



**KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
*Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*  
*The Journal of International Turkish Language & Literature Research*

|| Sayı/ Issue 12 (Eylül/ September 2023), s. 1269-1288.  
|| Geliş Tarihi-Received: 26.06.2023  
|| Kabul Tarihi-Accepted: 16.09.2023  
|| Araştırma Makalesi-Research Article  
|| ISSN: 2687-5675  
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1320177

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Telafi Stratejilerini Destekleme Durumları**

*Supporting Situations for Turkish Language Teachers' Compensation Strategies in Teaching Turkish as a Foreign Language*

**Şeyma Nur DÜNDAR\***  
**Nezir TEMÜR\*\***

**Öz**

Öğrenen merkezli eğitim yaklaşımları, dil öğrenme stratejilerinin ortaya çıkmasına ve çeşitli araştırmacılar tarafından sınıflandırılmasına zemin hazırlamıştır. Bu sınıflamalardan en çok kullanılan Oxford'un dil öğrenme stratejileri olmakla birlikte öğrenenler üzerinde yapılan araştırmalarda en sık kullanılan dil öğrenme stratejilerinden birinin telafi stratejileri olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde telafi stratejilerini öğrenenlerin nasıl kullandığına ilişkin çeşitli incelemelerin yapıldığı ancak öğreticilerin telafi stratejilerini nasıl desteklediğine dair herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenden yola çıkarak öğreticilerin telafi stratejilerini nasıl desteklediğine ilişkin 11 durumdan oluşan bir nitel analiz çalışması yapılmıştır. Analizlerde, öğreticilerin öğrencileri motive ederek, örneklere başvurarak ve çeşitli etkinliklerle pratik yapmalarını sağlayarak telafi stratejilerini desteklediği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın, alanda daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmasına ve öğreticilere hangi durumda ne tür yöntemlerin izlenebileceği hususunda yol göstermesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, telafi stratejilerine yönelik yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde daha çok araştırma yapılması; öğrencilerin iletişim yetkinliğinin artmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Telafi stratejileri, dil öğrenme stratejileri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yabancı dil öğrenimi.

**Abstract**

Learner-centered educational approaches have led to the study and classification of language learning strategies. While Oxford's classification is widely used, compensatory strategies have been found to be frequently employed by learners. Existing literature focuses on how learners use these strategies, but there is a dearth of research on how instructors support them. To address this gap, a qualitative analysis study was conducted, involving 11 cases, to explore how teachers support compensatory strategies. Findings revealed that teachers support learners by fostering motivation, providing examples, and encouraging practice through diverse activities. This study aims to advance research in the field and offer guidance to teachers regarding suitable approaches for different situations. Further investigation into

\* Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: seymanurdundar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3611-247X.

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ntemur@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8052-1927.

compensatory strategies in teaching Turkish as a foreign language can enhance learners' communication skills.

**Keywords:** Compensatory strategies, language learning strategies, teaching Turkish as a foreign language, foreign language learning.

## 1. Giriş

Çağın getirdiği yeniliklerin toplumsal hayata sirayet etmesi, eğitime bakış açısında köklü değişikliklere zemin hazırlamıştır. Bu değişikliklerden biri de eğitimde “eğitici”nin rolü olmuştur. “Eğitici”nin öğrenmenin merkezinde olduğu geleneksel yaklaşımlar rafa kalkmış, yerini “öğrenen” merkezli yaklaşımlara bırakmıştır (Bekleyen, 2005, s. 114). Bu dönüşümün en çok etkilediği alanlardan biri de yabancı dil öğrenimidir. Çünkü dil öğrenimi arka plan, psikoloji, fizyoloji vb. pek çok alanı içine alan parmak izi gibi her bireyde farklılık gösteren bir süreçtir. Yabancı dil veya ana dili konuşurları dikkatli bir şekilde gözlemlendiğinde fiziksel özellikleri gibi onları diğer insanlardan ayıran dil kullanım biçimleri bulunmaktadır. Şöyle ki her bireyin konuşmalarında sıklıkla yer verdiği kelimeleri vardır. 1990’larda ortaya çıkan beyin temelli yaklaşım, 2000’lerde adını sıkça duymaya başladığımız mikro öğrenme yaklaşımı gibi öğrenmenin sinirbilim ve duyuşsal özelliklerini temel alan yaklaşımlar dili ve dil öğrenenini “biricik” tutan yaklaşımlara örnek gösterilebilir (Demirel vd., 2002, s. 130).

Yabancı dili öğrenme düzeyi yüksek olanlara yönelik o dili nasıl öğrendikleri üzerine 1970’lerde yapılan çalışmalarla dil öğrenme stratejileri literatürde yerini almaya başlamıştır (Naiman vd. akt. Cesur ve Fer, 2007, s. 50). Ehrman ve Oxford’a göre dil öğrenme stratejileri, yabancı dil öğrenenlerin hedef dili öğrenmek için kullandığı yöntem ve tekniklerdir (1990, s. 312). Dil öğrenimi sosyal çevre, beynimizin bilgiyi işleme kapasitesi, daha önceki bilgilerin yeni bilgileri oluşturma şekli ve bir amaca hizmet etmesi gibi unsurlarla bütüncül bir şekilde gerçekleşmektedir. Oxford buradan yola çıkarak dil öğrenme stratejilerini iç içe geçmiş bir ağ olarak nitelendirmektedir (2011b, s. 60).

Bu kapsamda yapılan araştırmalarda dil öğrenenlerin bir kısmının bilinçli olmadan bu stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca üst düzeyde dil öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerine daha çok başvurduğu ve cinsiyet veya mesleğe göre tercih edilen stratejilerin değiştiği gözlemlenmiştir (Ehrman ve Oxford, 1990, s. 312). Tok (2007), öğrenenlere dil stratejileri hakkında bilgi verilmesi ve öğrenenlerin kullandıkları stratejilerin tespit edilmesi yoluyla öğretim sürecinin düzenlenmesinin dil öğrenimini daha başarılı kılacağını ifade etmiştir. Bilhassa İngilizce dili öğrenimi üzerine çok sayıda yapılan çalışma neticesinde, ders kitaplarında dil öğrenme stratejilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler bulunmaktadır. Fakat yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bu kapsamda oldukça az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. (Boylu, 2015 ve Cook, 1996).

Oxford (1990), Stern (1992), Webdeb ve Rubin (1987) gibi birçok araştırmacı dil öğrenme stratejilerini sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmaların birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir. O’Malley vd. (1985a) dil öğrenme stratejilerini bilişsel, bilişüstü ve sosyal-duygusal stratejiler olarak sınıflandırırken Oxford (1990), Rubin (1987) gibi dolaysız ve dolaylı stratejiler olarak iki temel gruba ayırmıştır. Oxford’un dil öğrenme stratejilerinde dolaylı stratejiler bilişüstü, duygusal ve sosyal stratejiler olarak dolaysız stratejiler ise hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri şeklinde adlandırılmaktadır (Cesur ve Fer, 2017, s. 50).

### Tablo 1. Dil öğrenme stratejilerinin alt boyutları

1. Doğrudan Stratejiler
a. Bellek Stratejileri
• Zihinsel bağ kurmak

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resim ve ses tatbik etmek</li> <li>• Yeterince tekrar etmek</li> <li>• Hareket tatbik etmek</li> </ul>
b. Bilişsel Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratik yapmak</li> <li>• Mesajı alıp göndermek</li> <li>• Analiz etmek ve anlamak</li> <li>• Hedef dilde anlamak ve üretmek için yapı kullanmak</li> </ul>
c. Telafi Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinlerken ve okurken tahminde bulunmak</li> <li>• Yazarken ve konuşurken sınırların üstesinden gelmek</li> </ul>
<b>2. Dolaylı Stratejiler</b>	
d. Üstbiliş Stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmeyi merkezileştirmek</li> <li>• Öğrenmeyi düzenleme ve planlama</li> <li>• Öğrenmeyi değerlendirmek</li> </ul>
e. Duyuşsal Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Endişeyi azaltmak</li> <li>• Kendini cesaretlendirmek</li> <li>• Duygulara hâkim olmak ve kontrol etmek</li> </ul>
f. Sosyal Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorular sormak ve istekte bulunmak</li> <li>• İş birliği yapmak</li> <li>• Empati kurmak</li> </ul>

(Cesur ve Fer, 2007, s. 52).

