



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIM TEMELLİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE UYGUN
ETKİNLİKLERİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahad ŞENEL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

Nevşehir

Ağustos 2021





T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIM TEMELLİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE UYGUN
ETKİNLİKLERİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA
ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ahad ŞENEL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

Nevşehir

Ağustos 2021

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Tezi Hazırlayan

Ahad ŞENEL



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Temelli Dil Öğrenme Stratejilerine Uygun Etkinliklerin Dinleme Becerisine Yönelik Başarıya Etkisi” adlı Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Ahad ŞENEL

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Ali MEYDAN

KABUL VE ONAY SAYFASI

Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL danışmanlığında Ahad ŞENEL tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Temelli Dil Öğrenme Stratejilerine Uygun Etkinliklerin Dinleme Becerisine Yönelik Başarıya Etkisi” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

/ / 2021

JÜRİ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

Üye: Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

Üye: Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

İMZA

.....

.....

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun /..... / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın uygulanmasında bana kapılarını açan Fırat Üniversitesi TÖMER ailesine teşekkürlerimi sunuyorum. Bu günlere gelmemde çok büyük desteği olan ve bana yol gösteren Rahmet-i Rahman'a kavuşan dedem Fevzi ŞENEL'e vefayı borç bilirim. Beni daima destekleyen dualarıyla yanımda hissettiren anneme, babama, kıymetli aileme ve sevdiklerime de teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışmanın her anında bana güç veren çalışmamı bitirmemde büyük emeği ve desteği olan hayat arkadaşım Merve ERSOY ŞENEL'e, bu sürede beni sabırsızlıkla bekleyen canım oğlum Ali Asaf ŞENEL'e canu gönülden teşekkür ediyorum.

Bu alanda üzerimde emeği olan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalındaki değerli hocalarıma vermiş oldukları katkılardan ötürü minnettarım. Eğitim hayatımda büyük emekleri olan tüm hocalarıma da teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimine adım attığım ilk günden son güne kadar yardımlarını ve desteğini esirgemeyen hocam Sayın Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak yüksek lisans öğrenimim boyunca benden bilgi ve deneyimini esirgemeyen, tezimin konusunun belirlenmesinden son aşamasına gelene kadar bana yardımlarını, bilgisini, emeğini ve ilgisini gösteren, akademik yazar olma yolunda bana güç veren hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Ahad ŞENEL
Nevşehir- 2021

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL
YAKLAŞIM TEMELLİ DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİNE UYGUN
ETKİNLİKLERİN DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK BAŞARIYA ETKİSİ**

Ahad ŞENEL

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans, Ağustos 2021**

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

ÖZET

Bu araştırmada, iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin B2 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin dinleme becerilerine yönelik başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada, kontrol gruplu öntest sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel sürecin 6 hafta sürdüğü araştırmada, öntest ve sontest verilerini elde etmek için gruplara B2 seviyesi dinleme başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu 2020-2021 bahar döneminde, Fırat Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, ders kitabına göre hazırlanan etkinliklerle kontrol grubunda ders yapılırken deney grubunda, iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun olarak hazırlanan 16 dinleme etkinliği uygulanmıştır. Araştırma boyunca dersler ilgili kurumun okutmanı ile sürdürülmüş araştırmacı ise derslere çevrim içi katılarak gözlemci olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin, deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan ortalamaları sonucunda aradaki farkın sontest lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan kıyaslaması arasında sontest lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin B2 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin dinleme becerilerini geliştirdiği ve öğrenenleri başarılı kıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım, Dil Öğrenme Stratejileri, Dinleme Becerisi

**THE EFFECT OF ACTIVITIES SUITABLE FOR COMMUNICATIVE
APPROACH-BASED LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON SUCCESS OF
LISTENING SKILLS**

Ahad ŞENEL

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Education, Teaching Turkish to Foreigners Master of
Science, August 2021**

Advisor: Dr. Instructor Member Kübra ŞENGÜL

ABSTRACT

In this study, the effect of listening activities suitable for communicative approach-based language learning strategies on the success of listening skills of Turkish learners at B2 level was examined. In the research, pretest posttest research design with control group was used. In the study, in which the experimental process lasted for 6 weeks, the B2 level listening achievement test was applied to the groups in order to obtain the pretest and posttest data. Experimental and control group consists of 35 B2 level students learning Turkish at Fırat University TÖMER in the spring term of 2020-2021. In the research, 16 listening activities prepared in accordance with the communicative approach-based language learning strategies were applied in the experimental group, while the lessons were conducted in the control group with the activities prepared according to the textbook. During the research, the lessons were continued with the lecturer of the relevant institution, and the researcher became an observer by participating in the lessons online. According to the results obtained, it was determined that the difference between the listening activities suitable for communicative approach-based language learning strategies was significant in favor of the posttest as a result of the listening comprehension achievement test pretest posttest score averages of the students in the experimental group. In addition, it was concluded that there was a significant difference in favor of the posttest between the listening comprehension achievement test pretest posttest score comparison of the students in the control group. When the difference between the listening comprehension achievement test pretest posttest mean scores of the experimental group and the control group was examined, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group. As a result, it has

been determined that listening activities suitable for communicative approach-based language learning strategies improve the listening skills of Turkish learners at B2 level and make the learners successful.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Communicative Approach, Language Learning Strategies, Listening Skill



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	iv
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	v
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Denenceleri.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	8
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi.....	10
2.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dinleme.....	12
2.3. İletişimsel Yaklaşım.....	14
2.4. Dil Öğrenme Stratejileri.....	16

2.4.1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri.....	18
2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretilmesi.....	20
2.6. İlgili Araştırmalar.....	21
2.6.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	21
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veriler Toplama Araçları.....	30
3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi.....	30
3.5. Araştırma Sürecinin İşleyişi.....	31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum.....	32
4.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum.....	33
4.3. Üçüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum.....	33

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	35
5.2. Öneriler.....	37

KAYNAKLAR.....	38
EKLER.....	47
ÖZ GEÇMİŞ.....	65

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dinleme Becerileri.....	12
Tablo 3.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü.....	29
Tablo 4.1. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Öğrenirken Kullanılan Stratejilere Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinliklerin Kullanıldığı Dinleme Başarı Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	32
Tablo 4.2. Kontrol Grubunda Yer Alan Normal Öğretim Süreci Dışında Herhangi Bir İşlemin Uygulanmadığı, Öğrencilerin Dil Öğrenirken Kullanılan Stratejilere Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinliklerin Kullanılmadığı Dinleme Başarı Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	33
Tablo 4.3. Dil Öğrenirken Kullanılan Stratejilere Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinliklerinin Kullanıldığı Deney Grubu ile Normal Öğretim Süreci Dışında Herhangi Bir İşlemin Uygulanmadığı Kontrol Grubunun Dinleme Başarı Testi Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	34

KISALTMALAR DİZİNİ

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

akt.: Aktaran

Ed.: Editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PIKTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi

TİKA: Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

vb.: ve benzerleri

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

s.: Sayfa

GİRİŞ

Dil, belirli bir sorumluluk kapsamında bireyin muhatabıyla iletişime geçeceği anlaşma sistemidir. Dil, düşüncenin somutlaşmasına, sözcüklere ve cümlelere dökülerek başkalarına aktarılmasına olanak sağlar (Tezel, 2020). Dil, düşüncenin toplumsal uzlaşması sonucunda sese aksolmuş hâlidir (Ungan, 2018: 15). Sosyal bir varlık olan insanın, eğitim hayatında başarılı olmasında, bireylerle ve toplumlarla etkili bir iletişim kurmasında, ihtiyaçlarını ve hedeflerini ifade etmede ve olay/olguları anlamada ihtiyaç duyacağı en önemli araç, kuşkusuz dildir. Sosyal dil bilim teorisine göre, dil hem anlamı inşa ettiğimiz bir kaynak olarak hem de dünyayı algılamamızı sağlayan sembolik bir sistem olarak düşünülmelidir (Güzel ve Barın, 2013). Dili kullanma ve geliştirme becerisi de insana bahşedilmiş en dikkate değer niteliklerdir. Sınırlı sayıdaki seslerle, sınırsız miktarda tümce üretme becerisine sahip olan bireyin yine de etkili bir dil eğitimi programıyla dilini geliştirmeye ihtiyacı vardır. İnsanların farklı toplumlardan gelen ve farklı dilleri konuşan bireylerle iletişime geçmesi durumunda ihtiyaç duyacağı yegâne şey ise yabancı dilde dil gelişimini sağlamasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise tarihî dönemlerde komşu halkların Türkler ile iletişim kurma gereksinimi ile başlamış olsa da günümüzde giderek artan bir talep olarak altın çağını yaşamaktadır. Bunda yaşadığımız çağın bilgi çağı olması, küreselleşen dünyada insanların kolaylıkla birbiri ile iletişime geçebilmesi, eğitsel ve bilimsel çalışmalarda yaşanan gelişmelerin eğitim programlarına katkı sunması,

Türkiye'nin komşu ülkelerinde yaşanan siyasî ve toplumsal bunalımlar ve dış göçler etkili olmuştur.

“Türkçe, UNESCO'nun anadil sıralamasındaki tespitlere göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan anadil, diğer yandan da yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe temelinde görevini bütün dünyada sürdürmektedir” (Güzel, 2020: 2).

Alanyazında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarıya ulaşmak için pek çok yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejinin önemine değinilmektedir. Bunlardan biri 1970'lerden itibaren kullanılan iletişimsel yaklaşım ile dil öğrenme stratejileridir. İşitsel dilsel yöneme karşı olarak ortaya çıkan ve amacı, dili iletişim odaklı etkinliklerle öğretmek olan (Bekleyen, 2015) iletişimsel yaklaşım bireye öğrenme ortamlarında aktif bir dinleyici ve konuşmacı rolü vermektedir.

Dil öğrenme stratejileri ise dil öğrenenlerin bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duyuşsal yönde etkili ve bireye özgü davranışlarla dil öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin hazırlanması ve bu etkinliklerin öğrenci başarılarına etkisinin tespit edilmesi alan için önem taşımaktadır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Temelli Dil Öğrenme Stratejilerine Uygun Etkinliklerin Dinleme Becerisine Yönelik Başarıya Etkisi” adlı bu çalışmada, iletişimsel yaklaşıma ve dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal dil öğrenme stratejilerine göre B2 seviyesinde dinleme etkinlikleri hazırlanmış ve kontrol gruplu öntest soutes deneysel desene göre uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın denenceleri, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşan bölümler yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümünde, alanyazın taraması yapılmış ve alanyazında araştırmayla ilişkili elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmada kullanılan model, verilerin elde edilmesinde kullanılan veri toplama aracı ve prosedür açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise elde edilen bulgular ışığında sonuçlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.



BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Dil öğrenenlerin daha etkili ve kolay bir şekilde yabancı dili öğrenme ihtiyacı bazı yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Tartışılan bu yaklaşım, yöntem ve stratejilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ne düzeyde etki ettiğini orta çıkarmak büyük önem arz etmektedir. “Geçmişten günümüze kadar dil öğretiminde etkili yolları bulmanın arayışına geçilmiştir. Bu arayışlar dil öğretimi alanında yeni uygulamaları ve her biri diğerinin eleştirisinden şekillenen yaklaşım ve yöntemleri doğurmuştur. Dil öğretiminde ortaya çıkan bu teori ya da uygulamalar, genel olarak üç kavramla gruplanmıştır. Bunlar; yaklaşım, yöntem ve tekniktir” (Şengül, 2021: 1848). Güzel ve Barın’a (2013) göre, yaklaşım; kapsayıcı, tanımlayıcı, sınırlandırıcı ve felsefi temelli bir kavramdır. İletişimsel yaklaşım da günümüzde insanlar arasında ve toplumlar arasında bilgi alışverişinin kolaylaşması, ülkeler arasında yapılan seyahatlerin ve eğitim değişim programlarının sunduğu imkânların artması, kültürler arası iletişimin yoğunluğunun artması bakımından dil öğretiminde önemli bir yer etmiştir. İletişimin yoğunluğundan ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ihtiyacı da dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımla ele alınmasını sağlamıştır. İletişimsel yaklaşım, bireylerin günlük yaşantılarında kullandıkları dile ve bireylerarası iş birliğine dayalı modern bir dil öğrenme yaklaşımıdır. “İletişimsel dil öğretimi, alanyazında “iletişimsel”, “fonksiyonel” ya da “iletişimsel yeti” kavramlarıyla da anılmaktadır. Yapısalcı yaklaşımın tersine iletişimsel teori, dili, kullanım bağlamının dışına atmadan daha açık bir şekilde belirlenmiş bir sosyal

bağlam içinde ve bilişsel etmenlerle birlikte ele almaktadır” (Alyılmaz ve Şengül, 2017: 26). Bu yaklaşımda yaparak öğrenme çok önemlidir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin başından itibaren öğrenenler iletişimsel etkinliklerde rol alırlar (Göçen ve Okur, 2020). Bu görüşlerden hareketle iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancılara öğretiminde önemli bir yeri olduğu, yaklaşımın ortaya koyduğu durumlara uygun öğretim yapıldığı zaman yararlı olacağı yönünde bir yorum getirilebilir. “Dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın kullanılmasında ileti, iletinin kaynağı ve alıcının arasındaki anlaşmayı içermektedir. İletişimin nasıl gerçekleştirildiği değil iletişimin bütün evrelerinde anlam ve anlamlılık odak noktası olmalıdır çünkü iletilmek istenen iletinin anlamı olmadığı zaman bu gerçekleşen durumu iletişim olarak saymamızın mümkün olmadığı söylenebilir” (Erten Dalak, 2017). Dil öğretiminde iletişimin temel hedef olduğu göz önünde bulundurulduğunda iletişimsel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkilerini deneysel bir çalışma ile ortaya koymanın önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmanın problem durumunun belirlenmesinde etkili olan ilk görüş bu olmuştur.

Araştırma probleminin belirlenmesinde etkili olan diğer bir unsur ise dil öğrenme stratejilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine etkisini belirlemektir. Dil öğrenme stratejileri, öğrenenin amaçları doğrultusunda kendi öğrenme sürecini kontrol altına alarak ve öz yönetimi sağlayarak yol izlemeyi desteklemektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017). Alanyazında dil öğrenme stratejilerini yabancı dil öğrenmeye etkisini ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur. Ancak bunların daha çok doğrudan dil öğrenme stratejilerine dönük çalışmaları kapsadığı görülmektedir. İletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejileri, bireyin duyuşsal dil öğrenme stratejilerini kullanmasına imkân sağlayan bir yapı göstermektedir. Duyuşsal stratejiler, dil öğrenme sürecinde bireyin duygusal durumlarını kullanmasını ve kontrol etmesini sağlamaktadır (Cohen, 1998). Alyılmaz ve Şengül’e (2017) göre, yabancı dil öğretiminde bireyin en az bilişsel süreçlerde olduğu gibi duygusal zorluklarla da baş etme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında dolaylı stratejiler içinde yer alan duyuşsal stratejilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkisini ortaya koymak araştırma probleminin diğer bileşenini ortaya çıkarmıştır.

