonuçlar içeren çalışmalar (Green ve Oxford, 1995; Goh ve Kwah, 1997; Gu, 2002) yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine yapılan çalışmaların (Barut, 2015; Akın ve Çetin, 2016) bulgularında da duyuşsal stratejiler haricinde tüm stratejilerde kadın öğrencilerin daha çok strateji kullandıkları görülmüştür. Bu da erkek öğrencilerin duygu durumlarının kontrolünde kadın öğrencilere kıyasla daha etkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmamızda genel olarak erkeklere kıyasla kadın öğrencilerin daha çok strateji kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, yabancı dil öğrenim sürecinde strateji kullanımı üzerine yapılan önceki çok sayıda araştırmanın (Green ve Oxford, 1995; Ma, 1999; Dongyue, 2004; Khalil, 2005; Bekleyen, 2006; Tok, 2007; Oflaz, 2008; Cesur, 2008; Aslan, 2009; Ayırır vd., 2012; Kayaoğlu, 2012; Özmen ve Gülleroğlu, 2013; Barut, 2015) bulgularıyla paralellik arz etmektedir.

Bazı araştırmalarda (Kaylani, 1996; Wharton, 2000; Khamkhien, 2010) ise öğrenme stratejisi kullanımları erkekler lehine daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, Boylu'nun (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle gerçekleştirdiği çalışmada da, erkek öğrencilerin strateji kullanım düzeyleri genel olarak daha yüksek bulunmuştur.

Öte yandan, cinsiyet değişkeni ile strateji kullanımında farklılıklar olmasını bireylerin içinde yetiştiği kültürle ilişkilendiren araştırmalar (Oxford ve Nyikos, 1989; Tannen, 1990; Barut, 2015) literatürde yer almaktadır. Buna göre, her toplumda kadına ve erkeğe biçilen roller ayrı olduğundan, yani tutum ve algılarda değişkenlikler olabileceğinden bireyler farklı stratejilere başvurabilmektedir. Dolayısıyla dil öğrenme sürecinde cinsiyetin etkisi ve strateji kullanımları üzerine çok daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

6.1.5. Yaş Değişkenine göre Strateji Kullanımları

Uzmanlar tarafından dil öğrenmeye ne kadar erken başlanırsa o kadar etkili öğrenme gerçekleştiği öne sürülse de, yaş değişkeni ile dil öğrenim süreci arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma (Snow, 1983; Samway ve McKeon, 2002; Sadeghi ve Attar, 2013) daha olgun yaştaki öğrencilerin genç ve küçük yaştakilere kıyasla, strateji kullanımında daha etkin olduklarını da göstermektedir. Araştırmamıza katılan ileri yaş grubundaki öğrencilerin yaşları ile kelime öğrenme stratejileri kullanımları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve telafi stratejileri daha genç yaştaki öğrencilere göre yüksektir. Bu durum, dil öğrenim sürecinde, kelimeleri bilişsel olarak zihinlerinde anlamlandırma ve eksikliklerini giderme noktasında ileri yaş grubundaki öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Peacock ve Ho (2003) üniversitede sekiz farklı bölümde okuyan 1006 öğrencinin yaşları ile öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, yaşça daha büyük öğrencilerin sosyal ve duyuşsal stratejileri diğer stratejilere nazaran daha çok kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Öte yandan, Boylu (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 10 yaşından 46 ve üzeri yaşa kadar öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanım durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 18-25 yaş aralığındaki öğrencilerin bellek stratejileri ortalama puanının 26-35 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalama puanından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu da yaşa göre çeşitli değişkenlerin etkisiyle strateji kullanımlarında farklılıklar olabileceği anlamına gelmektedir.

Dil öğrenim sürecinde yaş değişkeni ile ilgili olarak çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Bunlardan Kritik Dönem Varsayımına göre, ergenlik dönemi sonrası laterilizasyonu sebebiyle, beyin işlevsel esnekliğini kaybettiği için dil edinimi ve öğrenimi zorlaşmaktadır (Lenneberg, 1967). Bu durumda ana dildeki küçük yaşta dili otomatik olarak anlamlandırma yetisinin özellikle yabancı dil öğrenen yetişkin yaştaki üniversite grubu öğrenciler için zorlaştığı söylenebilir. Bu nedenle, zor olan bu anlamlandırma sürecini farklı yaştaki öğrencilerde de kolaylaştırmak için yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin daha etkin şekilde uygulanması daha önemli hâle gelmektedir.

6.1.6. Kurum Değişkenine göre Strateji Kullanımları

Çalışmanın bir sonraki aşamasında, öğrencilerin kayıtlı buldukları üniversitenin Türkçe öğretim merkezine göre, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanım düzeyleri arasında farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir.

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilere ait kelime ve dil öğrenme kullanım ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların Türkçe öğrendikleri kurum ile öğrenme stratejileri kullanım düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda, sadece dil öğrenme stratejileri ile kurum değişkeni arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, Türkçe öğrenilen kuruma göre bilişsel, telafi, üst-bilişsel ve duyuşsal dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrenciler arasında değişkenlikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer bir araştırma gerçekleştiren Boylu'nun (2015) araştırma bulgularına göre, Türkiye'deki merkezlerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin puanları, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortalamalarından daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç Karamanoğlu (2005) tarafından yurt içi ve yurt dışında dil öğrenenlerle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çalışmada, Türkçeyi Türkiye'de öğrenenlerin sosyal stratejileri kullanım ortalamasının Türkçeyi yurt dışında öğrenenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dilin sosyo-kültürel boyutu düşünüldüğünde farklı üniversitelerde ve mekanlarda Türkçe öğrenen öğrenciler, ders gördükleri kurumun kantininden dışarı çıktıklarında çeşitli yöresel ağızlar ve pragmatik dil kullanımına maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla katılımcı yabancı öğrencilerin dile maruz kalma durumlarına göre kullandıkları belli dil öğrenme stratejileri diğer stratejilerden bağımsız olarak değişkenlik gösterebilmektedir.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere, dil öğrenilen kurum ve ortam neresi olursa olsun, öğrenilen hedef dile maruz kalma oranı artıkça anlamlandırma düzeyi, dolayısıyla da strateji kullanım sıklığı artmaktadır.

6.1.7. Kur Düzeyine göre Strateji Kullanımları

Çalışmamızda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin strateji kullanımları ile buldukları kur düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analiz sonunda, kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımları ile öğrencilerin kur düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin hedef dil Türkçeyi öğrenirken kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri kur düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, tüm kur düzeylerinde katılımcı öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine kıyasla, dil öğrenme stratejilerini daha etkin kullandıkları görülmüştür. Benzer şekilde Boylu'nun (2015) araştırmasında da öğrencilerin kur seviyeleri ile dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Fewell (2010) farklı düzeydeki Japon öğrencilerin İngilizce dil öğrenme stratejileri kullanım durumlarını incelemiştir. Oxford (1990) envanterinin uygulandığı araştırma sonuçlarına göre, diğer dil seviyesindeki öğrencilere kıyasla, düşük dil seviyesindeki öğrencilerin stratejileri daha çok kullandıkları görülmüştür. Buna göre, başlangıç düzeyindeki öğrencilerde dile hâkimiyet ve dili anlamlandırma düşük düzeyde olduğu için, hata yapma kaygısı fazla olmakta, dolayısıyla strateji kullanma ihtiyacı da artmaktadır.

Öte yandan Barut'un (2015) çalışmasında, Türkçe öğrenen ileri düzeydeki yabancı öğrencilerin temel düzeydekilere kıyasla dil öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç, dil yeterlik düzeyi ve strateji kullanımı arasındaki ilişkiye dair literatürde yer alan diğer araştırmalardaki (Bremner, 1998; Park, 1997; Sheorey, 1999; Wharton, 2000; Griffiths, 2003; Aslan, 2009; Gharbavi ve Mousavi, 2012) genel görünümü de yansıtmaktadır.

Görüldüğü gibi çeşitli araştırmalarda öğrencilerin hedef dildeki kur düzeyini belirlemede kayıtlı buldukları kur sınıfı, yeterlik sınavları, öğrencilerin öz değerlendirmeleri gibi kriterler esas alınarak strateji kullanımları irdelenmiştir. Bu durum, öğrencilerin dile maruz kalma ve hâkimiyetleri, yani anlamlandırma seviyesi ile kullanılan öğrenme stratejileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir.

6.1.8. Ülkelere göre Strateji Kullanımları

Araştırmaya 82 farklı ülkeden katılan öğrencilerin Oxford (1990) tarafından belirlenen eşik düzeylere göre, orta ve yüksek düzeyde strateji kullandıkları anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin ülkeleri ile kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini incelemek üzere iki farklı başlıkta analiz yapılmıştır. İlk grupta yer alan 48 farklı ülkeye mensup öğrencilerin kelime ve dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları; ikinci grupta 34 farklı ülkeden gelen öğrencilerin ise yüksek düzeyde strateji kullandıkları belirlenmiştir. Tüm gruplar içinde en yüksek düzeyde öğrenme stratejisi kullanım oranının ise Senegal'den gelen öğrencilere ait olduğu görülmüştür. Ayrıca toplamda 82 farklı ülkeden gelen 505 öğrencinin kelime ve dil öğrenme stratejilerini kullanım oranlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, içinde yaşanılan kültür, dünya bilgisi ve alınan eğitimler neticesinde, dili anlamlandırma ve öğrenme stratejileri kullanımında değişiklikler olabileceğini göstermektedir.