Dolaylı stratejiler öğrenilenlerin düzenlenmesine, hedef dilde iletişimin sürdürülmesine katkı sağlayan stratejilerdir. Bunun yanında dolaysız stratejiler; bilginin uzun süreli belleğe aktarılması, öğrenilenlerden anlam çıkarılması ve iletişimi engelleyen sorunların üstesinden gelinmesi gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen stratejilerdir (Oxford'dan akt. Bekleyen, 2016, s. 30-31).

Oxford (1990) telafi stratejilerini, iletişimi engelleyen sorunlarla başa çıkmaya yarayan stratejiler olarak tanımlamaktadır. Telafi stratejilerini kullanan bir öğrenenin tahmin yürütmek, konuşurken ve yazarken ana dile başvurmak, başkasından yardım istemek, jest ve mimik kullanmak gibi farklı yollarla sınırlılıkların üstesinden gelmeye çalıştığı söylenebilir.

2021 yılında güncellenerek yayımlanan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt'te (D-AOBM) telafi stratejileri, üretim stratejileri başlığı altında verilmektedir (s. 74).

**Tablo 2.** D-AOBM Telafi etme stratejileri

Telafi Etme	
C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hatırlayamadığı bir kelime/işaret yerine, yumuşak bir geçişle neredeyse fark edilmeyecek şekilde eş değer bir terim koyabilir.</li> </ul>
C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemen hemen tüm durumlarda dolaylı ifadeleri anında ve etkin bir şekilde kullanmak için sahip olduğu söz varlığındaki seçeneklerden yaratıcı bir şekilde</li> </ul>

	yararlanabilir.
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açıklama ve dolaylama yapabilir.</li> <li>• Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak veya zor ifadelerden kaçınarak çözebilir.</li> </ul>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelime/işaretini hatırlayamadığı somut bir şeyin özelliklerini tanımlayabilir.</li> <li>• Bir kelimeyi/işareti niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir (Ör. insanlar için bir kamyon = otobüs).</li> <li>• İletmek istediği kavrama benzer anlama gelen basit bir kelime/işaret kullanabilir ve “düzeltmeye” davet edebilir.</li> <li>• Kelime/işaretleri kendi dillerinde “yabancılaştırabilir” ve onay isteyebilir.</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kelime birikiminden yetersiz bir kelime/işaret kullanabilir ve ne demek istediklerini açıklamak için jestler kullanabilir.</li> <li>• İşaret ederek ne demek istediğini belirtebilir (ör. “Bunu istiyorum, lütfen”).</li> </ul>
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri/işaretleri desteklemek için jestleri kullanabilir.</li> </ul>
A1 Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir şeye işaret edebilir ve ne olduğunu sorabilir.</li> </ul>

(D-AOBM, 2021, s. 74)

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere D-AOBM kılavuzunun 2021 yılı güncellemesinde telafi stratejilerinin seviyelere göre kullanımı açıkça belirtilmiştir. A seviyelerinde telafi stratejileri daha çok jest, mimik ve işaretlerle iletişimin desteklenmesini kapsarken B ve C seviyelerinde ise kelimenin yerine eş değer bir kelime kullanma, dolaylı ifadeleri ve söz varlığını yaratıcı biçimde kullanma gibi daha üst düzey dil becerilerini gerektirmektedir.

Rabab’ah ve Bulut tarafından 2007 yılında ikinci dil olarak Arapça öğrenen 24 öğrencinin dil kullanım stratejileri hakkında yapılan araştırmada, öğrencilerin uyruk ve arka planlarına göre telafi stratejilerini kullanma şekillerinin değiştiği ancak tüm öğrencilerin en çok yorumlama stratejisini kullandığı sonucu elde edilmiştir.

Taheri ve Davoudi’nin (2016) telafi stratejilerinin kullanımı ile hedef dil yetkinliği arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalarında, hedef dilde yetkinlik arttıkça telafi stratejilerini kullanma oranının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin en sık kullandıkları telafi stratejileri “kendini tekrar etme, doğrudan yardım isteme ile eş değer ifade bulunma” olarak tespit edilmiş ve cinsiyete göre bu stratejilerin kullanımında herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir (s. 165).

2019 yılında Farrokh ve Sharifi tarafından yapılan araştırmada, telafi stratejilerinin hedef dilde kelime öğrenimini desteklediğini ve iletişim problemlerini azalttığını bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilere öğrencilerin bu stratejileri kullanması yönünde destek olmaları tavsiye edilmiştir (s. 116-117).

Yabancı dil öğrenen milenyum kuşağının telafi stratejilerini kullanımı üzerine 2017 yılında yapılan çalışmada, telafi stratejilerinin dil öğrenenler tarafından hâlâ sıklıkla kullanıldığı ancak yeni dijital teknolojilerin telafi stratejilerinin kullanım şeklinde birtakım değişikliklere yol açtığı gözlemlenmiştir. Örneğin, milenyum kuşağı çevrim içi ortamlarda dil öğrenirken farklı ülkelerde dil öğrenenlerle kolayca iletişime geçebilmekte ve soru sormaktan çekinmemektedir. Fakat sosyal ortamlarda yüz yüze etkileşimin azlığı, jest ve mimikleri telafi stratejisi olarak kullanmanın önünde bir bariyer oluşturmaktadır. Dil öğrenenler bu bariyeri emoji, gif gibi dijital ortamlarda kullanılan yeni ifade biçimleriyle aşmaktadır. Bu ve benzeri sebeplerden yola çıkarak araştırmacılar, Oxford’un dil öğrenme stratejilerinin yeni dijital teknolojiler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermektedir (Shakarami, Hajhashemi ve Caltabiano, 2017).

Telafi stratejileri üzerine yapılan araştırmalarda eğitimcilerin yabancı dil öğrencilerini iletişimi sürdüreceği şekilde telafi stratejilerini kullanmaya teşvik etmesinin faydalı olacağı ve bahse konu stratejilerin yeni dijital teknolojilere göre güncellenmesi gerektiği belirtilmektedir (Margolis, 2001; Taheri ve Davoudi, 2016; Faarokh ve Sharifi, 2019; Karbalaei& Taji, 2014; Rayati,, Abedi., & Aghazadeh, 2022).

## 2. Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma betimsel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi insana dair bir olayın derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma türüdür (Morgan, 1996). Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ya da doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin toplandığı, algıları ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde belirlenebilmesi için sürecin herhangi bir taraf olmadan takip edildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda, sayısal verilerden ziyade olgu hakkında öğrenilenleri yansıtmak için açıklamalara başvurulmaktadır (Merriam, 2013).

Araştırma Gazi Üniversitesi TÖMER’de ders veren 12 uzmanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Konuya ilişkin akademik yeterliliklerinin ve deneyimlerinin yüksek olması, bu çalışma grubunun tercih edilme nedenidir.

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranarak ve uzman görüşlerinden faydalanılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 11 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu 2 ölçme değerlendirme, 2 alan uzmanı ve 2 dil uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve onlardan gelen dönütlerle formun nihai hâli oluşturulmuştur. Gazi Üniversitesi TÖMER’de görev yapan alan uzmanlarının müsaitliğine göre randevu oluşturularak mevzubahis görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı alınmış ve araştırmacılar ses kaydını Word dokümanına aktarmıştır. Veriler katılımcıların açık rızasına dayalı olarak toplanmış ve toplanan verilerin araştırma neticesinde oluşturulacak makale haricinde herhangi bir yerde kullanılmayacağı konusunda katılımcılara bilgi verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen belirli kavram ve temalar içerisinde verilerin bir araya getirilmesi ve anlaşılır biçimde organize edilerek yorumlanması işlemidir (Yıldırım, Şimşek, 2011, s. 227).

Çalışmaya katılan 12 uzmanın görüşme formuna verdiği yanıtlar geçerli kabul edilmiştir. Görüşme formuna katılımcıların verdiği cevaplar Word belgesine aktarılmış ve araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Araştırmacıların kodlamaları birbiriyle karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kodlarla ilgili uzmanların verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizleri yapılarak her bir durum için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Doğrudan alıntılarda katılımcılar kodlama yapılarak (K.1, K.2, K.3 gibi) belirtilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği; Miles ve Huberman’ın formülü (Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı (Nd)) X 100) kullanılarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman nitel araştırmalarda bu formüle göre %90 ve üstü olan çalışmaların güvenilir olduğunu belirtmektedir (1994, s. 64). Bu formüle göre çalışmanın güvenilirlik oranı %94 bulunmuştur. Bu oran, çalışmanın güvenilir olduğunun göstergesidir. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise araştırmanın örneklemini genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir.