Bir dili ve toplumun kültürel anlayışını anlamada en çok başvurduğumuz dil becerisi dinleme/izleme becerisidir. Tezel'e (2020) göre, dinleme, beynin aktif bir şekilde çalışmasını gerektiren psikolojik bir süreçtir. Dinleme sürecinde birey, hedef dildeki ifadeleri anlamlandırma sürecinde bilişsel birikimlerinin yanı sıra duyuşsal birikimlerini de kullanır. Her bir ileti, öğrencide farklı bir duygusal mesaj bırakmaktadır. Dinlenen mesajların anlaşılmasında ve yorumlanmasında elde edilecek sonuç, iletişimin devam ettirilmesinde anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin Türkçe öğrenenlerin dinleme becerilerine yönelik başarıya nasıl bir etki ettiğini bulmak, çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin B2 seviyesinde Türkçe öğrenenlerin dinleme becerilerine yönelik başarıya etkisini incelemektir. Bu temel amacı gerçekleştirmek için üç denence oluşturulmuştur.

1.3. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için üç denence oluşturulmuştur. Denenceler aşağıda sıralanmıştır.

1. Denence: İletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.
2. Denence: Normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan kıyaslaması arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır.
3. Denence: Deney grubu ile kontrol grubunun dinlediğini anlama başarı testi öntest sontest puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin daha etkili ve kolay bir şekilde başarı elde etmelerini sağlayacak etkinliklerin uygulanması büyük önem arz etmektedir. Dil öğrenme stratejileri sınıflandırmaları göz önüne alındığında bunların

iletişimsel ve bilişsel yetenekleri ön plana çıkaracak özellikte olduğu ifade edilmektedir. İletişimsel bir yaklaşımla oluşturulan ders etkinliklerinin aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal özelliklerine hitap etmesi onların daha bilinçli bir şekilde Türkçeyi öğrenmelerine etki edebilir. Alanyazını incelendiğinde, dil öğrenme stratejileri üzerinde yapılmış birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Aydemir, 2007; Barut, 2015; Evcim, 2008; Goh, 2019; Gürsoy, 2004; M. Şengül, 2012; Nurmela, 2017; Pawlak & Oxford, 2018; Saks & Leijen, 2018; Şengül, 2016; Widharyanto & Binawan, 2020). Ancak bu çalışmaların duyuşsal dil öğrenme stratejileri ile yapılandırılmadığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarında en kolay, pratik ve amaca ulaştıran uygulamaların denenip test edilmesi, sonuçların paylaşılması açısından önemlidir. Alanyazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin etkisinin deneysel desenle araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmaktadır (Şengül, 2016). Ancak çalışmanın Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinden doğrudan stratejilerle sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu araştırma ise dolaylı stratejiler içinde yer alan duyuşsal stratejiler ile sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun dinleme etkinliklerinin hazırlanması ve bunun değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin başarı testlerine cevap verirken gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Çalışma,

- Dil beceri alanlarından dinleme becerisiyle,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle
- Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinden dolaylı dil öğrenme stratejileriyle sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dinleme: Bireyin bulunduğu ortamda dikkatini vererek ayrıştırdığı sözlü iletileri ön organizelerini kullanarak yeniden oluşturup yapılandırmasına dinleme denir (Şengül, 2019).

İletişimsel Yaklaşım: Öğrencilerin iletişimsel etkinliklere katılımıyla öğrendikleri dilin işlevsel kullanımının gelişmesini sağlayan eğitim programını oluşturur (Paker, 2015).

Dil Öğrenme Stratejileri: Bireyin dil öğrenme sürecinde bilişsel olarak daha etkin kılmaya, kendi öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde yönetmesini sağlayan, öğrenilebilir ve öğretilebilir stratejik eylemlerdir (Alyılmaz ve Şengül 2017).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Çin kaynaklarından Çin Şu'da geçen bir şiir, Hunlar döneminde Türkçenin yabancı milletler tarafından öğrenilmesine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır (Biçer, 2017). Türk dilinin ilk yazılı belgesi olarak 7. yüzyıla ait Çoyren Yazıtı gösterilse de Çoyren yazıtlarından yaklaşık 40 yıl sonra II. Göktürk Kağanlığı döneminde taşa hakkedilen Költigin, Bilge Kağan ve Tonyukuk Yazıtları günümüzde Türk dilinin ilk yazılı belgeleri olarak kabul edilir (Güzel ve Barın, 2013: 19). 8. yüzyılın ilk yarısında birbirinden farklı tarihlerde bugünkü Moğolistan'ın Höşöö Tsaydam yöresine dikilen Orhun Yazıtları, Türk dili, tarihi ve edebiyatı için taşıdığı önemin yanı sıra Türkçenin eğitimi ve öğretimi için de önemli izler taşımaktadır (Çifçi, 2006: 79). Türkçenin bir yazı dili, bilim ve öğretim dili olarak gelişmesinin 8. yüzyılda başladığı görülmektedir (Güzel, 2020).

Uygur döneminde ise Çin Tang İmparatorluğu'nun Türkçe-Çince sözlük hazırlatması, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenimine verilen önemi göstermektedir (Biçer, 2017). Karahanlı döneminde ise Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin Arapçadan aşağı olmadığını kanıtlamak ve Türkçenin zenginliğini ortaya koymak için Divânu Lügati't-Türk adlı eseri yazmıştır (Ungan, 2006: 223). Divânu Lügati't-

Türk, Türk diline, tarihine, coğrafyasına, mitolojisine, etnografyasına, halk edebiyatına kısacası Türk kültür ve uygarlık tarihine ışık tutacak ansiklopedik bir sözlük gibidir (Alyılmaz, 1994). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bu denli eskiye dayanıp günümüze değin gelişmesi yapılan araştırmalar için de önemli bilgiler sunmaktadır.

Türkçenin dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında kıymetli bir yerde olması, dil eğitimi alanında yapılan araştırmaların çeşitlenmesi, yetiştirilen öğretmen sayılarında artış ile bu alanda ihtiyaç duyulan öğretim faaliyetlerini hızlandırmıştır. Türkiye’de ve Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili faaliyet gösteren kuruluşların artması (Göçer ve Moğul, 2011) ve Türk Cumhuriyetlerinde ve Avrupa’da Türkçeye ilginin artması sonucunda alanla ilgili araştırmalar ve tartışmaların hızlandığı görülmektedir (Bayyurt ve Yaylı, 2012). Türkçenin yabancı dil olarak Türkiye’deki öğretimi kısmen üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729). “Tarihî derinliğe sahip zengin bir dil olan Türkçenin yabancılara öğretimi sürecinin bir kurum çatısı altında başlaması, 1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe öğretim merkezinin açılmasıyla gerçekleşmiştir” (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020: 74). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde faaliyet gösteren kuruluşlardan bazıları üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Türkiye Maarif Vakfı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Üniversitelerin Lisansüstü Programları, Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlardır.

Özellikle 1900’lü yıllardan itibaren dil eğitimi alanında yapılan araştırmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de yansıdığı görülmektedir. Bunlar bilhassa dil öğretiminde yaklaşım, yöntem eksenli uygulamalardan öğrencilerin bireysel özelliklerine odaklanan yöntem sonrası döneme kadar uzanmıştır. Bugün yürütülen dil öğretimi uygulamalarında öğrenen özerkliği, öğrenmenin sosyal yönü, anlama odaklanma, düşünme becerileri gibi kavramların (Bekleyen, 2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamalarına da doğrudan yansıdığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin aktif bir dinleyici ve okuyucu olmasının yanı sıra Türkçe konuşabilecekleri bir çevreyle iletişim hâlinde

olmalarının önemi üzerinde durulmaktadır. Tartışılan ve savunulan bu görüşler, ders etkinliklerinde öğrencilerin bireysel ve kültürel arka plan özellikleri ile hedef dilin kullanım örneklerinde iletişimsel ve kültürel öğelerin birlikte verilmesini salık vermektedir.

Artan talep ile birlikte son yıllarda öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesi, kaynak ve materyal zenginliğinin sağlanması, akademik çalışmalardan elde edilen sonuçların alanyazına katkı sunması ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde fark edilir bir gelişme sağlanmıştır. Bununla birlikte Türkiye'ye komşu ülkelerin yaşadıkları siyasi ve sosyal bunalımlar, Türkiye'ye yönelik göçlerin yoğunluğunu artırmıştır. Böylelikle tarihin her döneminde göçlere tanık olan Anadolu, bu yüzyılda da Suriye, İran ve Irak'tan yoğun olarak göç almaya devam etmektedir. Göç olayları, sosyal, siyasal, sağlık ve ekonomik pek çok olguya etki etmekle birlikte eğitim alanında alınması gereken tedbirleri ve ihtiyaca yönelik programların geliştirilmesini de beraberinde getirmektedir. Programa duyulan ihtiyaç nedeniyle, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi (PIKTES) Türkiye Maarif Vakfı ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan bir protokolle hayata geçirilmiştir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020: 176). Yurt dışındaki okullarda kullanılmak üzere ise Türkiye Maarif Vakfı, 2018 yılında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program geliştirme çalışmalarına başlamıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020: 176).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi

“Türkçe eğitiminin en önemli amaçlarından biri de bireyin iletişim becerilerini geliştirmektir. Konuşma ve yazma, iletişimin anlatma boyutunu; okuma ve dinleme ise anlama boyutunu oluşturmaktadır. Dinleme, sosyal yaşamda sağlıklı iletişimin, okul yaşamında da öğrenmenin ve başarının temel basamağını oluşturmaktadır” (Özbay ve Çetin, 2011: 156). Bireyin ilk öğrenme alanı olan dinleme, doğum öncesinden itibaren kullanılmaya başlar ve ömür boyu etkin bir biçimde kullanılır. Bu bakımdan dinleme, dil ve düşünce gelişimi ile toplumsal etkileşimle ilgili bir süreçtir (Melanlıoğlu, 2012).

Dinleme becerisi, bireyin çevresindekileri anlamada başvuracağı en temel dil becerisidir. Temel dil becerileri arasında yer alan dinleme becerisi, daha dünyaya

gelmeden yani anne karnındayken kullanılmaya başlanan bir beceridir (Doğan, 2010). Dinleme becerisinin anne karnında edinilmeye başlaması, onun diğer becerilerden ayrı düşünülmesine ve kendiliğinden geliştiği veya sonradan geliştirilemeyeceği gibi yanlış bir inanın yaygınlık kazanmasına neden olmuştur (Melanlıoğlu, 2012). Dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen bir yeti olsa da dinleme becerisinin kazanımı bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011).

Epçaçan (2013), dinlemeyi; işitmeyi içine alan ve çeşitli bilişsel süreçleri gerektiren karmaşık ve aktif bir süreç olarak tanımlamaktadır. Dinlemede birden fazla ses içerisinden istenilen seçilmektedir; dolayısıyla dinleme, bilinçli bir faaliyettir. Bu tanımlar işitme ile dinleme arasındaki farkı da ortaya koymaktadır. İşitmek, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir (Doğan, 2008).

Dinleme, konuşma esnasındaki fikirleri anlamak, değerlendirmek ve aralarındaki bağı tespit etmek aklımızda önemli gördüklerimizi ayrıştırmak manasına gelmektedir (Taşer, 2000: 214). Dinleme, konuşanın veya sesli okuma yapanın vermek istediği iletileri doğru anlayabilme olarak da tanımlanmaktadır (Özbay, 2005: 11). Dinleme becerisi konuşmacıdan aktarılan iletiyi bütün ve doğru algılayabilmek için pasif değil aktif bir işlemdir (Barın, 2002: 18). Dinlemeyi etkileyen faktörleri fizyolojik ve psikolojik faktörler olarak ele almak mümkündür. Dinleyicilerin “olumsuz ruh hâli” yeterince ilgi çekmeyen bir konu veya konuşmacıdan kaynaklanan olumsuzluklar, dinleyen yeterince motive edilememesi dinlemeyi etkileyen psikolojik faktörlerden bazılarıdır (Epçaçan, 2013).

Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, dinleme becerisi gelişmiş bireylerin akademik başarılarının da buna paralel olarak artacağı rahatlıkla söylenebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme becerisi öncelikle çocuğun ilk eğitimini aldığı ailede başlayıp daha sonra ilkokul ve ortaokullarda planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılmaktadır. Dinleme ile ilgili olarak yapılan her etkinlik öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması için önemli bir faaliyettir (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013).

Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ders etkinliklerini dinleme öncesi, sırası ve sonrası safhalarına göre düzenlemek, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmasını ve dinleme sürecini yönetmesini sağlamaktadır. Bu yolla öğretmenler de planlı bir dinleme etkinliği gerçekleştirmektedir. Güneş (2007), dinleme öncesi safhasında; ön bilgileri organize etme, dinleme ortamını inceleme, dinleme hedefini belirleme, görsel, başlık ve içerik hakkında tahminde bulunma, dinleme yöntemini ve biçimini belirleme, bilgiyi akılda tutma yöntemini tespit etme, not alma tekniğini belirleme gibi görevlerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dinleme sırasında ise anlama, yapılandırma v düzenleme gerektiren etkinlikler yapılmalıdır (Güneş, 2007). Dinleme sonrasında ise dinlenenlerdeki bilgileri yorumlama, sunuş şekli ve içeriği yorumlama, dinlenenlerin nedenlerini, çıkış yerini ve bakış açılarını yorumlama, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını yorumlama, anlamı yorumlama ve dinleme hedefine ulaşma durumunu yorumlama gibi etkinliklere yer verilmelidir (Güneş, 2007).

Yabancı dilde dinleme becerisi ile ilgili sorunlar çeşitli olabilir. Konuşma hızını takip edememe, sesletim, konuşulanların tekrar edilememesi, sözcük dağarcığının az olması, konuya dikkatini verememe, alışılmış öğrenmeler, yanlış yorumlamalar, konuşmanın belirleyicilerini tespit edememe, dilin farklılıkları ve görsel unsurların eksik olması gösterilebilir (Macháčková, 2009). Bireylerin karşılaşacağı bu sorunların üstesinden gelebilmeleri için gerekli strateji ve yöntemler kullanılarak dinleme etkinlikleri düzenlenmelidir. Yabancı dil öğretimindeki sorunların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri bireylere doğru seslendirme ve konuşma yetisi kazandırmada yardımcı olmaktadır. Dinleme etkinlikleri yapılırken öğretmenin vazifesi çok önemlidir. Çünkü bireyler öğretmenin konuşmalarını dinlemekte ve onu rol model olarak almaktadırlar. Bu sebeple dinleme etkinlikleri yapılırken öğretmenler konuşmalarında Türkçeyi çok iyi kullanıp kelimelerin sesletimini doğru yapmaları gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan dinleme etkinliklerinde dikkat edilecek bazı hususlar bulunmaktadır. “Bireylerin dinlenenleri doğru ve net anlayabileceği işitsel araçlar kullanılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin konuşmalarında yerel ağızlardan uzak durmaları ve İstanbul Türkçesini kullanmaları gerekmektedir” (Arslan ve Adem, 2010: 78-79). Ayrıca Uslu Üstten (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılmasında öğrencinin dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelimeleri tanınması, telaffuz biçimini ayırt etmesi ve verilen iletiyi doğru anlamasını sağlamak gerektiğini belirtmektedir.

2.2.1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dinleme

“Dinleme hedef dilin öğrenilmesinde anlamak ve anlamlandırmak süreciyle öğrenmenin başlamasını kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte bireyler doğal ya da kurgulanmış dinleme metinleriyle karşı karşıya kalmaktadır (TELC, 2012). Çerçeve metinde dinleme yetisine göre oluşturulmuş kazanım seviyeleri şu şekilde tabloda gösterilmiştir.

