

T. C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B1
DÜZEYİNDE KELİME ÖĞRETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Serdar BAŞUTKU

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

ANKARA-2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

Serdar BAŞUTKU tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi adlı bu çalışma jürimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Kabul (sınav) Tarihi: 18/06/2018
(Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu):

Jüri Üyesi :.....

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Jüri Üyesi :.....

Prof. Dr. Halit KARATAY

Jüri Üyesi :.....

Doç. Dr. Ümmühan TOPÇU (Bölüm Başkanı)

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.
...../...../2018

Prof. Dr.

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Dil, milletlerin hayat biçimlerini, kültürlerini, dünya görüşlerini, tarih boyunca yaşadıkları hadiseleri ve diğer milletlerle kurdukları ilişkileri aktaran en önemli araçtır. İnsanlar, dil yoluyla gelenek ve göreneklerini, inançlarını, yaşayış biçimlerini, ilmi araştırmalarını nesilden nesle aktarırlar. Ülkeler arasında yapılan siyasi, kültürel, bilimsel, sanatsal, ticari ve turizmle ilgili ilişkiler her geçen gün artmaktadır. Çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün giderek önem kazandığı 21. Yüzyılda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu önem gün geçtikçe artmaktadır. Türkçenin milletlerarası düzeydeki etkililiğinin artırılması hususunda çalışmalar gün geçtikçe hız kazanmaktadır. “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı*’na (CEFR) uygun, evrensel standartlara sahip ders araç-gereçlerinin hazırlama çalışmalarına değişik kurum ve kuruluşlar temelindeki tüzel kişiler ile gerçek kişiler tarafından devam edilmektedir. Bu bağlamda, üniversiteler ve diğer paydaş kurumlar ile işbirlikleri gerçekleştirilerek Türkçenin olabildiğince geniş bir alana yayılması ve milletlerarası düzeydeki etkinliğinin artırılması yönündeki çalışmalar hız kazanmıştır.

Sovyetler Birliğinin dağılması sonrasında Türkiye ve Türkçeye yönelişin bir neticesi olarak ortaya çıkan Büyük Öğrenci Projesi ile başlatılan ve günümüzde derinleşerek ve katlanarak devam eden Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çok yönlü ve geniş kapsamlı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. *Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul DİLMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER* uzun yıllar bu alanda edinmiş oldukları tecrübe ve birikimlerini, “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Programı*’na uygun olarak hazırladıkları ders kitapları ve araç gereçleri ile paydaşlarına aktarmaktadırlar. Bu üniversiteler Yunus Emre Enstitüsü henüz kuruluş aşamasında iken Türkiye’ye gelen yabancı öğrenciye Türkçenin nasıl öğretileceğini Enstitü okutmanlarına aktarmışlar ve bu kurumlardan sertifika alan okutmanlar görevlendirildikleri ülkelerden elde ettikleri yurt dışı tecrübeleri ile bu işin yurt dışında nasıl yapılacağını pratikte öğrenip Türkçenin dışarıda nasıl bir sistematikte öğretileceği hususunda önemli eğitim-öğretim materyalleri geliştirmişlerdir. Enstitü, on yıl gibi kısa bir süre içerisinde dünyanın dört bir tarafında açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri ve yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretime yönelik yaptığı çalışmalar ile Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmıştır.

İşte bu sebeple çalışmış olduğum tez ve benzeri çalışmalarla Türkçenin öğretilmesi hususu zenginleştirilerek zamanla diğer yabancı dillerin yakalamış olduğu standartların üzerine çıkılacaktır. Bu tez böyle bir niyetle seçilmiş ve hazırlanmıştır.

Bu çalışmamın her aşamasında yoğun emeği geçen Hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e ve Prof. Dr. Halit KARATAY'a; tezi hazırlama sürecinde desteğini benden esirgemeyen aileme, değerli dostum Haluk GÜNGÖR'e, Halk Bilimci Gülçin BALAT'a, Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN'a yardımlarından dolayı şükranlarımı arz etmeyi bir borç bilirim.

Serdar BAŞUTKU
Ankara-2018

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaynak olarak kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2 Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER ve İstanbul DİLMER Yabancılar İçin Türkçe B1 düzeyi ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerini belirlemek ve değerlendirilmesidir. Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı çalışma tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Schmitt'in kelime öğretim stratejileri ışığında, araştırmada incelenen kitaplardaki kelime öğretim etkinlikleri ve okuma metinlerinden hareketle, söz varlığının karşılaştırmalı bir boyutta ortaklık veya bir bütünlük sağlayıp sağlamadığına yönelik bir tahlil yapılmıştır. Söz konusu amaç çerçevesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaygın olarak kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe (B1) düzeyi ders kitapları örneklem olarak alınmış ve Schmitt'in (1997) belirlediği 15 farklı kelime öğretimi tekniği açısından incelenmiştir. Araştırma sürecinde incelenen ders kitapları seçkisiz atama (random sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Her iki ders kitabının kelime öğretim teknikleri karşılaştırılmış, kelime öğretim yaklaşımları ve etkinlik türleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, alanyazında yoğun olarak kullanılan bu üç kitaptaki ortak temalar kapsamında kelime öğretimine yönelik etkinlikler ile soyut ve somut kelime hazinesi oranları AOÖÇ'de belirtilen yönergeler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, A1 ve A2'de (temel seviye) öğretilecek konular AOÖÇ'de belirtilen yönergeler doğrultusunda ele alındığı zaman, ortak konular ders kitaplarında bütünlük arz etmektedir. Bu seviyede yaklaşık olarak 2000 kelimenin öğretildiği söylenebilir. B1'de (orta seviye) ise, bu durum farklılık göstermektedir. Öğrenci, orta seviyeden itibaren, bu çalışma doğrultusunda tespit edildiği üzere, soyut kavramlar, kalıp sözler ve deyimlerle karşılaşmaktadır. Bu yüzden, öğrencinin, orta seviyeden itibaren soyut ifadelerle karşılaşarak, kültürün derinliklerine doğru bir ilerleme kaydettiğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabilir. Ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında, A1'de yeterli kelime hazinesine sahip olmayan bir öğrenci, seviyeye uygun olmayan metinlerle karşılaştığında, sıkılabılır ve bu da motivasyon eksikliğine yol açabilir. Bu nedenle, öğrencinin seviyesine uygun kelimelerin yer aldığı metinlerle karşılaşması önem arz etmektedir. Bu bağlamda olay ve durum hikâyeleri, öğrencinin kelime öğrenmesini

kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Orta seviye okuma kitaplarında, hayata yönelik gündelik konuşmalar, kalıp söz ve ifadeler, kişiler ve olay örgüsü gibi unsurlar, öğrencinin merakını artırıp, kelime öğrenimini kolaylaştırarak, kelime hazinesinin zenginleşmesi yönünde bir katkı sağlayacaktır. Kelime öğretiminde kullanılan okuma metinleri, metin altı soruları ve etkinliklerinin niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinlikleri kelime sıklığı çalışmalarıyla uygunluk arz edecek şekilde kurgulanmalıdır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oluşturulacak ders araç-gereçlerindeki okuma metinlerinde yeni kelime öğretiminden daha çok önceden öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesine ya da kullanımına yönelik çalışmalara da yer verilmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel-orta-ileri düzeyler için belirlenen temalara göre geçmişten günümüze kadar hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metin altı sorularının, Schmitt'in kelime öğretimi etkinliklerine yönelik belirlemiş olduğu tekniklerin göz önünde bulundurularak yapılandırılmasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kelime öğretimi, kelime edinim teknikleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine and evaluate the vocabulary teaching activities in the textbooks of Ankara University TÖMER Yeni Hitit 2 For Foreigners, Gazi University TÖMER and İstanbul DİLMER Foreign Language for Foreigners B1 level textbooks employed as sources in teaching Turkish as a foreign language. The study in which the descriptive analysis method is used has been designed in accordance with the screening model. In the light of Schmitt's vocabulary teaching strategies, an analysis has been conducted on the basis of the vocabulary teaching activities and reading texts in the books examined in the research to determine whether the verbal existence provides a partnership or a unity on a comparative dimension. As part of the particular aim, Ankara University TÖMER Yeni Hitit 2, İstanbul University DİLMER and Gazi University TÖMER For foreigners, Turkish (B1) textbooks were taken as samples and examined in the context of 15 different vocabulary teaching techniques determined by Schmitt (1997). Textbooks examined during the research process were determined through the random sampling method. The vocabulary teaching techniques of both textbooks were compared, vocabulary teaching approaches and activity types being evaluated. In addition, the activities related to vocabulary teaching as well as abstract and concrete vocabulary ratios within the scope of common themes in these three books that are used extensively in the literature, have been evaluated comparatively in the direction of the guidelines indicated in CEFR. According to the results obtained, when, in teaching Turkish as a foreign language, the topics to be taught at A1 and A2 (basic levels) are discussed in the direction of the guidelines indicated in CEFR, common subjects show integrity in textbooks. It can be said that nearly 2000 words are taught at this level. At B1 (intermediate level), this the case is different. From the intermediate level, the student, as determined in the direction of this study, encounters abstract concepts, pattern words and phrases. Therefore, from the middle level, it might be inferred that the student is making progress towards the depth of culture by encountering abstract expressions. Given the results achieved, a learner who does not have a sufficient knowledge of vocabulary at A1 may feel bored leading to a lack of motivation when faced with unsuitable texts for the level. For this reason, it is important that a learner encounter texts in which the words appropriate to the level of the

learner occur. In this context, event and situation narratives can be regarded as an element facilitating vocabulary learning for the learner. In intermediate level reading books, daily conversation about life, phrases and expressions, elements such as people and chain of events will contribute to vocabulary expansion by increasing learners' curiosity and facilitating their vocabulary learning. Reading texts used in vocabulary teaching, sub-text questions and the nature of their activities should be studied. The vocabulary teaching activities in the textbooks should be structured in a way that conforms to the word-tightness studies. Particularly in the reading texts of the lesson tools which will be formed in the teaching of the Turkish language as a foreign language, more studies should be done for the consolidation or use of the words learned previously than the new vocabulary teaching. The structuring of the reading texts and the text sub-questions in textbooks prepared from the past as textbooks prepared according to the themes determined for the basic-middle-advanced levels in the teaching of Turkish as a foreign language by taking into account the techniques that Schmitt has determined for the activities of vocabulary teaching have a positive impact on Turkish learners It is envisaged.

Key Words: teaching Turkish as a foreign language, vocabulary teaching, building vocabulary techniques.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
TABLOLAR	x
RESİMLER.....	xii
GRAFİKLER	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	15
1. GİRİŞ	15
1.1. Problem Durumu.....	15
1.2. Araştırmanın Amacı.....	16
1.3. Araştırmanın Önemi.....	17
1.4. Sayıtlar	19
1.5. Sınırlılıklar	19
BÖLÜM II.....	20
KURAMSAL ÇERÇEVE	20
2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	20
2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar	22
2.3. Dil Öğretim Yöntemleri.....	28
2.3.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi.....	28
2.3.2. Doğrudan Yöntem.....	29
2.3.3. Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi	31
2.3.4. Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem	32
2.3.5. Bilişsel Yöntem.....	33
2.3.6. Seçmecî Yöntem	34
2.4. Yabancı Dil Öğretiminin Aşamaları	35
2.4.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler	36
2.4.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler.....	41
2.5. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ	46
2.5.1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	48
2.5.2 Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) B1 Düzeyi Yeterlik Tanımları.....	50

2.6. KELİME ÖĞRETİMİ	52
2.6.1. B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi	54
2.6.2. B1 Düzeyi Kelime Öğretiminde Dil Kullanım Alanları	55
2.6.3. Kelime Öğretiminde Görsel Malzemenin Kullanımı.....	55
2.6.4. Kelime Öğretiminde İhtiyaç Duyulan Ders Araç-Gereçleri	61
2.7. Kelime Öğrenme Stratejileri	63
2.7.1. “Kelimeyi Anlamlandırmada” Kullanılan Önemli Stratejiler.....	71
2.7.2. Kelime Öğretimi Etkinlikleri	73
2.7.3. Kelime Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar.....	74
2.8. KELİME ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ.....	77
2.8.1. Kelime Öğretiminde Bağlam	78
2.8.2. Kelime Öğretiminde Çağrışım	81
2.9. İlgili Çalışmalar.....	90
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	90
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	93
BÖLÜM III	95
3. YÖNTEM	95
3.1. Araştırmanın Modeli	95
3.2. İncelenen Eserler.....	95
3.3. Veri Toplama Araçları	96
3.4. Verilerin Analizi	97
BÖLÜM IV	98
4. BULGULAR VE YORUM.....	98
4.1. İki Kitapta Ortak Olan Ünitelerde Bulunan Okuma Metinlerindeki Kelimeler ile Kelime Öğretim Yollarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi	106
4.2. Üç Kitapta Ortak Olan Ünitelerde Bulunan Okuma Metinlerindeki Kelimeler ile Kelime Öğretim Yollarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi	113
BÖLÜM V	120
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
KAYNAKÇA.....	124
ÖZGEÇMİŞ	131

TABLÖLER

Tablo 1: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Yaklaşımlar A1, A2, B1, B2 ve C1, C2 Düzeyleri).	26
Tablo 2: Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri Tasnifi.....	66
Tablo 3: Schmitt'in (2012), Kelime Öğreniminde Kullanılan Strateji Gruplarına İlişkin Tasnifi.....	68
Tablo 4: Yabancı Dil Öğretiminde Sık Kullanılan “Kelime Öğretimi” Etkinlikleri.	73
Tablo 5: “Kitapçı” Kelimesinin Dört Dilbilimsel Boyut	76
Tablo 6: Yabancı Dil Öğretiminde Sık Kullanılan “Kelime Öğretimi” Etkinlikleri	96
Tablo 7: Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Ortak Temalara İlişkin Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Öğretim Yollarını İçeren Bulgular	100
Tablo 8: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Ders Kitaplarındaki Ortak Temalar ...	101
Tablo 9: Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Kelime Öğretimi Tekniklerine İlişkin Betimsel Bilgiler.....	102
Tablo 10: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler.	107
Tablo 11: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler. .	107
Tablo 12: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.	108
Tablo 13: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler.	112
Tablo 14: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler.	113
Tablo 15: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.	113
Tablo 16: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders	

Kitabı'nda "Eğitim" Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.....	116
Tablo 17: Yeni Hitit 2, Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "Eğitim" Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler	118
Tablo 18: Yeni Hitit 2, Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "Eğitim" Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler.....	118

RESİMLER

Resim 1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Ev”	57
Resim 2. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Okul”	58
Resim 3. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Hayvanlar”	59
Resim 4. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: İş/Meslek”	60
Resim 5. Eş Sesli Kelime Öğretimine Yönelik Etkinlik Görseli	88

GRAFİKLER

Grafik 1. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı	103
Grafik 2. Yeni Hitit 2, Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı	104
Grafik 3. Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı.....	105
Grafik 4. Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Soyut Kelimelerin Oranı	114
Grafik 5. Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Soyut Kelimelerin Yüzdelik Dağılımı	114
Grafik 6. Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretim Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı	121

KISALTMALAR DİZİNİ

AOÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
CEFR	: The Common European Framework of Reference for Languages
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: ve benzeri
vs.	: ve saire
vd.	: ve diğerleri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, ilgili araştırmalar, problem durumu, alt problemler ve sınırlılıklar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın da konusu olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve kelime öğretimi üzerine bilimsel çalışmaların sayısının oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin bağımsız bir bilim dili olarak tahlil edilmesinden ziyade, ana dili Türkçe öğretimi ile farklı yabancı dillerin bilim dallarındaki çalışmalarla sınırlı kaldığı söylenebilir.

Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders araç-gereçlerinin temini ve etkili öğrenme stratejilerinin uygulanması hususunda desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarında kelime öğretimi tekniklerinin tespiti ve kelime listelerinin tutarlılığına ilişkin bir incelemenin eksikliği görülmektedir. Bu yüzden alanyazında hem yurt dışında hem de yurt içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan (Gazi TÖMER, Yeni Hitit-2, İstanbul DİLMER) Yabancılar için Türkçe B1 düzeyi ders kitaplarındaki kelimelerin dökümünün elde edilmesinin yanı sıra kelime öğretimi teknikleri açısından tutarlılıkları da belirlenecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarının (Gazi TÖMER, Yeni Hitit-2, İstanbul DİLMER), kelime öğretimi sürecinde okuma metinlerinden sonra yer verilen kelime öğretimi etkinliklerinin ve benzer temaya sahip ünitelerdeki söz varlığının kullanımına ilişkin uyum oranı üzerinde durulacaktır. Orta

seviyede AOÖÇ'nin belirttiği standartlara göre, ders kitaplarının oluşturulabilmesi için, ortak temaların belirlenmesi ve bu temalara ait olan alt konu başlıklarının tespit edilerek asgari söz varlığının ortaya konulması gerekmektedir. Çünkü ülkemizde, 100'ün üzerinde Türkçe öğretim merkezinin (TÖMER) varlığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu merkezlerden mezun olup, ortak bir sınava girdiği düşünülürse, ders kitaplarındaki öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ortaklık arz etmemeleri durumunda öğrencilerin üniversitedeki bölüm derslerinde veya günlük hayatta karşılaşacakları süreçlerde çeşitli sorunları yaşamalarına sebep olacaktır. Bu nedenle, çalışmamızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde araştırmanın evrenin oluşturan B1 düzeyindeki ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin tespiti, ortak ünitelerdeki kelime öğretim tekniklerinin ve kelimelerin ortaklık arz edip etmediği yönünde doküman incelemesi yapılacaktır. Çalışma sonunda ortaya çıkan verilerin ilgili alana ve özellikle orta seviyede hazırlanacak ders materyallerine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu alanda yapılan çalışmalar, genellikle öğrencilerin kelimeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve ders materyallerinden ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmeye yöneliktir. Ancak bu kapsamda yapılan çalışmalar genellikle temel seviyeyle sınırlı kalmaktadır. Orta seviye için yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki kelime sıklığını belirleme ve etkinliklerin neler olabileceği hususunda önerilerde bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER ve İstanbul DİLMER Yabancılar için Türkçe (B1) düzeyi ders kitaplarında yer alan kelime öğretimi etkinlikleri tespit edilerek, bu etkinliklerde kullanılan kelime öğretim tekniklerinin betimsel olarak değerlendirilmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, *Schmitt'in* (1997) belirlediği kelime öğretimi tekniklerine B1 düzeyinde ne kadar yer verilmektedir?

2. Araştırmada incelenen ders kitaplarında öğretilen kelimeler arasında nicelik ve nitelik açısından birbirleriyle tutarlı mıdır?

3. Araştırmada incelenen ders kitaplarında benzer temalarda öğretilen söz varlığı nicelik ve nitelik açısından birbiriyle tutarlı mıdır?

4. Araştırmada incelenen ders kitaplarında kelime öğretim teknikleri birbiriyle tutarlı mıdır? Yöntemi belirlenmiş midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma sonunda, konu ile ilgili orta seviyede kelime öğretim sürecinin ders kitaplarında daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir. Ayrıca bu çalışmada kelime öğretim etkinliklerindeki görsel-işitsel materyallerin kullanımı araştırmanın evrenini oluşturan ders kitaplarında karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Görsel-işitsel teknikle yabancı dil öğretimi esnasında “öğrenci merkezli” bir sistem belirlenip öğrencinin daha fazla sorumluluk alması sağlanmaktadır. Böylece öğrenciler, uygulanan bu yöntemle kendilerini sınıf içerisinde rahatça ifade etme fırsatı bulacaklardır. Bu da öğrencilerin hedef dile karşı olan tutumlarını ve öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan materyallerin daha nitelikli hâle getirilmesi gerektiği ve öğretim materyallerinde genel olarak standartlaşmaya duyulan ihtiyaç, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar bölümünde ele alınmıştır. Ancak, çalışmanın evrenini oluşturan ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, henüz ulaşılması hedeflenen standartlaşmanın sağlanamadığı belirlenmiştir. Alan yazında konuyla ilgili ilk çalışmaları yapanlardan Barın (1994, s. 53) kitaplardaki etkinlik çeşitliliğinin amaca uygun şekilde artırılması gerekliliğine değinmiştir. Ortaya koyulan bu ihtiyacın, günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yazılan ders kitaplarında hâlen giderilemediği görülmektedir. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinin geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmaların önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Tüm bu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki kelime öğretimine yönelik etkinliklerin, genel niteliklerini belirlemek açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Böylece alan yazında konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara da katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Kelime öğretiminin amaçlarından biri de, öğrencilere kelime öğrenme beceri ve alışkanlığının kazandırılmasıdır. Türkçenin ses ve yapı özellikleriyle temel seviyeden itibaren karşılaşan öğrencilere, sınıf ortamında ve dışında, kelime öğrenme yöntem ve tekniklerinin kalıcı bir şekilde kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

İncelenen yabancılara Türkçe öğretimi B1 düzeyi kitaplarının ünitelerinde bulunan söz varlığı ile temaya göre verilen kelimelerin öğretiminde yer verilen etkinlikler ve bu kelimelerin öğretimi sürecindeki teknikler, üç ders kitabı arasında karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan kitapların temalarında yer alan ünitelere ait “okuma” becerisini geliştirmeye yönelik metinler ve etkinliklerdeki kelimeler **Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesindeki** (*The Common European Framework of Reference for Languages*) sosyal yaşamın düzenlediği dil kullanım alanlarına göre tasnif edilmiştir. Çerçeve Metin’deki temel yaşam alanlarına göre incelenen kitaplardaki kelimeler ünitelerdeki temalara göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda B1 seviyesindeki ortak alanların neler olduğu, hangi temada hangi yaşam alanına daha çok ağırlık verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

İncelenen ders kitaplarında yaygın olarak kullanılan kelime ve kavramların kullanım ortaklığı, yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde kelimeleri belleklerinde depolamalarını hızlandırıp, hafızalarında kalıcı bir şekilde yer etmesine ilişkin hangi kelime öğretim yöntem ve stratejilerinin uygulanması gerektiği ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışmanın sonucunda ise, elde edilen bulgular ışığında, ders kitaplarındaki kelime öğretim tekniklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler, araştırmacı ve uygulayıcılara sunulmuştur.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada, incelenmek üzere seçilen;

- 1) Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2,
- 2) Gazi Üniversitesi TÖMER,
- 3) İstanbul DİLMEY Yabancılar için Türkçe B1 düzeyi ders kitapları, alandaki diğery kitaplarla benzer özelliklere sahip olduğu sayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2, Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul DİLMEY Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının B1 düzeyindeki okuma metinleri ve metin altı kelime ğretimi etkinlikleri ile sınırlıdır.

Adı geçen kitapların belirlenmesinde, ilgili kurumların köklü bir geçmişe ve birikime sahip olmaları, Türkiye ve Dünya genelinde yaygın olarak bu kitapların kullanılması ile seviyelerinin 16 yaş üzeri bireylere uygunlukları gibi ölçütlerin dikkate alınması etkili olmuştur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Günümüz dünyasında iletişim araçları sayesinde yaşadığımız ülkeden, dünyanın öbür ucunda neler olup bittiğine anında ulaşabilme imkânına sahibiz. İçinde bulunduğumuz çağa kimileri “internet çağı” kimileri ise “iletişim çağı” adını vermektedir. Yaşadığımız çağa verilen isimler değişse de, günümüz dünyasının artık “küresel bir köy” olduğu inkâr edilemeyecek bir gerçektir. Güçlü haberleşme ağının, anında her şeye ulaşabilme imkânının ve milletlerin birbirleriyle olan rekabetlerinin getirdiği ve gerektirdiği bu muazzam rekabet ortamı; ikinci bir yabancı dil öğrenme isteği ve öğretme yarışını da beraberinde getirmiştir. İnsanların yabancı dil öğrenme istekleri iş, eğitim, ticaret (ithalat–ihracat) gibi olanaklardan yararlanma ve sahip olunan imkânları geliştirmenin yanı sıra, hobi, hoş zaman geçirme olarak da karşımıza çıkmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağda, ana dili dışında ikinci bir dil bilmek, yavaş yavaş ayırıcı bir özellik olmaktan çıkmaktadır. Milletlerarası şirketler, bazı devlet kurumları bir yabancı dilin yanı sıra, ikinci dile sahip olmayı şart koşturmaktadırlar. Bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı ülkeler, millî eğitim programlarında, küçük yaştan itibaren vatandaşlarına ikinci bir dili öğretmek amacıyla dersler koymuşlardır. Bununla birlikte, köklü medeniyete sahip, dünya ekonomisi ve siyasetinde söz sahibi olmak isteyen ülkeler, kendi ülkeleri dışında da dillerini yabancılara öğretmek, kültürlerini tanıtmak amacıyla kültür merkezleri açarak bu faaliyetlerini yürütmektedirler.

Yabancı dil veya ikinci dil denildiğinde ilk akla gelen; bireyin ana dili dışında bir başka dili de öğrenmiş olma, bu dili kullanabilme durumudur. Bu tanımlamaya, ikinci dilin dışında öğrenilen, üçüncü, dördüncü ve daha fazla sayıda bilinen dillerde dâhildir.

Ayrıca bu iki kavram, “hedef dil” (target language) olarak da adlandırılmaktadır (Troike, 2012, s. 2). Burada sözü geçen ikinci dil veya yabancı dil kavramları, birbirinin zıddı veya birbirinden tamamen bağımsız, farklı iki kavram olarak anlaşılmamalıdır. Öğrenilen yabancı dil ister içine doğulan toplumun dilinin kendiliğinden öğrenilmesi – Almanya’da doğan bir Türk çocuğunun eğitim almadan Almancayı öğrenmesi – durumu, ister okul, kurs gibi ortamlarda – İngilizce kursuna giderek, İngilizce öğrenilmesi – öğrenilsin, her iki durum da ikinci dil edinimine örnek olaylardır (Ellis, 1997, s.3). Kısaca, bu iki durumdan birincisi “informal”, ikincisi de “formal” öğrenmeye örnek durumları yansıtmaktadır.

İkinci dil öğrenimi süreci oldukça karmaşık, zor ve zahmetli bir süreçtir. Yabancı dil öğrenmek isteyen bir bireyin, o dilde okuduğunu tam olarak anlaması ve kendisini yeterli düzeyde ifade edebilmesi için, hedef dili tam anlamıyla benimsemesi gerekmektedir. Çünkü birey, ikinci dil öğrenimi süreci ile yeni bir dilin yanı sıra, yeni bir kültür, yeni düşünme ve uygulama süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır.

Brown’a (2007) göre, öğrenilmek istenen yabancı dilde mesajların tam olarak alınması ve bu mesajlara cevap verilebilmesi için, yani hedef dilde iletişimde bulunabilmek için bireyin dil ile yakın ilişkide bulunması, o dildeki düşünme süreçlerini tanımaya ve o şekilde düşünmeye çalışması, hedef dile zihinsel ve duygusal anlamda tam olarak ilgi duyması gerekmektedir.

Yabancı dil edinimi alanında çalışan araştırmacılar, genel olarak şu sorulara cevap aramaktadırlar:

- Hedef dil öğrencilere en iyi nasıl öğretilir?
- Hedef dildeki beceri alanlarını (okuma, dinleme, yazma, konuşma) öğrencilerin en etkin şekilde nasıl kullanmaları sağlanabilir?
- Hedef dilin öğretimi için ne tür materyaller geliştirilebilir?
- Küçük yaştaki öğrenciler yetişkinlere göre, neden daha hızlı bir şekilde yabancı dil öğrenmektedir?
- Ana dilinin yabancı dil öğrenimi üzerinde nasıl bir etkisi vardır?
- Öğretim süreci ve sonunda, öğrencilerin dili ne kadar öğrendiklerini belirlemeye yönelik nasıl ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir?
- Öğretilen dil ile öğrencilerin ana dilleri arasında kelime, cümle yapısı, ses, ek gibi dile özgü alanlarda benzerlikler var mıdır? Bu benzerliklerden öğretim sürecinde nasıl faydalanılabilir?

Yukarıda genel olarak verilen sorulardan başka, daha birçok soruya araştırmacılar tarafından cevap aranmaktadır. Ancak, hem ana dilinde hem de yabancı dil öğretim süreci ile ilgili yapılan araştırmalara kaynaklık eden esas soru; hedef dilin en iyi nasıl öğretilmesi gerektiğidir.

Belirtilen sorular ışığında kelime öğretiminin önemine de değinmek gerekirse, yabancı dili öğrenen hedef kitlenin “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni*” göz önünde bulundurularak belirlenen gereksinimlerinin genellikle kelime öğrenmeyi birinci önceliği olarak görmesi ve kelime öğretimi konusunda oldukça zorluk çektiğini bildirmesi, dil öğretmenleri tarafından yaygın olarak kabul edilmektedir.

Kelime öğretimi ve öğrenimi, sözlüklerdeki dilbilimsel araştırmalarda, psikolojik dilbilim araştırmalarında ve 1970'lerden beri iletişimsel yaklaşımın popüleritesinde kaydedilen gelişmelere bağlı olarak uzunca bir süre ihmal edilmiş olsa da, dil pedagojisinde kelime dağarcığının rolü yeniden araştırmaların odak noktasıdır (Gánem, Yu-Ling, 2015, s. 6).

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar

19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar, dil becerilerinin kazandırılmasından çok, dilin kurallarının, kelimelerinin ezberletilerek yabancı dilin edindirilmesini amaçlayan **klasik yöntem**, bilinen yaygın adıyla **gramer – tercüme yöntemi** dünya genelinde kabul gören bir yaklaşımdı. Bu yaklaşımın yaygın olmasının sebeplerinden birisi, beceri edindirmeyi, anlam kurma sürecini edindirmeyi amaçlamadığından ve ölçme-değerlendirme aşamaları daha kolay olduğu için, öğretmenler tarafından tercih edilen bir yöntemdi (Brown, 2007, s. 16-17).

1950'li yıllardan itibaren durum değişmeye başlamış, sosyal – bilişsel yaklaşımlar oluşturularak, eğitim ortamlarında uygulamaya dayanan deneysel çalışmalar yapılarak, süreç açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşımların oluşmasında, psikoloji, eğitim gibi sosyal bilimler alanlarındaki ilerlemenin yanı sıra, tıptaki, özellikle de beyin araştırmalarındaki gelişmelerin çok büyük etkisi olmuştur. Bu yıllarda, Chomsky ve Vygotsky'nin oluşturduğu yaklaşımlar büyük ilgi görmüştür.

1950 ve 1980 yılları arasındaki süreçte, yaygın olarak kullanılan yöntem, **işitsel (audio-lingual)** yöntem olmuştur. Özellikle bilişsel görüşlerin artmasıyla birlikte bu

yöntem, gramer-tercüme yönteminin geçerliliğini yitirmesinde ön ayak olmuştur (Brown, 2007, s. 17-18).

1980’den itibaren ise, yapısalcılık veya oluşturmaçılık adıyla bilinen yaklaşımlar ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle batılı ülkeler, millî eğitim sistemlerini bu yaklaşıma uygun şekilde yeniden düzenleyerek, eğitim-öğretim ortamlarında yapılandırmacı anlayışı uygulamaya başlamışlardır. Bu yaklaşım, öğrencinin zihninde anlam kurmasını, başka bir deyişle öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır.

1970’li yıllarda temelleri atılan yapılandırmacı yaklaşım, 1980 ve sonrasında yaygınlaşarak, günümüzde de geçerliliğini devam ettirmektedir. Yıllardır devam eden dil edinimi araştırmaları sonucunda, özellikle son birkaç on yılda yapılan araştırmalar ışığında, **iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching)** kavramı oluşturulmuştur (Brown, 2007, s. 18). İletişimsel yaklaşım öğrencilerin cümle kalıplarını öğrenmeleri yerine öğrendiklerini sınıfta bulunan gruba aktarabilmelerini esas alır. Bu yaklaşımsa sınıf içinde gerçekleştirilen karşılıklı konuşma ve grup çalışmaları ayrı bir öneme sahiptir.

Gelişmiş ülkelerin dil öğretim sistemleri incelendiğinde, yaklaşık 20-30 sene öncesinden bu yaklaşımı benimsedikleri görülmektedir. İletişimsel dil öğretimi, kuralların, kelimelerin ezberletilerek öğretilmesini reddederek, hedef dilde iletişim kurma becerilerinin kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Yani daha çok anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin kazandırılması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Görüldüğü üzere yabancı dil öğretimi dilbilim, psikoloji, sosyoloji ve pedagoji alanlarındaki gelişmelerin etkisiyle yaklaşımların çeşitlenmesine ve değişikliğe uğramasına sebep olmuştur. Güneş’in (2013) konuya ilişkin görüşlerinde önceleri dil bilgisi, kelime ve kültür öğretimi üzerinde durulmuş, ardından dilin iletişim kurma aracı oluşu üzerinde durulmuş ve dil öğretimi bireylerin günlük yaşamda iletişim becerilerini geliştirmeye odaklandığına yer verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli bir eğitim modeli olduğundan dil öğretimi genel hatlarıyla öğrencinin çevresiyle olan etkileşimi, günlük yaşamda karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmedeki iletişimsel yetilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre “Dil edinilmez, öğrenilir.” Bu kapsamda bireyin öğrenme isteğinin üst seviyede olması ve sosyal etkileşime hazır olması dil öğrenimini gerçekleştirmede önem arz eder. Dil, sadece ezber yapılarak öğrenilemez, bireyin sosyal ilişkilerindeki etkileşimlerine göre gelişim gösterir.

Öğrenciler dil gelişimlerine uygun olarak aşamalı bir şekilde etkinliklere ve görevlere yönlendirilmelidir. Bu sayede zihinsel becerileri, öğretici tarafından verilen görevi yerine getirmeye uyum sağlayarak gün geçtikçe gelişim gösterebilir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*” ile birlikte yeni yaklaşımlar da gündeme gelmiştir.