6.1.9. Ana Dil Ailesine göre Strateji Kullanımları

Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinin yer aldığı dil ailesine göre, kelime ve dil öğrenme ve stratejilerini kullanma durumlarında farklılaşma olup olmadığı iki farklı boyutta incelenmiştir. Buna göre, katılımcıların ana dillerinin bulunduğu dil ailesinin Türk dili ve başka dil ailelerden olması ile öğrenme stratejileri kullanma durumları ele alınmıştır.

Sonuçlara bakıldığında, tüm kategorilerde diğer dil ailelerindeki öğrencilerin ortalama puanlarının Türk dili kökenli öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan, ana dil Türk dili ailesinde olmayan öğrencilerin Türk dili kökenli öğrencilere oranla, kelime ve dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır.

Dil öğrenme stratejilerine bakıldığında ise diğer dil ailelerindeki öğrencilerin yine ana dili Türk dili kökenli öğrencilerden daha çok strateji kullandıkları dikkat çekmektedir. Benzer şekilde bir araştırma gerçekleştiren Boylu (2015) çalışmasında, yabancı uyruklu

öğrencilerin Türk soylu öğrencilere göre dil öğrenme stratejileri kullanım ortalamalarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir

Çalışmamızda da ortaya çıkan verilere göre, yabancı uyruklu öğrenciler dili anlamlandırmada daha çok çaba sarf etme gereksiniminde olduklarından daha fazla öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Bunun sebebi olarak, kelime ve dil öğeleri boyutunda ortak öğeler bulunduğundan Türk dilli öğrencilerin daha az strateji kullanma ihtiyacında oldukları; buna karşın diğer dillerden gelen öğrencilerin ise pek çok öğenin kendilerine yabancı olmasından ötürü anlamlandırmada zorluk yaşadıkları ve daha çok öğrenme stratejisi kullanmakta oldukları anlaşılmaktadır.

6.1.10. Başka Yabancı Dil Bilmeye göre Strateji Kullanımları

Çalışmamızın nicel verilerinin son aşamasında, katılımcı öğrencilerin ana dilleri dışında bir yabancı dil bilmeleri ile öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre, en çok konuşulan yabancı diller olan İngilizce, Rusça ve Fransızca için kelime öğrenme stratejileri kullanım ortalamalarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ana dili haricinde başka bir yabancı dil bilmeyen öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin ise yine orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öte yandan en çok konuşulan yabancı diller İngilizce, Rusça ve Fransızca için dil öğrenme stratejileri kullanım ortalamalarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, hedef dil Türkçeyi öğrenirken başka bir yabancı dil bilen öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine nazaran, dil öğrenme stratejileri kullanmada daha başarılı oldukları söylenebilir. Dolayısıyla yabancı dil bilen kişilerin ana dili dışında başka dil bilmeyen öğrencilere kıyasla, Türkçeyi anlamlandırma ile kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanma ortalamalarında önemli bir farklılık olmadığı dikkat çekmektedir.

Çalışmanın bulguları benzer bir çalışma gerçekleştiren Demirel (2012), Yayla vd. (2016) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmekte ve tek dil bilen öğrencilerle birden fazla dil bilen öğrencilerin strateji kullanımları orta düzeyde gerçekleşmektedir.

Öte yandan bazı araştırmalar ise (Hong-Nam ve Leavell, 2007; Tuncer, 2009; Kostic-Bobanovic ve Bobanovic, 2011; Sarıca, 2014; Quasimnejad ve Hemmati, 2014), başka bir dil bilen öğrencilerin tek dil bilen öğrencilere kıyasla daha fazla öğrenme stratejileri kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Çalışmamızda nicel verilerin analizinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kelime boyutundan dilin genel olarak anlamlandırılabilmesine kadar, kelime ve dil öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıkları incelenmiştir. Yapılan tüm bu nicel analizler, öğrencilerin ne ölçüde kelime ve dil öğrenme stratejileri kullandıklarına ilişkin çeşitli değişkenlerin de dikkate alınması yönüyle, dili stratejiler kullanarak nasıl anlamlandırdığına ilişkin veriler sunmaktadır. Bireysel bazda strateji kullanımları ise nitel bulgular vasıtasıyla anlaşılmaktadır.

6.1.11. Nitel Araştırma Sonuçları

Çalışmamızda nitel verilerin analizi, nicel verilerde yer alan kelime ve dil öğrenme stratejilerindeki kategorilerin hangilerine gönderme yapıldığı, hangilerinden bahsedilmediği, kısaca nicel ölçeklere göre farklı ve benzer olan bölümlerin kıyaslanması ile gerçeleştirilmiştir. Öncelikle, her bir öğrencinin kendi kullandığı kelime ve dil öğrenme stratejileri, açık uçlu yarı yapılandırılmış sorularla anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrenciler tarafından nicel ölçekte yer alan veya kendilerinin özgün olarak kullandıkları öğrenme stratejileri altı alt başlık altında sıralanmıştır.

- *Bellek Stratejileri*: Nitel araştırmaya katılan öğrenciler en çok nicel ölçeklerde de yer alan “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.” bellek stratejisini kullanmaktadır. Öte yandan öğrencilerin ölçeklerde yer almayan ancak kendilerinin kullandıkları bellek stratejileri de bulunmaktadır. Yapılan içerik analizlerinde, katılımcı öğrencilerin en çok kelime ve dilbilgisi pratiği yapma stratejisini kullandıkları anlaşılmaktadır.

- *Bilişsel Stratejiler*: Öğrencilerin görüşme formlarında verdikleri cevaplardan en çok “Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.” stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bizzat kendilerinin kullandığı bilişsel stratejiler de tespit edilmiştir. Buna göre, çalışmamızda öğrencilerin en çok kullandıkları bilişsel öğrenme

stratejisinin öğretmene sorma veya öğretmenden yeniden anlatmasını isteme stratejisi olduğu ortaya çıkmıştır.

- *Telafi Stratejileri:* Nitel araştırmadaki öğrenciler en çok “Dersimde gerekli olan kelimeleri teknolojik programlar desteğiyle öğrenirim.” stratejisini tercih etmektedir. Öte yandan öğrencilerin en çok kullandığı telafi stratejisinin ise konuları kendilerinin çalışarak anlamlandırmak olduğu görülmüştür.

- *Üst-bilişsel-Stratejiler:* Araştırmaya katılan öğrenciler en çok “Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.” üst-bilişsel öğrenme stratejisini tercih etmektedir. Öte yandan öğrenciler okul ve dersler dışında öğrenim süreçlerini daha iyi anlamlandırmak için en çok çevrelerindeki Türklerle konuşma üst-bilişsel stratejilerini kullanmaktadır.

- *Duyuşsal Stratejiler:* Araştırmadaki öğrenciler en çok “Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.” duyuşsal stratejisini kullanmaktadır. Ayrıca öğrenciler, okul ve dersler dışında öğrenim süreçlerindeki duygu durumlarının kontrolü için, en çok arkadaşları ile sohbet etme duyuşsal stratejisini tercih etmektedir.

- *Sosyal Stratejiler:* Nitel araştırmadaki öğrenciler en çok “Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.” sosyal stratejisini tercih etmektedir. Ayrıca öğrenciler toplumsal çevrelerinde dillerini geliştirmek için en çok arkadaşları ile pratik yapma sosyal stratejisini kullanmaktadır.

Özetle, kelime düzeyinden pragmatik düzeylere dilin bütüncül olarak nasıl anlamlandırıldığını irdeleyen çalışmamızın ötesinde; kelime, dilbilgisi ve pragmatik düzeylerin her birisinde öğrenme stratejilerinin nasıl kullanıldığına ilişkin detaylı araştırmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla yapılacak araştırmalar ve ders uygulamalarında dikkate alınabilecek hususlar sonraki bölümde sunulmaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada, yabancı olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hedef dili anlamlandırma durumlarını kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri ile tespit etmek amaçlanmıştır. Bu ilişkiyi belirleyebilmek maksadıyla, katılımcı öğrencilerin kelime,

dilbilgisi ve pragmatik düzeylerde yaşadıkları anlamlandırma süreçleri ve demografik bilgilerine dair bulgular detaylı olarak ele alınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde bu tür çalışmaların yapılması stratejilerin etkin olarak bilinmesi ve kullanılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu da, dil öğretimi yapanlar ve dili bizzat öğrenenlerin hangi stratejilerin nerelerde kullanıldığını bildiklerinde, hedef dilde anlamlandırmayı sağlayabileceklerini göstermektedir.