“**Tablo 2.1.** Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Dinleme Becerileri”

Dinleme Anlama	
A1	Çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde anlam çıkarılabilir, söyleyeni anlayabilir.
A2	Anlaşılabilir bir dille yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir.
	Anlaşılabilir bir dille yavaş konuşulduğunda kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgilerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.
B1	Günlük iş veya meslekle ilgili alışılmış ve karmaşık olmayan bir konuyla ilgili basit bilgileri anlayabilir; anlaşılabilir biçimde ve alışılmış aksan ile konuşulduğunda asıl anlatılmak isteneni ve ayrıntılı bilgileri de anlayabilir.
	Genelde iş hayatı, eğitim ve boş vakitler gibi alışılmış ya da az alışkanlık olmuş konularda karşılaştığında iyi bir biçimde anlaşılır şekilde standart bir dil konuşulduğunda ana çerçevede anlayabilir. Kısa öyküleri de anlayabilir.
B2	Standart dil konuşulduğunda, içerik ve dil açısından somut ve soyut konular hakkındaki karışık konuları ana çerçevesiyle anlayabilir. Uzmanlık alanında yapılan tartışmaları anlayabilir.
	Konuya biraz aşınaysa konuşmaları ya da görüşmeleri genel kapsamıyla nitelendirmişse uzun konuşmaları, karışık tartışmaları takip edebilir.
	Özel hayat, iş hayatı ve toplum hayatı içinde veya eğitim alanında alışılmış ya da az alışılmış konularla baş başa kaldığında medyada ve karşılıklı konuşmalarda kullanılan standart dili anlayabilir.

	Uygun olmayan söylem yapıları, zor deyimler ya da aşırı sesler anlamayı etkileyebilir.
C1	Bazı durumlarda ayrıntıların onaylanması gerekse de özellikle yabancı bir aksan kullanıldığında alışılmamış somut olmayan ve karışık konularla ilgili sunuları yeterli düzeyde anlayabilir. Farklı farklı deyimleri günlük konuşma dilindeki anlatma biçimlerini anlar ve farklı hitapları doğru değerlendirir. Her ne kadar iyi yapılandırılmamış bağlantıları örtük olan uzun konuşmaları ve görüşmeleri takip edebilir.
C2	Medyada ya da canlı yayında yapılan konuşmaları zorlanmadan anlar ve ana dil konuşanların hızıyla da olsa anlayabilecek yeterliliğe sahiptir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dinleme etkinlikleri şöyledir (TELC, 2012: 68-69):

- Kamu duyuruları dinleme ve anlama,
- Medya (radyo, televizyon, ses kayıtları, sinema) algılama (dinleme, izleme ve anlama),
- İzleyici ve dinleyici olarak anlama (tiyatro, kamuya açık toplantı, sunum ve eğlence vb.),
- Başkalarının konuşmasını vb. dinleme,
- Genel anlama (ana fikri anlama),
- Seçmeli anlama (belirli bilgileri alma),
- Ayrıntılı anlama (söyleneni tüm ayrıntılarıyla anlama),
- Sonuç çıkarabilme vb.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dinleme düzeylerine göre oluşturulmuş kümeler şöyledir (TELC, 2012: 69-71):

- Dinleme- Genel,
- Ana Dili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama,
- Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama,
- Duyuru ve Talimatları Anlama,
- Radyo Yayınları ve Ses Kayıtlarını Anlama.

Her bir düzeye uygun hedef dil öğrenilirken hangi dinleme yetilerine ne ölçüde sahip olacağı ile ilgili bu tablo Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme yetileri alanında faydalanılması açısından katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2.3. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel yaklaşım günümüzde insanlar arasında ve toplumlar arasında bilgi alışverişinin kolaylaşması, ülkeler arasında yapılan seyahatlerin ve eğitim değişim programlarının sunduğu imkânların artması, kültürler arası iletişimin yoğunluğunun artması bakımından dil öğretiminde önemli bir yer etmiştir. İletişimin yoğunluğundan ortaya çıkan yabancı dil öğrenme ihtiyacı da dil öğretiminin iletişimsel yaklaşımla ele alınmasını sağlamıştır. İletişimsel yaklaşım, bireylerin günlük yaşantılarında kullandıkları dile ve bireylerarası iş birliğine dayalı modern bir dil öğrenme yaklaşımıdır. “İletişimsel dil öğretimi, alanyazında “iletişimsel”, “fonksiyonel” ya da “iletişimsel yeti” kavramlarıyla da anılmaktadır. Yapısalcı yaklaşımın tersine iletişimsel teori, dili, kullanım bağlamının dışına atmadan daha açık bir şekilde belirlenmiş bir sosyal bağlam içinde ve bilişsel etmenlerle birlikte ele almaktadır” (Alyılmaz ve Şengül, 2017: 26). Bu yaklaşımda yaparak öğrenme çok önemlidir. Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin başından itibaren öğrenenler iletişimsel etkinliklerde rol alırlar (Göçen ve Okur, 2020). 1970’li yıllarda Fransa’da işitsel tekniklere karşı olarak geliştirilmiştir. Bireyler dil öğreniminde dil bilgisi kurallarına ilave konuşma adabını da bilmek durumundadır. Dil öğreniminin amacı dört temel beceriyi edinmek olsa da yaklaşım sözsözsel ve yazımsal iletişimin gerekliliği savunulmaktadır (MEB, 2020: 19).

“Kelimeler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır. Diğer bir deyişle, dilin yüzeysel yapısı yani gramer kurallarından çok, dilin alt yapısı yani konuşmada kullanılan kavramların öğrenilmesi ve kullanılması önemlidir” (Oflaz, 2015: 704). Sınıf içi etkinliklerde, araç gereç belirlemede, öğretmen öğrenci ilişkilerinde uygulamalarda dilin iletişimsel işlevleri önemsenir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 87). İletişimsel yaklaşımda dilin işlevi dilin yapılarından daha önemlidir. Dil öğretiminde ilk olarak basit yapılar verilirken dili kullanmaya başladıkça işlevler yenilenir ve daha zor yapılar verilmeye başlanır. Bireylere dört temel yetinin kazandırılması çok büyük önem taşır (MEB, 2020: 20). Yazılı ve sözlü iletişimde dilimizin bize sunmuş olduğu alternatiflerin arasından seçim yaparız. İletişim işlevlerini yerine getirmek için birden fazla dil yapısını kullanabileceğimiz gibi zıttı durumda geçerlidir. Dilin kullanıldığı toplumsal ve kültürel bağlamlarla anlam kazandığı ve bu durumun iletişimsel edinç kavramıyla açıklanacağı belirtilir. Dil öğretimi iletişim ve kültürle

birleştirildiğinde biçim yönünden bütünlüğü, iletişim süreci, araçlarla uygulanabilirliği ve bağlama uygunluğunun tespitinde ayırım yapılmaktadır (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 87).

Dilin yedi temel işlevi olduğunu ifade eden Halliday (1989: 43) bu yedi işlevi; araç, düzenleme, etkileşim, bireysel, anlayıp çözme, düşünme ve anlatım işlevi olarak sıralamıştır.

Öğrenmenin gerçekleştiği süre dilimince iletişim ortamı oluşturmak için oyunlar, rol oyunları gibi iletişimsel etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2020: 20). Bu ifadelerden hareketle iletişimsel yaklaşımın öğrenilecek olan dilde iletişim kurabilmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi gibi amaçlarının olduğunu söylemek mümkündür.

İletişimsel yaklaşımda etkinliklerin düzenlenmesinde, öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır. Dil öğretiminin planlanması ise belirlenen amaç doğrultusunda uygun yöntem, araç seçimi ve öğrenci öğretmen etkileşimi içeriğine göre yapılır. Yaklaşımda plan yapılırken yapısal, işlevsel, araçsal, kavramsal, etkileşimsel, vazifeye dayalı, bireysel ve çok işlemlili planlama çeşitlerinden yararlanılmaktadır (Richards, 2001: 34; Prabhu, 1987: 5-8).

Ders etkinliklerinin iletişimsel bir yaklaşım taşıyabilmesi için öğrencilerin ve öğretmenin etkileşimde bulunabilecekleri tarzda etkinliklere yer verilmelidir. İletişimi gerçekleştirecek her türden alıştırmaya kullanılabilir. Bunun için hem hedef dilin hem de öğrencinin ana dilinin kullanım alanlarına öncelik verilmelidir. Bu sırada etkinliklerin akılda kalıcılığını sağlamak için çeşitli araçlar ve teknikler kullanılmalıdır. Örneğin iletişime geçmeden önce öğrencilerin kullanabilecekleri kelime veya cümle kalıpları tablo veya grafikler hâlinde verilebilir; kelime veya kelime gruplarının anlamları görseller ile sunulabilir. Bunun yanı sıra, iletişim kurmada önemli bir işlev gören tartışma teknikleri, diyaloglar, oyunlar, drama veya iş birlikli öğrenme metotları kullanılabilir. Yabancı dil öğrenme sorumluluğu öğrencidedir. Birey öğrenme durumunu ihtiyacı neyse ona göre belirler ve öğrenme konusunda hürdür. Bu süreçte öğreticinin görevi sınıftaki bireylerin iletişimin

gerçekleŖeŖeđi çevreyi sağlamak, öğrenmenin gerekleŖtiđi yerde karŖısına çıkarılacak etkinlikleri düzenlemek ve iletiŖim esnasında bireylerle beraber hareket etmektir (Harmer, 2007: 401).

İletişimsel yaklaşımda metin seçimi önemlidir. Gerçek hayatta kullanılabilen zgn bir metin seçilmelidir. Bireylerden beklenen metnin konusunu ana hatlarıyla anlayabilmektir. Bu yaklaşımda tekrar da önemlidir, ne kadar tekrar yapılırsa öğrenme o düzeyde kalıcı olacaktır (MEB, 2020: 21). Güzel (2014: 214-215) iletişimsel yaklaşımlı; öğrenen merkezli, iletiŖim becerisini geliŖtirme hedefli, günlük yaŖam içinde kullanılan içeriklerin kullanıldığı, grup alıŖması, karŖılıklı konuŖmalar, benzetim, problem çözme, eğitsel oyunlar gibi iletiŖim içerikli yolların kullanıldığı bir yaklaşıml olarak betimlemektedir.

2.4. Dil ğrenme Stratejileri

Dil ğrenme stratejileri, bireyin dil öğrenmeyi kolaylaŖtırmak için kullandığı araçlardır. Oxford'a (1990: 8) göre, "dil öğrenme stratejileri öğrenmeyi kolaylaŖtıran, hızlandıran, daha eğlenceli, bağımsız, etkin ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilen, ğrenci tarafından seçilen özel yollardır". Öğrenenler tarafından seçilen bu yolların tercih edilmesini etkileyen bazı faktörler de vardır. Oxford ve Ehrman (1990), ğrenciler farklı tutum ve özelliğe sahip olduklarından sınıf ortamında kullanılan içedönük, sezgisel, duygusal ve algılamaya dönük stratejilerin onlara avantaj sağlayacağını belirtmiŖtir. Ellis (1994), bazı öğrenenlerin iletiŖim stratejilerine (dolaylı stratejiler) dayalı dil etkinliğini kullandığına vurgu yaparken bazılarının biliŖsel stratejilere (doğrudan stratejiler) dayalı etkinlikleri kullanmaya eğilimli olduklarını ifade etmektedir. Bu tercihi doğuran sebeplerin karmaŖık ve çok yönlü olması öğrenen profilinin ayrıntılı olarak araŖtırılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenenlerin kültürel özellikleri, ana dili ile yabancı dil arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar, cinsiyet, motivasyon vb. durumlar öğrenme stratejilerinin seçimine yön vermektedir. Ancak ğrencinin, kullandığı dil öğrenme stratejilerinin seçimini bilinçsizce yapması da olasıdır.

Weaver ve Cohen (1998: 66) dilin öğretilmesinde kullanılan strateji öğretimini bir dilin öğrenilmesi ve dilin kullanılmasını öğrenme olarak ifade ederler. Bayezit (2018: 455) stratejilerin öğretiminin gerçekleşmesi için stratejilerin açıkça öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Dil öğreniminde zayıf ve güçlü olduğu yerleri gören öğrenci, dili daha etkin öğrenebilmek için kendisine neyin faydalı olacağını fark etmeli ve problem çözme yetisini geliştirmelidir. Hiç kullanmadığı stratejileri kullanarak dilin görevlerine nasıl yaklaşmasıyla ilgili karara varmalı, öğrenme sürecini denetlemeli ve durumuyla ilgili olarak öz değerlendirme yapmalıdır. Etkin olarak kullanılan stratejileri yeni dil görevlerinde de kullanabilme becerisini göstermelidir. Bu durumlardan dolayı öğrenme sorumluluğu öğrencinin kendisinde olduğunun farkına varmalıdır ve öğretici strateji öğretimiyle öğrenenin hedefine ulaşmasına yardımcı olmalıdır.

Cohen (2003: 280) dil öğrenme stratejilerini, “öğrenenler tarafından belli amaçlar için bilgilerini artırmada ve amaç dili anlamada bilinçli ya da tam anlamıyla bilinçli olmadan kullanılan düşünce ve davranışlar” olarak tanımlar. Wenden’e (1987: 6) göre ise dil öğrenme stratejileri, “dil öğrencilerinin dili öğrenmek ve bu süreci düzenlemek için öğrenme esnasında takındıkları davranışlardır”. O’Malley ve Chamot’a göre (1990: 1) “dil öğrenme stratejileri öğrencilerin yeni bilgiyi anlama, öğrenme ve akılda tutabilmelerine yardım eden özel düşünce ve davranışlardır”. Oxford (1990: 9), iletişimsel becerilerin elde edilmesinde dil öğrenme stratejilerinin önemli bir yeri olduğunu belirtmiş ve dil öğrenme stratejilerine 12 değişik açıdan yaklaşmıştır. Dil öğrenme stratejileri,

1. Ana amaç olan iletişimsel yetiye katkıda bulunur.
2. Öğrencinin daha bağımsız olmasını mümkün kılar.
3. Öğretmenin rolünü genişletir.
4. Problem merkezlidir.
5. Öğrenci belirlediği öğrenciye has hareketlerdir.
6. Öğrencinin sadece bilişsel yanını değil bunun dışındaki diğer yönlerini de içerir.
7. Öğrenmeyi hem doğrudan hem de dolaylı olarak destekler.
8. Her zaman gözlenemez.

9. Genellikle bilinçli hareketlerdir.
10. Öğretilebilir.
11. Esnektir.
12. Birçok etkenden etkilenebilir.

2.4.1. Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileri

Oxford, yabancı dil öğrenme stratejilerini “doğrudan / dolaysız” ve “dolaylı” olarak iki temel başlıkta ayırmıştır (Oxford, 1990: 16). Doğrudan / dolaysız stratejiler, öğrenmeye direkt etki sağlayan stratejilerdir (Oxford, 1990: 37). Oxford, doğrudan stratejileri, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve telâfi stratejileri olmak üzere üç temel başlıkta her bir başlığı da kendi arasında, alt başlıklara ayırmıştır. Dolaylı stratejiler, dili destekleyen ve yöneten ama bu tesiri direkt sağlamayan stratejilerdir. Dolaylı stratejiler, hemen hemen bütün dil beceri alanlarında kullanışlıdır ve bütün dil becerilerinde uygulanabilir (Oxford, 1990: 135). Dolaylı stratejiler, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler olmak üzere üç başlıkta toplanmış ve kendi arasında alt başlıklara ayrılmıştır. Alt sınıflamalara dâhil edilen dil öğrenme stratejilerinin birbirinden ayrı ayrı değerlendirilmemesini ifade eden Oxford (1990: 14), doğrudan ve dolaylı stratejilerin birbirleriyle ve alt basamaklarıyla beraber etkileşimde olduğunu ifade etmektedir.