## 2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında dil öğrenme stratejileri ile yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak telafi stratejilerini odak noktası olarak belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte alan yazın incelemesinde öğretmenlerin telafi stratejilerini desteklemesi gerektiği belirtilmiş ancak öğretmenlerin telafi stratejilerinin kullanımını nasıl desteklediğine dair yapılan herhangi bir çalışma bulunmamıştır. Bu nedenlerden ötürü alan yazına katkı sağlamak ve telafi stratejilerini destekleme durumlarıyla öğretmenlere yol gösterecek örnekler sunmak amacıyla mevzubahis araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerinden telafi stratejileri ile D-AOBM'de yer alan telafi stratejileri temel alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin aşağıdaki sorulara nasıl yanıt verdiği incelenmiştir.

- 1- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin akıllarına bir kelime gelmediğinde yerine eş değer kelime kullanmalarını nasıl desteklemektedir?
- 2- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yanlış öğrenmelerini telafi edebilmeleri için hangi yollara başvurmaktadır?
- 3- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kültürel açıdan olumsuzluklara neden olabilecek yanlış jest ve mimik kullanımlarında sorunu nasıl çözmektedir?
- 4- Öğreticiler kelime ve yapı bilgisi açısından kendilerini yetersiz hisseden yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri iletişimi sürdürmeye nasıl ikna etmektedir?
- 5- Öğreticiler konuşma derslerine çekinerek katılmayan öğrencilerini nasıl desteklemektedir?
- 6- Yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri iletişimde zorlandıklarında öğretmenler seviyelerinden daha basit ifadelerle iletişimi sürdürmelerini nasıl teşvik etmektedir?
- 7- Öğreticiler bildiklerini konuşmalarına yansıtamayan yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerini nasıl desteklemektedir?
- 8- Öğreticiler sesletim sorunu nedeniyle konuşmaktan çekinen yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerini nasıl konuşmaya nasıl yönlendirmektedir?
- 9- Öğreticiler anlatmak istediğini örneklerle destekleyemeyen yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerini nasıl desteklemektedir?
- 10- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerini dolaylamaları kullanma konusunda nasıl teşvik etmektedir?
- 11- Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin bağlamdan çıkarım yapmalarına nasıl yardımcı olmaktadır?

## 3. Bulgular

### 3.1. Katılımcı Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan 12 öğreticinin 3'ü erkek, 9'u kadındır. Katılımcıların %33,3'ü 40-49, %66,7'si ise 30-39 yaşları arasındadır.

Katılımcıların %83,3'ü doktora, geriye kalan %16,7'lik kesimi ise yüksek lisans mezunudur. Buradan yola çıkarak katılımcıların eğitim alanında akademik terimlere ve

yeni çalışmalara hâkim olduğu, telafi stratejilerinin literatürdeki yerini bildikleri öngörülmektedir.

Katılımcı Bilgi Formu'nda telafi stratejileri destekleme durumları ile aktif olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine çalıştıkları yıl arasındaki ilişki irdelenmek istenmiştir. Bu kapsamda sorulan soruda katılımcıların büyük çoğunluğu olan %66,7'si 10 yıldan fazla, %25'i 6 ila 10 yıl ve %8,3'ü 1 ila 5 yıldır aktif bir şekilde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görev almaktadır.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun genç, eğitim düzeyi yüksek ve yıllardır yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında bizzat uygulamanın içindeki deneyimli kişiler olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırmadan elde edilecek bulguların niteliğini artıracığı düşünülmektedir.

### 3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

#### 3.2.1. Öğrencinin Bilmediği Kelimeler Karşısında Eş Değer Sözcük Kullanımını Teşvik Etmenin Yolları

Öğrencilerin bilmediği kelimeler yerine eş değer kelimeleri kullanmasını öğreticilerin nasıl teşvik ettiği konusunda cevap alabilmek amacıyla bir durum verilmiş ve öğreticilerden bu duruma ilişkin görüşleri alınmıştır.

**Tablo 3.** Öğrencinin bilmediği kelimeler karşısında eş değer sözcük kullanımını teşvik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Eş değer sözcüklerle veya bağlam kurarak öğrenene hatırlatma yapma	50	Eş anlamlılarından örnek verip hatırlatırım (K6). Bağlamsal hatırlatmalar yaparak anımsamasına yardımcı olurum (K8). Kullanması gereken kelime veya ifade seviyesinin üstündeyse bildiği kelimelerle aynı anlamı karşılama sağlarım. Bağlam kurarak kelimeyi hatırlamasına yardımcı olurum (K9).
Beden dilini ya da nesnelere kullanma	16,6	Beden dilimi, hareketleri kullanırım (K3).
Öğrencinin hatırlamadığı kelimeyi belirtme	25	Bilmediği kelime yerine önce eş değer olanı değil, kelimenin kendini cümlede kullanarak kelimeyi fark etmesini sağlarım (K1).
Sorularla öğreneni iletişimi sürdürmeye teşvik etme	8,3	Hangi kelimeyi kullanmak istediğini ben de anlayamazsam öğrenciye "Ne anlatmak istiyorsun. Açıklayabilir misin?" derim (K2).

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğreticilerin %50'si öğrenci bir kelimeyi hatırlayamadığında, onun yerine eş değer kelime kullanarak veya bağlamdan çıkarım yapılmasını sağlayarak öğrencinin iletişimi sürdürmesini teşvik etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin hatırlamadığı sözcüğü cümle içinde kullanma (%25), beden dili ve çevredeki nesnelere öğrencinin iletişimden kopmamasını sağlama (%8,3) öğreticinin bu kapsamda kullandığı stratejiler arasındadır.

#### 3.2.2. Yanlış Kelime Kullanan Öğrencilerin Hatasını Telafi Etmelerini Destekleme

Öğreticilere bir kelimeyi yanlış öğrenen öğrencinin yanlışını telafi etmesi için hangi yolları izlediği irdelenmiştir. Bu kapsamda öğreticilerin verdikleri yanıtların analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Yanlış kelime kullanımı sorunu yaşayan öğrencilerin hatalarını telafi etmelerini destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Örneklendirme	66,8	O ifadeyle ilgili bağlamsal örnekler veririm (K4). Tahtaya yazar, kelimenin geçtiği örnekler verir; ilgili görsel, ses kaydı, video vb. Anlık geri bildirim sağlayarak doğru kullanıma yönlendiririm. Ancak bu adımın aynı sözcüğün farklı örneklerle kullanımını göstererek tekrarla söylenişin ve anlamın oturmasını sağlarım (K9).
Anında doğru kelimeyi söyleme	16,6	Anında düzeltirim (K7).
Zaman içerisinde hatırlatma ve tekrar yapma	16,6	Kelimenin doğru kullanması için ara ara hatırlatma yaparım. Ancak her seferinde düzeltme yapmak öğrenci üzerinde olumsuz etkiye yol açabilir. Zaten öğrenci de ilerledikçe yanlışının farkına varıp durumu düzeltecektir (K10).

Öğreticilerin büyük çoğunluğu (%66,8) öğrenci ders içinde bir kelimeyi yanlış kullandığında örneklendirme yoluyla öğrencinin doğru kelimeyi kullanmasını sağlamaktadır. Öğreticiler örneklendirme yaparken kelimeyi örnek cümle içinde kullanma, geçmiş derslerden örnekler verme, farklı materyallerle öğrenciye kelimeyi sezdirme yöntemlerinden yararlanmaktadır. Öğreticilerin çok azı (16,6) örneklendirme yapmadan sadece doğru kelimeyi söylemeyi ya da zaman içerisinde öğrencinin yanlış öğrendiği kelimeyi telafi edecek çalışmalarda bulunmayı (16,6) tercih etmektedir.