Çalışmamızda mevcut literatür ve elde edilen bulgular ışığında araştırmacılar ve yabancı dil öğretimi uygulayıcılarına yönelik öneriler aşağıda sıralanmaktadır.

6.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çalışmamız genel olarak bir yabancı dilin anlamlandırılmasının bütüncül olarak nasıl gerçekleştiği, özelde ise yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılması süreci üzerine öğrencilerin kullandıkları stratejiler üzerinden bulgular içermektedir.

Kelime ve dil öğrenme stratejileri alanındaki çalışmaların pek çoğunun İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejilerinin ayrı ayrı irdelenmesi, farklı kültürlerden gelen kitlelerin strateji kullanım düzeylerini tespit etmek açısından önemlidir.

Stratejilerin önceden öğretilmesi veya öğretilmemesini içeren ön-test ve son testlerin yapıldığı deneysel araştırmaların İngilizce başta olmak üzere başka diller için gerçekleştirilmiş olduğu bilinmektedir. Bu tür strateji odaklı çalışmaların özellikle dil yeterliği ve motivasyona etkileri boyutlarıyla ele alınması bu alana katkı sağlayacaktır.

Buna göre, ileride yapılacak araştırmaların aşağıdaki konuları içermesi önerilebilir.

- Çalışmanın tekrarı yurt dışı ve yurt içinde daha geniş kitlelerle, Türkçe öğrenenlerin dili anlamlandırmaları ve kullandıkları öğrenme stratejileri üzerine gerçekleştirilebilir.
- Özellikle erkek ve kadınların strateji tercihleri ve bunlara etki eden değişkenlere ilişkin araştırmalar yapılması önerilebilir.

- Çocuk ve ileri yaştaki yabancı dil öğrencilerinin dili anlamlandırması ve buna göre strateji tercihleri değişkenlik arz edebileceğinden, farklı yaş grupları üzerine daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmamız 10 üniversitedeki 505 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe öğrenenlerin anlamlandırma durumları; buna göre kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri üzerine daha çok kurum ve katılımcıyı içeren araştırmalar yapılması önemlidir.
- Çalışmamız üniversitelerde dil hazırlık öğretimlerinin son aylarında olan B1 ve üzeri kur düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle farklı kur ve yeterlik düzeylerinde anlamlandırma ve kullanılan öğrenme stratejileri konularında yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmamızda Türkiye’de Türkçe öğrenen 82 farklı ülkeye mensup öğrenci yer almıştır. Yeni araştırmalarda hem yurt dışı hem de yurt içindeki öğrenciler Türk kültürüne maruz kalma durumlarına göre, anlamlandırma ve strateji kullanımları boyutlarıyla incelenebilir.
- Çalışmamız kapsamında Türk dünyasından gelen Türk dili kökenli öğrencilerle farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin strateji tercihleri ele alınmıştır. Bu konuda çok daha kapsamlı ve çeşitli değişkenleri de içeren özgün çalışmalar ortaya konabilir.
- Çalışmamızda Türkçe öğrenen öğrencilerin İngilizce, Arapça ve Rusça gibi başka dilleri de ikinci veya yabancı dil olarak bildikleri belirlenmiştir. İki dilli öğrencilerin anlamlandırma ve öğrenme stratejileri kullanımları odaklı yeni çalışmalar yapılması önerilebilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Çeşitli üniversiteler ve farklı kurumlar bünyesinde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi yapan okutman ve öğreticilerin yetkinlik durumları bu alanda önemli bir sorun olarak yer almaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce, Almanca gibi, üniversitelerde lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren bölümler varken, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine lisans programlarının olmaması, yetkin öğretmenlerin yetişmemesinde en

büyük engel olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması hâlinde, bu alana yönelik pek çok dil öğretim yaklaşım ve yönteminin etkin bir şekilde öğretilmesi de sağlanmış olacaktır. Ayrıca bu alanda lisans eğitimi veren programların koordinasyonunda, üniversitelerin TÖMER birimleri veya Türkçe öğretimi yapılan farklı ortamlarda, öğretmenlik deneyim ve uygulama çalışmaları yaptırılarak yaşanan anlamlandırma sorunları daha net anlaşılacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış mevcut ders kitaplarının hem öğretmenin hem de öğrencilerin tüm anlamlandırma ihtiyaçlarına çare olması mümkün değildir. Tam donanımlı bir yabancı dil öğretmenin, ilgili alandaki yaklaşımlardan yöntem ve tekniklere kadar bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yapısalcılıktan yapılandırmacı yaklaşıma kadar uzanan dil öğretim stratejileri incelendiğinde pek çoğunun öğrencinin kendi öğrenmesini daha kaliteli hâle getirmeyi amaçladığı söylenebilir. Buna göre öğretmenin en önemli görevi, öğrencinin dili anlamlandırmasına yardımcı olmak ve süreci kolaylaştırmaktır. Öğretmenin dili anlamlandırmaya yardımcı olabilmek için öğrencinin nasıl daha iyi öğrendiğini kendisine keşfettirerek, buna yönelik öğrenme stratejilerini bizzat öğrencinin kullanmasında teşvikçi ve destekçi konumunda olması beklenir. Bu nedenle, dil öğretim programlarını tasarlayan uzmanların ve yabancı dil Türkçe öğretmenlerinin aşağıdaki hususları dikkate almaları önerilmektedir:

- Türkiye’de ve yurt dışında yabancılara Türkçe öğretenlerin Türk Dili ve yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun bireylerden oluştuğu bilinmektedir. Her iki alanın da kendine göre eksikleri olabilir. Türk Dili bölümlerinden gelenler, yabancı dil öğretimi metodolojisinde; yabancı dil bölümlerinden mezun olanlar ise Türkçenin tipik yapısal özelliklerine hâkim olmada yetersiz kalabilmektedirler. Bu nedenle, her iki gruptaki öğreticilerin de Türkçenin ses düzeyinden pragmatik düzeylerine kadar dilbilimsel olarak nasıl anlamlandırıldığını bilmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenlerin dil öğretim sürecinde uygulanması gereken öğretim yöntem ve stratejilerinin yanı sıra, öğrenim sürecinde kullanılacak kelime ve dil öğrenme stratejilerini de bilmeleri önemlidir. Buna göre yabancı dil öğrenim sürecinde etkili bir kolaylaştırıcı olabilmek için, öğrencilerin kullanabilecekleri öğrenme stratejilerini öncelikle öğretmenlerin bilmesi gerekir. Bu amaçla

anlamlandırma ve öğrenme stratejileri üzerine yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere çeşitli seminer ve eğitimler verilebilir.

- Yabancı dil öğretmenleri, farklı yaş gruplarında kullanılacak kelime ve dil öğrenme stratejilerinin neler olabileceğine ilişkin de ön bilgiye sahip olmak durumundadır. Dil öğrenen her bir birey, çocuk, genç ve ileri yaşlarda farklı düzeylerde anlamlandırma yapabilmektedir. Çalışmamızda daha ileri yaştaki öğrencilerin daha iyi stratejileri kullandığı belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler, öğretmenler tarafından ne kadar erken yaşta strateji kullanımına teşvik edilirse o ölçüde etkin sonuçlar alınabilecektir.
- Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin en yüksek düzeyde kullandıkları kelime öğrenme stratejisi başlığı duyuşsal stratejiler iken; dil öğrenme stratejilerinde en düşük oran yine duyuşsal strateji ortalamalarında çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki öğrenciler kelime ve dil öğrenmede farklı anlamlandırma süreçleri yaşamaktadırlar. Öğrenciler kelime öğrenirken duyuş durumlarını daha rahat kontrol edebilirken, daha bütüncül anlamlandırmaların yaşandığı dil öğrenme sürecinde pek çok faktörün etkisiyle başarısız olmaktadır. Buna göre, yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaşadıkları kaygı ve endişeleri gidermede, daha çok rehberlik ve yönlendirme yapmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.
- Çalışmamızda en düşük düzeyde kullanılan bilişsel stratejinin “Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.” maddesi olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Gömleksiz'in (2013) çalışmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının da en az kullandıkları stratejinin kartlara yazma olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğrenilen kelimelerin tekrar edilerek bellekte kalıcılığının sağlanabilmesi için bu stratejinin öğretmenler tarafından teşvik edilmesi önemlidir. Bununla birlikte, öğrenciler görüşme formlarında özellikle Türkçe kelime öğrenmede akıllı telefon uygulamalarının yetersizliğinden bahsetmektedir. Bu tür uygulamaların sayısının eğitim alanındaki yazılımcılar tarafından artırılması da önem arz etmektedir.
- Yabancı dil öğretmenleri, dil öğrenenlerin arka planları ve artalan bilgilerine dair bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencilerin uyrukları ve içinde yetiştikleri kültürlerin Türkçeye yakınlık durumları, Türkçe kullanımlara çeşitli medya kanalları

aracılığıyla maruz kalmış olmaları, başta sosyal stratejiler olmak üzere dolaylı öğrenme strateji kullanımlarını etkileyebileceğinden buna göre planlama yapılması gerekebilmektedir.