Bellek stratejileri incelendiğinde, bunların bireyin öğrenme için zihinsel bağlantılar kurma, bilgiyi yapılandırmayı sağlayacak çağrışımlar oluşturma, yeni bağlam ve imgeler oluşturma, planlama ve gözden geçirme işlemlerini ön plana aldığı görülmektedir. Bilişsel stratejiler, uygulama yapmayı, anlamı almayı ve ifade etmeyi, çözümlenmeyi yapmayı, karşılaştığı ürünle ilgili tahminlerde bulunmayı ve ipuçlarını kullanmayı sağlayan birtakım işlemleri içermektedir. Bilişüstü stratejiler, öğrenmeye odaklanmayı sağlayan, düzenleme ve değerlendirmeye yönelik işlemlerdir. Duyuşsal stratejiler, öğrencilerin dil öğreniminde etkin olmalarını sağlayacak güven ve cesaret özelliğini geliştirip kaygıyı azaltmalarına yardımcı olur. Sosyal stratejiler ise soru sorma, bireyleri anlama ve bireylerle iş birliği sağlama gibi iletişimsel beceriler için gerekli olan aşamalardan oluşmaktadır.

Dil öğrenme stratejilerini oldukça kapsamlı bir sınıflamaya sokan Oxford, strateji sınıflamasının yanı sıra “Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini” geliştirmiştir. 6 boyut ve 50 maddeden oluşan envanter, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler için hazırlanmıştır. 5’li likert tipinde hazırlanan anket çok sayıda araştırmada kullanılmıştır. Oxford bu envanterle yabancı dil öğrenenlerin, kullandıkları öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Rabeca Oxford’un dil öğrenme stratejileri sınıflamasının ayrıntılı şeması Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri ve Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileriyle ilgili tablo ekler kısmında sunulmuştur.

Bu araştırmada, Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasında dolaylı stratejiler arasında yer alan duyuşsal stratejiler, iletişimsel yaklaşım temelli etkinliklerle tasarlanmıştır. Duyuşsal stratejiler, kaygıyı azaltma, kendini cesaretlendirme ve duygusal durumunu anlama olarak gruplanmıştır. Her bir strateji de kendi içinde ayrılmaktadır. Kaygıyı azaltma stratejileri; müzik kullanma, gülme, ilerlemeli gevşeme, derin nefes alma veya meditasyon tekniklerini kullanma stratejilerini içermektedir. Kendini cesaretlendirme stratejisi ise olumlu ifadeler kullanma, akıllıca riskler alma, kendini ödüllendirme stratejilerinden oluşmaktadır. Duygusal durumunu anlama stratejisi; vücudunu dinleme, kontrol listesi kullanma, dil öğrenme günlüğü tutma, duygularını birisi ile paylaşma stratejilerinden oluşmaktadır.

2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretilmesi

Uzaktan eğitim daha fazla insana eğitim imkânını ulaştırabilme, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayarak değişik ortamlardaki öğrenen ve öğretenleri çeşitli iletişim vasıtalarıyla etkileşimde buldukları öğrenmenin ve öğretme eyleminin gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir (Yalın, 2001; Gelişli, 2015). Salgınlar dolayısıyla dünya çevresinde gündeme daha sık gelen uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime hem alternatif hem de tamamlayıcı olarak tercih edilmektedir (Tekdal, 2020). Uzaktan eğitimin gündeme gelmesindeki etkenleri şöyle ifade edilebilir: Doğal

afetler, salgın hastalıklar, savaşlar, iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, internet kullanımı ve internet teknolojilerindeki gelişmeler, kişinin özgürlük durumundan kaynaklı sebepler, ekonomik yetersizlik temelli nedenler ve bedensel engellerden kaynaklı sebepler (Tekdal, 2020). Uzaktan eğitim kelimesi ilk olarak Wiscosin Üniversitesi'nin tanıtım kitapçığında kullanılmış ve kelime William Lighty tarafından 1906 yılında bir yazıda ilk kez konu olmuştur (Adıyaman, 2002). Uzaktan eğitim Türkiye'de de dünyadaki gelişmelere paralel olarak 1927 yılında okuryazar olamayanlara okuma ve yazma öğretmek maksadıyla gündeme alınmıştır (Alkan, 1987). Ülkemizde ve dünyada uzaktan eğitimin ortaya çıkışı her ne kadar farklı sebeplere dayansa da günümüz içinde yaşanan salgında ön plana çıktığı ve önem kazandığı ifade edilebilir. Buna ilave olarak son yıllarda yaşanan teknolojik anlamda gelişmelerin çok ileri seviyeye gelmesi de eklenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak, web tabanlı ortamlarda uzaktan eğitimi konusunda Türkiye'de sınırlı sayıda çalışma vardır. Son yıllarda, bu alanda yapılan çalışmaların sonucunda bilgisayar destekli dil öğretim yöntemine bağlı olarak geliştirilen materyalleri, Türkçenin öğretimi için alternatif öğrenim seçenekleri sunmaktadır. Ekran tasarımı, dilin öğrenilmesi, kullanılması ve algılanması bakımından önemlidir. Türkçe öğretim materyallerinin sunumunda ekran tasarımının ve görsel materyallerin temel amacı öğreticilik olmalıdır (Türker ve Demir, 2014: 252). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde farklı görsel, işitsel ve çok katmanlı araçlardan yararlanmak öğretim sürecinin daha verimli ve ekonomik gerçekleştirilmesini sağlar (Şengül, 2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, Türkçe yazılmış metinlere görsel ve sesletilmiş olarak ulaşma, sözcük dağarcığını geliştirme, dil bilgisi alıştırmalarının etkileşimsel yapma, bir kelimenin sesletiminin ve cümle içinde kullanımlarını görme, çeviri programlarını kullanmayı bilgisayar ortamında oluşturulan programlar sayesinde yapabilirler (Grüner, 1991 *akt.* Şahin, 2010: 308). Bu görüşlerden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretilmesinde kullanılan materyallerin öğrenmede daha verimli olduğu ifade edilebilir. Uzaktan ve bilgisayar ortamında öğretim yapan farklı kurum ve kuruluşlar da bulunmaktadır. Salgın öncesinde Ankara Üniversitesi TÖMER Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezinde uzaktan Türkçe öğretimi yapan kurumlara örnek olarak verilebilir.

Salgın döneminde Türkçe öğrenimini ülke içerisindeki TÖMER'lerin tamamına yakını uzaktan gerçekleştirmektedir. Bu da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uzaktan eğitimin önem verilmesi gereken ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğunu göstermektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Şengül (2012), “Yabancı Uyruklu ve Türk Soylu Bireylerin Türkiye Türkçesini Öğrenirken Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri Arasındaki Farklılıklar” adlı araştırmasında hedef dili dil öğretim merkezlerinde Türkiye’de öğrenen Türk soylu ve yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dil öğretim stratejileri farklılık göstermiştir. Araştırmacı Dil Öğretim Strateji Envanterini ölçeğini Türkçeye uyarlayıp kullanmıştır. Çalışma grubu Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Ankara, Malatya ve İstanbul’ da ileri düzeyde Türkçe öğrenen Türk soylu ve yabancı uyruklu 255 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada hemen hemen bütün öğrenciler üstbilişsel ve sosyal stratejileri yüksek düzeyde kullandıkları, bellek, bilişsel, telafi ve duyuşsal stratejileri orta düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu ve Türk soylu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanma durumlarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Bayezit (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” adlı yüksek lisans tezinde iki dilin ders kitaplarında öğrenme stratejilerin kullanımı arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmada Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary adlı kitaplar kıyaslanmıştır. O’Malley ve Chamot’un dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasına dikkate alınarak kitaplar incelenmiştir. Araştırmada, İngilizce ders kitabında bilişüstü stratejilerini Türkçe ders kitabına göre daha fazla olduğu, iki kitapta açık strateji öğretimi yapılmadığı örtük bir biçimde yapıldığı, Türkçe ders kitabına göre İngilizce ders kitabında stratejilerin tertibi daha çeşitlidir. Sosyal ve duyuşsal stratejilerinin kullanımı Türkçe ders kitabına göre İngilizce ders kitabının lehinde anlamlı bir fark

olduğu, stratejilerin genel olarak kullanılma durumu ele alındığında İngilizce ders kitabında Türkçe ders kitabına göre çok fazla olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lisans öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini kullanımları ve bu kullanımların öğrencilerin dildeki yeterlilikleri, cinsiyet ve hedef dilde yetkinliğe verilen önemi durumuna göre ne düzeyde farklılaştığı inceleyen Barut (2015), araştırmada Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. 2014-2015 akademik yılı güz döneminde Ankara’da bir vakıf üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 130 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dil öğrenme stratejilerin kullanımının orta düzeyde olduğu, öğrencilerin en çok sosyal stratejiler ve telafi stratejilerinin kullanıldığı, duyuşsal stratejilerin en az kullanıldığı ve dil öğrenme stratejilerinin kullanım düzeylerinin cinsiyet, yeterlilik düzeyi, hedef dilde yetkinliğe verilen önem durumuna göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Harputoğlu (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Ana Dil Türkçe Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejilerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Gazi TÖMER C1 seviyesi ders kitabıyla MEB Ortaöğretim Türkçe Hazırlık Sınıfı ders kitabı dil öğrenme stratejilerinin kullanım durumları yönünden incelenmiştir. Araştırmada her iki kitapta en fazla bilişsel stratejilerin kullanıldığı, bellek ile ilgili ve duyuşsal stratejilere iki kitapta da rastlanmadığına, MEB Ortaöğretim Türkçe Hazırlık Sınıfı ders kitabında Gazi TÖMER C1 seviyesi ders kitabına göre daha fazla strateji kullanıldığına ve öğrenme stratejilerinin kullanılma durumundan bakıldığında MEB Ortaöğretim Türkçe Hazırlık Sınıfı ders kitabında Gazi TÖMER C1 seviyesi ders kitabına göre sayıca üstün olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini inceleyen Boylu (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemek ve anadili, yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe harici bilinen yabancı dil sayısı, Türkçenin öğrenilme süresi, Türkçenin nerede öğrenildiği ile uyruk gibi değişkenlerle stratejiler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri kullanılmıştır. Çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER, Abant

İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER’de Türkçe öğrenen B1, B2 ve C1 kurlarındaki öğrenciler ve Tahran, Bükreş, Beyrut, Üsküp, Tiran, Kahire, İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerindeki B1, B2, C1 kurlarında Türkçe öğrenen 395 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada erkek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları kadın öğrencilere göre daha fazla olduğu, tüm yaş gruplarında dil öğrenme stratejilerinin kullanımında sadece bellek stratejilerinin kullanımda anlamlı bir farklılık olduğu, sosyal stratejileri kullanma durumları ile Türkçeyi öğrenme süresi arasında anlamlı farklılık olduğu, öğrenim durumları, Türkçe harici bildikleri yabancı dil sayısı ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımıyla ilgili anlam bir farklılığa rastlanmadığı, Türkçeyi Türkiye’de öğrenme ve yurt dışında öğrenme arasında bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin ana dilleriyle dil öğrenme stratejilerin kullanma durumu arasında sadece bellek stratejilerin kullanımı yönünde anlamlı bir farklılık olduğu, Türk soylu ve yabancı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada bellek ve telafi stratejilerini kullanma durumunda anlamlı bir fark olduğu, Türkçeyi Türkiye’de öğrenme ve yurt dışında öğrenme arasında dil öğrenme stratejilerinin kullanımı Türkiye’ de öğrenim görenlerin lehine bellek ve telafi stratejilerinin kullanımında anlamlı bir fark olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Şengül (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Anlama Becerileri ile Dil Bilgisine Yönelik Başarıya, Kalıcılığa ve Türkçeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinde adlı doktora tezinde Oxford’un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasından doğrudan stratejiler içinde yer alan bellek, bilişsel ve telafi stratejilerine uygun hazırlanan öğrenme etkinliklerinin B2 kurundaki öğrencilerin anlama yetileri ile dil bilgisine yönelik başarı / kalıcılık ve Türkçeye yönelik tutumlarına etkisi incelemiştir. Araştırmada 41 yabancı uyruklu öğrenciler deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak yabancılara Türkçe öğretimi B2 seviyesini göre uygun hazırlanan okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testleri; Türkçeye yönelik tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dil öğrenme günlüklerinden faydalanılmıştır. Araştırmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, dil bilgisi başarı testi, sontest- kalıcılık testleri puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu, öğrencilerin Türkçeyi

öğrenmeye dönük isteklerinin arttığı, Türkçeyi en iyi biçimde nasıl öğrenecekleri yönünde bilgi sahibi oldukları, bireysel ve kültürel özelliklerine uygun stratejilerle daha da etkili öğrenmeler sağladıkları, dil öğrenme stratejilerini gündelik yaşamlarında da kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demirekin (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı” adlı doktora tezinde araştırma, yabancı olarak Türkçe öğrenenlerin hedef dili anlamlandırmalarını kullandıkları kelime ve dil öğrenme stratejileri ile belirlemek için yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları: demografik anket ve iki ayrı öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubu üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen 505 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, dilbilgisi ve faydacı boyutlardan en çok sözcük öğrenmede zorlandıkları, çalışma grubundaki öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri orta düzeyde olduğu, dil öğrenme stratejilerinin kullanımının orta düzeyin üstünde olduğu, kelime öğrenme stratejilerinde en fazla duyuşsal stratejiler; dil öğrenme stratejilerinde ise en fazla üst-bilişsel stratejilerin kullanıldığı, kadınların erkeklere göre strateji kullanımının yüksek olduğu, ileri yaş grubunda strateji kullanımında etkin olduğu, Bütün düzeylerde dil öğrenme stratejileri kelime stratejilerine göre daha sık kullanıldığı, diğer dil ailelerindeki öğrencilerin puanları Türk dili kökenli öğrencilere göre yüksek olduğu, Türkçeyi öğrenirken başka yabancı dil bilenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanmada kelime öğrenme stratejilerine göre daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal ve duygusal öğrenme stratejilerinin ne derecede ve nasıl kullanılacağıyla ilgili yapmış olduğu çalışmada Varışoğlu (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinin ve stratejilerin belirlenmesi zorunluluğu sonucuna ulaşmıştır.

Yalçın (2018), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Etkinliklerinin Dil Öğrenme Strateji Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’de farklı enstitüler ve dil öğretim merkezlerinde okutulan

kitaplar arasından belirlenmiş beş yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabının dinleme etkinlikleri Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırmasının alt boyutlarına göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu aşamasında Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırmasının alt boyutlarına göre kontrol listeleri oluşturulmuş ve dinleme etkinliklerinin tamamı bu listeler yardımıyla irdelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, üç uzman tarafından kontrol edilerek geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakılarak incelenen bütün kitaplar kıyaslandığında kitaplar arasında toplam strateji sayıları dikkate alındığında en fazladan en aza doğru sıralandığında, bilişsel stratejiler, üst bilişsel stratejiler, bellek stratejileri, telafi stratejileri, sosyal stratejiler şeklinde sıralanmıştır. Duyuşsal stratejilere kitaplarda yer verilmemiştir.