- **Beceri Yaklaşımı:**

Eskiden “beceri” denilince ustalık gerektiren davranışlar anlaşıyordu. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır.

Beceri, üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar becerinin yapılacağı işle/görevle/etkinlikle ilgili bilgiler, uygulama bilgileri ve görevi yapma ile ilgili işlemler olmaktadır. Perrenoud’a göre beceri, bilinen bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete geçirilerek uygulamaya aktarılmasıdır.¹

Güneş’e göre beceri yaklaşımıyla öncelikle öğretilmesi hedeflenen dil hakkında bilgiler verilmekte daha sonra çeşitli etkinlikler aracılığıyla öğrencinin öğrendiği bilgileri pekiştirerek teknikler öğretilmektedir. Birincil olarak bilgiyi anlamlandırma, zihinde özümseme ve pratik yaparak dört temel beceriyi (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil becerileri aşama aşama gelişmektedir.

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi (*Break through*), Wilkins’in 1978’de yaptığı önermede “formül yetenek” olarak adlandırdığı ve Trim’in aynı yayında “giriş yeteneği” olarak adlandırdığı kavrama denk düşer.

2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (*Waystage*) Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.

3. Eşik Düzey (*Threshold*) Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.

4. İleri Düzey (*Wantage*) ya da Bağımsız Konuşucu, Eşik düzeyin üst düzeyi olarak Wilkins tarafından “sınırlı kullanımsal yetenek” ve Trimm tarafından “olağan durumlara uygun yanıt” biçiminde tanımlanmıştır.

5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek, Trim tarafından “etkin yetenek” olarak sunulmuştur ve Wilkins’e göre daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.

¹ Bkz. Güneş, Firdevs (2013). *Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

6. **Ustalık** (Trim: “bütüncül ustalık”; Wilkins: “bütüncül kullanımsal yetenek”, ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır.²

²Bu konuda daha geniş bilgilere ulaşmak için bkz. (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2012)

Tablo 1: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Yaklaşımlar A1, A2, B1, B2 ve C1, C2 Düzeyleri).

Temel Düzey Kullanıcı	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular sorabilir. Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.
	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
Ara Düzey Kullanıcı	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
İleri Düzey Kullanıcı	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

Güneş, yapılandırmacı yaklaşımda “dil beceri düzeylerini” basit bir cümleyi okuma ve yazma ile başlatıp üst düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya kadar olan geniş bir alanı belirtir. Bu kapsamda Güneş, her düzeyin becerilerinin farklılık arz ettiğini ve temel dil becerileri, akıcı dil becerileri ve üst düzey dil becerileri olmak üzere üç kısma ayrıldığını vurgulamaktadır. Tablo-1’den de anlaşılacağı üzere Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde Temel düzeyin günlük gereksinimlerin karşılanabilmesi için çevreyle asgari düzeyde iletişimin hangi şartlara bağlı olarak gelişmesi gerektiğini tanımlamaktadır.

- **Etkinlik Yaklaşımı:**

Dil, iletişimsel yaklaşıma göre bir iletişim aracıdır. Oysa etkinlik yaklaşımına göre dil sosyal etkileşim aracıdır. Etkinlik yaklaşımında bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren toplum üyeleri yani “sosyal aktörler” olarak da ele alınır (Güneş, 2013, s.43). Bu kapsamda belli bir sorunla ya da belli bir durumla karşılaşan birey bir amaç doğrultusunda çözüme ulaşmaya çalışmaktadır.

Belirli bir amaç doğrultusunda bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak gerçekleştirdiği bu etkinliklere “görev” denilmektedir. Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir iş ya da ulaşılması gereken bir bağlamında, istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylemler olarak tanımlanabilir.³

AOÖÇ’ de belirtildiği üzere etkinlik yaklaşımı, Avrupa ülkelerinin daha iyi ortamlarda, daha iyi şartlarda sosyalleşebilmesi için ortak bir amaç edinilmiştir. Bu yaklaşımla öğrencileri veya bireyleri yabancı bir ülkede sosyal hayata hazırlamak yani birlikte çalışmaya, birlikte alışveriş yapmaya, toplum içerisinde karşılaştığı durumlara göre insanların kültürlerine uyum sağlamaya yönlendirilmektedir. Bu nedenle etkinlik yaklaşımında birincil hedef sosyal uyumun ve birlikteliğin sağlanmasıdır.

Öğrenciler yabancı dil öğretimi süresi boyunca tek bir kaynakla (ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük vd.) yetinmek yerine, çevreleriyle etkileşime geçebilecek çeşitli eğitici ve öğretici görevler verilip öğrendiklerini uygulayabilecekleri gerçek ortamlara yönlendirilerek öğretmen merkezli genel yaklaşımların dışına çıkılmaktadır. Öğrencinin sadece ders kitabında verilenlerle ya da öğretmenin anlattığı konular ile yetinmeyip arkadaşlarıyla tartışma ortamlarında bulunarak, sorgulayarak ve uygulayarak öğrenme sürecine aktif katılım sağlayan yaklaşım modelidir.

³Bu konuda daha geniş bilgilere ulaşmak için bkz. (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2012).

2.3. Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminin niteliğini artırmak ve hedef dilin daha hızlı öğretilmesini, daha kolay öğrenilmesini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde ve genel olarak yabancı dil öğretiminde geçmişte kullanılmış ve günümüzde kullanılması önerilen, öğretim ortamlarında uygulanan yöntemler aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

2.3.1. Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi

Dil Bilgisi- Çeviri yöntemi Ortaçağ'dan günümüze kadar gelen bir yöntemdir. Bu yöntemin genel ilkelerini bir araya getirerek geliştiren isim Karl Plötz'dür (1819-1881). Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, İspanya gibi ülkelerde 1950'li yıllara kadar uygulanmıştır. Önceleri Latince, Yunanca ve Arapçanın öğretiminde, daha sonraları diğer dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Ülkemizde de orta ve yükseköğretimde uzun yıllar uygulanmış ancak gerekli başarı sağlanamamıştır (Güneş, 2011). “1970 yılına kadar Türkçenin yabancılar öğretimi konusundaki tüm kitaplar Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi ile yazılmış, 1970'ten günümüze kadar yazılan kitapların da çoğunluğu yine bu yönteme göre hazırlanmıştır” (Hengirmen, 2006). Dil bilgisi çeviri yönteminin özelliği öğrencilere dil bilgisi kalıplarının önceden verilmesi ve dilin kurallarını öğretme esasıdır. Öğrenci kendi ana dili ile öğrenim yapacaktır. Bu da aynı ana dile sahip olanlara uygulanabilir, konuşma önemli değildir.

Dil bilgisi çeviri yönteminin belirgin özellikleri şunlardır:

a) Dil bilgisi kurallarından yararlanılarak yabancı dil öğretimi yapılmaya çalışılır. Biçimbilgisi, sözdizimi kuralları üzerinde durulur (Arak, 2014). Dilin kurallarını öğretmek ve bu kurallar vasıtasıyla doğru çeviri yapabilmek yöntemin temel amacıdır (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntem, öncelikle kaynak dil ve hedef dilin dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizini gerektirir. Daha sonra bu çalışma ile elde edilen bilgiler metinler üzerinde çeviri denemeleriyle uygulamaya geçirilir. Sesbilime yeterince önem verilmez. Bu nedenle bu yöntemle öğrenilen yabancı dilin telaffuzu sağlıklı yapılamaz. Bu durumu bu yöntemde, okuma ve yazmanın temel noktaları oluşturmaya karşın

konuşma ya da dinlemenin hemen hiç önem taşımayan uygulamalar oluşuyla da açıklanabilir (Arak, 2014).

b) Öğretim sırasında anadili ve yabancı dil birlikte kullanılır. Sözcüklerin anlamı listeler hâlinde verilir, iki dil birbiriyle karşılaştırılır. Her düzeydeki bilgi, hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilerek uygulanır. (Arak, 2014)

c) Temel söz varlığına dikkat edilmez. Sözcüklerin seçimi kullanılan metinlerle sınırlanmıştır.

d) Tümce temel öğretim ve uygulama birimidir. Bu nedenle, bu yöntemin belirgin özelliği, tüm çalışma ve uygulamalarda tümcenin başlangıç noktası olarak kabul edilişi biçiminde açıklanmaktadır. Belirtmek gerekir ki, dil bilgisi öğretiminde tümceye gösterilen ilgi, özellikle orta öğretim düzeyinde dil öğretimini kolaylaştırma çabalarının bir sonucu olarak görülmüştür.

e) Çeviride doğruluk ve kesinlik en çok aranan iki özelliktir, öğrencilerden çeviri eyleminde üst düzeylere gelmeleri istenir. Bu istek, özellikle yazılı sınavları geçmek için doğruluk ve kesinliğin değişmez standartlarının çok önemli oluşu koşulunun varlığıyla açıklanabilir.

f) Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarım uygulanır. Tümceler genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmek için kurulmuş yapay tümcelerdir ve metinden kopuk olarak verilir.

g) Öğrencilerin ana dili dersin dilidir. Yeni maddelerin açıklamasında ve yabancı dil ile öğrencilerin ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamalarda doğrudan ana dili kullanılır.

Dil bilgisi-Çeviri yöntemi ile dil öğrenen kişi, yazma ve okuma becerileri yönünden ilerleme kaydeder. Fakat konuşma ve dinleme becerileri yönünden öğrenci problem yaşar (Hengirmen, 2006). Dili öğrenen kişi, dilin telaffuzu konusunda oldukça sorun yaşamaktadır. Bu yöntem öğretmen merkezlidir. Bu sebepten, öğretmenin otoriter tutumu, günümüzde kabul gören öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da bağdaşmamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

2.3.2. Doğrudan Yöntem

Bu yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki yöntemi olarak 1950'li yıllarda geliştirilmiş, dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi-çeviri yönteminin yerini alarak yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan bir bağlantı

kurulduğu ve hedef dili öğrenirken anadile başvurulmadan dolaysız bir biçimde bu dilin öğretimi yapıldığı için bu yönteme direkt(doğrudan) yöntem ya da dolaysız yöntem denilmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Doğrudan öğretim yöntemi Fransa ve Almanya’da 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında kullanılmıştır. Amerika’da az yayılmıştır. Fransa’da 1901’de öğretim programlarına girmiştir. Dünyamızda 1920-30 yılları arasında ikinci dil öğretiminde de kullanılan bu yöntem kelime yaklaşımıyla birlikte uygulanmıştır (Güneş, 2011).

Yöntemi geliştiren isimlerin Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett olduğu bilinmektedir. Onlara göre dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin ilk görüşler doğrudan yöntem tarafından ortaya atılmıştır (Memiş ve Erdem, 2013).Yöntemde temelde dil bilgisi kaideleri üzerinde pek durulmamış, daha sonraki derslerde, bu kaideler tümevarım yoluyla öğretilmiştir. Esas önemli olan hedef dilin günlük hayatta aktif bir şekilde kullanılmasıdır.

Okuma parçaları ve okuma alıştırmalarında kullanılan metinlerin hedef dili konuşan ülkenin kültürünü ve günlük yaşamını yansıtmaya özen gösterilir (Demirel, 2010). Yöntemde dilin sözlü olarak doğrudan öğretilmesine öncelik verilir. Bu amaçla derslere karşılıklı konuşma, soru sorma ve kısa fıkralarla başlanır. Öğrenciye bol bol soru yöneltilir. İlk haftalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları kitap kullanmaksızın gerçekleştirilir. Sınıfta ve çevredeki eşyalarla kelime öğretimi yapılır. Gerektiğinde öğretim süreci çeşitli resim, şekil, görsel araç, jest, mimik ve beden diliyle de desteklenir. Öğrenci öğretmenin söylediklerini dinler ve tekrarlar. Böylece öğrencilerle öğrenilen dil arasında bağ kurulur. Metinleri çevirme çalışmalarına yer verilmez. Metinleri çevirme yerine anlamaya ağırlık verilir. Öğrenci okuduğu ve anladığı bir metni daha sonra yazar (Güneş, 2011).

Yöntemi kullanacak öğretmenin ya hedef dilin anadil konuşuru olması ya da hedef dili çok iyi derecede biliyor olması gerekir. Öğretim genellikle öğretici ekseninde gerçekleşir (Memiş ve Erdem, 2013). Yani bu yöntem daha çok öğretmen merkezlidir. Yöntemin başarılı olabilmesinde öğretmene büyük görev düşmektedir.

Öğretimin başlangıcında kitap kullanılmayıp, yalnızca sözlü biçimde ve öğrenilen dilin kullanılması, dil bilgisi kurallarını bilmeyen veya tam hâkim olmayan bir öğrencinin kendi anadilinin mantığına göre cümleler kurmasına yol açmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Yöntemin kendi ilkelerine sıkı sıkıya bağlı olması çoğu kez öğretimde ters etki

yaparak öğrencilerin başarısız olmasına yol açar (Doğan, 2012). Bu yöntem daha çok yabancı bir ülkede dil eğitimi gören ve öğrendiği dili sık sık uygulama fırsatı bulan öğrenciler için başarılı olmaktadır (Arak, 2014).

2.3.3. Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi

Adına audio-lingual veya audio-visual da denen bu yöntem klasik yönetime tepki olarak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır (Harsh, 1982: akt. Demircan, 2013). Bu yöntem behaviorism (davranışçılık), dilbilimde ise strüktüralizm (yapısalcılık) teorilerine dayanmaktadır (Aktaş, 1987). Brooks, Bloomfield ve Lodo gibi yapısalcı dilbilimciler dil bilgisi-çeviri yöntemini yabancı dil öğretiminde etkili bulmamıştır. Dilin doğal öğreniminin önce dinleme ile başladığını daha sonra sırasıyla konuşma, okuma ve yazmanın geldiğini savunmuşlardır. Dinleme ve konuşmaya ağırlık verilmiştir. Ayrıca yöntem yabancı dil öğretiminde anadilin kullanılmasını kesinlikle reddeder. Kulak-dil alışkanlığı yönteminin önemli özelliği, işitme ve söyleneni tekrar ede ede ezberleyerek benzer cümle kalıpları üretmektir. Bu yöntem öğrencinin dinleme ve konuşma alışkanlığını geliştirir. Genellikle dil laboratuvarlarında öğretim yapılır.

Bu yöntemde öğretmen merkezdedir ve sürekli aktiftir. Öğretmen ağırlıklı bir uygulama olan kulak dil alışkanlığında öğretmen, hedef dili belirler, yönelimi ve öğrenmenin aşamalarını kontrol ederek öğrencinin performansını izler ve gerekli düzeltmeleri yapar. Dil öğrenimi öğretmen ve öğrenci arasında aktif sözel etkileşimin bir sonucu olarak düşünülür (Richards ve Rodgers, 1997). Kulak-dil alışkanlığına göre cümleler ve kalıplar refleks hâline gelinceye kadar bıkmadan, usanmadan tekrarlanmalıdır. Çünkü bu anlayışa göre, bir yabancı dil bilmek, o dilde sayısız cümle ve deyim ezberlemek demektir (Yalt, 1974: akt. Demircan, 2013). Tekrar, ezber ve taklidin mühim olduğu bu yöntemde fazlasıyla alıştırmalara ve pekiştireçlere yer verilmiştir.

Pahalı ve iyi bir dil laboratuvarı her şeyi halleder anlayışını getiren bu yöntem mekanik dil öğrenme temeline dayanmaktadır. Dilin öncelikle dinleme ve konuşma olduğunu savunan bu yöntemde amaç, tekrar ve taklit yoluyla dilin kalıplarını mekanik alışkanlıklar hâline getirmektir. İnsanlar bir yabancı dili kitaplara bağlı kalmadan, teyplerden, laboratuvarlardan dinleyip tekrar ederek öğrenebileceklerdir (Yıldırım, 1986).

Yöntem özellikle 1950’li yıllardan itibaren çok popüler olmuş ve bir yabancı dil laboratuvarının dil öğretiminde her şeyi halledeceği şeklinde bir anlayış benimsenmiştir. Ancak sonraki yıllarda dil öğrenme sürecinde tamamen bu yöntemin kullanılmasından vazgeçilmiş ve alternatif yaklaşımlar ortaya konmuştur (Gömleksiz, 1999).

2.3.4. Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem

İşitsel-Görsel yöntem 1960 sonrasında, öncelikli olarak Fransızcanın öğretimi için geliştirilmiştir. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay teknolojik aletleri dil öğretiminin temel araçlarından biri hâline getirmesidir. Dil öğretimi dil laboratuvarında, taşınabilir kasetçalar-CD vb., ses kayıtları, ses kayıt cihazları ve kısa film şeritli projeksiyon kullanılarak yapılır. Yöntem farklı kaynaklarda CREDİF yöntemi veya St. Cloud yöntemi isimleriyle de anılmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bu yöntemde öğretmen dersleri yazılı anlatımdan çok sözlü anlatım yoluyla yapar ve alıştırma ve metinlerin çoğunluğu diyaloga dayanır. Öğretilecek diyalog resimlerle birlikte öğrenciye iki kez gösterilir, sonra diyalog resimler akarken dinletilir ve son olarak öğrenciler diyalogu tekrarlar (Doğan, 2012). Bu yöntem dil bilgisi-çeviri yöntemine karşıdır. Dil becerisi, dil bilgisi kurallarından daha önemlidir.