- Çalışmamızda Türk dilli öğrenciler haricindeki katılımcıların daha çok öğrenme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin Türkiye Türkçesi ile diğer Türk dili kökenli lehçe ve dillerin ortak öğelerinin yanı sıra, komşu ülkelerdeki Arapça ve Farsça gibi dillerdeki ortak söz varlığına dair belli düzeyde bilgi sahibi olmaları beklenir. Böylece öğretim esnasındaki kolaylıkların yanı sıra, öğrenme stratejilerinin doğru kurgulanması da sağlanmış olacaktır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde etkin ve başarılı olmak için, dilbilim ve dil öğretime ilişkin geliştirilen yaklaşım ve yöntemlerle, bunların sınıf içi uygulamaları olan teknikler ve materyaller hakkında bilgi sahibi olmak yeterli değildir. Bunun yanında, her bir öğrencinin kendi zihin dünyasında neler yaşadığı, dolayısıyla da hedef dil Türkçeyi nasıl anlamlandırdığının bilinmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin bizzat kullandığı doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri, öğrenciyi kendi öğrenme sürecinde etkin kılarak, daha iyi kelime ve dil öğrenmesini sağlamaktadır. Türkçenin tam olarak anlamlandırılması için etkin şekilde kullanılacak kelime ve dil öğrenme stratejileri ise etkili bir dil öğretim ve öğrenim gerçekleştirilmesini beraberinde getirecektir.

KAYNAKÇA

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da dil - kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akerson, F. E. (1997). *Anlam çeviri ve karşılaştırma*. İstanbul: ABC Yayınevi.
- Akın, H. ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna Hersek örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Aksan, D. (1999). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Alhaisoni, E. (2012). Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 5 (13), 115-127.
- Altınörs, A. (2003). *Dil felsefesine giriş*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı (6. baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications (2.baskı)*. New York: Freeman.
- Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arık, A. (1995). *Öğrenme psikolojisine giriş*. İstanbul: Der Yayınları.
- Arsal, Z. & Özen, R. (2006). *The language learning strategies of ELT teacher candidates*. The 10th International INGED ELT Conference on the subject of practice and progress, Selcuk University Konya- Turkey.
- Asadifard, A. & Biria, R. (2013). Affect and strategy use: The relationship between EFL learners' self-esteem and language learning strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (9), 1685-169.
- Arslantürk, H. (2012). *Türkçe kelime gruplarının yabancılara Türkçe öğretimindeki yeri hakkında bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 250767).

- Aslan, S. ve Demir, N. (2009). *Anlambilim, Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınları, s. 137-147.
- Avrupa Konseyi. (2001). *A common European framework of reference for languages: learning, teaching assessment*. Strasbourg, Council of Europe.
- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretimi, üretken dönüşümlü dil bilgisi kuramının kısa bir tanıtımı*. Ankara: Çankaya.
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? *Journal of International Social Research*, 2 (8).
- Ayırır, İ.O., Arıoğlu, S. ve Ünal, D.Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.
- Bachman, L. F. (2004). Research guideliness in TESOL: Alternative perspectives linking observations to interpretations and users in TESOL research. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 723-728.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72, pp.150-162.
- Barut, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, N. (2014). *Dilbilimi*, Ankara: Nobel.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Benson, M. (1985). *Collocations and idioms*. In R. Ilson (Ed.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon. 61-68.
- Bertram, R., M. Laîne & M.M. Virkkala. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little my morpheme friends, *Scandinavian Journal of Psychology*. (41) 287 - 296.
- Bialystock, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell.
- Bialystock, E. (1999). *Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition*. In Birdsong, David (ed.), 161- 181.

- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 811-828.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernautonomie und lernstrategien. fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Birdsong, D. (ed.) (1999). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozathı, Ö. (1999). *An investigation of learning strategies employed by successful freshmen students of English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozgeyik, Y. (2011). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bölükbaş, F. (2013). The effect of language learning strategies on learning vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 55-68.
- Bremner, S. (1998). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Asian Pacific Journal of Language in Education*, 1, 490-514.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31 (1): 21–32.
- Bussmann, H. (2002). *Lexikon der sprachwissenschaft*. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, 54: 297.
- Carney, R. N. & Levin, J. R. (1998). Coming to terms with the keyword method in introductory psychology: A 'neuromnemonic' example. *Teaching of Psychology*, 25, 132-134.

- Catalán, R. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 54–77.
- Cesur, O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: IV, Sayı: II, 49-74.
- Cesur, O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26, 308-321.
- Chamot, A. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chamot, A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction. *Current Issues and Research Annual. Review of Applied Linguistic*. 25, USA. 112-130.
- Chang, C. H. & Liu, H. J. (2013). Language learning strategy use and language learning motivation of Taiwanese EFL university students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (2), 196-209.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1975). *Current issues in linguistic theory. Sixty Printing*. Paris: Mouton, The Hague,
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Foris Publications.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, A. D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues*. Minnesota: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language* (pp.1-64). New York: Longman.
- Cohen, A. D. (1999). *Strategies in learning and using second language*. Malaysia: Longman.
- Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction. A teachers' guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. & Macaro, E. (Eds). (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill Prentice Hall.

- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. UK: Blackwell Publishing.
- Çapan, S. (1987). *Psikodilbilimi ve dil edinimi*. I. Dilbilim Sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, S. ve Kibar Furtun, M. H. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletiminde parçalarüstü birimlerin görünür hâle getirilmesi, *Turkish Studies* - Cilt 9/9 p. 367-380, Ankara.
- Çelik, K. Ş. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 92-104.
- Dadour, E. S. & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. Oxford (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 157-166). Manoa: University of Hawaii Press.
- Dansereau, D. F. (1985). *Learning strategy research*. In J. W. Segal, S. F. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, vol. 1 (pp. 209–239). Hillsdale: Erlbaum.
- Davis S. M. & Kelly R.R. (2003). Comparing deaf and hearing college students' mental arithmetic calculations under two interference conditions. *American Annals of the Deaf*, 148:213–221.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi (Ed. Hülya Pilancı)*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demircan, Ö. (2001). *Türkçenin ses dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirekin, M. (2015). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Editörler: F.Yıldırım, B.Tüfekçioğlu, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, M. V. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere kelimelerin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Deneme, S. (2008). Language learning strategy preferences of Turkish students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2).
- Dilaçar, A. (1970). Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramerin özellikleri, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, Ankara: TDK Yayınları.
- Doğan, E. (2011). Türkiye Türkçesinde cinsiyet kategorisinin izleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 4 Sayı: 17.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 1: 55-80.

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dursun, E. (2007). *An investigation into reasons of gender differences in foreign language success at university level prep classes*. Unpublished Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Eker, S. (2007). Türkçenin ses birimleri ve belirgin alt ses birimleri, *İlmi Araştırmalar*, Sayı 24, 2007, 23-42.
- Eldemir, A. (1980). Saussure'den sonra yapısal dil bilimde sözdizimi konusundaki tutumlar, yöntemler ve dönüşümlü üretimsel dil bilgisinde Chomsky, dil bilim ve dil bilgisi konuşmaları (Editör: Doğan Aksan), Ankara: TDK Yayınları.
- El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annuals*, 7(1), 85-95.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ercan, A. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Türkçenin eğitimi-öğretimine yönelik çalışmalar*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ergenç, İ. (1999). Dilbilimin bakış açısıyla beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, (68).
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal*, 2, 159-174.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forster, K. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. In W. Cooper & E. C. T. Walker (Eds.), *Sentence processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freebody, P. & Anderson, R. C. (1983). Effects on text comprehension of different proportions and locations of difficult vocabulary. *Journal of Reading Behavior*, 15, 19-3.