### 3.3.3. Öğrencinin Kültürel Açından Yanlış Yorumlamalara Neden Olabilecek Jest ve Mimik Kullandığı Durumlarla Baş Etme Yolları

Öğrencilerin sınıfta farklı kültürlerde yanlış anlaşılmalara yol açabilecek jestler yapması durumunda nasıl tepki vereceği ve öğreticinin bu durumla öğrenenin baş etmesini nasıl desteklediği incelenmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin kültürel açıdan yanlış yorumlamalara neden olabilecek jest ve mimik kullanımı sorunuyla baş etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenci ile ders dışında özel görüşme	8,3	Ders dışında kendisiyle özel görüşürüm (K3).
Öğrenciye çeşitli örneklerle durumu izah etme	66,6	Önce kendi kültüründe bunun anlamını sorarım ardından yumuşak bir ifade olmasına dikkat ederek "Türkiye'de bu anlamda biz böyle yaparız. İstersen onu yapma çünkü burada anlamı iyi değil." şeklinde izah ederim (K1). Genel bir konuşma ile girer; bu davranış dışında bir örnek geliştiririm, örnekten sonra sizin benzer jestleriniz var mı diye sorup önce kendisinin durumu anlamasını sağlamaya çalışırım. Çok uç bir örneğe öğrenciye özel olarak durumu izah ederim (K7).
Öğrenciyi uyarma	8,3	Uyarırım (K6).
Öğrenciye jestiyle anlatmak istediği hususun Türk kültüründeki eş değer karşılığını öğretme	16,6	Jest ve mimikler ulusal kültüre dâhildir, Türk kültüründeki anlamını veririm veya onun anlatmak istediği ifadenin karşılığını öğretirim (K4).



Öğreticilerin %66,6'sı, öğrenci sınıfta yanlış yorumlanabilecek bir jest yaptığında bu durumu örneklerle ve öğrenciyi incitmeyecek şekilde izah etme yoluna gitmektedir. Bunun akabinde tercih edilen bir diğer yöntem (16,6) ise öğrenciyi kullandığı jestle aynı anlama gelecek Türk kültüründeki başka bir jesti öğretmektir. Öğrenciyle sınıf dışında bu durum hakkında konuşmanın veya onu bu jestin yanlış olduğu konusunda uyarmanın, öğrenciler tarafından nadiren tercih edildiği söylenebilir.

### 3.3.4. Öğrencilerin Yeterli Kelime ve Yapı Bilgisine Sahip Olmadığı Durumlarda İletişimi Sürdüremelerini Destekleme Yolları

Yabancı dil öğrencileri, özellikle D-AOBM'ye göre A seviyesinde yer alanlar, zorlandıkları yapılarla veya durumlarla karşılaştıklarında "Hoca bende Türkçe bitti." gibi ifadelerle iletişimi sonlandırmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için öğretmenlerin neler yaptığı sorulduğunda aşağıdaki tablodaki yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir:

**Tablo 6.** Öğrencilerin yeterli kelime ve yapı bilgisine sahip olmadığı durumlarda iletişimi sürdürmelerini destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenciyeye sorular sorarak ve örnekler vererek iletişimi sürdürmesini sağlama	33,3	Ona farklı sorular yöneltip tahtaya kullanabileceği yapı ve kelimeleri yazarım (K1). Konuyla ilgili sorular sorarak veya konuyu daha fazla açacak cümleler söyleyip, örnekler vererek konuşmasına devam etmesine yardımcı olurum (K2).
Öğrenciyeye motive edici sözler söyleme	41,6	Moral veren, ikna edici ona güvendiğimi ve yapabileceğini, zeki olduğumu konuşmalarında dile getiririm. Örneğin, "Hadi yaparsın sen, biliyorum; zaten öğrendik." gibi (K3). Konuşabilirsin diyerek onu konuşmaya teşvik ederim (K6).
Öğrencinin konuşabileceği başka bir konuya yönlendirme	16,6	Daha kolay ve ilgisini çeken konularda konuşmayı devam ettirir; soru cevap sistemi ile diyalog içinde olmasını sağlarım (K7).
Öğrencinin dil bilgisini geliştirecek etkinlikler yapma	8,3	Dil bilgisini destekleyecek etkinlikler yaparım (K4).

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenenin yapı ve kelime bilgisi eksikliği nedeniyle iletişimi sürdüremediği durumlarda öğretmenlerin %41,6'sı onu cesaretlendirici söz ve eylemlerde bulunarak, %33'ü çeşitli sorularla onu konuşmaya teşvik ederek, %16,6'sı başka bir konuda rahat konuşmasını sağlayarak ve %8,3'ü yapı sorununu çözecek etkinliklerle bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadır.

### 3.3.5. Öğreticilerin Konuşmaktan Çekinen Öğrencilerin Derse Aktif Katılım Sağlamalarını Teşvik Etme Yolları

Konuşma derslerinde kendini gizleyen, çekingen davranışlar sergileyen öğrencilerin bu sorunlarını aşmalarına öğretmenlerin nasıl destek olmaya çalıştıkları incelenmiştir.

**Tablo 7.** Konuşmaktan çekinen öğrencileri derse aktif katılım sağlamaya teşvik etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenciyeye esprili, sıcakkanlı	50	Sürekli ona esprili yaparım. Önce sınıfa adapte

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
davranma ve ilgisini çekmeye çalışma		olmasını sağlamak lazım (K1). Ona daha sıcak davranarak onu sürece dâhil etmeye çalışırım, ona şakalar yaparım, ona sınıfla iletişimini sağlayacak gündelik hayattan ve özel hayatından sorular sorarım. Örneğin, "Senin ülkende nasıl, ailede nasıl?" gibi (K3). Eğer ilgisini çeken yapmak istediği bir şey varsa bir yol bulmaya çalışırım, tahtaya arkadaşlarının dedikleriyle ilgili ya da cevaplarla ilgili işaretleme yapmak veya notlar almak üzere kaldırırım. Fotokopi vb. şeyler dağıtılacaksa ondan rica ederim. Eğer kelimelerle ilgili pano vs. hazırlanacaksa ödev veririm. Diğerlerinin cevaplarından da yola çıkarak düşünebilmesi için başlarda ilk sözü ona vermeyip konuya ısınmasını sağlamaya çalışırım (K4).
Öğrenciyi grup çalışmalarına dâhil etme	16,6	İş birlikli öğrenme uygulamaları yaparım, grup çalışmalarında onun aktif olacağı ödevler veririm (K7).
Öğrenciye söz hakkı verme	25	Derste sadece konuşmak için söz alanları değil derse karşı çekingen duran öğrenenlere de mecburi söz hakkı veririm. Öncelikle basit cümleler kurmalarını, kolay sorulara cevap vermelerine izin vererek özgüven kazanmalarına yardımcı olurum (K1).
Öğrenciyi söz alması için zorlamama	8,3	Kendi hâline bırakırım, kimseye zorla dil öğretilmez (K10).

Öğreticilerin %50'sinin öğrencilerin derse katılmak için telafi stratejilerinden faydalanmadığı, konuşmaktan çekindiği durumlarda; sıcakkanlı, esprili ve ilgili bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu kapsamda verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin esprilerle öğrencilerin çekingenliğini azaltmaya çalıştığı, ilgi alanlarına yönelik sorular sorduğu ya da görevler verdiği saptanmıştır. Öğreticilerin %16,6'sı grup çalışmalarıyla öğrencileri konuşmaya teşvik ettiklerini bildirmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin %25'i tüm öğrencilere söz hakkı verdiklerini, herkesin derse katılmak mecburiyetinde olduğu bir sınıf ortamı yarattıklarını dile getirmiştir. Öğreticilerden sadece bir kişi bu konuda herhangi bir girişimde bulunmayacağını, yabancı dilin zorla öğretilmeyeceğini ifade etmiştir.

### 3.3.6. Sürekli Ana Diline Başvuran Öğrenenlerin Hedef Dilde İletişimi Sürdürmeye Teşvik Etmenin Yolları

Gerekli durumlarda ana dile başvurmak D-AOBM'de belirtilen telafi etme stratejilerinden biridir. Ancak ana dilin fazla kullanımı ise öğrenenin yabancı dil değil, ana dili gelişimini destekleyecektir (Durmuş, M, 2019, s. 567). Bu nedenle, konuşma esnasında her zorlanışında ana dilinde arkadaşlarından destek alan bir öğrencinin iletişimi koparmadan, basit ifadelerle sürdürmesi için öğreticinin hangi yolu izleyeceği üzerine bir soru sorulmuştur.