Görsel-işitsel yöntemle dil öğretimi sınıfta dört aşamada uygulanır. Bunlar:

1.Sunum (Présentation): Önceden kaydedilmiş karşılıklı bir konuşma öğrencilere dinletilir. Sunum film veya görsellerle desteklenir. Genel bir anlama ulaşılır.

2.Açıklama (Explication): Sunumda verilen öğeler ve ilişkiler açıklanır. Öğrencilerin bunları anlaması sağlanır.

3. Tekrarlama (Répétition): Konuşma ve dil bilgisi alıştırmaları tekrarlanır.

4. Aktarma (Transposition): Öğrenilenler çeşitli alıştırmalarla yeni durumlara uygulanır, anlama, düşünme, ifadeleri değiştirme, serbest konuşma, gibi etkinlikler yaptırılır (Güneş, 2011).

Dünyamızda 1960-1970 yılları arası yaygın uygulanan bu yöneme ilişkin sert eleştiriler yapılmış ve çeşitli yetersizlikler sıralanmıştır. Dil öğretiminde zihne değil mekanik süreçlere ağırlık vermesi, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarının yoğun olması, dilin zihinsel süreçleri değil ezberlemeyi geliştirmesi, öğrenenlerin gerçek iletişim ihtiyaçlarına cevap vermemesi gibi hususlar bunlardan bazılarıdır. Bu eleştiriler yöntemin 1970’li yıllara doğru çökmesine ve terk edilmesine neden olmuştur (Güneş, 2011).

2.3.5. Bilişsel Yöntem

Bu yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Genel itibarıyla davranışsal dil öğretimine bir tepkidir. Dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur (Memiş ve Erdem, 2013).

Davranışçı yaklaşıma göre insan beyni doğuştan boş bir levhaya benzemektedir. Bu boş levhaya bilgiler uyarıcı, tepki ve pekiştirme yoluyla işlenmekte, çeşitli tekrarlarla dil öğrenilmektedir. Oysa bilişsel yaklaşımda zihnimiz bilgisayara benzetilmekte ve öğrenme süreci bilgisayarın veri işleme süreci gibi açıklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre beynimizde görsel, işitsel, sözel, simgesel, anlamsal, hızlı, yavaş gibi çeşitli bellekler vardır.

Dışarıdan alınan bilgiler beş duyu organı ile bu belleklere gelmekte ve aşamalı olarak işlenmektedir. Bilgi işleme sürecinde bütün bellekler uyum içinde çalışmakta ve öğrenilen bilgiler yavaş bellekte depolanmaktadır. Kısaca öğrenme ve bilgileri işleme süreci bilgisayarın çalışma sistemi gibi açıklanmaktadır. Dil öğretiminde de benzer anlayış söz konusudur (Güneş, 2011).

Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran tarafı yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır (Memiş ve Erdem, 2013).

Bilişsel yöntemin en önemli özelliği öğretimin öğrenci merkezli olmasıdır. Öğretmen öğretimin yapılmasında vasıta olarak kullanılır. Ezber ile mekanik öğrenme yerine aktif hafıza oluşturan teknikler ve taklit aracılığıyla öğretim gerçekleştirilir (Doğan, 2012). Eski bilgiler, yeni bilgiler ile birleştirilmeli, her şey bir bütünlük içerisinde öğretilmelidir (Arak, 2014). Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir (Hengirmen, 2006). Dilbilgisel kurallar ruhsal açıdan gerçektir ve öğretilmelidir (Demircan, 2013). Bu yöntemde dört temel beceri aynı derecede önemsenip kullanılmalıdır. Bilişsel yöntemde düşünerek öğrenme esası vardır. Telâffuzun üzerinde fazla durulmaz, dilin kuralları bilinçli olarak öğretilir. Ana dil kullanımı ve çeviriye izin verilir.

Bu yöntemin dil öğretiminin başlarında gayet yararlı olan ezber tekniğine yeterince önem vermemesi bir eksi olarak göze çarpmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013). Bilişsel yöntemin öğrenciden beklediğinin aksine, dil öğrenimine yeni başlayan biri, öğrendiği dilin bütün kurallarını hemen anlamlı bir biçimde kavrayamaz. Bu kurallar ve bazı cümle kalıpları öğretimin başlangıçta ezberletilerek, daha sonra anlamlı bir hâle getirilebilir (Hengirmen, 2006). Bilişsel yöntem, daha önce geliştirilen yöntemlere nazaran çok daha çağdaş ve savunduğu görüşler açısından kendi içinde tutarlıdır. Bu yöntemi temellendiren üretimsel dilbilim de günümüzde daha geçerli bir yaklaşımdır (Memiş ve Erdem, 2013).

2.3.6. Seçmeci Yöntem

Bu yöntem ve yaklaşımlardan bazıları kendiliğinden, belirli bir dil öğretim geleneğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve uzun yıllar kullanılmıştır. Bazıları ise, mevcut yöntem ve yaklaşımların yetersizliğinden yola çıkan kişilerin, güncel ya da moda olan dilbilim akımlarının ve benzeri akımların etkisi ile oluşturdukları yöntemlerdir. Seçmeci yöntem ise her yöntemin iyi tarafını alıp kullanmaya dayanır. Elektik, seçmeci ya da seçmeli şeklinde ifade edilen yöntem, farklı yöntemlerin amaca hizmet eden uygulamalarının kullanılmasını ifade etmektedir (Wang, 2001: akt. Melanlıoğlu, 2013).

Seçmeci yöntem, her yöntemin kullanışlı tarafını ve öğretim sonunda öğrencinin kazanımı üst seviyeye taşıyacak yanını elverişli bir şekilde harmanlamaktadır. “*Kelime öğretiminde düze varım yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönteme ağırlık verilmesi*” (Demirel, 2012, s. 58) yönünde birleştirici bir yöntem olarak kabul görmektedir. “*Bilinen yöntemlerin birbiriyle en verimli şekilde ilişki kurması...*” (Demircan, 1990, s.162) sağlanarak hedef dil öğrencilerinin daha etkili bir biçimde öğretim yapabileceği belirtilmektedir.

Seçmeci (Eclectic) yöntem 1990'lı yılların başında yabancı dil öğretmenleri tarafından destek buldu ve günümüzde modaya uygun biçimde popüler oldu. Larsen Freeman (2000) ve Mellow (2000) her ikisi de dil öğretiminde arzu edilen, tutarlı, çoğulcu bir yaklaşımı tanımlamak için (principle eclecticism) terimini kullandı. Seçmeci yöntem, her biri çok farklı özelliklere ve hedeflere sahip olabilen çeşitli dil öğrenme etkinliklerinin kullanımını içerir.

Dilin, farklı bileşenleri (telaffuz, dil bilgisi ve kelime dağarcığı vb.), birbirlerinden izole edildiğinde hiçbir anlam ifade etmemektedir bu sebeple dil öğretimi; telaffuz, gramer ve kelime öğretimi olarak ayrılmamalıdır (Freeman, 2000). Her yöntemin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Seçmeci yöntem ise sınırlamaları ortadan kaldırıp farklı öğretim ve öğrenme yöntemlerinin güçlü yönlerinin bir birleşimidir.

Seçmeci yöntemin önemli özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi hayata dönük olmalıdır.
- Öğrenilen dilden başka dil kullanılmamalıdır.
- Çeviri, dili yeni öğrenenler için faydalı değildir.
- Mekanik tekrarlar yerine anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara yer verilmelidir.
- Bir yapı tam öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemelidir.
- Okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine de hemen başlanmalıdır.

Kelime öğretimine hemen başlanmalı ve yavaş yavaş cümle içerisinde kullanmaları öğretimine geçilmelidir.” (Barın, 2004, s.5-9).

2.4. Yabancı Dil Öğretiminin Aşamaları

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında ölçütler incelendiğinde ve öğretim sürecindeki ihtiyaçlar dikkate alındığında, hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için üç aşamalı bir programın uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken bu aşamalar;

- Ders öncesi hazırlıklar,
- Ders sırasındaki uygulamalar,
- Ders dışındaki uygulamalar,
- Ders/öğretim süreci ve sonrası ölçme ve değerlendirme.

Bu aşamalar, öğrencinin neden yabancı dile ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi ile başlar ve öğretimin sonuçlandığı, öğrencinin gerekli bilgilerle donanıp donanmadığının kontrolü olan sınav, diğer bir deyişle ölçme-değerlendirme ile son bulur (Benhür, 2002, s. 11).

Belirlenen dört aşamanın yürütülebilmesi, Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkin bir ders işleyişinin sağlanabilmesini gerektirmektedir. Bunun için;

Hazırlanacak materyallerde uyulması gereken ilkelerin tespit edilmesi,
Hedef kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesi,
Materyallerin, öğretim sürecindeki işlevselliğinin ve uygunluğunun kontrol edilmesi,
Öğretim sonrası değerlendirme yapılarak hem öğrenci hem de materyal eksikliklerinin giderilmesi, gerekmektedir.

Yukarıda yabancı dil öğretiminde verimli bir ders işleyişi için uygulanması gereken bazı sistem basamakları oluşturulmuştur. Böylelikle, belirtilen maddelere uygun olarak bir tema çerçevesinde oluşturulan görsel-işitsel malzemeler ile bu özelliklerden yoksun bir şekilde oluşturulan malzemeler arasındaki farkın, kelime öğretimine ve dört temel beceriye etkileri tespit edilmeye çalışılmaktadır.

2.4.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özel bir uzmanlık alanı olup eğitim bilimlerinin ortaya koymuş olduğu öğretim ilkeleriyle ilişkili olarak kendine has ilkelerini oluşturmuştur. Güzel – Barın (2013 s. 250-252), yabancılar Türkçe öğretimindeki temel ve genel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

a) *Dil Öğretiminin Planlanması:*

Yabancı bir dilin öğretilmesinde, seçilecek olan hedef kitle için; öğretimin süresine ve ihtiyacına uygun bir şekilde, belirlenecek olan materyallerle birlikte öğretimin gerçekleştirilmesine ilişkin bir planın önceden yapılması gerekmektedir. Bu plan dâhilinde ise; öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmak suretiyle, birtakım hedeflerin ortaya konulması ve bu hedefler doğrultusunda öğrenim ve öğretim faaliyetlerinin belirlenmesi de ayrıca gerekli görülen bir durumdur. Güzel - Barın'a (2013, s. 251) göre, bu süreçlerden en önemlisi; öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Nitekim öğretim sürecini içine alan malum plan, ihtiyaca göre şekillendirilmektedir.

b) Dört Temel Beceriye Dikkate Alma:

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma olarak sınırları çizilen bu beceri kıstaslarının beraberce ele alınmaları gerekmektedir. Zira bu kıstaslar, bir zincirin halkaları gibidir. Dolayısıyla da bu unsurları, birbirlerinden bağımsız olarak düşünmek yersizdir.

c) Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme:

Yabancı dil öğretiminde, en önce basit cümle kalıplarından başlanmalıdır. Daha sonra ise, karmaşık cümle yapıları üzerinde durulmalıdır. Yani anlaşılması ve açıklanması kolay olan kelimelerle birlikte, basit cümlelerin kurulması amaçlanmalıdır. Örneğin; sosyal çevredeki somut nesneler üzerinden hareketle, malum nesnelerin karşılığı olan kelimeler üzerinde durulmalıdır. Özcan Demirel'in (2012, s. 30) bu konudaki ifadelerine göre; bilinen bir cümle kalıbıyla bilinmeyen kelime ve kavramları, bilinen kelimelerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek temel alınmalıdır.

ç) Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma:

Aynı anda birden fazla kelime veya cümle kalıbını öğretmeye çalışmak, etkili olmayacağı gibi, bu yönde bir karışıklığa da sebep olabilir. Söz konusu durum, öğretilmeye çalışılan yapının tam olarak anlaşılmasında sonucunu doğurabilir. Bu ise, sonraki süreçlerde yapılacak olan öğretimi olumsuz yönde etkileyebilir.

d) Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu:

Bu konuda teoriyle sınırlı kalınmamalıdır. Teorik altyapı pratiğe dönüştürülebilmelidir. Yani dili öğrenen yabancı bir öğrenci, toplum içine girdiği zaman, öğrendiği yapıları uygulamaya dökülebilmelidir. Bu noktada hazırlanan “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” başlıklı çalışma yol gösterici olabilecektir. Nitekim malum çalışma içerisinde, dil öğretimi, içerdiği tema kapsamında kategorize edilmiştir. Bu kategorizasyonda; günlük yaşamın her alanına özgü bir metodolojiyi benimsemek faydalı olabilecektir. Bu alanlar içerisinde; kişisel alan (aile ve arkadaş çevresi), kamusal alan

(kamu kurum ve kuruluşlarıyla etkileşim), mesleki alan (çalışılan yer) ve eğitim alanı (eğitim kurumlarıyla etkileşim) unsurları bulunmaktadır. Örneğin, birey; kamusal alan içinde, bir sağlık kurumuna gittiğinde, sağlık görevlileriyle nasıl bir iletişim içerisinde olacağını temel hatlarıyla belirleyen bir kalıbı özümseyebilmeli ve bunu pratiğe dökülebilmelidir.⁴

e) Öğrencileri Aktif Kılma:

Bu noktada, öğrencilere; yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatının verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde, öğrenciler, öğrendiklerini uygulama becerisini kazanabilecektir. Söz konusu durum ise, hatırlamayı daha da kolaylaştırabilecektir. Zira ezberi bir öğretim tarzı, öğrencilerin, öğrendiklerini unutmalarına neden olabilir. Örneğin, öğrenciler; bir topluluk içinde konuşma yapmak suretiyle, öğrendiklerini daha rahat uygulayabilirler. Bu kapsamda, “Çerçeve Metin”de belirlenen *kelime dağarcığı alanı* ve *kelime dağarcığı hâkimiyeti*; B1’de gösterildiği üzere; aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi ve güncel olaylar gibi, kendi günlük hayatından birçok konu hakkında zaman zaman kendini ifade edebilmek için başka kelimelere başvursa da, yeterli ölçüde bir kelime dağarcığına sahiptir. Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak veya az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir.⁵

f) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Bu konu, her öğrencinin kendi sosyal durumu ile ilgili olan bir konudur. Söz konusu çerçevede, öğrencilerin; yaş, eğitim, sosyal konum ve Türkçeyi öğrenme sebebi gibi unsurlar göz önüne alınmalıdır. Güzel ve Barın’ın (2013, s. 252) konu hakkındaki düşüncelerine göre, malum unsurlar etrafında bir plan oluşturularak, öğrencilere özgü olan bireysel farklılıklara göre, ayrı ayrı ödevler tespit edilmelidir. Öğretim sürecinin, öğrencilere özgü olan; tutum, güdü, değerler, inanışlar, bilişsel tarzlar ve kişilik tipleri

⁴ Bu konuda daha geniş bilgilere ulaşmak için bkz. Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors Provisional Edition, 2017 s. 56-57.

⁵ Konuyla ilgili bkz. a.g.e., s. 113.

gibi etmenlerden de etkilendiğini unutmamak gerekmektedir. Bu konu, Çerçeve Metin’de, aşağıda verildiği şekillerde sıralanmıştır:

1. Dil kullananların veya öğrenenlerin tutumları açısından;

- Yeni deneyimlere, başka insanlara, fikirlere, halklara, topluluklara ve kültürlere açık olmaları,
- Kendi kültürel bakış açısını ve kendi kültürel değerler sistemini, diğer kültürleri göz önünde bulundurarak değerlendirmeye ne kadar hazır ve açık oldukları,
- Kültürel farklılıklar karşısında, geleneksel tutumlara karşı mesafeli yaklaşmaya ne kadar hazır ve açık oldukları.

2. Güdüleri açısından;

- İçer yönelik/dışa yönelik olmaları,
- Araçsal/dâhil edici,
- Bildirişimsel zorunluluk,
- İnsani bildirişim ihtiyacı.

3. Değerler açısından (etik ve ahlaki)

4. İnanışlar açısından (dini, ideolojik, felsefi gibi)

5. Bilişsel tarz açısından;

- Uzlaşmacı/ayrışmacı,
- Bütünsel/analitik/senteze dayalı.

6. Kişilik etmenleri açısından;

- Konuşkanlık/suskunluk,
- Girişkenlik/çekingenlik,
- İyimserlik/kötümserlik,
- İçer dönüklük/dışa dönüklük,
- İnisiyatif sahibi/tepkisel

- Suçu kendinde veya başkalarında aramak,
- Korku veya mahcubiyet (veya bunlardan uzak olmak),
- Kuralcılık/esneklik,
- Açık fikirlilik/dar görüşlülük,
- Doğallık/otokontrol,
- Zekâ,
- Titizlik/ihmalkârlık,
- Ezberleme yeteneği,
- Çalışkanlık/tembellik,
- Hırs (veya eksikliği),
- Benlik algısı (veya eksikliği),
- Özgüven (veya eksikliği),
- Öz bilinç (veya eksikliği),
- Kendine değer verme duygusu (veya eksikliği). (Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, 2012, s. 106-107).