- Gan, Z., G. Humphreys, & L. Hamp-Lyons. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal* 88: 229-44.
- Gharbavi, A. & Mousavi, S. (2012). Do language proficiency levels correspond to language learning strategy adoption? *English Language Teaching*, 5(7), 110-122.
- Goh, C. C. M. & Kwah, P.F. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Goh, C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2, 124-174.
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının İngilizce dil öğrenme stratejilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Issn: 1308-9196 Yıl: 6, Sayı: 11. s. 573-601.
- Grace, C. (2000). Gender differences: Vocabulary retention and access to translations for beginning language learners in CALL. *Modern Language Journal*, 84(2), 214-24.
- Green, J. M. & Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Griffiths, C. (ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gu, Yongqi, Q. W. & Danxia W. (1995). How often is often? reference ambiguities of the Likert-scale in language learning strategy research, *Occasional Papers in English Language Teaching*, Vol. 5. ELT Unit, Chinese University of Hong Kong, 19-35.
- Gu, Y. & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46 (4), 643-679.
- Gu, Y. (2002). Gender, academic major, and vocabulary learning strategies of Chinese EFL learners. *RELC Journal*, 33(1), 35-54.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Gürkan, T. (1988). *Çocuğun dil gelişimi ve eğitiminde ailenin rolü*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik hatalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hacıeminoğlu, N. (1991). *Türk dilinde yapı bakımından fiiller*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Halbach, A. (2000). Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: a case study. *System* 28: 85-96.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as a social semiotics. *The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 157-167.
- Hancıoğlu, S. (2004). *Vocabulary learning strategies employed by preparatory class students at Anatolian Teacher Training High School*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Harris, Z. S. (1952). Discourse analysis. *Language* 28.1:1-30.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge: CUP.
- Hoey, M. (2003). *What has research got to offer ELT (and what has ELT got to offer research)?* Proceedings of ELT Conference, School of Liberal Arts, King Mongkut's University of Technology Thonburi, Bangkok, Thailand.
- Hong-Nam, K. & Leawell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 5(1), 71-78.
- Hsiao, T. Y. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86 (3), 368-383.
- Hurd, S. (2008). Affect and strategy use in independent language learning. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.). *Language learning strategies in independent settings: Second language acquisition* (pp. 218-236). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- İzci, E. ve Sucu, Ö. H. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri (Nevşehir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14).
- Johanson, L. (2007). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler (Çev. Nurettin Demir)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Jones, L. C. & Plass, J. L. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, pp. 546-561.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları

- Karahan, V. (2007). *Devlet ilköğretim okulu birinci kademe dördüncü sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken kullandıkları öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Karamanoğlu, S. (2005). *Almanca öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Karatay, M. (2006). *Turkish adult language learners' preferences in language learning strategies*. Unpublished Master's thesis. Uludağ University, Bursa.
- Kato, F. (1996). *Results of an Australian study of strategy use in learning Japanese Kanji characters*. Unpublished manuscript, University of Sydney, Sydney, Australia.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). Gender-based differences in language learning strategies of science students. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 12-24.
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign Language Annals*, 38(1), 108-119.
- Khamkhien, A. (2010). Factors affecting language learning strategy reported usage by Thai and Vietnamese EFL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1), 66-85.
- Kıran, Z. ve Kıran Eziler, A. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Kocaman, O. ve Kızılkaya Cumaoğlu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Kostic-Bobanovic, M. & Bobanovic M. (2011). A comparative study of Language learning strategies used by monolingual and bilingual EFL learners. *Metodicki obzor*, 13/6: 3.
- Kozulin, A. (2005). *Who needs meta-cognition more: students or teachers?* Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association. Canada.
- Köksal, A. (2003). *Dil ile ekin*. İstanbul: Toroslu Yayınları.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. (S. 81-111), Ankara: Pegem Akademi.
- Krashen, S. D. (1973). Lateralisation language learning and the critical period: some evidence, *Language Learning* 23: 63-74
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press. pp. 45-77.

- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Ku, P. N. (1995). *Strategies associated with proficiency and predictors of strategy choice: A study of language learning strategies of EFL students at three educational levels in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA.
- Kulikova, O. (2015). *Vocabulary learning strategies and beliefs about vocabulary learning: a study of beginning university students of Russian in the United States*. Unpublished PhD thesis, University of Iowa.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Law, S. (2007). *The great philosophers*. London: Quercus,
- Lee, K. O. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of language learning strategies in learning English of Korean Junior High School Students. *Asian EFL Journal*, 5 (4): 1-36.
- Leiguarda, A. (2001). Making it memorable. *English Teaching Professional*, Issue 20, pages 48-50.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Liao, Y. F. (2004). A survey of Taiwan EFL Freshmen's vocabulary learning strategies. *Journal of Pingtung Teachers College*, 23(9), 271-288.
- Long, M. H. (1985). *A role for instruction in second language acquisition in modelline and assessing second language acquisition*. K. Hyltenstam ve M. Pienemann (eds), 115-141. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ma, R. (1999). Language learning strategies of a sample of tertiary-level students in the P.R. China. *Guidelines*, 21(1), 1–11.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Margolis, D. P. (2001). Compensation strategies by Korean students. *The PAC Journal*, 1 (1), 163-174.
- McClelland, J., St. John, M. & Taraban, R. (1989). Sentence comprehension: A parallel distributed processing approach. *Language and Cognitive Processes*, 4, 287–336.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. *ESL ve Applied Linguistics Professional Series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry*. (7th Edition). London: Pearson.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on L2 vocabulary. *JALT*, 19, 8–11.

- Melanlioğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğretmenlerin hâl eklerinin öğretime ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, Volume 7/4, 2401–2411.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mokhtari, A. (2007). *Language learning strategies and beliefs about language learning: A study of University students of Persian in the United States*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Mori, S. (2007). Language learning strategies for learners of Japanese: *Focusing in ethnicity variable*. Online submission, 18-24.
- Murphy, M. D., Schmitt, F. A., Caruso, M. J. & Sanders, R. E. (1987). Metamemory in older adults: The role of monitoring in serial recall. *Psychology and Aging*, 2, 331-339.
- Nagy, W. E. & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly* 19: 304–330.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House,
- Nation, I. S. P. & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navaro Saydı, T. (2007). *Yabancı dil öğrenmede başarı şifreleri: Öğrenme stratejileri*. İstanbul: Bileşim Yayınları.
- Nunan, D. (1997). Does learner strategy training make a difference? *Linguas Modernas*, 24, 123-142.
- Oflaz, A. (2008). Almanca öğretmeni adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 278-300.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P & Kupper, L. (1985). Learner strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Malley, J. & Chamot, U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 237-264.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, Vol.17, No.2, 235-247.

- Oxford, R. L. & Nyikos M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* 73: 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle ve Heinle.
- Oxford R. L. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-43.
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M.E. (1995a). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M.E. (1995b). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R. L. (1996). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies, *Applied Language Learning*, Vol. 7, Nos 1&2, 25-45.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson Education Limited.
- Önen, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Özmen, D. T. & Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 30-40.
- Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Ana dil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Berkshire, England: McGraw Hill.
- Park, G. P. (1994): *Language learning strategies: Why do adults need them?* Unpublished manuscript, University of Texas, Austin, Texas, USA.
- Park, G. P. (1995). *Language learning strategies and beliefs about language learning of university students learning English in Korea*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Texas at Austin, TX.
- Park, G. P. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean University students. *Foreign Language Annuals*, 30(2), 211-221.
- Patton, O. M. (1990). *Qualitative evaluation an research methods*. London: Sage Pub.

- Pavlenko, A. & James P. L. (2000). *Second language learning as participation and the (re)construction of selves*. In Lantolf, James P.(ed.), 155-178.
- Peacock, M. & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 13, N. 2, 179-200.
- Piaget, J. (1981). Intelligence and affectivity. Their relationship during child development. *Palo Alto: Annual Reviews*.
- Polat, Y. (2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve edim sözler. *Ana Dili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi, Ankara Üniversitesi TÖMER İzmir Şubesi Yayını*, s. 62-75.
- Purpura, J. (1997). An analysis of the relationships between testtakers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 42 (2), 289-325.
- Qasimnejad, A. & Hemmati, F. (2014). Investigating the language learning strategies used by Iranian monolingual (Persian) and bilingual (Persian European Scientific Journal September 2016 edition vol.12, No.26 ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431 20 Turkish) speakers as EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (136), 26-30.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Razi, S. (2012). Turkish EFL learners' language learning strategy employment at university level. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8 (1), 94-119.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1),103-129.
- Riazi, A. (2007). Language learning strategy use: Perceptions of female Arab English majors. *Foreign Language Annuals*, 40(3), 433-440.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77-89.
- Richards, J. C., Platt, J. T. & Platt, H. K. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex, England: Longman.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (Eds.). (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). London: Pearson.
- Rubin, J. (1975). What the good language learners can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 4151.
- Rubin, J. & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies and language learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. Johnson, K. (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching*. Basingstone: Palgrave Macmillan.
- Russell, B. (1927). *Selected Papers of New York: Modern Library*.
- Sadeghi, K. & Attar, M. T. (2013). The relationship between learning strategy use and starting age of learning EFL. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 70, 387-396.
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H. & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, 36, 43-53.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal* 79, 15-28.
- Sarıca, N. (2014). Idiosyncrasy in native language acquisition and linguistic transfers in second language acquisition. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 554-563.
- Sarıçoban, A. & Sarıcaoğlu, A. (2008). The effect of the relationship between learning and teaching strategies on academic achievement. *Novitas-Royal*, 2 (2).162-175.
- Sarıçoban, A. ve Kürüm, E. Y. (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğrenimi stratejileri. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* (Editör: Arif Sarıçoban). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saussure, F. D. (1985). *Genel dilbilim dersleri (Çev. Berke Vardar)*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning in Z. Dörnyei and R. Schmidt (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai Press.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. W. Eisner W. ve Peshkin A. (Ed.). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (s. 201-232). New York: Teachers College Press.
- Scovel, T. (2009). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serçe, H. (2013). *Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Serçe, H. ve Sünbül, A. M. (2015) *Dil öğrenme stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sertkaya, O. F. (2012). Etimoloji nedir - ne değildir ve isimden isim yapan +ay/+ey eki üzerine, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19 (1), 43-72.
- Sezer, A. (1978/1979). Üretimsel - dönüşümlü dil bilgisinin Türkçeye uygulanması üzerine bir gözlem. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. TDK Yayınları: Ankara.
- Shimamura, A. P. (1984). A guide for teaching mnemonic skills. *Teaching of Psychology*, 11, 162-166.
- Snow, C. E. (1983). Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology. In K. M. Bailey, M. H. Long, & S. Peck (Eds.). *Second Language Acquisition Studies* (pp. 95- 109). Rowley MA: Newbury.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-18.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: OUP.
- Swan, M. (2008). Talking sense about learning strategies. *RELC Journal*. Vol. 39,262-273.
- Şenel, M. (2006). Suggestions for beautifying the pronunciation of EFL learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies* 2/1.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3),385-392.
- Tam, K. (2013). A study on language learning strategies of university students of Hong-Kong. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11 (2), 1-42.
- Tannen, D. (1996). Researching gender-related patterns in classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 341-344.
- Tarone, E. (1983). *Some thoughts on the notion of communicative strategy*. In C. Faerch & G. Kasper, (Eds), *Strategies in interlanguage communication*. 61-74, London: Longman.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz-a). Büyük Türkçe sözlük: Güncel Türkçe sözlük. (Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts/) Erişim tarihi: 09 Haziran 2017].
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Malaysia: Longman – Pearson Education Limited.
- Tok, H. (2007). Öğretmen adaylarının kullandıkları yabancı dil öğrenme stratejileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 191-197.
- Tok, M. ve Yiğın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265- 276.