Baz (2019), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri" adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini hangi düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırmada Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 akademik yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim gören B1 ve B2 kurlarındaki 269 öğrenciden oluşmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dil öğrenme stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre Türkçe öğrenimlerinde daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Oflaz (2019), Almanca öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Keskin (2019), "Dil Öğrenme Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Kelime Öğretiminde Öğrenenlere Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenme stratejilerinin kelime öğrenenlere etkisini incelemiştir. Yabancı dilde kelime öğrenimi stratejilerine yönelik sorulardan oluşan ölçek kullanılmıştır. Araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde eğitim gören B1, B2, C1 kurlarındaki 170 öğrenciden oluşmaktadır. Dil öğrenenler iletişime önem verdiği,

sosyal stratejileri çokça kullandıkları, ihtiyaçların kelime öğrenimini etkilediği, bellek stratejilerinin alt başlığında olan hatırlanamayan kelimeyi görselle anlatma, kelimeyi anımsama; üst bilişsel stratejilerinden not alma, anlaşılmayan kelimerin cümlede anlamlandırma stratejilerinin sık kullanıldığı, kelime öğretiminin en iyi derste öğrenildiği, ders sonrası tekrarın kalıcılığı arttırdığı ve Türkçeyi Türkiye’de Türk olanlarla öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörü düzeylerini inceleyen Kütükoğlu (2019), araştırmada üç anket form kullanılmıştır. İlki demografik anket, ikincisi Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, sonuncusu İkinci Yabancı Dil Belirsizlik Hoşgürüsü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sosyal ve üstbilişsel stratejilerin en çok kullanıldığı, bilişsel, telafi, bellek ve duyuşsal stratejilerin orta düzeyde kullanıldığı, ileri kurlarda olan öğrencilerin temel kurdaki öğrencilere göre fazla strateji kullandığı, yeterlilik düzeyiyle bilişsel stratejilerin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın diğer stratejilerle anlamlı bir fark olmadığı, belirsizlik hoşgörü tutumlarının orta düzeyde olduğu, belirsizlik hoşgörü düzeyi yeterlilik ve cinsiyet değişkenine göre sadece yeterlilik ve belirsizlik hoşgürüsü arasında ileri kurdaki bireyler lehine anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyete göre belirsizlik hoşgürüsünün değişmediği ve dil öğrenme stratejileriyle belirsizlik düzeyi kullanımı arasında anlamlı ilişki olmadığına ulaşılmıştır.

Canbay (2020) öz düzenleme ile dil öğrenme stratejileri kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, öz düzenleme ile dil öğrenme stratejileri kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara benzer olarak Edoğan (2018), öz düzenleme ile dil öğrenme stratejileri arasında orta düzeyde pozitif korelasyon tespit etmiştir.

Boylu ve Güngör (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanım düzeylerini inceledikleri çalışmada, kız öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kullandıklarını, 10-17 yaş grubu ve C1 düzeyindeki öğrencilerin diğer

seviyelerdeki öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye'de kalma sürelerinin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuşlardır.

2.6.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Bremmer (1999) tarafından “Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating The Relationship in Hong Kong” adlı araştırmasında yabancı dil öğrenme stratejiler ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Oxford (1990) tarafından geliştirilen, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma 149 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin dil yetkinlikleri arttıkça dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıkları da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Griffiths (2003), dil öğrenme stratejileriyle dil yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için, Yeni Zelanda’da özel bir dil okulunda farklı etniklerden oluşan 26 öğrenciye Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini ve anahtar stratejiler, öğrenme zorlukları, bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bir görüşme uygulamıştır. Elde edilen bulgular, seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha fazla strateji kullanım ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bu öğrenciler çok sayıda strateji kullanmışlar ve belirli türlerdeki stratejileri kullanma eğilimi göstermişlerdir.

El-Dip (2004) “Language Learning Strategies in Kuwait: Links to Gender, Language Level and Culture in a Hybrid Context” adlı araştırmasında Kuveytli öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Uygulama 504 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandığı, dil öğrenme başarısı düşük öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinden duyuşsal stratejileri daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Gerami ve Baighlou (2011) “Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students” adlı araştırmalarında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başarılı ve başarısız İranlı öğrenciler tarafından kullanılan dil öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi,

üst bilişsel, duyuşsal ve sosyal dil öğrenme stratejilerinden hangilerini daha çok kullandıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Verilerin toplanmasında Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejisi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre daha geniş bir dil öğrenme stratejisi sahip olduklarını ve başarısız öğrencilerden daha farklı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Buna ilave olarak başarılı öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullandıkları ve başarısız öğrencilerin az da olsa bilişsel stratejiler kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Rahimirad (2014), “The Impact of Metacognitive Strategy Instruction on the Listening Performance of University Students” araştırmasında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik üst bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin dinleme performanslarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda strateji kullanımının öğrencilerin dinleme performanslarını önemli ölçüde geliştirdiği ulaştırılmıştır.

Rezaee, Khomeijani Farahani, ve Abdulameer Mubarak (2021), dil öğrenme stratejileri ile sürdürülen derslerin geleneksel öğretime göre anlamlı oranda daha etkili bir başarı sağladığını tespit etmiştir.

Almusharraf ve Bailey (2021), öğrenci özelliklerinin dil öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, öğrenci özelliklerinin özellikle doğrudan ve dolaylı strateji kullanımını öngördüğünü tespit etmişlerdir.

Amjusfa, Yasin, & Muthalib, (2021), daha yüksek ve daha düşük başarılı öğrenciler tarafından konuşmayı öğrenmede kullanılan dil öğrenme stratejilerini inceledikleri çalışmada, daha başarılı öğrencilerin konuşmayı öğrenmede hafıza, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullandıklarını belirlemişlerdir. Diğer yandan, düşük başarılı öğrenciler öğrenme stratejilerini genellikle öğrenme etkinliklerinde kullanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Adan, ve Hashim, (2021). sanat okulu ESL öğrencileri tarafından en çok üstbilişsel stratejilerin kullanıldığını ve en az ise telafi stratejilerinin kullanıldığını tespit etmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu kısımda araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verileri toplama aracı, verilerin analizi ve çözümlenmesi ve araştırma sürecinin işleyişi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Deneysel bir araştırma niteliğinde olacak araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu araştırma modeli kullanılacaktır. Deney grubunda, öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerle öğretim, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanacaktır.

İnsan davranışlarına uygulanabilmesi özelliği nedeniyle, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda, çoğunlukla bağımlı değişkendirdeki farkın ortaya çıkarılabilmesi için öntestlerin ve sontestlerin birlikte kullanıldığı deneysel desenler tercih edilir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada, gerçek deneme modellerinin bir türü olan öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Öntest-Sontest kontrol gruplu modelde, tarafsız bir atamayla oluşturulan iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak oluşturulurlar. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrasında ölçüm yapılır (Karasar, 2001). Modelin simgesel görünümü şöyledir:

“Tablo 3.1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Modelin Simgesel Görünümü”

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

G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu, R deneklerin gruplara tarafsız atandığını O₁ ve O₂ deney grubunun öntest ve sontest sonuçlarını, O₃ ve O₄ kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçlarını, X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 35 yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubu 17, kontrol grubu 18 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme / kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki öğrenciler Suriye, Mısır, Filistin, Pakistan, Gana, Rusya, Fas, Senegal ve Afganistan uyrukludur. Öğrencilerin çoğunluğu Suriye uyrukludur. Öğrencilerin uyrukla ilgili sayı dağılımları eşit değildir.

3.3 Verileri Toplama Aracı

Şengül (2016) tarafından geliştirilen B2 düzeyindeki öğrencilerin dinleme başarılarını ölçecek Dinleme Başarı Testi kullanılmıştır. Şengül (2016) tarafından geliştirilen dinlediğini anlama başarı testine ilişkin madde analizi sonuçlarına göre maddelerin r_{xx} değerleri 0,311 ile 0,775 arasında değişmektedir. Testin KR20 güvenirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Alınan KR20 güvenirlik katsayısına göre testin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulama bahar yarıyılı B2 kurunun başlangıcında dinleme başarı testi hem deney hem kontrol grubuna öntest uygulanarak başlanmıştır. 6 haftalık süreç içerisinde TÖMER’de okutulan ders kitabındaki metinlere göre deney grubuna iletişimsel yaklaşım temelli ve dil öğrenme stratejilerden dolayı stratejilere uygun olarak hazırlanmış 16 adet dinleme etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise ders

kitabına göre etkinlikler uygulanmıştır. 6 haftalık süre sonunda diğer kura geçmeden her iki gruba da dinleme başarı testi sontest uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın veri analizinde nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama başarı testinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Verilerin analizi, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli ve dil öğrenme stratejilerden dolayı stratejilere uygun olarak hazırlanmış dinleme etkinliklerinin dinleme yetisine katkısı öntest ve sontest uygulanarak incelenmiştir.

Dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanan dinleme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi'ne göre incelenmiştir. Ders kitabına göre etkinliklerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, dinlediğini anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi'ne göre incelenmiştir. İletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanan dinleme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile herhangi bir ek bir işlemin uygulanmadığı normal öğretim sürecinde olan kontrol grubunun dinlediğini anlama sontest puanları Mann Whitney U Testi'ne göre incelenmiştir. İstatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3.5. Araştırma Sürecinin İşleyişi

B2 düzeyi kur başlangıcında hem deney grubuna hem kontrol grubuna dinleme başarı testi öntest uygulanarak başlanmıştır. Altı haftalık deneysel süreç boyunca deney grubuna iletişimsel yaklaşım temelli dil öğretim stratejilerine göre 16 dinleme etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinliklerle öğretim yapıldığı sırada öğrencilere stratejilerin nasıl kullanılacağı da içerik öğretim modeline göre anlatılmıştır. Altı haftalık sürenin sonunda her iki gruba dinleme başarı testi sontest olarak uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

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

“**Tablo 4.1.** Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Kullanıldığı Dinleme Başarı Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları”

	N	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	2	6,25	12,50	-2,872	,004
Pozitif sıra	14	8,82	123,50		
Eşit	1				

Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (-2,872, $p < .01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani sontestin

lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle deneysel işlemlerde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular 1. denenceyi doğrulamıştır.

4.2. İkinci Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

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

“**Tablo 4.2.** Kontrol Grubunda Yer Alan Normal Öğretim Süreci Dışında Herhangi Bir İşlemin Uygulanmadığı, Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Kullanılmadığı Dinleme Başarı Testi Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları”

	n	Sıra ort.	Sıra top.	z	p
Negatif sıra	2	4,50	9,00	-2,902	,004
Pozitif sıra	13	8,54	111,00		
Eşit	3				

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (-2,902, $p < .01$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farklılığın pozitif sıraların lehine yani sontestin lehine olduğu görülmektedir. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanılmadığı, normal öğretim sürecinde olan kontrol grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular 2. denenceyi doğrulamıştır.

4.3. Üçüncü Denenceye Ait Bulgular ve Yorum

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

“**Tablo 4.3.** Dil Öğrenme Stratejilerine Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinliklerinin Kullanıldığı Deney Grubu ile Normal Öğretim Süreci Dışında Herhangi Bir İşlemin Uygulanmadığı Kontrol Grubunun Dinleme Başarı Testi Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları”

	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Deney	17	21,94	373,00	86,000	,027
Kontrol	18	14,28	257		

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aralarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U= 86,000$, $p>.05$). Buna göre dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubunda dinlediğini anlama yetisini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular 3. denenceyi doğrulamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlardan hareketle yapılan öneriler ele alınmıştır.

5.1. Sonuç

Dil öğrenme stratejilerinden dolayı stratejilere göre hazırlanmış dinleme etkinliklerinin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisini ortaya koyan sonuçlar deney ve kontrol grubunun puan ortalamalarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre dil öğrenme stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerindeki gelişim normal öğretim süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubuna göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre dinleme becerisine yönelik başarıyı artırmak adına dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanan etkinlikler önemli düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi öntest ve sontest puanlarına bakıldığında puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buradaki öntest ve sontest puanları arasındaki fark altı haftalık süreç içinde varolan ders kitabından farklı dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanmış B2 düzeyi dinleme etkinliklerinin önemli katkısı olmuştur denilebilir. Normal öğretim

süreci dışında herhangi bir işlemin uygulanmadığı, dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanılmadığı sadece ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin, dinlediğini anlama başarı testi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Anlamlı farkın çıkmasındaki etkenin öntest düzeyinden sonra altı haftalık süreç içerisinde normal ders kitabından yapılan etkinliklerden olduğu ve öntest ile sontest arasındaki süreden kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar kontrol grubunun öntest ve sontest dinleme başarı testlerinde puan farkı sontest lehinde anlamlı olsa da deney grubu sontest dinleme başarı testi, kontrol grubu sontest dinleme başarı testiyle kıyaslandığında deney grubu lehinde anlamlı puan farkını olduğu görülmektedir. Buradan hareketle dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanan dinleme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirdiği ve başarılı kıldığı ifade edilebilir.

Dil öğrenme stratejileriyle yapılan dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama yetilerine yönelik başarılarını artırmıştır (Şengül, 2016). Buradan hareketle yapılan araştırmanın aynı sonuca ulaştığı göz önünde bulundurularak dil öğrenme stratejilerinin dinleme yetileriyle ilgili başarılarının artacağı ve bu becerinin gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Rahimirad (2014), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerine yönelik üst bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin dinleme performanslarına etkisini araştırmış olup strateji kullanımının öğrencilerin dinleme performanslarını önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşmış olması araştırma sonucunda elde ettiğimiz dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanmış dinleme etkinliklerinin dinleme becerisini geliştirdiği sonucunu destekler niteliktedir.

Coşkun (2010), “The Effect of Metacognitive Strategy Training on the Listening Performance of Beginner Students” isimli çalışması sonucunda biliş ötesi stratejiler öğrencilerin etkin dinleyiciler olmalarında katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız araştırmada da dil öğrenme stratejilerinin dinleme becerisinin geliştirmeye katkı sağladığı neticesine ulaşılmış olması dil öğrenme stratejilerinin dinleme becerisini geliştirebilir yorumuna ulaşılabilir.