Tutumlar ve kişilikle ilgili belirtilen maddeler; dili kullananların veya öğrenenlerin; sadece davranış rollerini değil, aynı zamanda öğrenme yeteneklerini de etkiler.⁶Dil öğretiminde, yukarıda da belirtildiği üzere; kişilerin sosyal durumları göz önüne alınarak meydana getirilecek olan bir model, öğretim sürecine pedagojik manada büyük katkı sağlayabilir. Bu katkı ise, öğrenciyi motive edici bir yönde ilerleyebilir.

g) Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma:

Bu konu, teknolojik araç ve gereçlerin teminatıyla ilgili olan bir konudur. Dolayısıyla da, öğretim aşamasında, hızla değişen ve gelişen teknolojik vasıtalardan istifade etmek gerekmektedir. Resim, fotoğraf, yansı cihazı ve tepegöz gibi yüksek kalitede görsellik sağlayan malzemelerin kullanımı, öğretimin daha kolay bir şekilde takip edilmesini sağlayabilmektedir. Görsel-işitsel araçlar, doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında ve tekrar alıştırılmalarının yapılmasında etkili olmaktadır (Demirel, 2012, s. 30). Görsel malzemeler, her an için, öğretim sürecinde etkili olan unsurları

⁶ Bkz. a.g.e., s. 107-108.

içermektedir. Nitekim görsellik kanalıyla, duyu organlarının tamamı harekete geçirilerek, bu konuda önemli oranda bir farkındalık yaratılabilmektedir.

2.4.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

a) Kullanılan Dilin Öğretilmesi:

Gerek ders kitapları, çalışma kitapları ve gerekse de sınıf içi ortamlarda yapaylıktan uzak, gerçeğe yakın, toplumun benimsediği standart Türkçeye uygun yapılar öğretilmelidir. Aksi takdirde, öğrenciler, toplum içinde iletişim kurma noktasında zorlanabilirler.

b) Telâffuza Önem Verme:

Telaffuza göre konuşma, dil öğretiminde çok önemlidir. Bu konuda, öğrencilerin, telaffuz etmekte zorlandıkları sesler üzerinde durulması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında, kelimelerin temel seviyede seslendirilmesi çok önemlidir. Zira bir öğrencinin yanlış öğrendiği bir telaffuz, bu durumun telafi edilememesi sonucunu doğurabilir. Bu da, sınıf ortamında kafa karışıklığına neden olabilmektedir. Dil öğrenenler, bir dili telaffuz edebilmek için, doğrudan doğruya özgün konuşmalarla karşılaşmalıdır. Öğretmenin, anadil konuşurunun ses ve mimiklerini, taklit yoluyla pratiğe dökmelidir.⁷

c) Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma:

Öğretmen, öncelikle; öğrencilerin kelime dağarcığını göz önünde bulunduracak cümleler kurmalıdır. Öğrencilere verilecek metinler, daha önce çeşitli uygulamalarla öğretilen kelimelerden meydana getirilmelidir. Ancak her metinde, öğrencinin algılayabileceği bir şekilde, birkaç yeni kelime verilmelidir.

⁷ Bkz. a.g.e., s. 152.

c) Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi:

Uygulama safhası, en önemli aşamalardan biridir. Bu safha, teorinin pratiğe dökülmesi anlamını taşımaktadır. Öğrenci, bu noktada, uygulama yapmaya teşvik edilmektedir. Aksi durumda, uygulaması olmayan bilgiler çok çabuk unutulabilmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler, sınıf içi grup çalışması (pair-work) çerçevesinde, birtakım oyun faaliyetleriyle meşgul edilmelidir yani öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-toplum üçgeni içerisinde etkileşim faaliyeti sürdürülmelidir.

d) Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması:

Her öğrencinin, ders içi etkinliklere aktif olarak katılımının sağlanması gerekmektedir. Bunun beraberinde, her öğrenciye eşit sürelerde söz hakkı tanınmalıdır. Bu süreçte, öğretmene büyük bir rol düşmektedir. Zira öğretim faaliyetinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, öğretmenin becerisine bağlıdır. Bir öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma geçirmek, öğretmenin başarısıyla doğru orantılıdır. Bu durum, öğrencinin dile karşı ilgisinin belirlenmesinde önemli bir aşamayı işaret etmektedir.

e) Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi:

Yabancılar Türkçe öğretilirken, ilk dersten itibaren okuma ve yazma faaliyeti paralel olarak yapılmalıdır. Bu kapsamda, okuma ve yazma unsurları, birbirinden ayrılmayacak derecede önemlidir. Öğrenci, duygu ve düşüncelerini; gerek yazılı ve gerekse de sözlü olarak aktarabilmelidir. Öğretmen, planladığı sistem içerisinde, öğrencilerin; karşılaştıkları metinlerden sonuç çıkarma, tahmin yürütme ve hayal gücü unsurlarını kullanarak dört temel beceriyi aynı anda kullanmalarını sağlamalıdır.

f) Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi:

Kültürün temeli dildir. Bu bağlamda, dil ve kültür, birbirine paralel boyutta seyretmektedir. Dilin öğretimi, kültürün öğretimiyle eşdeğer bir vaziyette yürütülmelidir. Bu yapılmadığı takdirde, büyük bir eksiklik yaşanabilir. Kültürlerarası bilinç bu şekilde sağlanmalıdır. Kişi, gerek kendi ve gerekse de hedef dil topluluğunun dünyası arasında bir bağlantı kurabilmelidir. Bu yönde teşvik edilmelidir.

g) Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi:

Bireysel çalışmalar, kolektif çalışmalarla desteklenmelidir. Grup çalışmaları, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, genellikle, resmi çerçeve koşullarını takip etmek, koşullara göre ders kitaplarını ve öğretim malzemelerini kullanmak, test geliştirmek, uygulamak ve öğrencilere sınav hazırlamak durumundadır. Bunun dışında, öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerini de kontrol etmelidir. Zira öğretmenler, öğrencilerin çevreleriyle olan ilişkilerini gözlemlemelidir. Gözlem sonuçlarını ise raporlaştırmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerde farkındalık yaratmalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrenme süreçlerini de çeşitlendirici bir role sahip olabilmelidir.

ğ) Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi:

Dersler, bir uygulama dâhilinde yürütülmelidir. Monoton bir sistem içerisinde sıkıştırılmamalıdır. Yani görsel malzeme bolca kullanılmalıdır. Kitle iletişim araçlarının bu kapsamdaki rolü büyüktür. Söz konusu araçlar, gerek ders içinde ve gerekse de ders dışında işlevsel olarak kullanılmalıdır. Görsel malzeme, öğrenme konusunda en önemli anahtar rolüne sahiptir. Bu durum, çeşitli anlatılarla (masal, efsane, destan, halk hikâyesi vb.) desteklenmelidir. Ayrıca işin içine söylemelik türler (türkü, mani, bilmece, tekerleme vb.) de eklenmelidir. Bu sözlü kültür unsurları, hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Malum unsurlar, ayrıca; görsel ve işitsel araçlarla da desteklenebilir.

ı) Öğretilmeyenlerin Sorulmaması:

Öğrencilere, öğretilmeyen kavramların sınavlarda sorulmaması gerekmektedir. Aksi durumda, bu tutum; ölçme ve değerlendirmenin yanlış sonuçlar vermesine sebep olur.

i) Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilme:

Dil öğretiminin her basamağı, belli bir plana dayandırılmalıdır. Özellikle kelime ve kavramların hangi düzeyde ve ne kadar verilmesi gerektiği iyice belirlenmelidir. Özellikle ders kitabı yazarları ve dersi planlayanlar, öğrencilerin karşılaşacağı metinleri, etkinlikleri, kelime hazinesini ve dil bilgisi içeriğini somut ve ayrıntılı bir şekilde

planlanmalıdır. Öğrenciye, ne sıkılacağı kadar az ne de alamayacağı kadar çok bilgi verilmelidir. Bu konuda, insan kapasitesi göz önüne alınmalıdır.

j) Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi:

Bu konu, sonraya bırakılamayacak derecede önemlidir. Yabancı dil öğrenenlerin birtakım yanlışlıklar yapmaları gayet doğal bir durumdur. Ancak bu noktada, yapılan hataların zamanında düzeltilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, yapılan hatalar üst üste yığılabilir. Bu da daha büyük yanlışlara zemin hazırlayabilir. Öğretenin öğretici yeteneği; sınıfı yönlendirme ve kontrol etmede, ölçme ve değerlendirmede, kültürlerarası iletişimi sağlamada, bireysel öğrenmeyi yönlendirmede etkin bir rol oynamaktadır.

k) Yöntemin Belirlenmesi:

Dil öğrenenlerin kendi sosyal bağlamları içerisindeki gereksinimleri göz önüne alınarak, bu noktadaki ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu durum, öğrencilere verilecek olan eğitimin niteliğine yansımakla birlikte, verimliliği artıracaktır. Çerçeve Metin, yabancı dil öğrenimi için belirli bir yöntem önermekten ziyade, bu doğrultuda seçenekler sunmaktadır. Bu seçenekler; bilgi ve deneyim alış-verişi ile uygulamaya dayalıdır. Genel olarak, Çerçeve Metin, dilin özgün kullanımıyla ilişki kurmaktadır. Bu ilişki, aşağıdaki gibidir:

- Anadil kullanıcısıyla doğrudan etkileşim,
- Sosyal çevredeki konuşmaların dinlenmesi,
- İşitsel cihazların dinlenmesi,
- Görsel cihazların izlenmesi,
- Özgün yazılı metinlerin okunması (gazete, dergi, roman, hikâye, reklam, broşür vb.),
- Sosyal ağlarla yakın ilişki içinde bulunulması.

Öğrenci, yukarıda belirtilen hususları dikkate alarak, öğretim sürecinde etkin bir rol üstlenir.

1) Dil Öğrenimini Destekleyici Hikâye Kitapları:

Dil öğrenimi, süreklilik isteyen bir durumdur. Bu nedenle, seviyelere göre hazırlanan hikâye kitaplarının söz konusu bağlamda etkili rolleri bulunmaktadır. Malum kitaplar, öğretimi kolaylaştırıcı unsurlardır. Özellikle de öğrencinin kelime hazinesini ve dil bilgisi yönünden yeterliklerini destekleyici bir yol izlenmelidir. Öğrenci, ders dışı ortamda sesli okuma yaparak, kendi telaffuzunu düzelterek, yazım ve imla bilgisini artırabilir.

Temel ilkelere; ilk önce dil öğretiminin analizi, hedef dil kavramları, yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği, kur sistemleri, dört becerinin öğretiminde eğitim araçlarından yararlanmanın önemi vurgulanmaktadır.

Genel ilkelere ise kullanılan dilin öğretilmesi bağlamında öğrenciye verilmesi gereken dil öğrenme motivasyonu üzerinde durulmaktadır. Bunun, hem bireysel çalışmalarda hem de grup çalışmaları açısından önemi vurgulanarak ders işleme tekniği bakımından yapılması gereken uygulamaların neler olacağı verilmeye çalışılmıştır.

2.5. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

(The Common European Framework of Reference for Languages)

Avrupa'daki dillerin geliştirilip korunması amacıyla ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, dil öğretim alanında ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirmeyi amaçlayan Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (The Common European Framework of Reference for Languages) oluşturmuştur.

Çerçeve Metin, Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır. Bugün Avrupa ülkelerindeki dil öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. “Çerçeve Metin” Avrupa dillerinin geniş bir coğrafyada işlevsel olarak öğretilmesini ve öğrenilmesini sağlayarak çok dilliliğin önünü açmak için oluşturulmuştur.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'da siyasî, sosyal ve ekonomik gelişmelerin olumlu yönde olması, dil öğrenimine önemli katkılar sağlamıştır. Artık Avrupa'da dil öğrenimi sadece okullarda yapılmamaktadır.

Avrupa Birliği içindeki sınırların kaldırılması, hareket serbestliği sağlanması, birden fazla dilin öğrenilmesine zemin hazırlamaktadır. Küçük farklılıklar olsa da genel hatları itibariyle öğrenim, öğretim ve değerlendirmeyi kapsayan bir Avrupa dil politikası oluşturulmuştur.

Avrupa Konseyi'nin himayesi altında 1989 yılında Avrupa Vatandaşlığı Dil Öğrenimi uygulamaya kondu. Uygulanan bu projede Avrupa Dil Portfolyosu ve Avrupa Dil Ölçeği olmak üzere iki ölçüt geliştirilmiştir. Avrupa Konseyi'nce geliştirilen başka bir formda Avrupa Diller Pasaportudur. Avrupa dil Portfolyosu, içinde yalnızca resmî diplomaları değil, aynı zamanda çok dilli ev ortamında büyüyen bir kişinin edindiği dil

ile ilgili diğer tecrübe ve becerilerin bilgilerini bulunduran bir toplu belgedir (Broeder, 2001, s. 1).

Dört temel dil becerisi esasına dayanan Çerçeve Metnin genel amacı, yabancı dil öğretimi için oluşturulmak istenen müfredat programları, dil ölçütleri, sınavlar, dil kursları, dil kursu saatleri, ders araç ve gereçleri, ders kitapları, öğretmen el kitapları, öğretmen eğitimi gibi birçok konunun açık bir şekilde ortaya konarak dil becerisinin gelişimini sağlayacak standartların belirlenmesine öncülük etmektir.

Avrupa vatandaşlığı için dil öğrenimi projesi kapsamında Avrupa Konseyi tarafından 1989-1996 yılları arasında oluşturulan “*Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*” (AOÖÇ), yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içerir. Bu programın temel amacı olan yabancı dil öğretimi üç temel felsefeye dayandırılmaktadır:

- Öğrenen özerkliği
- Kendini değerlendirme
- Kültürel çeşitlilik (Mirici, İ. H. 2000) .⁸

Bu üç ana felsefenin ışığında (AOÖÇ), dil öğrenenlerin gereksinimleri doğrultusunda kişisel yeterliklerini belirlemek ve kişinin dil öğrenim sürecindeki imkânlarına ilişkin hedefleri açık bir şekilde belirleme görevini üstlenmektedir. Ayrıca bu üç temel felsefeye dayalı olarak Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiştir.

Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyi'nin çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefi yolunda bireylerin dil yeterliklerini genel dil ölçütlerine uygun olarak ayrıntılı bir biçimde ifade etme aracı olarak geliştirilmiştir. Avrupa Dil Portfolyosu genel olarak çocuklar (10-14 yaş) , gençler (15-18 yaş), yetişkinler (18 yaş ve sonrası) olmak üzere 3 farklı yaş grubuna göre geliştirilmiştir (Council of Europe, 2007). Karababa'ya (2005: 26) göre, dil öğretiminin temel felsefesi şudur: Dil eğitimi, belli bir yaşta verilip bitirilmemelidir. Bireyin gelişme evrelerini izleyerek bütün öğrenimleri boyunca dil eğitimine devam edilmelidir. Dil eğitimi sadece dil dersleriyle sınırlı kalmadan eğitimin

⁸“European Language Portfolio: A tool for a Common language education policy in Europe”. *Journal of Interdisciplinary Education*, 6 (1) : 161-166

her evresinde ve her alanda sağlıklı iletişim ve bilinçli dil kullanımını geliştirmenin ana amaç olduğu unutulmadan sürdürülmelidir.

Geliştirilen çeşitli yaşlar için hazırlanmış bu üç farklı tip dosya önce okullarda ve dil kurslarında uygulanıp daha sonra uygulamadaki sonuca göre gerekliyse düzeltmeler yapılarak Avrupa Konseyi Akredite Komisyonu'na akredite olması için gönderilmektedir. Bu komisyon mayıs ve eylül aylarında olmak üzere yılda iki kez toplanmaktadır. Gönderilen bu çeşitli yaşlar için hazırlanan Avrupa Dil Portfolyosu Dosyaları bu komisyon tarafından incelenip onaylandıktan sonra, Avrupa Konseyine üye ülkelere tanınan bir belge hâline getirilmektedir. Komisyonun kurulduğu 2000 yılından bu yana akredite olmuş çeşitli yaşlara (çocuklar, yetişkinler/gençler ve yetişkinler) uygun Avrupa Dil Portfolyosu Dosyaları bulunmaktadır.