**Tablo 8.** Sürekli ana diline başvuran öğrenciyi, hedef dilde iletişimi sürdürmeye teşvik etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenciyi sözlük kullanmaya teşvik	16,6	Diğer öğrenenlerin tercüme yapmasını

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
etme		yasaklayarak öğreneni sözlük kullanmaya teşvik eder, anlamadığı şeyleri doğrudan bana sorması gerektiğini belirtirim (K8). Soruyu kendinin de cevaplayabileceğini, sadece gayret göstermesini söylerim. Arkadaşına sormak yerine sözlüğe bakmaya teşvik ederim (K10).
Çeşitli etkinlik ve motive edici ifadelerle hedef dilde konuşmasını sürdürmeye çalışma	83,3	Aynen şöyle diyorum tüm öğrenenlerime; "Yanlış da olsa korkma. Kelime kelime olsa da konuş, yeter ki Türkçe olsun. Yanlış yapsan da biz bunun için buradayız." diyorum (K4). Yanlış da olsa kendisinin cümle kurmaya çalışmasını isterim (K3).
Ceza verme	8,3	Zaten derste ana dili kullanmanın yasak olduğunu ilk derste vurguluyorum. Ana dilini kullananlara sevimli ufak cezalar veriyoruz: kumbaraya sembolik para atmak gibi. Sonra da birlikte o parayla alışveriş yapıyoruz (K2).

Öğreticilerin %83,3'ü, hedef dil yerine derste ana diliyle arkadaşlarından yardım isteyerek konuşan öğrencileri motive ederek, öğreticinin kendisinden yardım almasını isteyerek konuşmayı sürdürmeye teşvik etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı (%16,6) ise ana diline fazla başvuran öğrencilere takıldıkları yerde sözlük kullanmalarını tavsiye etmektedir. Öğreticilerden sadece birinin ana dil kullananlara ceza verdiği, o cezanın da sınıfça bir etkinlik yapmak amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir.

### 3.3.7. Yazılı Anlatımda Başarılı Ancak Sözlü Anlatımda Bu Becerisini Yansıtamayan Öğrencileri Destekleme Yolları

Bazı öğrenciler yazılı anlatımda oldukça başarılı iken sözlü anlatıma bunu yansıtamamaktadır. Öğreticilere bu özellikleri taşıyan bir öğrenenin konuşmasına, bilgi sahibi olduğu yapıları aktarmasına nasıl destek olabilecekleri sorulmuştur. Öğreticilerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

**Tablo 9.** Yazılı anlatımda başarılı ancak sözlü anlatıma bu becerisini yansıtamayan öğrencileri destekleme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrencinin hazırlıklı konuşma yapabileceği görevler verme	41,6	Hazırlıklı konuşmalar ile konuşmaya alışkanlık kazanmasını sağlamaya çalışırım. Konuşmada her zaman kullanabileceği bir sistem ile kendini güvende hissetmesi için yardımcı olmak isterim. Daha çok pratik yapması için her ders mutlaka konuşmasını sağlamaya çalışırım. Dinleme çalışmaları yapmaya teşvik ederim (K6).
Öğrencinin pratik yapmasını sağlayacak görevler verme	16,6	Eğer yazma dersindeki başarısını konuşmaya yansıtmıyorsa çekingenliğini yenmesi için bol pratik yapması için yardımcı olurum (K1).
Öğrenciyi motive edici çalışmalar yapma	41,6	Öğrencinin konuşmasına engel olan etmenleri bulmaya çalışır, sonrasında öğrencinin yaptığı hataları kendisine bildirerek cesaretlendirmeye çalışırım (K9).

Yazılarında zor dil bilgisi kurallarını çok güzel ve doğru bir şekilde kullandığını, aynı şekilde

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
		bunları konuşurken de kullanabileceğini söylerim. Özellikle sınıfın içinde, arkadaşlarının yanında onu motive edici sözler söylerim (K3).

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenler öğrencilerin bildiklerini sözlü anlatıma yansıtamaması durumunda en çok sunum vb. hazırlıklı konuşma yapabileceği görevler (%41,6) veya onu motive edici sözler ve ilgi alanına göre hazırlanmış etkinlikler (%41,6) verme yoluna başvuruyor. Bu kapsamda öğrencilerin pratik yapmasını sağlayacak etkinlikler düzenleme (%16,6) de öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerden biridir.

### 3.3.8. Sesletim Sorunu Yaşayan Öğrencileri Konuşmaya Teşvik Etmenin Yolları

Yabancı dil öğreniminde sesletim problemi yaşayan öğrencilerin motivasyonlarının düşebileceği ve konuşarak iletişim kurmaktan çekindikleri bilinen bir gerçektir. Öğreticiler, öğrencilerin yaşadıkları bu durumu telafi edebilecek stratejiler geliştirmesine aşağıdaki tabloda yer alan yollarla katkı sağlamaktadır.

**Tablo 10.** Sesletim sorunu yaşayan öğrencileri konuşmaya teşvik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğrenciyle sorunun nedenine göre çalışma	8,3	Öncelikle sorunun sadece Türkçeden mi yoksa öğrencinin fiziksel bir sorunundan mı kaynaklandığını öğrenirim. Duruma göre bir yol izlerim (K1).
Diksiyon egzersizleri yaptırma	58,3	Bol bol dil temrini veririm. Diksiyon egzersizleri yaptırırım, dil/dudak hareketi ödevi veririm (K2).
Öğrencinin dinleme etkinlikleri yapmasını sağlama	33,3	Genel bir ses çalışması yaptırırım sadece ona yönelik değil tüm sınıfla (K5). Genellikle sesletim taklit yoluyla edinilmektedir. Bu hususta öğrencinin hoşuna gidebilecek ve Türkçesi düzgün sanatçıların şarkılarını dinlemesini tavsiye ederim (K9).

Öğreticilerin sesletim sorunu olan öğrenciyi konuşmaya teşvik edecek yöntemleri incelendiğinde, %58,3’ünün diksiyon, sesletim egzersizleri yaptırmayı tercih ettiği görülmektedir. Öğreticilerden bir kısmı bu egzersizleri sınıfça yapmayı tercih ederken başka bir kısmı ise öğrenciyle birebir çalışmalar yapmayı daha faydalı bulmaktadır. Okumayla konuşma becerisinin birleştirilerek egzersiz yapılmasının öğrenciye katkı sağlayacağını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin %33,3’ü dinleme etkinliklerinin sesletimin de gelişmesini sağlayacağını düşünmektedir. Diksiyonu düzgün sanatçıların şarkılarını dinleme ya da öğreticinin konuşurken sesletime özen göstermesi, bu kapsamda yapılabilecek etkinliklere örnek olarak gösterilmiştir.

### 3.3.9. Konuşmalarında Örnek Verme Sorunu Yaşayan Öğrencilere Rehberlik Etmenin Yolları

Yabancı dil öğreniminde telafi stratejilerini kullanma biçimlerinden biri, “öğrencinin örneklerle ifadesini desteklemesi”dir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerden konuşmalarında örnek verme sorunu yaşayan öğrencilere nasıl rehberlik edecekleri sorulmuştur.

**Tablo 11.** Konuşmalarında örnek verme sorunu yaşayan öğrencilere rehberlik etmenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreticinin örnek vererek öğrencinin alternatif örnekler vermesini sağlaması	58,3	“Mesela...” diyerek devamını getirmesini isterim. Yine de hiç örnek veremiyorsa birkaç örnek ben söylerim ve kendisinin de benzer örnekler vermesini isterim (K2). Ben öncelikle örnek veririm; ona sorular sorarak günlük hayatından örnekler vermesini sağlarım (K10).
Öğrencinin örnek vermesini sağlayacak sorular sorma	25,1	Sorular yöneltirim: “Sen ne düşünüyorsun, ülkende ailede kaldığın yurttan nasıl?” şeklinde gündelik hayattan örnekler vermesini sağlarım (K5).
Öğrencinin örnekler verebileceği kelime ya da dil yapılarını öğretme	8,3	Sınıf genelinde kelime çalışmaları yaparak ya da sıra o öğrenciye geldiğinde hem zorlanmayacağı hem de örnekler vereceği dil yapılarıyla karşılaştırarak (K12).
Öğrencinin örnek verebilmesi için kültürel farkındalığını artırma	8,3	Örnekleme durumu için genel kültürün geniş bir kapsamda ele alınması gerekebilir. Bu hususta kültürel öğelerin farkındalığını arttırmaya çalışırım (K9).