Katrancı ve Yangın (2013), “ Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi” adlı çalışmalarında üst biliş strateji

öğretimi dinlediğini anlamaya yönelik yapılan deney grubu lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılması yaptığımız araştırmanın sonucuyla örtüşmesi dil öğrenme stratejilerinin dinleme yetisini geliştirmede önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Goh ve Taib (2006) İngilizce öğrenen, yaşları 11 ile 12 arasında değişen beş kız ve beş erkek öğrenciyle sekiz ders boyunca üstbilişsel dinleme stratejileri öğretimini sürdürmüş ve sonuç olarak bu stratejilerin dinleme üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu tespit etmişler. Bu araştırmadan hareketle yaptığımız araştırmanın sonucunda da dinleme becerilerinin gelişiminde dil öğrenme stratejilerinin olumlu yönde etkisi olması iki araştırmanın ortak sonuca vardığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan hareketle dil öğrenme stratejilerine uygun olarak hazırlanmış dinleme etkinliklerinin dinleme becerilerini geliştirdiği sonucuna göre şu önerilerde bulunulabilir,

- Dinleme becerisinde başarıya ulaşmak için dinleme etkinlikleri dil öğrenme stratejilerine uygun hazırlanmalıdır.
- Dil öğrenme stratejileri diğer kurlardaki A1, A2, B1, C1 ve C2'ye uygun dinleme etkinlikleri yapılarak başarıya etkisi araştırılabilir.
- Yapılan araştırmada dolaylı stratejilere uygun olarak hazırlanmış dinleme etkinliklerinin yanı sıra doğrudan dil öğrenme stratejilerine ve diğer dil öğrenme stratejilerine göre de dinleme etkinlikleri hazırlanıp dinleme becerisine katkısına bakılabilir.
- Diğer becerilere konuşma, okuma ve yazmaya uygun dil öğrenme stratejilerine göre hazırlanmış etkinlikler yapılarak becerilere olan katkısı belirlenebilir.
- Ders kitapları hazırlanırken kitap içindeki metne en uygun dil öğrenme stratejisi ne ise ona uygun etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Dil öğrenme stratejileri dinleme etkinlikleri içerisinde örtük bir biçimde değil de açık olarak verilmelidir.
- Dil öğreticileri okutulan kitaplarda dil öğrenme stratejilerinin kullanılmaması durumunda metne uygun stratejileri kullanabilir.
- Dil öğrenme stratejilerine uygun hazırlanan etkinliklerin kalıcılığı sağlaması için düzenli tekrarı yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda* (27-28 Mart 2008, Doğu Akdeniz Üniversitesi Gazimağusa, KKTC) *Sunulan Bildiri*. Erişim Adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf Erişim Tarihi: 21.07.2019
- Adan, D. A., & Hashim, H. (2021). Language learning strategies used by art school ESL learners. *Creative Education*, 12(03), 653-666.
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitimle yabancı dil eğitimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Alkan, C. (1987), *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Almusharraf, N., & Bailey, D. R. (2021). A regression analysis approach to measuring the influence of student characteristics on language learning strategies. *International Journal of Instruction*, 14(4), 463-482.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit Yayınları.
- Amjusfa, S. R., Yasin, B., & Muthalib, K. A. (2021). Language learning strategies employed by higher and lower achieving students in learning speaking. *English Education Journal*, 12(2). 301-319.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, (147), 63-86.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi programı üzerinde. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, (255), 61-63.

- Barın, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28-29), 17-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/2795/37596>
- 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.
- Bayezit, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bayezit, H. (2018). Yabancı Dil Ders Kitaplarında Dil Öğrenme Stratejileri. İçinde M. Durmuş & A. Okur (Editörler), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 455). Grafiker Yayınları.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). Giriş. İçinde D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi-Politika, Yöntem ve Beceriler*. (ss. 1-4), Anı Yayıncılık.
- Baz, D. (2019). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Bekleyen, N. (2015). Dil öğretiminin tarihsel gelişimi. İçinde N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (ss. 4-20), Ankara: Pegem Akademi.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Boylu, E., & Güngör, H. (2020). The level of use of the language learning strategies of Syrian refugee students learning Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 59-78.
- Bremmer, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34(3), 216-225.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Canbay, F. (2020). The relationship between self-regulation and use of language learning strategies in secondary school students. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 60, 1-22.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-291. DOI:10.1515/iral.2003.013
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı Dil olarak Türkçenin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (XXVII), 263-274.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- El-Dip, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Erdogan, T. (2018). The investigation of self-regulation and language learning strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477-1485.

- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgilerinin artırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelişli, Y. (2015), Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz, O. Mert). Ankara: Belen Yayıncılık.
- Goh, C. (2019). What we still need to learn about language learning strategies instruction: Research directions and designs. In *Learning strategy instruction in the language classroom* (pp. 262-278). Multilingual Matters.
- Goh, C. and Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learner. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Göçen, G., & Okur, A (2020), Dil öğretim kuramları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. İçinde H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 130). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A., & Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmalara genel bakış, *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A. (2018). Geçmişte ve Günümüzde Yabancılara Türkçe Öğretimi. İçinde M. Durmuş, & A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (ss. 171) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Gürsoy, E. (2004). *Çocukların yabancı dil öğrenme stratejilerini belirleme ve çocuklar için hazırlanmış bir yabancı dil öğrenme stratejileri envanteri hazırlama üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harmer, J. (2007). *The practise of English language teaching*. Harlow: Longman Press.
- Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Katrancı, M. & Yangın, B. (2013) Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini Anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, (11), 733-771.
- Karasar, N. (2001). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, D. (2019). *Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenenlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, (81-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M., & Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kütükoğlu, A. İ. (2019), *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve belirsizlik hoşgörüsü düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Macháčková, E. (2009). *Teaching Listening* [Yayımlanmış lisans tezi]. Masaryk University Brno Pedagogical Faculty, Department of English language and literature Brno.
- MEB (2020). *Türkçe öğretiminde kullanılan temel yaklaşım yöntem ve teknikler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Mohammad, Q. (2014). *Jawaharlal Nehru University Students' Turkish language learning strategies as a foreign language / Jawaharlal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. N. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. İçinde N. Bekleyen (Ed.), *Dil Öğretimi*, (s. 118-209). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbay, M., & Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Pawlak, M., & Oxford, R. L. (2018). Conclusion: The future of research into language learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 525-535.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. New York: Oxford University Press.

- Rahimirad, M. (2014). The impact of metacognitive strategy instruction on the listening performance of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(2014). 1485-1491.
- Rezaee, A. A., Khomeijani Farahani, A. A., & Abdulameer Mubarak, L. (2018). Scaffolding and EFL learners' use of language learning strategies in the Iraqi language teaching context. *Teaching English Language*, 12(2), 89-116.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: CUP.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2018). Cognitive and metacognitive strategies as predictors of language learning outcomes. *Psihologija*, 51(4), 489-505.
- Şahin, Y. (2010). Yabancı dil öğrenen öğrencilerin bilgisayardan yararlanmalarına ilişkin görüşler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 307-316.
- Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. İçinde Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 18-19) Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 14-25
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Şengül, K. (2019) Dinleme Eğitiminin Temel Kavramları. İçinde Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (ss. 25), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şengül, M. (2012). Yabancı uyruklu ve Türk soylu bireylerin Türkiye Türkçesini öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki farklılıklar. VII. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı (24-28 Eylül 2012) Bildirisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirus Yayınları.

- Tekdal, D. (2020), Sosyal bilimler eğitiminde uzaktan eğitimin ortaya çıkış gereksinimi ve tarihçesi. İçinde E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış* (ss. 25) Ankara: Pegem Akademi.
- TELC (2012). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt/Main, Almanya: Telc GmbH.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türker, F. M., & Demir, E. (2014), Yabancı dil olarak web tabanlı uzaktan Türkçe öğretiminde görsel materyaller. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 252) Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-226.
- Ungan, S. (2018). Giriş: Temel kavramlar, yaklaşımlar, yöntemler, ilkeler. İçinde M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 15) Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (ss.131), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı dil öğretiminde edebi metinler: Yenilikçi yaklaşımlara geçiş süreci ve gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 203-212.
- Widharyanto, B., & Binawan, H. (2020). Learning style and language learning strategies of students from various ethnics in Indonesia. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 480-492.
- Varışoğlu, M. C. (2018). Sosyal duygusal dil öğrenme dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1),379-396.
- Yağmur Şahin, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 93-106). Ankara: Pegem Akademi.

- Yalçın, Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wenden, C., & Rubin, J. (1987). *Learner's strategies in language learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Weaver, S. J., & Cohen, A. (1998). Making strategy training a reality in the foreign language curriculum. In A. D. Cohen (Ed.). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. (pp. 66-97). Essex: Pearson Education.
- Wu, M. M. F. (2008). Language learning strategy use of chinese esl learners of hong kong- findings from a qualitative study. *Electronic journal of Foreign Language Teaching*,5(1), 68-83.

EKLER

Ek 1: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Ek 2: B2 Kuru Düzeyi Dil Öğrenme Stratejilerinden Dolaylı Stratejilere Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinlikleri

Ek 3: Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri ve Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Ek 1: Dinlediğini Anlama Başarı Testi

B2 DİNLEDİĞİNİ ANLAMA TESTİ

KIZ KALESİ

Yurdumuzda pek çok kız kalesi vardır. Bunların hepsinin, hemen hemen birbirini hatırlatan hikâyeleri halk arasında nesilden nesile anlatıla gelmektedir. Bunlardan biri de Silifke sahillerinde, kıyıda birkaç yüz metre uzaktadır. Uzaktan bakıldığı zaman denizin içindeki heybetli duruşu ile dikkatleri üzerine çeken bu kalenin şöyle bir hikâyesi anlatılır:

Vaktiyle bugünkü Mersin ilimizin bulunduğu bölgeye hâkim olan bir bey vardır. Bu beyin bir kızı olur. Baba da devrin âdetine uyarak kızını bir kâhine götürür ve onun geleceği hakkında bilgi edinmek ister. Kâhin, kızın 19 yaşına girince bir yılın tarafından sokulmak suretiyle öleceğini söyler. Buna çok üzülen baba derin derin düşünmeye başlar. Ne yapsa da kızını bu kötü gelecekte kurtarsa...

Beyin aklına güzel bir fikir gelir. Denizin ortasına bir kale yaptıracaktır: Kızını da oraya yerleştirecektir. Yılan sudan geçemeyeceğine göre kızını da kurtulacaktır. Hemen bu fikrin gerçekleşmesi için planlar hazırlar ve bugünkü Kız Kalesi'nin bulunduğu yerde binanın yapılmasına başlanır. Aradan günler, aylar, yıllar geçer; sonunda beyin istediği kale ortaya çıkar. Artık kızını daima orada oturtmakta, karşı tarafa hiç geçirtmemektedir.

Beyin kızı 19 yaşını tamamlar, onun şerefine kalede eğlenceler tertip edilir. Bu eğlencelere davet edilen bir köylü kadın da hediye olmak üzere bağındaki nefis üzümlerden bir sepet dolusu getirir. Fakat kader bu ya kadın üzümleri doldururken dalgınlığından istifade ederek sepetin içine gizlenen yılanı görmez. Üzümü çok seven beyin kızı da bu sepeti doğruca odasına çıkartır.

Gece geç vakit herkes gittikten sonra yiyecektir. Misafirler gittikten, eğlenceler bittikten sonra odasına çıkan genç kız çok sevdiği üzümlerden yemeye başlar. Fakat tam bu sırada sepetin içinden çıkan yılan, kızcağızı sokar ve onun ölümüne sebep olur. Bugün Akdeniz'in bu şirin köşesinden geçenler kaleyi mutlaka görürler ve hikâyesini öğrenmeden oradan ayrılmazlar. Fakat ayrılırlarken de beyin kızına acımadan edemezler.

Prof. Saim SAKAOĞLU

1) Sözü edilen Kız Kalesi nerededir? Bugün de gidilip görülebilir mi?

.....
.....
.....

2) Bey, kızını doğduktan hemen sonra kâhine niçin götürür?

.....
.....
.....

3) Kâhin, beye kızıyla ilgili ne söyler?

.....
.....
.....

4) Kızını korumak için beyin bulduğu çözüm nedir?

.....
.....
.....

5) Yılan kaleye nasıl girmiş?

.....
.....
.....

6) Beyin kızı üzüm sepetini neden odasına çıkarmıştır?

.....
.....
.....

ABLAM MESLEK SEÇİYOR

Bugünlerde bizim evde bir tartışmadır gidiyor. Ablam babam, annem...

Bu kadarla kalsa iyi. Amcam, dayım, teyzelerim ve büyük halam, daha komşular bile bize geldiklerinde hemen konu açılıyor ve tartışma başlıyor. Tartışma ablamın seçeceği meslekle ilgili.

Evet, herkes fikrini söylüyor. Annem, ablamın çok iyi bir terzi olabileceğinden söz ediyor. Küçüklükten bu yana bebeklerine diktiği süslü giysileri saklamış. Kızının ne becerikli olduğunu kanıtlamak için çıkarıp çıkarıp onları gösteriyor. Teyzelerimiz de aynı fikirde. Büyük teyzem, ileride bir butik açabileceğini, küçük teyzemse konfeksiyon atölyesi açıp çok para kazanabileceğini söylüyor.

Oysa halam, sanatçı yönünün öne çıkabilmesi için stilist olmalı, diyor. O zaman yurt dışına filan da gidirmiş. Babama kalırsa ablam hemşire daha da iyisi veteriner olmalıymış. Çünkü ablam da benim gibi hayvanları çok sever. Geçen yaz bahçede bulduğumuz yaralı kuşu eve getirip ona özenle bakmış, iyileştirmişti. Ama

amcam, en güvenilir ve geçerli mesleğin bankacılık olduğunu savunuyor. Kendisi bankacıdır da...

Büyük eniştemse günümüzde en çok yiyecek işlerinin para getirdiğine inanıyor. Öyle ya, her şeyden vazgeçilebilir ama yemekten asla. Yani herkes bir şeyler yemek zorunda. Komşulardan da mimarlık, bilgisayar uzmanlığı, kuaförlük, turist rehberliği, öğretmenlik gibi pek çok öneri geliyor. Ama doğrusunu isterseniz bu işe bunca kişinin karışmasının suçlusu ablam. Hâlâ kararsızlık içinde ve hangi mesleğe yöneleceğini bilemiyor. Geçen gün dayım, hep birlikte salonda otururken bana sormaz mı:

– Can, sen ne düşünüyorsun, ablan hangi mesleği seçmeli, diye. Artık bu kadarı da fazla.

– Herkes neden karışıyor ki diye bağırdım, o hangi mesleği isterse onu seçer. Ama önce kendi kendine düşünmeli. Herkes bir şeyler söyleyip duruyor, onun da kafası karışıyor. Siz karışmayın da o kendisi seçsin mesleğini. Salonda bir sessizlik oldu. Dayım, ağzı açık kalakalmıştı. Sonra:

– Bravo, dedi, bravo, bak ne güzel konuştu, işte bu çocuk ya avukat olmalı ya da yargıç.

Küçük teyzem ellerini çırttı:

– Ah canım, dedi, televizyonda sunucu olsa ne güzel olur. Yakışır doğrusu.

– Yok canım, dedi babam gülererek, böyle kesin konuştuğuna, emirler verebildiğine göre yönetici, komutan filan olmalı.

Halam hemen atıldı:

– Hayır, hayır, dedi, sosyal bilimler uzmanı ya da psikolog veya pedagoğ olsun.

– Yo, dedi annem, sanırım oğlum filozof olacak...

Ayla ÇINAROĞLU
En Büyük Takım Bizim Takım

7- Can'ın ailesi hangi konuda tartışıyor?

.....
.....

8- Annesi ve teyzesi ablasının hangi mesleği seçmesi gerektiğini söylüyor?

.....
.....
.....

9- Can'ın ailesi ablasının meslek seçimine neden bu kadar karışıyor?

.....
.....
.....
.....

10- Can neden sinirleniyor?

.....
.....

.....
.....
11- Babası Can'ın neden komutan ya da yönetici olması gerektiğini düşünüyor?
.....
.....
.....

İHTİYAR ÇİLİNGİR

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân; bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı, küçük yüzlü bir adam, gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu. Ne hoş manzara, gözüm ilişti. Dükkânın önünde kaldım. Bir çilingir dükkânı. Ufak kilitler, eski zaman kapı halkaları, rezeler, menteşeler, hayvan zincirleri. Böyle ufak tefek şeyler yapıyor. Bunlardan pek çok da yapmış, dükkânın ötesine berisine asmış.