2.5.1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bugün dünyada Türkiye'ye karşı ilginin artması sonucu ve Türkiye'nin Ortak Pazara girmesi Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısını hızlı bir şekilde artırmaktadır. Bu, özellikle turizm ve sanayi çevrelerinde hissedilir bir duruma gelmiştir. Tarihî seyrinde bu hususu ele alacak olursak Şubat 1986'da İngiliz Hükümeti tarafından İngiltere'de yabancı dil öğretiminin bugünkü durumunu incelemek üzere görevlendirilen Sir Peter Parker, İngiltere Üniversitelerarası Kuruluna "Speaking For The Future" adlı sunmuş olduğu raporda Türkçe öğretiminin önemini şu şekilde belirtmiştir:

*"Türkiye NATO için büyük önem taşımakta ve Avrupa'yı hedef alan bir siyaset izlemektedir. Uygulanmakta olan ekonomik programın başarıya ulaşması hâlinde, nüfus 2000 yılında 70 milyona ulaşacak ve çok büyük bir potansiyele sahip olan Türk pazarı giderek önem kazanacaktır."*⁹

Görüldüğü üzere İngiliz hükümeti o zamanlardan 2000'li yılları düşünerek ülkelerindeki Türkçe öğretiminin önemini vurgulamaktadır. Böylelikle Avrupa ile bütünleşmeyi hedefleyen Türkiye'nin, turizm açısından yapacağı tanıtım faaliyetlerinin yanında Türkçe öğretiminin de millî menfaatlerimiz açısından daha da önem

⁹ Bkz. Bayraktaroğlu, S. (1987). Kültür Tanıtması ve Türk Dilinin Yabancılar Öğretimi. *The Times Educational Supplement*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı Kenan Evren Arşivi.

kazanacağı,1986 tarihinde İngilizler tarafından sunulan rapordaki tespitlerden anlaşılmaktadır. Bu tespitlerin ne kadar yerinde olduğunun bir göstergesi de son yıllarda hem yurt içinde hem de yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların artması kanıt olarak sunulabilir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Üniversitelerin bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER'ler) ile yurt dışında Türkiye'yi temsil etmek ve Türkçeyi öğretmek amacıyla 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsünün çalışma sahasını gün geçtikçe hızlı bir şekilde genişletmesi rapordaki öngörülerin haklılığını destekler niteliktedir.

"Değişik anadillere sahip Avrupalıların, Avrupa bünyesindeki serbest dolaşım ve işbirliğini güçlendirmeleri, birbirlerini tanıyıp anlamaları ve önyargıları kaldırıp sosyal ilişkilerini geliştirmeleri ancak birbirlerinin dilini iyi öğrenmeleriyle mümkündür".

Bu tavsiye kararında, yukarıdaki genel ilkelerden hareketle, her ülkede, yabancı dil öğretimi devlet politikasının nasıl olması gerektiği konusunda tavsiyelerde bulunularak, oldukça ayrıntılı bir şekilde alınması gerekli eğitim, öğretim ve Pedagojik önlemlerin sıralanması yapılmaktadır. Diğer taraftan, Avrupa Konseyinin Kültürel İşbirliği Komisyonu 1971 yılında konsey üyesi ülkelerin birbirlerine daha da yakınlaşmasını ve ideal bir Avrupa birliğinin oluşmasını sağlamak amacıyla üye ülkelerin dillerini birbirlerine yaygın bir şekilde öğretebilmesi için bir "Yabancı Diller Projesi" başlatmıştır.

İlk iş olarak çeşitli Avrupa üniversitelerindeki yabancı dil öğretimi konusunda ihtisaslaşmış öğretim üyelerinden meydana gelen uzmanlardan kurulu "Threshold Level" adı altında bir yabancı dil öğretimi modeli ortaya çıkarmışlardır. Bu model bugün yabancı dil öğretimi alanına büyük yenilikler getirmiş olup bugüne kadar da İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Hollandaca, Danca, İsveççe, Norveççe ve Portekizcenin öğretiminde uygulanmıştır. Bugün bu diller ilgili ülkelerin okul ve üniversitelerinde, ayrıca radyo ve televizyonlarında yaygın öğrenci kitlesine hitap edecek bir şekilde öğretilmektedir. Ayrıca, bu projeye bağlı olarak her ülke kendi dilini diğer üye ülkelere öğretebilmek için öğretmenlerine hizmetiçi eğitim programları düzenlemektedir.

2.5.2 Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) B1 Düzeyi Yeterlik Tanımları

2.5.2.1. B1 Düzeyi Dinleme Becerisi Yeterlik Tanımları

1. *“Zaman zaman bazı sözcük ve deyimlerin tekrarını istemek zorunda kalsa da günlük bir konuşmayı takip edebilir.”*
2. *“Standart dilde açıkça ifade edildiği sürece, bir konuşmanın ana hatlarını takip edebilir.”*
3. *“Kısa bir öyküyü anlayabilir ve öykü hakkında yorumlar yapabilir.”*
4. *“İlgi alanına giren konulardaki düzgün ses kayıtlarını ana hatlarıyla anlayabilir.”*
5. *“Radyo ve televizyon programlarında, bilgi sahibi olduğu konularla ilgili yavaş ve açık konuşmaları anlayabilir, programın ana hatlarını yakalayabilir.”*
6. *“Kullanım kılavuzlarındaki basit teknik bilgileri anlayabilir.”*

2.5.2.2. B1 Düzeyi Okuma Becerisi Yeterlik Tanımları

1. *“Güncel ve bilinen konularda yazılmış kısa gazete metinlerini ana hatlarıyla anlayabilir.”*
2. *“Gazete veya dergilerdeki makale ve röportajlarda yer alan temel düşünceleri anlayabilir.”*
3. *“Genel konular üzerine yazılmış metinlerdeki bilinmeyen kelime veya ifadelerin anlamını bağlamdan hareketle tahmin edebilir.”*
4. *“Kısa metinlere hızla göz atarak önemli bilgileri bulabilir.”*
5. *“Basit broşürlerdeki önemli bilgileri anlayabilir.”*
6. *“İş hayatıyla ilgili yazışmaları anlayabilir.”*
7. *“Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dileklerle ilgili ifadeleri anlayabilir.”*
8. *“Kısa, basit bir öykünün konusunu, temalarını, olay örgüsünü ve temel öğelerini anlayabilir.”*

2.5.2.3. B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Yeterlik Tanımları

1. *“Bilinen veya ilgi alanına giren konularla ilgili konuşmaları başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir.”*

2. *“Bazen söylemeye çalıştığı şeyleri ifade etmekte zorlansa da bir konuşmayı veya tartışmayı sürdürebilir.”*
3. *“Seyahat etme sürecinde karşılaştığı sorunları anlatabilir.”*
4. *“Ayrıntılı yer-yön tarifi isteyebilir ve yapılan tarifi takip edebilir.”*
5. *“Konuşmasında temel duyguları ifade edebilir, bu duyguları yansıtan kişiye uygun karşılıklar verebilir.”*
6. *“Bir tartışmada arkadaşlarına görüşlerini belirtebilir veya onların görüşlerini alabilir.”*
7. *“Bir görüşe katılıp katılmadığını nezaket kuralları çerçevesinde ifade edebilir.”*

2.5.2.4. B1 Düzeyi Sözlü Anlatım Becerisi Yeterlik Tanımları

1. *“Deneyimlerini duygu ve düşüncelerini katarak ayrıntılarıyla ifade edebilir.”*
2. *“Hayallerini, umutlarını ve amaçlarını ifade edebilir.”*
3. *“Plan, hedef ve davranışlarını sebepleriyle açıklayabilir.”*
4. *“Kısa bir yazıyı içeriğine sadık kalarak yeniden anlatabilir.”*
5. *“Bir kitap, film, tiyatro veya konser hakkında bilgi verebilir, yorum yapabilir.”*
6. *“Bildigi bir öyküyü kendi ifadeleriyle anlatabilir.”*

2.5.2.5. B1 Düzeyi Yazılı Anlatım Becerisi Yeterlik Tanımları

1. *“İlgi alanına giren konularda, kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazabilir.”*
2. *“Yaşadığı olay veya deneyimlerle ilgili metinler yazabilir.”*
3. *“Gelişmeler, haberler ve olaylar hakkında bilgi almak için belgegeçer, mektup ve elektronik posta aracılığıyla dostları ve meslektaşlarıyla kısa ve basit bilgi alışverişinde bulabilir.”*
4. *“Kişisel bir mektupta bir kitap, film, tiyatro veya konser hakkında bilgi verebilir, yorum yapabilir.”*
5. *“Bir mektup veya e-postayla duygularını ifade edebilir.”*
6. *“Bir ilana başvurabilir ve ilanla ilgili daha geniş ve ayrıntılı bilgi isteyebilir.”*

2.6. KELİME ÖĞRETİMİ

Sözcükler dil öğreniminin en önemli öğelerinden birisidir. Hem anadilde, hem de yabancı dilde etkili bir iletişim kurmak, dili etkin olarak kullanabilmek ve duygularımızı ifade edebilmek için iyi bir sözcük dağarcığına ihtiyacımız bulunmaktadır. Sözcükler olmadan bir şeyi anlatamayacağımız gibi anlatılan bir şeyi anlamamız da mümkün olmayacaktır. Örneğin; okuduğumuz bir metindeki sözcüklerin anlamını bilmiyorsak sadece dil bilgisi kurallarından yola çıkarak o metni anlamamız çok zordur.

Yabancı dil öğrenen kimselerin kelimeler olmadan kendilerini yeterli düzeyde ifade edememeleri ve yabancı dilde konuşulan ya da yazılan şeyleri anlayamamaları sebebiyle sözcükler iletişimde çok önemlidir. Sözcük bilgisi aslında iletişimsel yeterliğin de en temel ögesidir. (Seal,1991). Herhangi bir iletişimde amaç, istenilen sözcüklerin seçilerek tümceler oluşturulması ve niyetin karşı tarafa iletilmesidir. Bu aktarımın ve iletişimin sağlanabilmesi büyük oranda seçilen sözcüklere ve cümlelerin oluşturduğu metne bağlıdır (Yılmaz, 2013, s. 313).

Dil bilgisi, sözcük gruplarını bir araya getirirse de anlamın oluşmasını sağlayan ana unsur kelime ve kelime gruplarıdır. Bu nedenle sadece dil bilgisini öğrenerek kendimizi ifade edemezken sözcüklerle kendimizi ifade etmek, isteklerimizi dile getirmek mümkündür. Ayrıca ne kadar çok sözcük bilirse o kadar fazla iletişim kurabiliriz (Gough, 2001, s. 3).

İngilizce öğrenen öğrenciler sözcük öğrenimi için etrafta dil bilgisi kitaplarıyla değil sözlüklerle dolaşırlar (Schmitt, 2010, s. 4). Bir dilin sözcüklerini öğrenmek önemlidir, çünkü esas anlamı taşıyan sözcüklerdir. Çok az dil bilgisi kullanarak söylemek istediğinizi sözcüklerle ifade edebilirsiniz. Gazete başlıkları dil bilgisi kurallarını kullanmaz ve yine de istenen mesajı iletirler (Ur, 2012, s. 3). İletişimde bir diğer önemli nokta da sözcüklerin ve ifadelerin karşımızdaki kişiye en uygun kanalla gönderilmesidir. Yücel (2009, s. 517) iletişimi göndericinin uygun bir kanal seçerek alıcıya mesaj iletmesi olarak tanımlamakta ve iletişime pragmatik açıdan bakıldığında bu sürecin basitçe tanımlanamayacak kadar karmaşık olduğunu belirtmektedir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi sözcükler hem anadilde hem de yabancı dilde bireylerin iletişim kurmaları ve kendilerini ifade etmeleri için gerekli olan en temel yapı taşlarıdır. Kelime öğrenmeyi etkileyen faktörler dilbilimciler ve psikologlar tarafından yürütülen kelime öğrenimi

üzerine yapılan araştırmaların çokluğuna rağmen hâlâ genel olarak kabul görmüş bir kelime öğrenimi teorisi mevcut değildir (Meara,1997).

Psikologlar, sözcük dağarcığının biçimsel modellerinin geliştirilmesi ve araştırılması için özel bir ilgiye sahiptirler ama ikinci dil öğretimindeki yöntem ve teknikleri göz ardı etmektedirler; çünkü belirli bir yabancı dil öğretim modelleri yoktur. Diğer yandan, uygulamalı dilbilimciler, ağırlıklı olarak kelime dağarcığının temel özellikleriyle ilgilenirler ve mevcut psikodilbilimsel alanı göz ardı ederler, bu da pedagojik anlamda önemli bir eksiklik olarak görülebilir.

Araştırma alanındaki farklılıklar, iki alanın farklı oranlarda gelişmesine ve aralarındaki farkın daha da artmasına neden olmaktadır. İkinci dil öğretimi uzmanları ve bu alanda çalışan eğitimcilerin gözüyle bakıldığında kelime öğrenimi oldukça karmaşık bir işlem olarak görülebilir. Bu süreç bir kelimenin anlamını bilmekle başlayıp onun kullanıldığı yere ve diğer sözcüklerle ilişkilerine kadar farklı alt boyutları içermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kelime öğrenimini daha etkili bir hâle getirmek için bu alanda çalışan öğretmenlerin genellikle üzerinde tartıştıkları sorunlar aşağıda verilmiştir.

1. *Daha çok hangi kelimeleri öğrenmeye ihtiyaç vardır?*
2. *Bu kelimelerin önemi öğrencilere nasıl aktarılabilir?*
3. *Belirlenen kelimeler öğrencilere kısa sürede nasıl öğretilir?*
4. *Sınıfta daha önceden bu kelimeleri öğrenmiş olan öğrenciler varsa ne yapılmalıdır?*
5. *Neden bazı kelimelerin öğrenilmesi diğerlerine göre kolaydır?*
6. *Kelime öğretiminde hangi yardımcı materyallere başvurulabilir?*
7. *Öğrenciler kelime öğrenmeleri hususunda daha fazla sorumluluk edinebilmeleri için nasıl cesaretlendirilir.*
8. *Öğrencilerin gerçekte ne kadar kelime öğrenmeleri gerektiğini anlamamıza yarayan yollar nelerdir? (Allen, 1983, s. 6)*

Öğretici, yabancı dil öğrenenlerin kelime öğreniminde yaşam boyu ihtiyaçlarını karşılayabilecek, kullanımı yaygın olan, gereksinimlerini giderecek kelimelere yoğunlaşmayı tercih edebilir. Kelimelerin hafızada yer edebilmesi için ne kadar çok etkinlikten yararlanılırsa faydalı olacağı yönünde öğretmenler arasında yaygın görüş mevcut olsa da kelime öğretimine yönelik etkinliklerin niceliklerinden ziyade niteliklerine ve amaca yönelik kullanımına önem verilmelidir.

2.6.1. B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1, B2 ve ileri düzeylerdeki kelimeleri tanımlamak, diğer seviyelere göre daha kolaydır. B1, B2 ve C1 düzeyindeki öğrenciler okudukları ve duydukları çoğu şeyi anlarlar. Ancak kelime öğretimine yönelik konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek materyale ihtiyaç duyarlar.

Temel ve yüksek seviye deki Türkçe öğretimi birbirinden siyah ve beyaz gibi çok farklıdır. Ancak B1 düzeyi her birinden ortak öğeler içermektedir.

“Aynı gri rengin siyah ve beyazı içermesi gibi Temel ve B1 düzeyi kelimeleri arasında net bir çizgi olduğu söylenemez. Çünkü B1 düzeyindeki öğrencilere temel seviyedeki bazı kelimeler hatırlatılmaya, öğretilmeye devam edilmektedir.” (Allen, 1983, s.45)

Başlangıç seviyelerinde olduğu gibi B1 düzeyindeki kelime öğretimi de günlük yaşamdaki kişi ve nesneleri içermektedir. Her iki beceride de ortak noktaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak B1 düzeyi öğrencilerin, temel seviyedeki öğrenciler ile karşılaştırıldığında kelime ediniminde büyük bir avantaja sahip olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü öğretmenin kelimeyi tanımlarken kurduğu cümleleri daha iyi anladığı ve algıladığı dikkat çekici bir husustur. Bu bağlamda özellikle kısa cümleler ile yeni kelimeleri tanımlamak, anlatmak öğretmen açısından ciddi bir beceri gerektirmektedir. Özellikle bu beceriye sahip öğretmenlere B1 düzeyinde daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hususun iki sebebi bulunmaktadır:

1. B1 düzeyindeki öğrenciler, öğretmenlerinden sadece Türkçe duymalıdır. Hatta öğretmen bu kelime tanımlama meselesini öğrencilere iyi aktarabilirse, dört temel beceriyi geliştirebilmeleri açısından önemli bir katkı sağlanmış olacaktır.

2. Başlangıç seviyesinde öğretilen temel kelimelerin tersine, B1 düzeyi kelimeleri basit anlatımlarla, resim çizerek ya da gösterilerek anlatılamamaktadır. Bu yüzden kelimenin anlamı; basit cümleler ile öğrenciye sezdirilmeye çalışılacaktır.

Görsel-işitsel araçlar sayesinde sürdürülen dil öğretimi şüphesiz ki birçok duyu organını harekete geçirerek öğrenimin etkin hâle gelmesini sağlar. Ancak B1 düzeyi de görsel-işitsel araçların yardımı ile gerçekleştirilen dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri de öğretmenlerin kelimeyle ilgili bilgiyi doğrudan aktarmasından ziyade daha fazlasını yapması gerekmektedir. Çünkü

“Bir kelimeyi tanımlamaktan, eş anlamını ya da zıt anlamını vermekten daha zor olanı basit kelimelerle açıklamaya çalışmaktır. Bu

tekniki kullanan öğretmen de bu alanda ciddi bir tecrübeye sahip olması gerekmektedir.”¹⁰

Bunu yaparken de öğretmen, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine dikkat etmeli ve öğrencilere sınıf içerisinde öğrendiklerini uygulatarak onları etkin hâle getirmelidir.