Öğreticilerin büyük çoğunluğu (%58,3’ü), konuşmasında örnekler kullanmakta sıkıntı yaşayan öğrencilere öncelikle kendileri örnek vermekte, akabinde ise öğrencilerden verdiği örneğe benzer nitelik taşıyan kelime ya da ifadeleri söylemesini istemektedir. Öğreticiler tarafından bu sorunu çözmek amacıyla en sık kullanılan bir diğer yöntem ise öğrenciye örnek verebileceği sorular sormaktır (%25,1). Ayrıca öğretmenler örnek vermeyi sağlayacak dil yapıları ve kelimelerle ilgili öğrenciyle çeşitli çalışmalar yapılmasını da tavsiye etmekte (%8,3), kültürün konuşmayı örneklerle çeşitlendirme üzerindeki etkisine (%8,3) dikkat çekmektedir.

### 3.3.10. Öğrencilerin Konuşurken Dolaylama, Analoji Yapmalarını Desteklemenin Yolları

Dolaylama ve analoji yapma iletişimi sürdürmek için kullanılan telafi stratejilerindedir. Bu konularda sorun yaşayan bir öğrencinin nasıl desteklenebileceği üzerine hazırlanan duruma ilişkin öğretmenler aşağıdaki yanıtları (Tablo 12) vermişlerdir.

**Tablo 12.** Öğrencilerin konuşurken dolaylama ve analoji yapmalarını desteklemenin yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
Öğreticinin çeşitli yollarla öğrenciye örnekler vermesi	58,3	Kendim önce başka örnekler veririm. Sonrasında benden hemen sonra bu örnekleri tekrarlamasını isterim ve tüm sınıfı sürece dâhil ederek benzer örnekler vermelerini isterim (K5). Yazma ve konuşma stratejilerinden faydalanırım, dil bilgisi desteği de alarak fiilimsilerin, birleşik zamanların ve mecaz ifadelerin bol olduğu cümle örnekleri verir ve benzerlerini kurmasını sağlarım (K7).
Öğreticinin öğrencinin pratik	41,6	Bu konuda daha çok pratik yapabileceği

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
yapabileceği etkinlikler hazırlama		örneklerle karşılaşmasını sağlarım. Çok zorlanıyorsa konuyu tekrar kısaca anlatırım (K12).

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin dolaylama ve analogi yapmasını destekleyen yöntemler; “örnek verme” (%58,3) ve “öğrencinin pratik yapmasına destek olma” (%41,6) olduğu söylenebilir.

### 3.3.11. Öğrencilerin Aşırı Sözlük Kullanımıyla Baş Etme Yolları

Sözlüğe bakmak, yabancı dil öğrencilerinin kullandığı telafi stratejilerinden biridir. Ancak çok fazla sözlüğe bakmak, öğrencinin konuşmasını sürdürmekten ya da okuduğunu anlamaktan alıkoyabilir. Bu nedenden ötürü öğreticilere aşırı sözlük kullanımıyla nasıl baş ettikleri sorulmuştur.

**Tablo 13.** Öğrencilerin aşırı sözlük kullanımıyla baş etme yolları

Kategoriler	%	Katılımcı İfadeleri
		Öğrenciye metnin tamamını A’dan Z’ye anlamak için uğraşmamasını, metnin genelini anlamasının yeterli olacağını söylerim. Bunu uygulamalı olarak gösteririm (K1).
Öğrenciye bağlamın önemini fark ettirme	75,1	Kelimeler üzerinde fazla takılmadan cümlenin veya paragrafın tamamını hızlı bir şekilde okumasını isterim. Önceki ve sonraki kelimelerden/ cümlelerden anlamı çıkarabileceğini söylerim. “Kendi dilinizde okurken de aslında böyle yapıyorsunuz, aynıısını Türkçede de yapabilirsiniz.” derim. Türklerin de Türkçeyi bu şekilde okuduklarını, kelimelere bağlı kalmadıklarını, metinde anlatılmak istenen düşüncüyü anlamaya çalıştıklarını söylerim (K3).
Metni sesli okutma	8,3	Metni önce sözlük kullanmadan bir kez okuturum. Öğrenenler okuyan öğrenenden metni sesli olarak da dinlerler son aşamada sözlük kullanmalarını öneririm (K12).
Sözlüğe bakmak yerine öğreticiye soru sorulmasını teşvik etme	8,3	Öğrencinin doğrudan öğretmene soru sormasını öğretmenin de birkaç kolay örnekle kelimeleri açıklamasını sağlarım (K9).
Sözlük kullanımının evde yapılmasını sağlama	8,3	Bağlamı detaylandırırım, sözlük kullanımı için eve yönlendiririm (K1).

%75,1’lik bir oranla öğreticilerin büyük bir kısmının aşırı sözlük kullanımına karşı bağlamdan nasıl çıkarım yapılabileceğine ve bunun önemine dair öğrencilerle çalışma yapmayı tercih ettiği görülmektedir.

## 4. Sonuç

Dil öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecine sağladığı faydalar çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır (Demirel, 2012; Balcı ve Üğüten, 2017, vd). Dil öğrenme stratejileri üzerine farklı ülkelerde çok çeşitli çalışmalar olmasına rağmen Türkiye’de telafi stratejilerine odaklanan herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Hâlbuki Demirel’in (2012) dil öğrenme stratejileri üzerine 702 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok telafi stratejilerini kullandığı bulunmuş ve dil öğrenme stratejileri ile öğrencilerin sınav başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Rubin (1981), dil öğrenme stratejilerinin kullanımının sadece yetenekle ilgili olmadığını, öğretmenler tarafından bu stratejilerin desteklenebileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Akkaş 2019 yılında yaptığı araştırmada “Öğrencilere, dil öğrenme stratejilerinin dil öğrenme sürecine nasıl dâhil edileceğinin öğretilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenme çabalarını artıracaktır.” ifadesiyle dil öğrenme stratejilerinin öğretilmesi yönündeki çalışmaları desteklemektedir (s. 95). Telafi stratejileri öğrencilerin en sık başvurduğu dil öğrenme stratejilerinden biri olduğu için bu stratejilerin öğretmenler tarafından desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak bu araştırmada dil öğrenme stratejilerden telafi stratejileri ele alınmış ve öğretmenlerin bu stratejileri destekleme durumları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin telafi stratejilerinin desteklenme durumları ile ilgili verdiği yanıtlar genellikle belirli kategorilerde birleşmektedir. Bu durumun öğretmenlerin %83’den fazlasının doktora mezunu olması ve %66,7’sinin 10 yıldan fazla süredir bu alanda öğretici görevini ifa etmesi gibi çeşitli yönlerden benzer özellik taşımalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin akademik anlamda yetkin ve uzun süredir yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında çalışıyor olması, telafi stratejilerinin desteklenmesi ile ilgili örnek verilen durumlarla daha önce karşılaşma ve bu durumlara çözüm üretme olasılıklarını artırdığı öngörülmektedir.

Öğrencilerin konuşma esnasında bir kelimeyi hatırlayamayıp iletişimi sonlandırması yabancı dil öğreniminde istenen bir durum değildir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin %50’si öğrenenlerin bağlamdan çıkarım yapmasına ya da eş değer kelime kullanmasına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Eğitimcilerin bu yaklaşımı Greenwood ve Fllanigan’ın düşünceleriyle örtüşmektedir. Greenwood ve Fllanigan (2007, s. 253); öğrencilere zengin ipuçlarını değerlendirebileceği bir ortam sunulmasını, bu sayede öğrenenlerin kendi dil öğrenme stratejilerini geliştirebileceğini savunmaktadır.