- Kolay gelsin, usta.
- Kolayı başına gelsin!

Bir tarafa dayanıp durdum. Adamcağız, benimle hiç meşgul olmuyor göründü. Birer tarafı açık, ufak halkalar hazırlamış, bir halka takıp açık tarafını ateşe tutuyor, o hazır oluncaya kadar bir başkasını ateşten çekip ucunu, büyük bir dikkatle kapıyor, bir parça büküyor, onu tekrar ateşe verinceye kadar, evvelki hazır oluyor, böylece muntazam çalışıyordu. Emin olunuz ki gayet dürüst ve muntazam bir zincir ortaya çıkıyor, bir cilası noksan kalıyordu. Şüphesiz, eski binalarda gördüğümüz o süslü edevat, böyle dükkânlarda, bu nezaketle, bu özenle, bu kanaatle işlenir, yapılırdı. Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. Her şeyi inkâr eden bu devre gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönüp gitmeyecekti. —Yazıklar olsun o zamana ki bütün kutsal değerleri inkâr ettirmiş, kanaatleri öldürmüş, huzur ve rahatı söndürmüş, demiri kaldırmış, yerine tenekeyi doldurmuştur. Ben oradayken gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken eşeği dürtecek.

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatına vakıf bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lâkin, genç adam, demircinin aksine değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak istiyordu. Çilingirle aralarında bir konuşma başladı. Çilingir. “Olmaz, bunun usulü böyledir.” dedi.

Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.

- Canım sen tak. Nene lazım...
- Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.
- Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı ancak “parasıyla” sözüne fena hâlde içerledi, daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra, – Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi. Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının âşığıydı. “Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü.” Diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle

ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirlere vardı. Dükkânlarını Allah'a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı.

Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti. Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstatları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!

Memduh Şevket ESENDAL

12- Yazarın Koyunpazarı'nda dikkatini ne çekiyor?

.....
.....
.....

13- İhtiyar adam dükkânda ne iş yapıyor?

.....
.....
.....

14- İhtiyar adamın dükkânında neler vardı?

.....
.....
.....

15- İhtiyar çilingir, genç adamın isteğini neden yapmıyor?

.....
.....
.....

16- Yazar " Bu adam para âşıklısı değildi." sözüyle ne anlatmak istiyor?

.....
.....
.....

**TEKNOSA ANNELER GÜNÜ REKLAM FİLMİ: SON TEKNOLOJİ
ANNELER**

<http://www.youtube.com/watch?v=0g3Bhce3zdc>

17- Filmin ana fikri nedir?

.....
.....

18- Oğlu hastalandığı zaman annesi ne yapıyor?

.....
.....
.....

19- Filmde anne neden ağlıyor?

.....
.....
.....

20- Filmde annelerin hangi yönü anlaşılmalıdır?

.....
.....
.....
.....



Ek 2: B2 Kuru Düzeyi Dil Öğrenme Stratejilerinden Dolaylı Stratejilere Göre Hazırlanmış Dinleme Etkinlikleri Örnekleri

1. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Bu görsel size neyi çağrıştırmaktadır yazınız.



2. Tahmin edelim! Resimden hareketle metnin konusunu tahmin edelim.

.....

.....



B. Aşağıda verilen soruları cevaplayınız.

1. Hangi ülke? Hangi ülkenin geleneğinde evlenen kadın, düğünden bir ay önce her gün bir saat ağlar?
2. Hindistan’da yapılan düğün geleneği nasıldır? Yazınız.
3. Kahve şekerliyse damat adayının evlilik için uygun olduğu, kahve sadeyse damat adayının evlilik için uygun olmadığı anlamına gelen gelenek hangi ülkeye aittir?

C. Aşağıda verilen bilgilerle ait oldukları ülkeleri eşleştiriniz.

1. Çin	(.....) <u>Kahvenin sade ve şekerli olmasına göre damat adayının evliliğe uygunluğu belirlenir.</u>
2. Bosna Hersek	(.....) <u>Düğünün ilk günü geline süt banyosu yaptırılır. İkinci gün ise geline kna yakılır.</u>
3. Hindistan	(.....) <u>Düğünlerde gelinle damat bir çalı süpürgesinin üzerinden atlar.</u>
4. Afrika	(.....) <u>Gelin ve damat düğünden sonra birlikte kütük keser.</u>
5. Almanya	(.....) <u>Evlenecek olan kadın günde on saat ağlamaktadır.</u>
6. Fas	(.....) <u>Damat “evet” demeden önce ayakkabılarını çıkarır.</u>



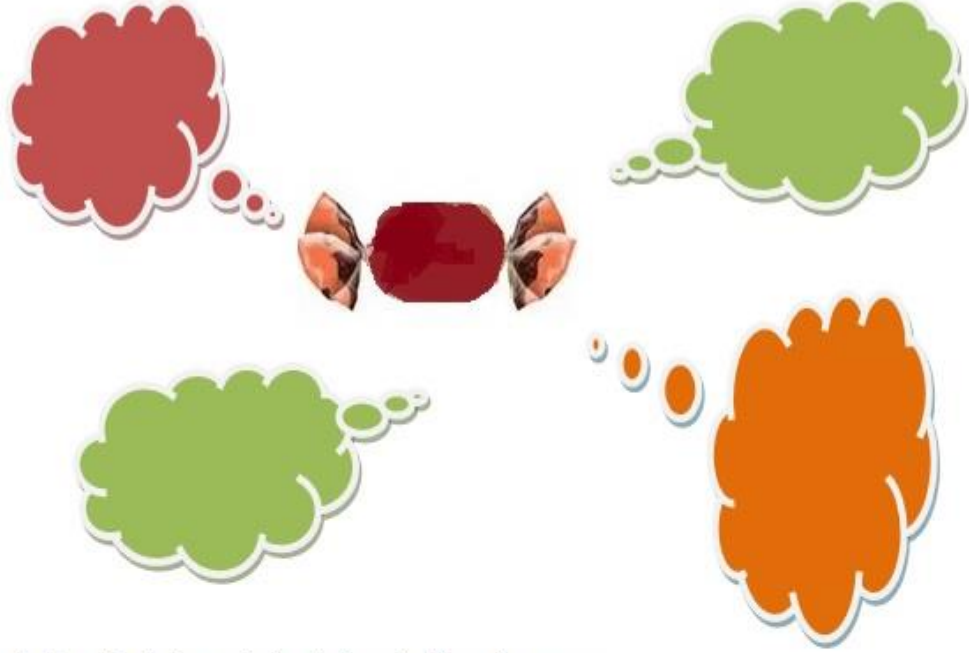
D. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Metnin içeriğiyle ilgili tahminleriniz doğru çıktı mı? Çıkmadıysa nedenini belirtiniz.
2. Sizin ülkenizde düğün gelenekleri nasıldır?
3. Size göre düğünlerdeki gelenekleri yerine getirmenin önemi nedir?
4. Dinlediğiniz metinde neleri öğrendiniz yazınız.
5. Düğünde ağlayan insanlar için ne hissedersiniz.

2. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Bayram deyince aklınıza neler geliyor yazınız.
2. Bayramda yaşadığımız sevinç ya da üzüntülerinizi arkadaşlarımızla paylaşınız.



3. Görsellere baktığımızda hangi duyguları hissediyorsunuz.



B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Şimdi gözlerinizi kapatın. Kendi ülkenizde yaşadığımız yerde olduğunuzu hayal edip sizin bayramları ve bayram geleneklerini düşünün.
2. Hangi duyguları hissettiniz. Arkadaşlarımızla paylaşınız.

C. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

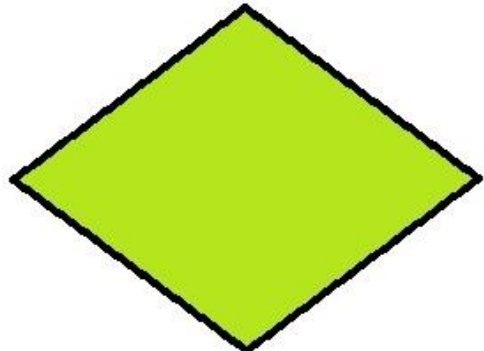
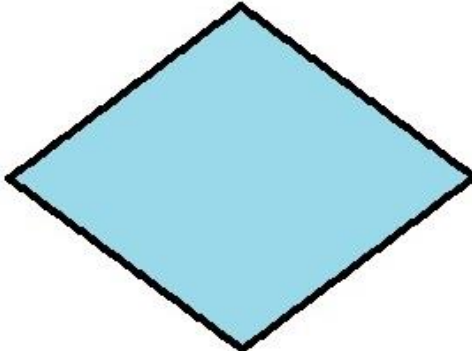
1. Bayram namazı kılındıktan sonra insanlar nerede bayramlaşırlar?
A) Evde B) Pazarda C) Cami önünde D) Sokakta
2. Evde ilk önce kimlerin eli öpülerek bayramları kutlanır?
A) Çocuklar B) Anne ve baba C) Komşular D) Dede ve nine
3. Ramazan Bayramında aile içinde bayramlaşma bittikten sonra ne yapılır?
A) Kahvaltı yapılır. B) Gezmeye gidilir.
C) Yaşlılar ziyaret edilir. D) Alışveriş yapılır.
4. Yaşlılar bayram günlerinde neden evden çıkmazlar?
A) Gezmeyi sevmedikleri için B) Küçüklerin kendilerini ziyaret etmeleri için
C) Çok hasta oldukları için D) Yalnız kalmayı sevmedikleri için
5. Kurban Bayramında kesilen kurbanın eti ne yapılır?
A) Satılır.
B) Dolapta saklanır.
C) Fakirlere, komşulara ve akrabalara dağıtılır.
D) Etin hepsi ev halkı tarafından yenir.

“Bayramın mübarek olsun”, Camiye, Bayram, Kahvaltı sofrasına, Sekerler, Kurban Bayramında, “Hayırlı bayramlar!” uygun olan kelimeleri boşluklara yerleştiriniz.

1. Evin ihtiyaçları için..... alışverişine çıkarılır.
2. Ailede bayram havası bayram namazı içingidiş hazırlığı ile başlar.
3., bayram ziyaretlerine ancak kurbanla ilgili işlerin bitmesinin ardından, öğleden sonra veya ertesi günü başlanır.
4. Bayram ziyaretine gelen misafirlere ikram edilmek üzere..... alınır.
5. Bayramı kutlayan büyüğün elini öpen kişi,.....
..... sözlerinden birini söyler.
6. Ramazan Bayramında aile içinde bayramlaşma tamamlandıktan sonra hep birlikteoturulur.

D. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Sizin bayramlarımızla Türk bayramlarının benzer ve farklı yönleri nelerdir? Yazınız.
2. Türk bayram gelenekleriyle sizin bayram geleneklerinizi benzer ve farklı yönleri nelerdir?
3. Dinlediğiniz metinden neler öğrendiniz?
4. Soldaki bölüme bayramlarla ilgili hislerinizi sağdaki bölüme de arkadaşınızın hissettiklerini yazınız. Birbirinizin hislerini anlamaya çalışınız.



3. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Aşama



Toprak

2. Aşama



Su

3. Aşama



Ateş

1. Bu üç maddenin aşamaları sonunda elde edebileceğimiz ürünler nelerdir? Tartışınız ve yazınız.

B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Çömleğin ham maddesi nedir?

.....

2. Çömlek yapımı ilk nerede ortaya çıkmıştır?

.....

3. Günümüzde çömlekten neler yapılmaktadır?

.....

4. Hangi köyde çömlekçilikle ilgili şenlik yapılmaktadır?

.....

5. Anadolu'da ilk çömleğin bulgularına rastlanılan yerleri kutuya yerleştiriniz.
Kayseri, Tokat, Alishar, Boğazköy, Avanos, Nevşehir, Truva, Mersin.

C. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz metinden hareketle metne başlık belirleyin.

2. Dinlediğiniz metinden neler öğrendiniz?

3. Sizin ülkenizde de çömlekçilik ya da çömlekçiliğe benzer şeyler yapılıyor mu?

4. Daha önce çömlek yapımını izlediniz mi?

5. Çamurla oynamak ve çömlek hazırlamak durumunda kalsanız neler hissederdiniz?

4. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları yanıtlayınız.



1. Yukarıdaki görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin edin.
2. Şimdi gözlerinizi kapatın sesi dinleyin.
3. Dinlediğiniz sesteki hareketle müziğin canlılar üzerinde etkisi var mıdır? Yazınız.

B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

	Doğru	Yanlış
1. Müziğin hayvanlar üzerinde de etkisi vardır.		
2. Farabi, Razi, İbn Sina gibi İslam alimleri müziği tedavi amaçlı kullanmamış.		
3. Müzik Latince'de "perilerin dili" anlamına gelir.		
4. Nöroloji, kardiyoloji, onkoloji, psikiyatri gibi klinik alanlarda hastaların tedavisinde tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılmamaktadır.		
5. Müzik kişiyi dinlendirir, canlandırır, sakinleştirir ve insani yönünü zenginleştirir.		

2. Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Kardiyoloji alanında müziğin olumlu etkisinden söz edilemez.
- B) Müzik dinleyen insan kendisini yorgun hisseder.
- C) Müzik insanın fizyolojik tepkilerini azaltır.
- D) Anne kamındaki bebek müziğe olumlu tepkiler verir.

3. Metinde verilen bilgiler doğrultusunda aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Müzik Latince'de "perilerin dili" anlamına gelir.
- B) Müzik hayvanlarda olumsuz etkilerde bulunabilir.
- C) Müzik dinlemek, insanın estetik duygusunu ve ritim sezgisini uyararak geliştirir.
- D) Müzik terapi, alkol ve madde bağımlılığının tedavisinde de önemli bir yere sahiptir.

4. Müzik için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Müziğin kendine özgü bir dili vardır.
- B) Müzik evrensel bir niteliğe sahiptir.
- C) Birçok medeniyette ruhsal hastalıkların tedavisinde müzikten istifade edilmiştir.
- D) Müzik insanın yaşam heyecanını yok eder.

C. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Müziğin evrensel bir dili var mıdır?
2. Metinde verilmek istenen mesaj nedir?
3. Metnin içeriğinden hareketle metne başlık belirleyiniz.
4. Bu metinde neyi ilginç buldunuz?

5. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

“Kitapsız yaşamak kör, sağır, dilsiz yaşamaktır.” Mustafa Kemal Atatürk

“İyi bir kitap, gerçek bir hazinedir.” Edward Bulwer

1. Yukarıdaki özlü sözlerden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Aşağıdaki görsel neyi anlatmaya çalışıyor? Yazınız.



B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kim kazandırır?
2. Çocukken anne ve babanızla kitap okuduğunuzda neler hissederdiniz?
3. Dünyayı daha güzel hâle getirebilmenin yolu nedir?
4. Kitapların taşıdığı anlamlar da zamana göre değişiklik gösterir mi?

C. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Kitaplar, içinde binlerce cevher barındıran bir hazinedir.

Çünkü.....

Her kitap bize bambaşka dünyaların kapılarını açar.

Çünkü.....

Bilgi cehaleti yok edecektir.

Çünkü.....

Kitap okuyan insanlar, okumayanlara göre bir adım öndedir.

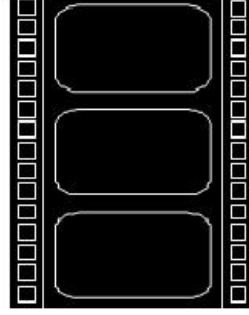
Çünkü.....