- Tseng, W., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case for self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27: 78-102.
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 852–856
- Tülü, T. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında sözcük öğretiminde tanım türlerinden yararlanma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tüm, G. (2012). Impact of dictionary type and usage to enhance Turkish vocabulary in teaching Turkish as a foreign language, *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4*, Fall 2012, p. 3013-3023, Ankara.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 29 (2), 255-266.
- Türkçe Sözlük (2009). Ankara: TDK Yayınları
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24): 543-559.
- Uçan, H. (2009). Modernizm / postmodernizm ve J.Derrida'nın yapısökümcü okuma ve anlamlandırma önerisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8.
- Uğurluel, Y. (2010). *The effect of strategy training on vocabulary development*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Uztosun, M. S. (2014). The impact of language experience on language learner strategy use in Turkish EFL context. *International Journal on Trends in Education and Their Implications*, 5(1), 157-168.
- Uzun, N. E. (2004). *Dil bilgisinin temel kavramları*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Van de Walle, J. (2000). Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçedeki eylemlerde karşılaştıkları bazı güçlükler. *Dil Dergisi* (94). Ankara.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- Vann, R. & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-198.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Vardar, B. (1985). *XX. yüzyıl dilbilimi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (1998) *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yay.

- Vlčková, K., Berger, J. & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning Strategies: an exploratory Analysis, *Studia Paedagogica* vol. 18, n. 4.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev. Semih Koray), İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wei, M. (2007). An examination of vocabulary learning of college-level learners of English in China. *The Asian EFL Journal*, 9 (2), 93-114.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Edinburgh, UK: Cambridge University Press.
- White, C., Schramm, K. & Chamot, A. H. (2007). Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. A.D. Cohen & E. Macaro (Eds.). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (ss. 93116). Oxford: Oxford University Press.
- Wild, K.-P., Schiefele, U. & Winteler, A. (1992). *LIST. Ein verfahren zur erfassung von lernstrategien im studium*. Gelbe Reihe: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations. Trans. G. E. M. Anscombe. Third ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dil ikinci dil ve yabancı dil kavramları, *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (Ed. Durmuş, Mustafa ve Okur, Alparslan), Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri (yeni yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, M. (2006). *Differences in perceptions on language learning strategies of English preparatory class students studying at Gazi University*. Unpublished Master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Yayla, A. , Kozikoglu İ. & Çelik, Ş. N. (2016). A comparative study of language learning strategies used by monolingual and bilingual learners. *European Scientific Journal*, vol.12, No.26.
- Yeşilçmar, S. (2014). Identifying learner strategies of university students in an EFL context. *ANEMON MSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(2), 225-239.

- Yığın, M. (2013). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, C. (2010). The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 682-687.

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Etik Kurul Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-484

29 Şubat 2016

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 25.01.2016 tarih ve 54 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **Murat DEMİREKİN**'in Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Anlamlandırma ve Dil Öğrenim Stratejilerinin Kullanımı" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Şubat 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN
Rektör

ASLI GİBİDİR



Ek 2: DÖSE İzin

zimbra Ara Murat DEMİREKİN

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler YNT: envanter i

Kapat Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Sil İstenmeyen Posta İşlemler

YNT: envanter izin 12 Ocak 2016 20:10

Kimden: Onur yahoo
Kime: Murat DEMİREKİN

Sayın Demirekin,
Çalışmalarınızda DÖSE'yi kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

Yrd. Doç. Dr. M. Onur Cesur
Maltepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Öğretim Üyesi

Kimden: Murat DEMİREKİN
Gönderme tarihi: 12.1.2016 15:00
Kime: onurcesur@yahoo.com; sevalfer@hotmail.com
Konu: envanter izin

Hocam Merhabalar,

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında doktora çalışmalarımı yürütmekteyim. "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Anlamlandırma ve Dil Öğrenim Stratejilerinin Kullanımı" konulu doktora tezi çalışmam kapsamında R. Oxford'un Dil Öğrenme stratejileri envanterini de kullanacağım. Bu amaçla söz konusu envanterin Türkiye adaptasyonunun geçerlik ve güvenilirlik testini yaptığımız aşağıda künyesi verilen makalenizdeki envanteri tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Cesur, M. O., & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir, Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, IV(II), 49-74.

Saygılarımla,
Murat DEMİREKİN

Ek 3: SILL İzin

zimbra Ara Murat DEMİREKİN

Posta Kişiler Takvim Görevler Evrak Çantası Tercihler Re: Request and

Kapat Yanıtla Tümüne Yanıt Ver İlet Sil İstenmeyen Posta İşlemler

Re: Request and Permission Letters for Use of Questionnaire 21 Aralık 2015 7:18

Kimden: Rebecca Oxford
Kime: Murat DEMİREKİN

Dear Murat (if I may),

You have my permission to use the SILL in your dissertation research. I wish you all the best

Warm wishes,
Dr. Oxford

*Rebecca L. Oxford, Ph.D.
Teacher, Author, and Evaluator*

On Sun, Dec 20, 2015 at 4:00 PM, Murat DEMİREKİN <mdemirekin@aksaray.edu.tr> wrote:

Dear Dr. Oxford:

I am a doctoral student at Hacettepe University, Ankara, Turkey and in partial fulfillment of the requirement for the Doctor of Philosophy degree. My reason for writing to you is to request your permission to use your survey instrument, the Strategy Inventory for Language Learning (SILL, ESL/EFL 7.0 version). The tentative title of my dissertation is "Comprehension when teaching Turkish to foreigners and the use of Language Learning Strategies." This study will identify beliefs about language learning and language learning strategy use of Foreign Students students in studying in Turkey, and find out whether there are any differences in their beliefs and strategy use.

I would greatly appreciate your consent to my request. I look forward to hearing from you at your convenience, regarding providing permission to use your instrument in my dissertation. Any suggestions and information will be appreciated.

Sincerely,
Murat DEMİREKİN

Ek 4: KÖS İzin

Re: Ölçek izin 27 Mart 2016 22:42

Kimden: "Orhan Kocaman" <orkoc54@gmail.com>
 Kime: "Murat DEMİREKİN" <mdemirekin@aksaray.edu.tr>

[Dimension.docx \(15.7 KB\) İndir | Evrak Çantası | Kaldır](#)
[Scale Eng.docx \(16.2 KB\) İndir | Evrak Çantası | Kaldır](#)
[Scale Tr.docx \(18.6 KB\) İndir | Evrak Çantası | Kaldır](#)

[Tüm ekleri indir](#)
[Tüm ekleri kaldır](#)

Kolay Gelsin Murat Bey, Ölçek boyutları ile birlikte ekteadır

25 Mart 2016 23:44 tarihinde Murat DEMİREKİN <mdemirekin@aksaray.edu.tr> yazdı:
Orhan Hocam Merhabala;

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programında doktora çalışmalarını yürütmekteyim. "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Anılandırma ve Dil Öğrenim Stratejilerinin Kullanımı" konulu doktora tezi çalışmam kapsamında R. Oxford'ın Dil Öğrenim stratejileri envanterini kullanacağım. Bu amaçla söz konusu envanteri baz alarak hazırladığımız "Kelime öğrenme stratejileri" ölçeğimizi iznimle referans vererek tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla,

Murat Demirekin
 Aksaray Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Aksaray

--
 Assist. Prof. Dr. Orhan KOCAMAN
 Sakarya University-Faculty of Education
 Department of Foreign Languages Education
 English Language Teaching