Birçok dilbilimci yabancı dil öğreniminde yanlış düzeltmenin öğrenci açısından yararlı olduğuna, hatta bu düzeltmeler sayesinde yanlışların sıklığının azaldığına dikkat çekmiştir (Hendrickson (1978), Dekeyser (1993), Lightbown ve Spada (1990)’dan akt. Eltur, 2019, s. 178-179). Yabancı dil öğrenenler, çeşitli sebeplerden dolayı iletişim kurarken yanlış kelime tercihinde bulunabilir. Yabancı dil öğreniminde yanlışların nasıl düzeltilmesi gerektiği ise üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı önemli bir konudur. Öğretmenlerin %66,8’i öğrenci bir kelimeyi yanlış kullandığında örneklendirme yoluyla öğrencinin yanlış bilgi ediniminin önüne geçtiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kelimeyi örnek cümle içinde kullanma, geçmiş derslerden örnekler verme, farklı materyallerle öğrenciye kelimeyi sezdirme yöntemlerinden yararlandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çok azı kelimeyi doğrudan düzeltmeyi tercih etmiştir. Allright ve Bailey’e göre hemen düzeltme öğrencinin konuşmasını bölüp sınıftaki konuşma isteğinin azalmasına neden olabilir (1991, s. 103). Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin örneklendirme yoluna başvurarak ve öğrenciye çeşitli sorular yönelterek öğrenenin aktif olduğu bir düzeltme sürecine rehberlik ettikleri söylenebilir.

Ladson-Billings 1995 yılında “kültürel değerlere duyarlı eğitim” terimini literatüre kazandırmış ve daha sonra bu konu üzerine kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim dil öğretimine de yansımıştır. Şöyle ki çok dillilik ve çok kültürlülük D-AOBM’nin odak noktasında yer alan değerlerdir. Yabancı dil öğrenenlerin farklı kültürleri tanıyıp sosyokültürel uzlaşımlara göre iletişim kurması arzulanmaktadır (2021, s. 158). TÖMER’ler gibi farklı ülkelerden gelen öğrenci gruplarının olduğu ortamlarda yanlış yorumlanabilecek jest ve mimikler kullanılabilir. Öğretmenin bu gibi durumlarda öğrencilere nasıl destek olacağı, olumlu sınıf iklimi yaratılması ve öğrenenin kültürel farklılıklardan haberdar olması açılarından önem arz etmektedir.

Yapılan araştırmada bu gibi durumlarda öğretmenlerin çoğunun öğrenciye çeşitli örneklerle durumu izah etme (%66,6) ve öğrencinin yanlış yorumlamaya neden olabilecek jestinin Türk kültüründeki eş değer karşılığını öğretmeye çalıştığı (16,6) görülmüştür. Öğreticilerin öğrencilere ılımlı bir şekilde yaklaşarak farklılıkları göstermesi, Türk kültüründeki jest ve mimikleri tanıtmaya yardımcı olması kültürel değerlere duyarlı bir eğitim anlayışına sahip olduklarını göstermektedir.

Dil öğrenme stratejileri başarılı yabancı dil konuşurlarının incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Telafi stratejileri de başarılı yabancı dil konuşurlarının en sık kullandığı stratejilerden biridir. Telafi stratejileri, yabancı dil konuşurunun hedef dilde kurduğu iletişimi ara vermeden sürdürmesine imkân tanımaktadır. Yeterli kelime hazinesi ya da yapı bilgisi olmadığında yahut motivasyon eksikliği olduğunda yabancı dil konuşurları iletişimi sürdürmekte zorlanmakta; bazı durumlarda ise kendilerini tamamen iletişimden koparmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler böyle bir durum yaşayıp iletişimi sürdürmeyen öğrencileri motive ederek (%41,6) veya ona sorular sorarak ve örnekler vererek (%36,6) iletişimi sürdürmelerine destek olmaktadır. Buna benzer bir başka durum da konuşma derslerinde bazı öğrencilerin çekingen davranışlar sergilemesi, söz almak istememesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin ilgisini çekecek ve öğreticiyi kendine yakın hissettirecek davranışlar sergileyerek (%50) ya da öğrenciye isteksiz olsa bile söz hakkı tanıyarak (%25) ve öğrenciyi grup çalışmalarına dâhil ederek (%16,6) bu sorunu çözdüklerini dile getirmiştir. Polatcan (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin yapılan çalışmaları incelemiş ve bu çalışmalarda “hedef dilin günlük yaşamda kullanılabileceği ortamlar oluşturulması, kaygının eğitim sürecinde bir etken olarak kabul edilip ortamın bu duruma uygun düzenlenmesi, sınıf içi çeşitli aktiviteler uygulanarak öğrenenlerin kaygılarının giderilmesi, ilgi düzeyine ve güdülemeye dikkat edilmesine ilişkin önerilerin” sıklıkla uygulandığını tespit etmiştir (s. 213). Araştırmaya katılan öğretmenlerin izlediği yollar göz önünde bulundurulduğunda bu kapsamda yapılan araştırmalardaki önerilerle benzer yolları izledikleri söylenebilir.

Gerekli durumlarda ana diline başvurmak Oxford’un (1990) telafi stratejilerinde örnek olarak gösterdiği yöntemlerden biridir. Ancak D-AOBM’de (2019) telafi etme stratejileri yöntemlerinden biri ana dile başvurmak olarak gösterilmemekle birlikte bir yabancı dil öğrencisinin sürekli ana diline başvurması çok istenen bir durum değildir. Durmuş (2019, s. 576), yabancı dil sınıflarında ana dile başvurmanın reçete tipi bir çözümünün olmadığını, hedef dilin önceliğini tehdit etmediği zaman ve koşullara uygun ayarlanan dozla iyi bir müttefik olabileceğini vurgulamaktadır. Öğrencinin sıklıkla ana diline başvurma eğilimini engellemek için araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %83’ü çeşitli etkinlik ve motive edici ifadelerle öğrenenin hedef dilde konuşmasını sürdürmeye çalışmayı, %16’sı sözlük kullanımını teşvik etmeyi, %8’i ise ceza verme yöntemini tercih etmektedir. Durmuş’un çalışmasında öğrenenlerin ana dile başvurduğu durumlarda öğretmenlerin “tamamen yasaklama”, “olabildiğince az yer verme”, “bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımını meşrulaştırma” yöntemlerini izlediğini gözlemlenmiştir. Khati’nin 2011 yılında hedef dilin ana dile göre kullanımının artırılması için öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde kullandıkları stratejiler arasında hedef dili rahatça kullanabileceği etkinlikler düzenlemek, öğrenciyi destekleyici bir rol edinmek, hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmek gibi stratejileri kullandıklarını tespit etmiştir (s. 48-49). Ceza vermek dışında öğretmenlerin ana diline başvuran öğrenciler için izledikleri yolun Khati’nin araştırmasında yer alan öğretmenlerin yollarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yazılı anlatımda başarılı ancak sözlü anlatıma bu becerisini yansıtamayan öğrencileri destekledikleri yollar; öğrencileri motive etmek (%41,6), onlara hazırlıklı konuşma görevleri vermek (%41,6) ve öğrenenlerin pratik yapmalarını sağlamak (%16,6)



olarak gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalarda hazırlıksız konuşmanın kaygı düzeyi yüksek dil öğrenenleri olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur (Tunçel, 2015; Salı ve Şahin, 2018). Hazırlıklı konuşma görevleri ve öğrencilerin motive edici davranışlarının yabancı dildeki yetkinliklerini konuşmalarına yansıtamayan öğrenciler için faydalı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca grup görevleri gibi öğrencilerin kendilerini rahat hissedebileceği ortamlarda konuşma pratiği yapmalarının konuşma becerilerinin gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, sesletim sorununu telafi stratejilerini kullanarak aşamayan öğrenciler için diksiyon egzersizleri (%58,3), dinleme çalışmaları (33,3) ve sorunun nedenine göre bir yol izleme (%16,6) şeklinde çözüm yollarına başvurduklarını bildirmişlerdir. Öğreticilerin bu yaklaşımları alan yazında yabancı dilde sesletim sorunlarına çözüm yolları açısından benzerlik göstermekle birlikte sesletime yönelik çalışmaların ders dışında da sürdürülmesi tavsiye edilmektedir (Tüm, 2014, s. 264).