Kitap okuma alışkanlığını öğretmenler ile anne ve babalar kazandırmalıdır.

Çünkü.....

6. DİNLEME ETKİNLİĞİ

A. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.



1. Yukarıdaki görsel neye aittir?
2. Daha önce sinemaya gittiniz mi? En sevdiğiniz sinema filmini sınıfta anlatınız.
3. Şu an sinemada olduğunuzu düşünün. Bekleme yerinde ya da film başlamadan önce neler yaptığınızı düşünün.

B. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Seçenekte verilenleri doğru olanla eşleştiriniz.

<input type="checkbox"/>	_____	Kırmızı Salonumuzda başlayacaktır.
<input type="checkbox"/>	_____	Yeşil Salonumuzda başlamak üzere dir.
<input type="checkbox"/>	_____	Mavi Salonumuzda filmimiz başlayacaktır.
<input type="checkbox"/>	_____	Beyaz Salonumuzda filmimiz başlayacaktır.

1

“Avatar” adlı film

2

“Titanik” adlı film

3

“Kelebek Etkisi” adlı film

4

“Kardeşim Benim” adlı film

2. “Kelebek Etkisi” adlı filmi izlerken en çok hangi duyguya kapıldınız?
3. “Kardeşim Benim” adlı filmde ekilendiniz mi? Sebebini arkadaşınızla paylaşınız.
4. “Titanik” adlı filmde sizi en çok etkileyen görüntü neydi?

C. Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz metinle başlık uyumlu mudur? Yazınız.
2. Dinlediğiniz metindeki film anonslarını nasıl daha ilgi çekici hale getirebiliriz? Yazınız.
3. Film anonsu yapılmazsa ne olur? Yazınız.

Ek 3: Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri ve Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Oxford'un Doğrudan Dil Öğrenme Stratejileri

Bellek Stratejileri (Memory Strategies)	Zihinsel Bağlantılar Oluşturma (Creating Mental Linkages)	Gruplama (Grouping): Dil malzemesini anlamlı birimler halinde zihinsel veya yazılı olarak sınıflandırmak; farklılıkların sayısını azaltarak malzemeyi hatırlamayı kolaylaştırmak.
		Çağrışım Yapma / Ayrıntılandırma (Associating / Elaborating): Yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek veya bir bilgiyi diğer bir bilgi ile ilişkilendirmek; bellekte çağrışımlar oluşturmak. Çağrışımlar basit veya karmaşık, sıradan veya farklı olabilir. Esas olan, öğrenci için anlamlı olmasıdır.
		Yeni Bir Bağlamda Kullanma (Placing New Words into a Context): Bir sözcük ya da öbeği hatırlayabilmek için anlamlı bir tümce, konuşma veya hikâyede kullanmak.
	İmge ve Sesleri Kullanma (Applying Images and Sounds)	İmaj / İmge Kullanma (Using Imagery): Anlamlı imgeler kullanmak yoluyla yeni bilgiyi bellekteki kavramlarla ilişkilendirmek. İmge, bir nesnenin resmi veya bir sözcüğün harflerinin zihinsel gösterimi olabilir.
		Anlam Haritası Oluşturma (Semantic Mapping): Ana kavramı merkeze alarak birbiriyle ilgili sözcükleri ok veya şeritlerle göstermek ve ilişkilendirmek.
		Anahtar Sözcük Kullanma (Using Keywords): Sesli veya görsel bağlantılar kullanarak yeni bir sözcüğü hatırlamak.
		Bellekte Sesleri Tanımlama (Representing Sounds in Memory) Yeni bir bilgiyi sesletimini kullanarak hatırlamak.
	Gözden Geçirme (Reviewing Well)	Planlı gözden geçirme (Structured Reviewing) Yeni bilgiyi belli aralıklarla gözden geçirmek.
	Eyleme Geçirme (Employing Action)	Fiziksel Tepki ya da Duyuları Kullanma (Using Physical Response or Sensation): Yeni bir sözcüğü bir duyguyla eşleştirmek veya hareketle anlatmak.
		Mekanik Teknikler Kullanma (Using Mechanical Techniques): Yeni sözcükleri resmetmek ya da dilin kurallarını öğrenmeye yardımcı olacak yaratıcı teknikler kullanmak.

Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)	Uygulama Yapma (Practicing)	Tekrar Etme (Repeating): Yeni bilgiyi tekrar tekrar söylemek veya uygulamak.
		Ses ve Yazma Sistemini Kullanarak Uygulama Yapma (Formally Practicing with Sounds and Writing Systems): Telaffuz, tonlama gibi sesbirimler üzerinde veya yabancı dilin yazma sistemi üzerinde uygulama yapmak.
		Formül ve Kalıp Sözleri Fark Edip Kullanma (Recognizing and Using Formulas and Patterns): "Hoşgeldiniz / Hoşbulduk" gibi kalıp sözleri kullanmak veya "... ayak..." gibi örüntülerin farkına vararak gerektiğinde kullanmak: "Ayak üstü görüştük." "Ayak altında dolaşma!" gibi.
		Yeniden Birleştirme (Recombining): Bilinen öğeleri yeni ve daha uzun bir dizi oluşturmakta kullanmak.
		Doğal Bir Şekilde Uygulama (Practicing Naturalistically): Konuşma, kitap okuma, ders dinleme veya mektup yazma gibi dilin doğal ortamda kullanıldığı yerlerde yeni bilgiyi kullanmak.
	İleti Alma ve Gönderme (Receiving and Sending Messages)	Fikri hemen bulma (Getting the Idea Quickly): Öz arama yöntemini kullanarak ana fikirleri bulmak veya tarama yöntemini kullanarak belli ayrıntıları bulmak.
		İleti Almak ve Göndermek için Kaynakları Kullanma (Using Resources for Receiving and Sending Messages): Yazılı (sözlük, dilbilgisi kitabı, dergi, ansiklopedi) ve yazılı olmayan (televizyon, radyo, müzik) kaynakları gelen iletiyi anlamakta ve ileti göndermekte kullanmak.
	Çözümleme ve Uslamlama (Analysing and Reasoning)	Tümdengelim Yöntemini Kullanma (Reasoning Deductively): Genel kuralları kullanmak ve yabancı dildeki yeni durumlarda bu kuralları uygulamak.
		Ifadeyi Çözümleme (Analysing Expressions): Yeni bir sözcüğü, öbeği, cümleyi veya paragrafı parçalara bölerek anlamaya çalışmak.
		Karşılaştırmalı Çözümleme (Analyzing Contrastively Across Languages): Ana dile yabancı dildeki öğeleri karşılaştırarak farklılık ve benzerlikleri bulmak.
	Çeviri Yapma (Translating): Yabancı ve ana dilden birini temel alarak çeviri yapmak.	
	Aktarma (Transferring): Yabancı dilde bir ifadeyi anlamak veya üretmek için ana dildeki bilgileri aynen yabancı dile aktarmak.	
Girdi ve Çıktı için Altyapı Oluşturma (Creating Structure for Input and Output)	Not Alma (Taking Notes): Ana fikirleri veya önemli noktaları not almak	
	Ozetleme (Summarizing): Özet çıkarmak.	
	Önemini Belirtme (Highlighting): Altını çizerek, yıldız koyarak, büyük harfle yazarak veya renkli kalemle işaretleyerek önemli bilgiyi vurgulama.	

Telafi Stratejileri (Compensation Strategies)		Dilsel İpuçlarını Kullanma (Using Linguistic Clues): Yabancı dil ve ana dilde sahip olunan bilgileri kullanarak yeni bir durumla karşılaşıldığında tahminde bulunmak.
		Diğer İpuçlarını Kullanma (Using Other Clues): Bağlam, kişilerarası ilişkiler, genel kültür, vücut dili gibi doğrudan dile ilgili olmayan ipuçlarını yabancı dili anlamak için kullanmak.
	Konuşma ve Yazmadaki Sınırlıkların Üstesinden Gelme (Overcoming Limitations in Speaking and Writing)	Ana Dili Kullanma (Switching to the Mother Tongue): Yabancı dile çevirmeden ana dildeki sözcüğü yabancı dili konuşurken kullanmak.
		Yardım Alma (Getting Help): Yabancı dili kullanırken bilmeyen bir sözcüğün anlamını sormak.
		Jest ve Mimik Kullanma (Using Mime and Gesture): Sözcük kullanmak yerine aynı anlamı verecek jest veya mimik kullanmak.
		Bir Süreliğine ya da Tamamen Konuşmama (Avoiding Communication Partially or Totally): Zorlukla karşılaşıldığında belli konuları atlamak veya susmak.
		Konuyu Seçme (Selecting the Topic): Bilinen konularda veya yeterli sözcük bilgisi ve dilbilgisine sahip olunan konularda konuşmak.
		İletiyi Uyarılama (Adjusting or Approximating the Message): Bazı bilgileri atarak, fikirleri basitleştirerek veya söylenmesi gerektiğinden çok az farklı bir şekilde söylemek.
		Yeni Sözcük Yapma (Coining Words): Doğru sözcük bilmeyince bilinen sözcükleri kullanarak doğru mesajı vermek.
		Dolaştırma veya Eş Anımlı Sözcük Kullanma (Using a Circumlocution or Synonym): Kavramı açıklayarak veya eş anlamlısını kullanarak anlatmak.

Oxford'un Dolaylı Dil Öğrenme Stratejileri

Bilişüstü Stratejiler (Metacognitive Strategies)	Öğrenmeye Odaklanma (Centering Your Learning)	Yeni Bilgiyi Bilinen Bilgilerle İlişkilendirme (Overviewing and Linking with Already Known Material): Yabancı dildeki yeni bilgiyi gözden geçirerek bilinen bilgilerle ilişkilendirmek.
		Dikkat Etme (Paying Attention): Gereksiz ayrıntıları görmeyerek dikkati gerekli olan yere vermek.
		Dinlemeye Odaklanarak Konuşmayı Geciktirme (Delaying Speech Production to Focus on Listening): Dinleme becerileri geliştirilinceye kadar çok az konuşmak veya tamamen konuşmamak.
	Öğrenmeyi Düzenlemek ve Planlama (Arranging and Planning Your Learning)	Dil Öğrenimi Hakkında Bilgi Sahibi Olma (Finding out About Language Learning): Dil öğrenimi üzerine yazılmış kitapları okumak, öğrencilerin yaşadıkları problemleri anlatmalarını sağlamak, kullanılan stratejilerden etkili olanları öğrencilerin paylaşmasını sağlamak.
		Düzenleme (Organizing): Çalışma planını yapmak, çalışma ortamını düzenlemek ve dil öğrenme defteri tutmak.
		Hedefleri Belirleme (Setting Goals and Objectives): Uzun ve kısa vadeli hedefleri belirlemek.
		Dilsel Bir Görevin Amacını Belirleme (Identifying the Purpose of a Language Task): Dört dil becerisi ile ilgili görevin amacını bilerek o göreve daha iyi odaklanmak.
		Görev için Plan Yapma (Planning for a Language Task): Görevi açıklamak, görevin gerektirdiklerini belirlemek, bildiklerini kontrol etmek ve görev için gerekli olan diğer öğeleri belirlemek.
		Uygulama Yapmak için Fırsat Yaratma (Seeking Practice Opportunities): Yabancı dilde bir film izlemeye gitmek, uluslararası bir kulübe katılmak gibi fırsatlar yaratarak yabancı dili kullanmak.
	Öğrenmeyi Değerlendirme (Evaluating Your Learning)	Oz Denetleme (Self-monitoring): Yapılan yanlışları belirledikten sonra önemli olanları belirlemek, yanlışların kaynağını tespit etmek ve bir daha bu yanlışları yapmamaya çalışmak.
	Oz Değerlendirme (self-evaluating) Eskisme göre daha iyi olup olmadığını kontrol ederek gelişmeyi değerlendirmek.	

Duyuşsal Stratejiler (Affective Strategies)	Kaygıyı azaltma (Lowering Your anxiety)	İlerlemeli Gevşeme, Derin Nefes Alma veya Meditasyon Tekniklerini Kullanma (Using Progressive Relaxation, Deep Breathing, or Meditation): Kaygıyı azaltan teknikler kullanmak.
		Müzik Kullanma (Using Music): Dinlendirici bir müzik dinlemek.
		Gülme (Using Laughter): Komik bir film izleyerek veya mizahi bir kitap okuyarak rahatlamak.
	Kendini Cesaretlendirme (Encouraging Yourself)	Olumlu İfadeler Kullanma (Making Positive Statements): Yabancı dilde kendini daha güvende hissetmek için kendisi hakkında olumlu ifadeler söylemek veya yazmak.
		Akılcıca Riskler Alma (Taking Risks Wisely): Yanlış yapma olasılığı olduğunu bilerek yeni bir öğrenme durumunda yanlış yapma riskini almak. İyi bir usulama ile yanlış yapma riski azaltılabilir.
		Kendini Ödüllendirme (Rewarding Yourself): Başarılı bir dil kullanımı için kendini ödüllendirmek.
	Duygusal Durumunu Anlama (Taking Your Emotional Temperature)	Vücudunu Dinleme (Listening to Your Body): Vücudun verdiği stres, korku, gerginlik ve kızgınlığı yansıtan olumsuz sinyaller ile mutluluk, ilgi, sakinlik ve zevki yansıtan olumlu sinyallere dikkat etmek.
		Kontrol Listesi Kullanma (Using a Checklist): Kontrol listesi kullanarak duygularını ve yabancı dile karşı olan tutumunu değerlendirmek.
		Dil Öğrenme Günlüğü Tutma (Writing a Language Learning Diary): Dil öğrenme süreci hakkındaki duygu, tutum ve algulamaları yazmak.
	Duygularını Birisi ile Paylaşma (Discussing Your Feelings with Someone Else): Duygularını birisiyle paylaşırken daha iyi bir öğrenci olmak için neye ihtiyacı olduğunu bulmak.	

Sosyal Stratejiler (Social Strategies)	Soru Sorma (Asking Questions)	Açıklama ve doğrulama isteme (Asking for Clarification or Verification): Konuşucudan tekrarlamasını, açıklamasını, yavaşlamasını veya örnek vermesini istemek; açıklama yaparak veya tekrar ederek söylenenlerin doğruluğunu görmek.
		Düzeltilme İsteme (Asking for Correction): Konuşurken yapılan hataların düzeltilmesini birisinden istemek.
	Başkalarıyla İş Birliği Yapma (Cooperating with Others)	Aynı Seviyedeki Yaşlılarıyla İş Birliği Yapma (Cooperating with Peers): Dil becerilerini geliştirmek için diğer dil öğrencileri ile iş birliği yapmak.
		Dil Yeterliği Yüksek Olanlarla İş Birliği Yapma (Cooperating with Proficient Users of the New Language): Anadili konuşmacısı veya dil yeterliği yüksek olan konuşmacılarla sınıf dışında çalışmak.
	Başkalarını Anlama (Empathizing with Others)	Kültürel Anlayış Geliştirme (Developing Cultural Understanding): Yabancı dilin kültürü hakkında bilgi edinerek o dilde konuşanların nasıl düşündüklerini anlamaya çalışmak.
		Başkalarının Duygu ve Düşüncelerinin Farkında Olma (Becoming Aware of Others' Thoughts and Feelings): Başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olarak iletişim içinde olunan insanlara daha yakın olmak ve iletileri daha iyi anlamak.