2.6.2. B1 Düzeyi Kelime Öğretiminde Dil Kullanım Alanları

Dil, anlamaya (okuma, dinleme) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı dört temel dil becerisinin işlevsel olarak kullanılmasından oluşmaktadır. Bu işlevsellik dil bilgisel ve söz dizimsel yapıların uygun olarak yazılması ve kullanılmasından ziyade öğrenilen yapıların belli kurallar dâhilinde verilmek istenen duygu, düşünce, fikir ve mesajı düzgün bir şekilde aktarmaktır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi hedefleyen bireylere öncelikle alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi aşamalarının sırasıyla öğretilmesi gerekir.

Dil becerilerinin kullanılması sürecinden beyin önce kelimedden anlama, sonra da anlamdan kelimeye doğru sürekli devinim içerisinde (Demirekin, 2017, s. 19). Kelime anlamlandırma süreci içerisinde dinleme ve okuma becerileri ile edinme; konuşma ve yazma becerileri ile de üretkenlik döngüsündedir. Bu bağlamda “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” dil kullanımının ve dili kullananların analizini sunarak dil kurslarını hazırlayanların, ders kitabı yazarlarının, öğretmenlerin dil öğretim sürecinde kullanacakları çeşitli ders araç-gereçlerinin ve malzemelerinin oluşturulması için bir yol haritası sunmaktadır. Bu yol haritasında bulunan temel yaşam alanları; kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitsel alan olarak dört kısma ayrılarak tasnif edilmiştir.

2.6.3. Kelime Öğretiminde Görsel Malzemenin Kullanımı

Okul dışı başarılı dil eğitimi, öğrencinin öğrenilecek kelimenin ifade ettiği şeyi (durumu, cismi veya eylemi) ‘görmesi’ ile mümkündür. Başarılı dil öğreniminin bu adımı, mümkün olan her an uygulanmalıdır.

Öğretmenin sadece ders kitabını ve yazı tahtasını kullanarak gerçekleştirdiği öğretim yönteminde öğrenciler belli bir süre sonra motivasyon eksikliği yaşamaktadırlar.

¹⁰ Bkz. Watkins, P. (2013) . By Teachers, For Teachers. *English Teaching Professional*, 84.

Bu sebeple öğretmen merkezli olan geleneksel sistemlerde öğrenciler genellikle ikinci plandadır. Öğretmenin görsel eğitim araçlarının çeşitli formlarını kullanarak dersi anlatması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırabileceği gibi öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasını da sağlar.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araçlar sınıf içerisinde doğal bir ortamın oluşmasında öğretmene yardımcı olmaktadır. Gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenmek öğrencinin ilgisini çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlar ile yapılacak etkinlikler, öğretilen kelimeler ile kavramların daha kolay öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olacaktır. (Demirel, 1993a, s.24) .

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem öğrencinin motivasyonunun artması hem de öğretimin daha etkili bir hâle gelmesi için temel seviyeden itibaren görsel- işitsel araçların kullanımı önem arz etmektedir. Bundan dolayı kullanılacak olan görsel- işitsel tüm araçlar öğrencilerin görme ve işitme duyularını harekete geçirerek öğretimin kalıcı ve etkili olmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin, öğretmene karşı eylemleri ve bu eylemlerin karşılığını görmesi de bir manada görsel eğitim aracı olarak adlandırılabilir. Sınıftaki herhangi bir yere işaret ettiğimizde veya sınıfa hazır bir obje (kutu, şişe, makas, oyuncak, vb.) getirdiğimizde görsel eğitim araçları kullanmış oluruz. Birçok öğrencinin nesneye dokunması ve tutması dolayısıyla Türkçe kelime ve getirilen obje arasındaki bağı kuvvetlendirmek adına dokunma duyusu da görme duyusu kapsamında düşünülebilir.

“Genellikle, bir resim, içerisinde farklı insanlar, olaylar veya eylemler barındıran bir durumu veya sahneyi gösterecektir. Bu yüzden öğrencilerin bütün olayı görmesi, parçaların tüme olan ilgisini sezmesi açısından önemlidir.”(Allen,1983, s. 33). Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin tek bir nesnenin resmini görmesi de derse odaklanması bakımından daha yararlı olabilir. *“Bazen basit bir kukla gösterisi, teknolojik nitelik taşıyan televizyon ya da bilgisayardan daha etkili olabilir. Yeter ki doğru zamanda doğru bir organizasyonla kullanılsın.”* (Çelikcan, 2005, s. 22). Bu sebeple kalıcı bir dil öğretiminin gerçekleşmesi öğretim materyalinin öğrencinin ihtiyacını karşılayabilecek yeterlikte ve nitelikte olmasına bağlıdır. *“Doğru seçilen araç-gereçler öğrencide öğrenme isteğini artırır ve öğrencinin derse katılmasını sağlar. Her öğrencinin ilgi gösterdiği, katılım sağladığı bir ders daha etkili ve verimli geçecektir.”*(Güzel ve Barın, 2013, s. 254).

Böyle bir ortamın sağlandığı dersliklerde, önceki bölümlerde belirttiğimiz kelime öğretim stratejilerinin uygulanması daha rahat bir şekilde gerçekleşecek, ayrıca öğrenci ders esnasında Türkçe konuşmak için daha fazla gayret sarf edilebilir.

Resim 1.Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Ev”



Resim 2.Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Okul



Temel seviyede tematik posterlerle (meslekler, mevsimler, taşıtlar, sebzeler, meyveler, vb.) çeşitli nesnelerin derste işlenen konu bağlamında gösterimi ya da öğrenciler ile birlikte yapımı hem öğrencide hedef dile karşı olan tutumu olumlu yönde etkilenmiş olur hem de kelime öğrenim sürecini hızlandırmaktadır. Bu bağlamda görseller bilgiyi somutlaştırarak yabancı dil öğrenen hedef kitlenin bilgiyi zihinde değerlendirip yorumlamasına katkı sağlar.

Resim 3.Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: Hayvanlar”



Seviye ilerledikçe somut kavramdan soyut kavramlara doğru ilerleme kaydeden Türkçenin, yabancılara öğretiminde görsellerin kullanımı zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı olacağı için verilen kavramları somutlaştırmaya katkı sağlar. Bu sayede öğrenci yazılı ve sözlü olarak edineceği bir bilgiyi, gösterilen bir resim, karikatür, kısa film ve gazete haberinin sebep olacağı çağrışımlar ile daha etkili bir biçimde hafızasına kaydedebilir. Temel (A1 ve A2) seviyede öğrenciler daha somut (araba, kalem, masa vs.) kavramlarla uğraştıkları için anlamakta pek zorluk çekmemektedir; ancak sonrasında soyut kavramlar devreye girer.

Resim 4.Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi Afiş Seti “Tema: İş/Meslek”



Kalıplaşmış ifadeler, mecaz anlam, yan anlam ile deyim ve atasözleriyle karşılaşmaya başlayan öğrenci için karşılaştığı durumu kendi kültüründeki tecrübelerden yola çıkarak anlamlandırmaya başlar. Başka bir problemli durum ise öğreticinin kendi kültüründeki jest ve mimikleriyle beden dilini kullanmaya başlaması soyut kelimelerin yanlış anlamlandırılmasına sebep olabilmektedir.

B1 düzeyinde, her ne kadar hata yapmalarına neden olaksa da öğrencilere Türkçeyi iletişimde kullanmaları için birçok fırsat sunulması büyük önem arz etmektedir. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin aksine, B1 düzeyi öğrencileri, düşüncelerini ifade etmek için yeterli Türkçe bilgisine sahiptirler. Bu seviyedeki öğrenciler sırasıyla bir olayı tasvir edebilir, ayrıca görsellerin gösterimi yapılarak hikâye yazmaları istenebilir. Daha önce öğrencinin gördüğü kelimeleri anımsatıcı ipuçları vererek cümle içinde kullanımına sebep olmak sözcüğün bellekte yer etmesini sağlar. Kelimenin anlamını öğrencilere görsel olarak hayal ettirmek hafızada yer etmesini destekleyici en önemli yöntemlerdendir.

Ders kitapları sınıf içi ortamının temel öğretim araç ve gereçleridir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ders kitaplarında da metinlerle birlikte verilen çeşitli görseller eğitim amaçlı kullanılmaktadır. Ancak bu metinler ile birlikte verilen görsellerin derste etkin kullanımı sağlayacak yardımcı ders kitapları ile öğretmen kitaplarına ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen kitaplarında daha kapsamlı ve açıklayıcı yönlendirmelere yer vererek öğretmenin gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte olması ders verimliliğini artırabilir. Önemli olan nasıl bir görsel kullanıldığından daha ziyade görselin üstlendiği işlevdir. Bu yüzden ders kitaplarında herhangi bir görseli bile öğretmen kitabının yönlendiriciliği ile öğretmen motive edici, tasvir edici, açıklayıcı bir hâle dönüştürebilir. Ders kitaplarındaki uzun bir metnin ana düşüncesi betimleyici bir resim verilerek öğrenciye hızlı bir şekilde aktarılabilir.

Görselin işlevsel kullanımı “hikâye edici metinlerde kullanıldığında kurguyu oluşturma, karakterleri tanıtmaya veya geliştirme, sahneyi tanıtmaya, farklı bakış açılarını gösterme ve metni anlam açısından güçlendirmeye yardımcı olabilir” (Başaran, 2013, s. 355). Bu sayede yabancı dil öğretiminde görselleri sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda kullanmayı yaygınlaştırarak edinilmek istenen kelime ve yapıyı kısa sürede beyne kodlamak mümkün olabilir.

İçerisinde çeşitli insanları barındıran ve bir olayı anlatan resimler (dışçı koltuğunda oturan bir çocuk, bankta oturan yaşlı bir çift, bir kaza anında görüntülenmiş etrafına hayretler içinde bakan birkaç genç vb.) B1 düzeyi öğrencilerin dikkatini çekerek derse daha kolay odaklanmalarını sağlar. Öğrenciler, resmedilmiş kişilerin kim olduklarına, nerede olduklarına, resmedilmeden önce neler olduğuna ve sonrasında ne olabileceğine dair tahminlerde bulunurken hem eğlenerek hem de iletişim becerisini geliştirerek nitelikli bir tartışma ortamına sahip olurlar.

2.6.4. Kelime Öğretiminde İhtiyaç Duyulan Ders Araç-Gereçleri

Sözcük edinimi sürecinde önemli rol oynayan iki bilgi düzeyi bulunmaktadır. (Miller ve Gildea, 1987; Stahl, 1995; Cobb, 1997; Nagy, 1997; Qian, 1999) . Bunlar ‘yüzeysel sözcük bilgisi’ (pasif) ve derinlemesine sözcük bilgisidir (aktif) . Qian (1999, s. 282), bunlardan ilki olan pasif sözcük bilgisi, “öğrencilerin en azından anlamları hakkında az çok bilgi sahibi oldukları sözcük miktarı veya sayısı olarak” görülmektedir.

İkinci olan aktif sözcük bilgisi ise, “öğrencilerin verilen sözcüğün farklı kullanım boyutlarına veya o sözcüğü ne ölçüde iyi bildiklerine dönük bilgi” olarak tanımlamaktadır.”(Çelik, 2009, s.36).

“Pasif sözcük bilgisine genelde, bir sözcükle ilk kez karşılaşıldığında sözcüğün basit tanımlarını ezberleyerek veya tek bir anlamı üzerinde durarak ulaşılmaya çalışılır ve sözcüğün edinimi sürecinde başlangıç düzeyinde bir algılama sağlar.” (Çelik, 2009, s.37).

Ezberleme ile elde edilen bu yapay bilgi türü, bağlamdan kopuk bir yaklaşımla gerçekleşeceği için öğrencilerin sözcüğün yer aldığı metinlerdeki genel bilgiyi ve bilinmeyen kelimeleri algılama oranlarını artıramamalarına sebep olacaktır. Bu yüzden B1 düzeyinde kullanılan sözlükler büyük önem arz etmektedir. Bunun için hem bu alandaki öğretmenlere hem de öğrencilere temel kaynak olacak sözlükler oluşturulmalıdır. Böylelikle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik böyle bir çalışmanın yapılması alandaki birçok eksik giderilmesini sağlayacaktır. Çünkü öğrencilerin TDK’nin sözlüğünden yararlanmaya çalışırken karşılaştıkları cümle yapıları ve verilen örnekler düzeylerinin çok üstünde olduğu için dil öğrenme motivasyonlarının da azalmasına sebep olacaktır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle B1 düzeyinde ihtiyaç duyulan sözlük türleri aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

- İnternet ortamında hareketli, sesli ve görüntülü sözlükler,
- Seviyeye uygun Türkçe açıklamalı, örnek cümlelerin yer aldığı sözlükler,
- Tematik resimli sözlükler,
- Eğlenceli etkinliklerin yer aldığı eylem odaklı sözlükler.

Birçok durumda öğrenciler bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında kendi anadilindeki karşılığını bulma eğilimindedir. Bu yüzden orta ve yüksek seviyede Türkçe öğrenen öğrenciler için yukarıda belirtilen şekilde özel Türkçe sözlüklerinin hazırlanması, hem algılama yetisinin gelişmesinde hem de motivasyonun ve derse katılım oranının artmasında etkili bir rol oynar.

Aktif olarak kullanılan kelime hazinesinin oluşabilmesi için Okur’un (2013: 22)da ifade ettiği gibi konuşmaya ve yazmaya dayalı kelime öğretimine yönelik etkinliklerin üzerinde durulması gerekir. Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları yeni sözcükleri sık sık tekrar ederek öğrenirler. Öğrencilerin aktif sözcük bilgisi daha çok yeni karşılaştıkları sözcüklerin tekrar edilmesiyle hafızada kalıcı hâle gelebilir. Folse (2004), bu şekilde sözcüklerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılabilceğini vurgulamıştır. Kelimelerin farklı bağlamlardaki kullanım şekillerini sık tekrarlar yaptırıp

aktif bir şekilde günlük hayatta kullanımını yabancı dil öğrencisine kazandırmak öğreticinin üzerinde önemle durması gereken bir husustur.

2.7. Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime, dilin yapısını teşkil eden söz varlığının en önemli yapı taşıdır. Kaynaklar incelendiğinde kelimenin farklı tanımları olduğu görülmektedir. Araştırmaya açıklık getirmesi bakımından çeşitli kaynaklardan bazı yorumlara yer ayırmak yararlı olacaktır.

Türkçe Sözlük’te, “Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük”(2011, s. 1381) olarak tanımlanan kelime, Ediskun (1999, s. 87)’a göre anlamı ya da cümlede bir dil bilgisi görevi bulunan bir ya da birkaç heceli ses işaretidir. Kelime kavramı kolayca tanımlanabilir gibi gözükse de farklı tanımlar ve yaklaşımlar konuya bakış açısına göre değişikler göstermektedir. Bu tanım dışında alan yazınında şu tanımlarla da karşılaşılmaktadır:

“Kelime; bir veya birden fazla heceli ses gruplarından oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında, zihinde, tek başına kullanıldığında, belli bir kavrama karşılık olan; belli bir duygu ve düşüncüyü yansıtan; somut veya soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir.” (Gülensoy,2010, s. 515).

Bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren ses ya da sesler öbeği (Vardar, 1998, s. 190) olan kelime ile kavram arasında sıkı bir ilişki vardır. Kavramlar genel bir tanımlamayla çevredeki nesne, olay ya da durumlara ait kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan, tasarımların bilişsel bir soyutlamayla dile dönüşen yönüdür ve bir dilin söz varlığı temel alındığında “bir sözlükte madde başı olarak yer alan sözcükler” biçiminde tanımlanabilmektedir. (Aksan, 1998, s.41). Her kavramın dil dizgesi içinde bir göstereni, ses imgesi bulunmaktadır. Bu ses imgesi, kavramın o dil ile somuta dökülmüş biçimini oluşturmaktadır. Kavram ve göstereni ayrı olarak betimlemek olası değildir. Kavramlar ancak somut bir biçimde sözcükle gösterildiklerinde ayrı ve açık seçik bir birim biçimine dönüşmektedir. İnsanın düşünce boyutunda olan kavramlar ağından seçilen kavramların ses imgeleri, insanın edindiği dilin işleyiş kuralları aracılığıyla söze dökülmektedir. (Ergenç, 2002, s. 129) . Böylece sözcük, söylendiğinde onu karşılayan kavram akla gelir. Bunların oluşması için

de nesnenin beyinde tasavvurunun bulunması ve bunu ifade eden bir sözün olması gerekir (Alperen, 2001, s. 39). Belirtildiği üzere dilde en verimli ve en işlek iletişim aracı sözcüktür. Bu bakımdan dilin sistematığı içerisinde en temel konuşma biriminin kelime olması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle kelime öğretiminin ve stratejilerinin ele alınıp derinlemesine incelenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Kelimenin genel olarak kabul gören tanımını yapmanın görüldüğü kadar kolay olmadığı dikkat çekmektedir. Biçimbilgisi açısından ele alacak olursak kelime, “yapım ve çekime taban oluşturan, aldığı eklerle kendi içinde bir birlik meydana getiren unsurlardır. Anlamsal ve sözlüksel açıdan sözlüklerde kodlanmış bağımsız en küçük anlam taşıyıcısı; söz dizimi açısından ise cümlede yeri kaydırılabilen veya başkalarınca değiştirilebilen parçadır.” (Demir ve Yılmaz, 2012, s.197) Kelimeyi, anlamı esas alarak tanımlayan ve çoğunlukla “Dildeki bağımsız ve anlamlı her birim kelimedir şeklinde özetlenebilecek değerlendirmeler de kelime sınırlarını belirlemek açısından yeterli görünmemektedir.” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005, s. 297)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenmesi, öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekleşen bir olgudur. Öğrencilere yabancı dil öğretilirken onların sürekli yeni kelimeler öğrenmesi ve kullanması teşvik edilir. “En basit bir istekten karmaşık yapıdaki duygu ve düşünceler kelimeler yardımıyla anlatılır. Bu yüzden kelime öğretimi, dil öğretiminin temeli sayılır” (Doğan, 2014, s. 89).