Örneklendirme, telafi stratejilerinin önemli bir parçasıdır. Öğrenciler bir kelimeyi hatırlayamadığında ya da zorlandıkları bir yapıyla karşılaştıklarında, örnekler vererek iletişimi devam ettirmektedir. Örneklendirme yapmakta zorlanan öğrenciler için öğretmenler kendileri örnekler vererek (%58,3), öğrenciye sorular yönelterek (25,1), kültürel farkındalıkların artmasını (%8,3) ve örneklendirmede işlerine yarayacak kelime ve yapıları öğretmek (%8,3) bu stratejinin kullanımını desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşurken dolaylama ve analogi yapmalarını desteklemenin yolları ise konuyla ilgili örnekler vermek (%58,3) ve öğrencilerin çeşitli etkinliklerle pratik yapmasını sağlamak (%41,6) olarak belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin örnek vermesinin öğrencilerin telafi stratejilerini kullanmalarını destekleyen önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde anlamsal bir karmaşayla karşılaşıldığında ilk başvuru materyallerden biri sözlüktür (Baskın, 2012, s. 32). Ancak iletişimden ya da bağlamdan kopmaya neden olacak kadar aşırı sözlük kullanımı yabancı dil öğreniminde istenmeyen bir özelliktir. Öğreticilerin bu kapsamda neler yaptığı sorulduğunda en öne çıkan cevap bağlamın önemini fark ettirmek (%75,1) olmuştur. Bunun için öğretmenlerin metni hızlı okutma, sözlüğe bakmadan metinden anlamı nasıl çıkarabileceği hususunda örnekler verme gibi yöntemleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Bağlamdan hareket etmek sadece sözlük kullanımı için değil, aynı zamanda yabancı dil öğrencisinin iletişim yetkinliği kazanması için de gereklidir (Yiğit, 2021, s. 1371).

Özetle, öğretmenlerin telafi stratejilerinin kullanılmasını teşvik ederken en çok motive edici söz ve eylemlerden yararlandığı, öğrencilerin karşılaştığı sorunlarda bağlamdan çıkarım yapmasına ve örneklendirmelerle öğrenenin iletişimi sürdürmesine olanak tanıdığı, sesletim sorunu yaşayan öğrencilerle diksiyon çalışmaları yaptığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin verdiği yanıtlara göre telafi stratejilerinin öğrenciler tarafından etkin kullanılabilmesi için motivasyonun ve öğreticinin öğrencilerin ilgi alanlarına göre çeşitli örnekler vermesinin önemli bulunduğu görülmektedir. Bu durum telafi stratejilerinin kullanımını desteklerken öğretmenlerin duyuşsal faktörleri dikkate aldığını göstermektedir. Oxford pek çok çalışmasına duygular, tutumlar, inançlar ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin strateji eğitiminde üzerinde durulması gereken noktalar olduğunu dile getirmektedir (Oxford, 1990; 1994; 2017).

## 5. Öneriler

Duyuşsal faktörlerin yanında çağın gereklilikleri de telafi stratejilerinin desteklenme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır. COVID-19 dönemiyle yaygınlaşan uzaktan eğitim, milenyum kuşağı ve ardından sanal dünyanın içine doğan

diğer kuşakların yaşam biçimleri, yabancı dil öğreniminde ve yabancı dili öğrenmek amacıyla kullanılan stratejilerde dijital dünyanın çözümlerinden yararlanmayı bir gereklilik hâline getirmiştir. Shakarami, Hajhashemi ve Caltabiano 2017 yılında yaptıkları araştırmada öğrencilerin yaş ve kullandığı dijital teknolojilere göre telafi stratejilerinin önceki yıllara göre çeşitlilik gösterdiğini bulmuş, milenyum kuşağının uzaktan yabancı dil öğrenim sürecinde jest ve mimikler yerine emoji ile gif gibi ifade çeşitleriyle duygularını aktarmaya çalıştıklarını vurgulamıştır (2017, s. 247). Öğreticilerin sanal ortamlardaki konuşma ve yazışma şekilleri, öğrencilerin tercih ettikleri ortamlar ile öğrenenlerin duygularını ifade etme biçimlerini öğrenmesi, telafi stratejilerinin desteklenme süreçlerine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğreticilerin verdiği yanıtlara göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık kazanmalarını sağlayacak bir çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dil öğrenme stratejilerinin öğretim modellerinin büyük çoğunluğunun ilk aşaması, dil öğrenme stratejilerinin öğrencilere tanıtılması ve neden bu stratejilere başvurduklarına dair bir farkındalık yaratılmasıdır (Oxford, 1994; Cohen, 1998). Bu sebeple öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerinin farkında olmalarına, hem dijital hem de yüz yüze ortamlarda telafi stratejilerini daha bilinçli kullanmalarına katkı sağlayacak çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla öğrencilerin telafi stratejilerinde kullandıkları yöntemlerin yanında öğretmenlerin de bu yöntemleri nasıl desteklediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Mevzubahis konuda daha geniş çaplı araştırmaların yapılarak öğretmenlerin telafi stratejilerini destekleme durumlarının genel hatlarıyla belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar neticesinde; öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik farkındalıklarının artırılabilceği, dil öğrenme stratejilerinde en sık kullanılan stratejilerden biri olan telafi stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında desteklenmesine rehberlik edecek kaynakların oluşturulabileceği öngörülmektedir.

### Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. (2019). Dil Öğrenme Stratejileri Nasıl Öğretilmeli?. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 72-98.
- Balcı, Ö. ve Üğüten, S. (2017). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrenenlerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 41-54.
- Baskın, S. (2012). Dil Bilgisi Öğretirken Neden Sözlüklere Başvurmalıyız? *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 30-40.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Dil Dergisi*, (132), 28-37.
- Boylu, E. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Cesur, M. O., & Seval, F. (2007). Dil Öğrenme Stratejileri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow, Essex: Longman.

- Cuq, J.P. (2009). Le Cadre Européen, Une Référence Mondiale? *La FIPF Dialogues et cultures*, 54.
- D-AOBM (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrenenlerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 141-153.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N. & Şendoğdu, M. (2013). Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (15), 123-136.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Sınıflarında Ana Dilinin Yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 567-577.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in An Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311.
- Elturan, B. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Yanlışların Düzeltilmesi (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 165-188.
- Farrokh, P ve Sharifi, F. (2019). On The Impact of Determination and Compensation Strategies on Language Learners' Vocabulary Development, *International Journal of Instruction*, 12(3), 105-118.
- Greenwood, S. C., & Flanigan, K. (2007). Overlapping Vocabulary and Comprehension: Context Clues Complement Semantic Gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254.
- Hendrickson, J. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Karbalaei, A., & Negin Taji, T. (2014). Compensation Strategies: Tracking Movement in EFL Learners' Speaking Skills. *Gist Education and Learning Research Journal*, 9, 88-102.
- Khati, A., Ar. (2011). When and Why of Mother Tongue Use in English Classrooms. *Journal of NELTA*, 16 (1), 42-51.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Margoli, P., D. (2001). Compensation Strategies By Korean Students, *The PAC Journal*, 1(1), 2001, 163-174.
- Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çeviri Editörü), Ankara: Nobel.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus Groups As Qualitative Research* (C. 16). New York: Sage publications.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzaneres, G., Russo, R.P., & Küpper, L. (1985a). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Newbury House.

- Oxford, R. L. (1994). *Language Learning Strategies An Update*. ERIC Digest. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf>, [Erişim tarihi: 01.05.2023].
- Oxford, R. (2011b). *Teaching And Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Longman.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Rababab'ah, G ve Bulut, D. (2007). Compensatory Strategies in Arabic as A Second Language. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 43(2), pp. 83-106.
- Rayati, M., Abedi, H., & Aghazadeh, S. (2022). EFL Learners' Speaking Strategies: A Study of Low and High Proficiency Learners. *MEXTESOL Journal*, 46(4), n4.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History And Typology*. In Wenden, A. & Rubin J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempsted: Prentice Hall.
- Shakarami, A. and Hajhashemi, K. & Caltabiano, N., (2017). Compensation Still Matters: Language Learning Strategies in The Third Millennium ESL Learners. *Online Learning*, 21(3).
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Şahin, A. ve Salı, Kalm, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma: ÇOMÜ TÖMER örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 40-49.
- Taheri, A ve Davoudi, M. (2016). The Use of Compensation Strategies in the Iranian EFL Learners' Speaking and Its Relationship with Their Foreign Language Proficiency. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 165-179.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 191-197.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 255-266.
- Wenden, C. & J. Rubin. (1987). *Learner's Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.