Ek 5: Öğrenci Anketi

Ad ve Soyadı: _____

Yaş: 17-19 20-21 22-23 24+

Cinsiyet: Erkek Kadın

Türkçe Düzeyiniz: B1 B2 C1 ve üzeri

Ülke: _____

Ana dili: _____

Varsa bildiğiniz başka diller: _____

Türkçe öğrenirken en çok zorlandığınız başlık:

a) Kelime Öğrenme

b) Gramer Öğrenme

c) Pragmatik (Kültür)

Ek 6: KÖS Ölçek

KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ		Hüç bir zaman (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
A. BELLEK						
1	Türkçe bir kelimeyi unuttuğumda, eş anlamısını hatırlamaya çalışırım.					
2	Daha önce öğrenmiş olduğum Türkçe kelimeleri, yeni öğrendiğim kelimelerle ilişkilendiririm.					
3	Türkçe bir kelimeyi hatırlamak için, o kelimenin resmini zihnimde canlandırırım.					
4	Yeni öğrendiğim Türkçe bir kelimenin söylenişini, bildiğim bir Türkçe kelimenin söylenişine eşleştiririm.					
5	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri unutmamak için sürekli tekrar ederim.					
6	Türkçe bir kelimenin anlamına, kelimeyi zihnimde canlandırarak hatırlamaya çalışırım.					
7	Türkçe kelimeleri öğrenirken, türlerine (isim, sıfat, fiil) göre öğrenmeye çalışırım.					
B. BİLİŞSEL						
8	Türkçe kelimeleri kartlara yazıp, cebimde taşıyarak öğrenmeye çalışırım.					
9	Türkçe kelimeleri hatırlamak için kelime kartlarını görebileceğim yerlere yapıştırırım.					
10	Türkçe kelime öğrenirken kelime defteri tutarım.					
11	Öğrenmek istediğim Türkçe kelimeleri not alarak çalışırım.					
12	Türkçe kelimeleri eş veya zıt anlamlarıyla birlikte öğrenirim.					
C. TELAFİ						
13	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik programlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
14	Türkçe bir kelimenin söylenişini teknoloji yardımıyla birkaç kez dinleyerek öğrenirim.					
15	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri videolar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
16	Dersim için gerekli Türkçe kelimeleri teknolojik oyunlar yardımıyla öğrenmeyi tercih ederim.					
17	Türkçe kelime öğrenirken, anlamlarıyla birlikte söylenişlerini de öğrenmeye çalışırım.					
D. ÜST-BİLİŞSEL						
18	Türkçe kelime öğrenirken, çeşitli Türkçe kelime testleri çözerim.					
19	Türkçe kelime öğrenirken, en uygun yöntemi bulmaya çalışırım.					
20	Türkçe kelime öğrenirken, planlı bir şekilde çalışırım.					
EDUYUŞSAL						
21	Türkçe kelime öğrenirken arka planda müzik dinlemek beni rahatlatır.					
22	Türkçe kelimeler öğrendiğimde kendimi ödüllendiririm.					
23	Türkçe kelimeler öğrendiğimde mutlu hissederim.					
24	Türkçe kelime bilgimi artırdığımda, derste kendimi daha rahat hissedirim.					
25	Öğretmenimiz ders dışında da Türkçe kelime öğrenmemiz için bizi heveslendirir.					
26	Türkçe bir video veya film izlerken bildiğim Türkçe kelimelerin kullanılması dikkatimi çeker.					
F. SOSYAL						
27	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri doğru söyleyip söylemediğimi arkadaşlarıma sorarım.					
28	Öğrendiğim Türkçe kelimeleri yanlış söylediğimde, arkadaşlarımdan düzeltmelerini isterim.					
29	Türkçe kelimeler öğrenmeye çalışırken grup çalışmasını tercih ederim.					
30	Türkçe kelime öğrenirken, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyarım.					
31	Türkçe kelime öğrenirken, sınıfla çalışmayı bireysel çalışmalara tercih ederim.					
32	Türkçe kelimeleri arkadaşlarımla yarışarak daha iyi öğrenirim.					

Ek 7: DÖSE Ölçek

DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ ENVANTERİ	1=Hiçbir zaman	2=Nadiren	3=Bazen	4=Sık sık	5=Her zaman
BÖLÜM A					
1. Bildiklerimle –yeni öğrendiklerim arasında ilişki kurarım					
2. Yeni öğrendiğim kelimeleri hatırlamak için cümlede kullanırım					
3. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklıda tutmak için kelimenin telaffuzuyla aklıma getirdiği bir resim ya da şekil arasında bağlantı kurarım					
4. Yeni bir kelimeyi o sözcüğün kullanılabileceği bir sahneyi ya da durumu aklımda canlandırarak hatırlarım					
5. Yeni kelimeleri aklımda tutmak için onları ses benzerliği olan kelimelerle ilişkilendiririm					
6. Yeni öğrendiğim kelimeleri aklımda tutmak için küçük kartlara yazarım					
7. Yeni kelimeleri vücut dili kullanarak zihnimde canlandırırım					
8. Derslerde öğrendiklerimi sık sık tekrar ederim					
9. Yeni kelime ve kelime gruplarını ilk karşılaştığım yerleri (kitap, tahta ya da herhangi bir işaret levhasını aklıma getirerek hatırlarım					

BÖLÜM B	1	2	3	4	5
10. Yeni sözcükleri birkaç kez yazarak ya da söyleyerek tekrarlarım					
11. Anadili öğrendiğim dil olan kişiler gibi konuşmaya çalışırım					
12. Anadilimde bulunmayan sesleri çıkararak telaffuz alıştırmaları yaparım					
13. Bildiğim kelimeleri cümlelerde farklı şekillerde kullanırım					
14. Yabancı dilde yapacağım sohbetleri ben başlatırım					
15. TV’de yabancı dilde programlar ve filmler izlerim					
16. Öğrendiğim yabancı dili konuşmaktan hoşlanırım					
17. Öğrendiğim yabancı dilde mesaj, mektup veya rapor yazarım					
18. Yabancı dildeki metne önce göz atarım, daha sonra metnin tamamını dikkatlice okurum					
19. Yeni öğrendiğim kelimelerin benzerlerini kendi dilimde de ararım					
20. Öğrendiğim yabancı dilde tekrarlanan kalıpları bulmaya çalışırım					
21. Öğrendiğim yabancı dilde bir kelimenin, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım					
22. Kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım					
23. Dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım					

BÖLÜM C	1	2	3	4	5
24. Bilmediğim kelimelerin anlamını, tahmin ederek bulmaya çalışırım					
25. Öğrendiğim yabancı dilde konuşurken bir sözcük aklıma gelmediğinde el-kol hareketleriyle anlatmaya çalışırım					
26. Uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda kafamdan yeni sözcükler uydururum					
27. Okurken her bilmediğim kelimeye sözlükten bakmadan okumayı sürdürürüm					
28. Konuşma sırasında karşımdakinin söyleyeceği bir sonraki cümleyi tahmin etmeye çalışırım					
29. Herhangi bir kelimeyi hatırlayamadığımda aynı anlamı taşıyan başka bir kelime ya da ifade kullanırım					

BÖLÜM D	1	2	3	4	5
30. Öğrendiğim yabancı dili kullanmak için her fırsatı değerlendiririm					
31. Yaptığım yanlışların farkına varır ve bunlardan, öğrendiğim dili daha doğru konuşmak için yararlanırım					
32. Öğrendiğim yabancı dili konuşan birini duyduğumda dikkatimi ona veririm					
33. “Öğrendiğim yabancı dili daha iyi nasıl öğrenirim?” sorusunun yanıtını araştırırım					
34. Öğrendiğim yabancı dili çalışmak için yeterli zaman ayırırım					
35. Öğrendiğim yabancı dili konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım					
36. Öğrendiğim yabancı dili okumak için, elimden geldiği kadar fırsat yaratırım					
37. Öğrendiğim yabancı dili becerilerimi nasıl geliştirebileceğim konusunda hedeflerim var					
38. Öğrendiğim yabancı dili ne kadar ilerlettiğimi değerlendiririm					

BÖLÜM E	1	2	3	4	5
39. Öğrendiğim yabancı dili kullanırken tedirgin olduğumda rahatlamaaya çalışırım					
40. Yanlış yaparım diye kaygılandığımda bile öğrendiğim yabancı dili konuşmaya gayret ederim					
41. Öğrendiğim yabancı dilde başarılı olduğum zaman kendimi ödüllendiririm					
42. Öğrendiğim yabancı dile çalışırken veya kullanırken gergin ve kaygılı isem, bunun farkına varırım					
43. Dil öğrenirken yaşadığım duyguları bir kenara yazarım					
44. Öğrendiğim yabancı dile çalışırken neler hissettiğimi başka birine anlatırım					

BÖLÜM F	1	2	3	4	5
45. Herhangi bir şeyi anlamadığımda karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediklerini tekrar etmesini isterim					
46. Konuşurken karşımdakinin yanlışlarımı düzeltmesini isterim					
47. Okulda arkadaşlarımla öğrendiğim yabancı dili konuşurum					
48. İhtiyaç duyduğumda öğrendiğim dili konuşan kişilerden yardım isterim					
49. Derste öğrendiğim yabancı dilde sorular sormaya gayret ederim					
50. Öğrendiğim yabancı dili konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım					

Ek 8: Görüşme Anketi*Adı Soyadı:**Ülkesi:*

1. Türkçede gramer yapılarının ve yeni kelimelerin aklınızda kalıcı olması için neler yaparsınız?
2. Türkçede konuları daha iyi anlamak için neler yaparsınız? (Not almak, özet çıkarmak, ana dilinizle karşılaştırma vb.)
3. Türkçede konuları anlamadığınızda kimlerden destek istersiniz? Anlamadıklarınızı öğrenmek için kendiniz neler yaparsınız?
4. Türkçede konuları anlamak ve Türkçenizi geliştirmek için okul dışında kendiniz ekstra olarak neler yaparsınız?
5. Türkçede konuları anlamadığınız ve kaygılandığınızda, kendinizi rahatlatmak ve moralinizi düzeltmek için neler yaparsınız?
6. Türkçenizi geliştirmek için çevrenizde kimlerle pratik yaparsınız?(Öğretmen, arkadaşlar vb.).

Ek 9: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında Murat DEMİREKİN tarafından hazırlanan doktora tezinin bir parçası olarak yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, sözcük kullanımından toplum içindeki pragmatik dil kullanım düzeyine kadar mikro düzeyden makro düzeye Türkçenin dilbilimsel özellikleri ile dil öğrenme stratejilerinin bağlantıları irdelenecektir. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken uygulanan dil öğrenme stratejileri ve anlamlandırılma durumları incelenecektir. Burada çıkan veriler, öğrencilerin dil öğrenme sürecini yavaşlatabilen kaygı ve korkuları giderme, kendi öğrenmelerini kendilerinin kontrol etmesi ve öğrenilen dilin anlamlandırılmasında öğrencilerin nasıl daha etkin kılınabilecekleri irdelenecektir. Bu bilgiler ışığında çalışma, öğrenci öğrenme farklılıklarını esas alan ders materyallerinin hazırlanması ve öğrenme ortamlarının sunulması açısından akademik ve pedagojik bilgi birikimine katkıda bulunulacaktır.

Ankette, sizden kimlik belirleyici olarak isim- soyisim, yaş gibi belirleyici bilgiler dışında hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Nurettin DEMİR ya da Murat DEMİREKİN iletişime kurabilirsiniz.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından izin alınarak gerçekleşen bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

(Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı Soyadı




Tarih

İmza

---/---/---

<i>SORUMLU ARAŞTIRMACI: PROF. DR. NURETTİN DEMİR</i>	TEL:	İMZA:
<i>YARDIMCI ARAŞTIRMACI: MURAT DEMİREKİN</i>	TEL:	İMZA:

Ek 10: Orijinallik Raporu

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 19/06/2017	
<p>Tez Başlığı / Konusu: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ANLAMLANDIRILMASINDA KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 326 sayfalık kısmına ilişkin, 16/06/2017 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2' dir.</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> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
Tarih: 19/06/2017	
<p>Adı Soyadı: Murat DEMİREKİN</p> <p>Öğrenci No: N13143166</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input type="checkbox"/> Y.Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>	
<p>DANIŞMAN ONAYI</p> <p>UYGUNDUR</p> <p> Prof. Dr. Nurettin DEMİR</p>	

Ek 11: Turnitin Benzerlik İndeksi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ANLAMLANDIRILMASINDA KELİME VE DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KULLANIMI

ORJİNALLİK RAPORU

%2 BENZERLİK ENDEKSİ	%2 İNTERNET KAYNAKLARI	%1 YAYINLAR	%1 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	-------------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	<%1
2	pegem.net İnternet Kaynağı	<%1
3	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<%1
4	www.turuz.info İnternet Kaynağı	<%1
5	80.251.40.59 İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
7	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
8	kutuphane.pamukkale.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

ÖZGEÇMİŞ (CV)

Murat DEMİREKİN

e posta: mdemirekin@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Yeri	Karaman
Doğum Tarihi	16/02/1977

EĞİTİM

Lisans 1994-1999	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ, EĞİTİM FAKÜLTESİ, İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ
Yüksek Lisans 2011-2014	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ , AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ/BÖLÜMÜ/İNGİLİZCE ÖĞRETMENLİĞİ PR. Tez adı: INTEGRATION OF ICT INTO ELT IN TERMS OF RECEPTIVE AND PRODUCTIVE :
Yüksek Lisans 2010-2013	NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ, SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ/TÜRK DİLİ VE EDEBİyat ROMANININ TÜRKİYE TÜRKÇESİNE ÇEVİRİLMESİ VE ÇEVİRİ SORUNLARI

İŞ DENEYİMİ

09/1999-06/2002	Özel Fen Lisesi Lisesi (Konya) – İngilizce Öğretmeni
09/2002 -06/2003	Özel Anadolu Lisesi (Konya) - İngilizce Öğretmeni
08/2003-08/2004	K.K.K Lığı Garnizon Lisan Dersanesi (KKTC) - İngilizce Öğretmeni
08/2004 -02/2008	MEB İ.Ö. Okulları ve Sosyal Bilimler Lisesi (Erzurum - Aksaray) - İngilizce Öğretmeni
02/2008-10/2012	Aksaray Üniversitesi, İngilizce Okutmanı
02/2014-06/2016	Aksaray Üniversitesi TÖMER, Yabancı Dil olarak Türkçe Okutmanı
02/2012-	Aksaray Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi - Öğretim Görevlisi

ESERLER

KİTAPLAR: YAZILAN ULUSAL/ULUSLARARASI KİTAPLAR VEYA KİTAPLARDAKİ BÖLÜMLER:

- Demirekin, M. (2014). *Çeviriyorum: Türkçede çeviri sorunları ve eşdeğerlik*, Konya: Eğitim.
- Demirekin, M. (2016).Yaklaşımdan Tekniğe Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Yöntem Sonrası Dönem, F.Yıldırım& B. Tüfekçioğlu (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi, Yöntemler Beceriler*, Ankara: Pegem.
- Demirekin, M. (2016). BİT'in YTÖ Okuma ve Yazma Dil Becerileri ile Tümlşik Sözcük Öğretimine Katkısı, bir Etkinlik Denemesi, Dilidüzgün, S. (Editör). *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı.

ULUSLARARASI BİLİMSEL TOPLANTILARDA SUNULAN VE BİLDİRİ KİTAPLARINDA (PROCEEDINGS) BASILAN BİLDİRİLER :

1. Demirekin, M. (2015). *Integration of Smart Technologies & Language Skills for Pre-Service Teachers*. 12th ODTÜ International ELT Convention - 'Celebrating Diversity'. Ankara.
2. Demirekin, M. (2015). *The roles of misconceptions to perceive the cultural memory of various languages*. International Conference on Humanities, Literature and Management (ICHLM-15), Doi: <http://dx.doi.org/10.15242/ICEHM>. Dubai, United Emirates
3. Demirekin, M. (2014). *Yabancılarla Türkçe ve İngilizce öğretiminde kültürel ifadeler*. Üçüncü Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı. Arnavutluk.
4. Demirekin, M. *Integration of ICT into receptive and productive skills*. Language Teaching in Mother Tongue-Based Education in the 21st Century . Manila, Philipines.
5. Demirekin, M. (2013). *The joy of ICT to improve language skills*. CHILE TESOL, Universidad Arturo Pratt, Iquique, Chile.
6. Demirekin, M. (2012). *Perceptions of Pre-Service Foreign Language Teachers on Educational Use of Information and Communication Technologies*. Web Technologies in ELT Classrooms - Evaluating Current & Future Practice. Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
7. Demirekin, M. (2013). *Martı adlı romanın Türkiye Türkçesine çevrilmesinde çeviri sorunları*". Uluslararası Türk Dili Ve Edebiyatı Kongresi, Bosna Hersek.
8. Demirekin, M. (2012). *Functions of metaphors to perceive different cultures*. 2nd International Conference on Linguistics Literature and Culture. Malaysia.
9. Demirekin, M. (2012). *Farklı dil ve kültürleri anlamada atasözleri ve deyimlerin rolü*. Uluslar arası Dil ve İletişim Sempozyumu. İzmir.

<u>Lisans</u>	<u>Dersler</u>	<u>Öğretim Dili</u>
(2014-2015)	İngilizce-Türkçe Çeviri	İngilizce
(2013-2016)	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I-II	İngilizce
(2013-2014)	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	İngilizce
(2013-2014)	Bağlamsal Dilbilgisi I-II	İngilizce
(2013-2015)	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	İngilizce
(2013-2014)	Dinleme ve Sesletim I	İngilizce
(2014-2015)	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II	İngilizce
(2014-2015)	Kültürler arası İletişim	İngilizce
(2014-2016)	Dil Becerilerinin Öğretimi I-II	İngilizce