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

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

1. Öğrencinin elindeki birkaç stratejiden istediği birini seçme hakkı vardır.
2. Süreç karmaşıktır, bu yüzden anlamlandırma aşama aşama gerçekleşir.
3. Eğitim olarak mevcut bilgi ile yeni edinilen bilgi harmanlanır.
4. Kelime öğrenme ve kelimeyi kullanma daha etkin ilerler (Nation, 2001, s. 217).

Kelime öğrenme stratejileri genel dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak değerlendirilir. Oxford'a göre dil öğrenme stratejileri, öğrenciler için büyük çapta öz yönlendirmeli bir öğrenim modeli sunarlar. Öz-yönlendirmeli öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenebilen ve öğrenme süreci içinde gitgide özgüven, katılım ve yeterliklerini artırabilen öğrencilerdir (Oxford, 1990, s. 10). Aynı durum kelime öğrenme stratejileri için de geçerlidir. Bu nedenle, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerini bilerek buna göre strateji geliştirmeleri, kelime öğrenme stratejileri için daha da önemli hâle gelmektedir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki pek çok öğrenci anlamlandırmanın yoğun olarak gerçekleştiği dinleme ve konuşma becerileri esnasında kelime öğrenme stratejilerine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak öğrencilerin başvurdukları stratejiler genel olarak temel ve sınırlı düzeyde kalmaktadır (Schmitt, 1997, s. 201). Bunun arka planında kelimelerle zaman kaybetmektense dil bilgisi kurallarını öğretmenin daha etkili olacağı düşüncesi olduğu söylenebilir.

Hatch ve Brown kelime öğrenmenin beş temel aşamada gerçekleştiğini aktarır:

1. Yeni kelime ile karşılaşma
2. Kelimenin türünü kestirme
3. Kelimenin anlamını kestirme
4. Kelimenin anlamını kestirme
5. Kelimeyi kullanma (Hatch-Brown, 1995, s. 374)

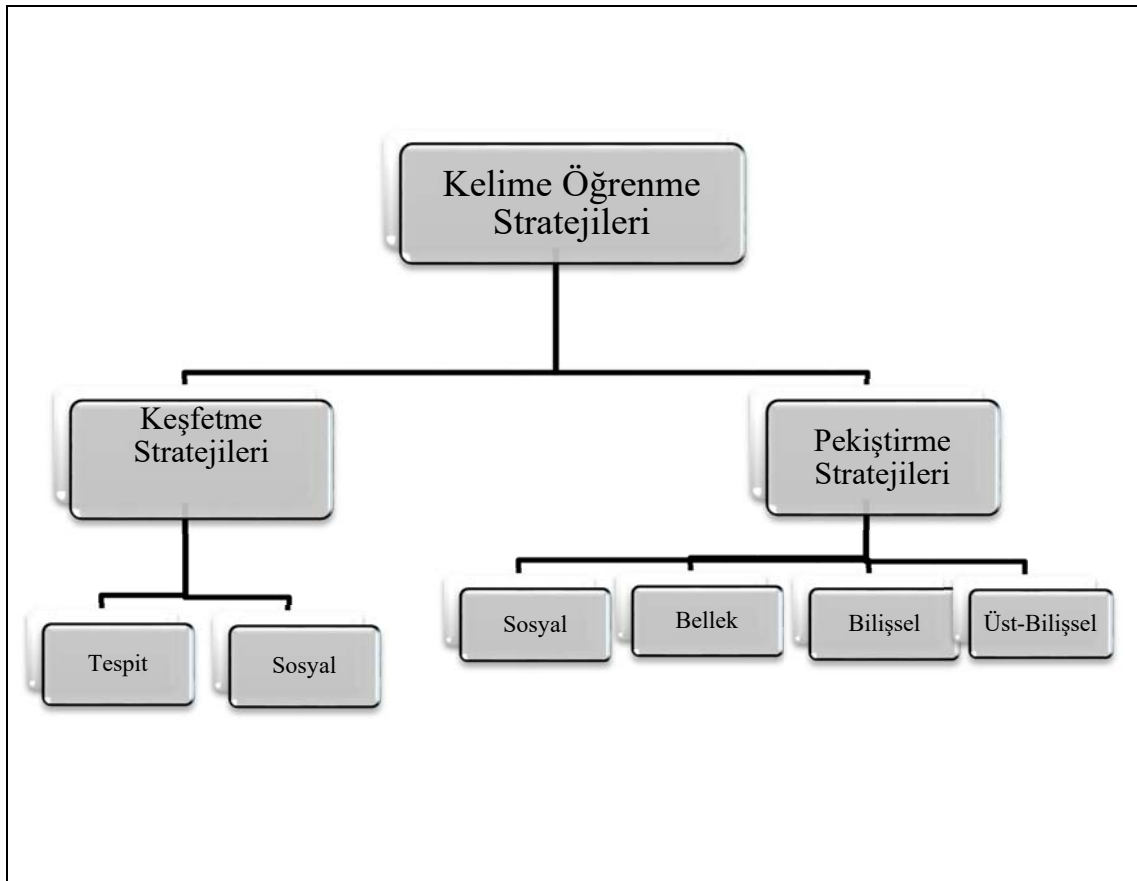
Türkçe gibi belli bir kelimenin sonuna çok sayıda yapım eki ve çekim eki getirerek yeni kelime ve dilbilgisel işlevler türetilen diller için, mensubu bulunulan dilin dil ailesinden kişisel öğrenme özelliklerine kadar pek çok unsurun dikkate alınması gerekir.

Kelime öğrenme stratejileri kişiden kişiye farklılık arz eder. Genelde ikinci dil öğrenenler için işitsellik ön planda olduğundan, bazı öğrenciler kelimeleri duyarak daha iyi belleklerinde tuttuklarını ifade etmektedir. Bazıları içinde kelimeleri resim, şekil ve nesneler ile ilintilendirmek hafızalarında kalıcılığın daha iyi olduğunu belirtmektedir. Kelime öğrenme süreci göz önüne alındığında bilinmeyen bir kelimenin anlamını bulmada ve akılda tutmada, öğrenciler zaman zaman yalnız kalmaktadır. Serçe ve Sünbül bu kapsamda kelime öğrenim sürecinde genelde öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri kitap üzerinde küçük notlar şeklinde yazdıklarını belirterek ya sınava kadar unutmaya

bırakmakta ya da kelimeleri listeleterek ezberlemeye çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir. (Serçe-Sünbül, 2015, s. 44) Araştırmacılar tarafından ortaya konmuş pek çok strateji bulunmaktadır. Read'e göre kelime öğrenme stratejilerinden en önemli ikisi ders esnasında yeni kelimeyi hedef dilde başka kelimelerle farklı şekilde ifade ederek açıklama yapmak ve yeni kelimeye kendi anadilinde karşılık aramaktır (Read, 2000, s. 34).

Schmitt (1997) sözcük öğrenme stratejilerini “keşif” ve “yerleştirme-pekiştirme” yöntemleri olarak iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmada keşif stratejileri başlığı altında belirleme stratejileri ve sosyal stratejiler yer alırken; yerleştirme stratejileri başlığı altındaysa sosyal, bilişsel ve biliş üstü stratejiler ile hafıza stratejileri yer alır. Bu durum, Schmitt'in (1997), aşağıda verilen tasnifiyle açıklanmaktadır.

Tablo 2: Schmitt'in Kelime Öğrenme Stratejileri Tasnifi



İlk başlıkta yer alan keşfetme stratejileri, bireyin ilk kez karşılaştığı kelimenin anlamına ulaşmak için kullandığı “tespit” stratejileri ve “sosyal” stratejilerden meydana

gelir. Tespit stratejileri, öğrencinin bilinmeyen bir kelimenin anlamını keşfetmede dil bilgisi, bağlamsal ipuçları ve referans kaynaklarını kullanmasını içerir. Sosyal stratejiler ise öğrencinin kelimenin anlamını etrafındaki uzman birine sorması ile gerçekleşir. İkinci ana başlık olan pekiştirme stratejileri ise yeni öğrenilen kelimenin hatırlanmasını sağlamak için öğrenci tarafından kullanılacak dört grup stratejiden –sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel stratejiler ve üst-bilişsel stratejiden- oluşmaktadır.

Tablo 3: Schmitt'in (2012), Kelime Öğreniminde Kullanılan Strateji Gruplarına İlişkin Tasnifi.

KELİME ÖĞRETİMİ STRATEJİ GRUPLARI	
I. Grup: KEŞFETME	
Yeni Bir Kelimenin Anlamını Keşfetmek için Kullanılan Stratejiler	
Tespit	Konuşmanın bir bölümünü analiz etmek.
Tespit	Kelimenin ek ve köklerini analiz etmek.
Tespit	Aynı kökten olan kelimeleri belirlemek.
Tespit	Kelimenin bağlamdan anlamını tahmin etmek.
Tespit	Sözlük kullanmak.
Sosyal	Öğretmene, bir kelimenin eş ya da zıt anlamının olup olmadığını sormak.
Sosyal	Sınıf arkadaşlarına bilmediği bir kelimenin anlamını sormak.
II. Grup: PEKİŞTİRME	
Karşılaşılan Kelimelerin Hafızada Devamlılığı ve Kalıcılığını Artırmak için Kullanılan Stratejiler	
Bellek	Kişisel tecrübelerle dayanarak kelimeyi ilişkilendirmek.
Bellek	Eş ve zıt anlamlı kelimeleri ilişkilendirmek.
Bellek	Bağlam haritaları oluşturmak.
Bellek	Kelimenin görüntüsünü oluşturmak.
Bellek	Kelimenin anlamsal görüntüsünü oluşturmak.
Bellek	Anahtar kelime metodu kullanmak.
Bellek	Ortak kelime grupları oluşturarak çalışmak.
Bellek	Öğrenilen yeni kelimeleri sesli söylemek.
Bilişsel	Yazılı tekrar yapmak.
Bilişsel	Kelime listesi yapmak.
Bilişsel	Nesnelerin üzerine Türkçe etiketler yapıştırmak.
Bilişsel	Kelime defteri tutmak.
Sosyal	Sınıf arkadaşları ile yeni cümleler kurarak veya anlamlarını sorarak pratik yapmak.
Sosyal	Anadili konuşurları ile etkileşim içerisinde olmak
Üst-Bilişsel	Öğrenilen dilde şarkı dinlemek, haber, film ve dizi seyretmek.
Üst-Bilişsel	Aralıklı kelime tekrarları yapmak.
Üst-Bilişsel	Kendi kendine kelime testleri çözmek.
Üst-Bilişsel	Yeni kelimelere göz atmak.
Üst-Bilişsel	Seviye arttıkça kelime öğrenmeye daha fazla zaman ayırarak devam etmek.

Yabancı dilde karşılaşılan kelimelerin nasıl öğrenildiğine dair Tablo 4'te farklı stratejilerin kullanımı kısaca tasnif edilmiştir. Aynı zamanda Öğrenilen kelimeleri anlamlandırma ve kullanım alanını belirleme hususunda ne tür pekiştirmeler yaparak hafızamızda yer edeceği de gösterilmektedir. Tabloda görüldüğü üzere stratejiler iki ana

başlık altında gruplar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bir kişinin uzmanlığına başvurmadan yeni bir kelimenin anlamını keşfetme ile karşı karşıya kalan bir kişinin kullandığı stratejileri içeren bu durum keşfetme ana başlığı altında yer alan

Tespit (keşfetme) stratejisini (Determination Strategies) tarif etmektedir. Bir dilin yapısal özelliğinden, aynı dil ailesine ait olmasıyla, bağlamdan bir çıkarımda bulunarak veya başvurulacak kaynak malzemeler kullanarak tespit stratejini dil öğreniminde gerçekleştirmiş oluruz.

Sosyal strateji (Social Strategies) ise dil öğretimini geliştirmek için diğer insanlar ile iletişim hâlinde olmayı gerektirir. Yabancı dil öğrencileri yeni bir kelime ile karşılaştıklarında öğretmenlerine veya sınıf arkadaşlarına sorabilirler ve onlardan çeşitli şekillerde dönüt alabilirler (eş anlamlı, zıt anlamlı, ana dile tercümesi, vb.). Bazı öğrenciler ise kelime bilgisini pekiştirmek için ana dili konuşan insanlarla hem konuşma pratiği yapabilir hem de ders çalışabilirler.

Bellek stratejileri (Memory Strategies) karşılaşılan kelimeyi önceden öğrenilmiş bazı bilgilere dayanarak ilişkilendirmek ve kelimenin görsel formlarını kullanarak hafızada tematik gruplandırmalar yapmak olarak tanımlanabilir.

“Öğrencinin kendi dil öğrenim sürecinde bilginin belleğe kaydedilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde yeniden çağrılmasını sağlayan doğrudan öğrenme stratejisidir.” (Demirekin, 2017, s. 10).

Dil öğretiminde kitaba bağlı kalarak uygulanan yöntemler öğrencinin bilgiyi hatırlamasında zorluk yaşamasına sebep olabilir. Bu yüzden TÖMER’lerde sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğretmen sadece kitaba bağlı kalarak mı ders işliyor? Ya da öğretmen kitabı mevcutsa ders kitabındaki çeşitli stratejileri uygulamak için yöntemler belirtilerek sınıf içi uygulamalara yönelik bir etkinlik tavsiyesinde bulunuluyor mu? Bahsekonu olan bu sorulara cevap bulabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ders kitaplarının özellikleri ile öğretmen yeterliğinin daha verimli ve ayrıntılı sonuçların alınabilmesi gerekir. Ayrıca hem bu alandaki çalışma sayısının artırılması hem de ders içi durum tespitlerinin yapılması elzemdir. Bunlara ek olarak öğrencinin kendi kendine çalışabileceği sadece kelime öğretimine yönelik ek ders materyalleri de bu alandaki uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır.

Boylu, Güney ve Özyalçın (2017, s. 186) “Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1

seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı ülkelerden 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Toplanan veriler ses bilgisi yanlışları, dil bilgisi yanlışları, söz dizimi yanlışları, sözcük bilgisi yanlışları ve noktalama yanlışları olmak üzere 5 başlık altında sınıflandırmıştır.

Türkçe öğrenen 50 yabancı öğrencinin yazılı anlatımında toplam 1436 yanlış olduğu görülmektedir. Yapılan bu yanlışların 223'ü ses bilgisi yanlışları, 407'si dil bilgisi yanlışları, 23'ü söz dizimi yanlışları, 627'si sözcük bilgisi yanlışları ve 156'sı noktalama yanlışlarıdır. Yapılan bu hataların yüzdelik dağılım oranlarına ilişkin bilgiler ise %15,52'si ses bilgisi, %28,34'ü dil bilgisi, %1.60'ı söz dizimi, %43,66'sı sözcük bilgisi, %10,86'sı ise noktalama yanlışlarıdır. Yapılan bu çalışmadan da anlaşılabileceği üzere kelime öğretimine yönelik çalışmaların artırılması ve bellek stratejilerinin ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde uygulanabilir hâle gelmesi için eylem odaklı yaklaşıma göre ders araç-gereçleri geliştirilmelidir.

Öğrencilerin sözcük bilgisine yönelik bu kadar fazla hata yapmalarının sebebi olarak öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ve yazdıkları sözcükleri doğru bir şekilde yazmadıklarını tespit edilmiştir. Bu araştırma, yazılı ve sözlü kelime tekrarlarının öğrenciler tarafından düzenli bir şekilde yapılması dil öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin dikkate alması gereken bir durum olduğunu göstermiştir. Özellikle çağrışım tekniği, bellek stratejisinde kullanım sıklığı göstermektedir. Kelimenin çağrışım yaptırdığı diğer kelime ve kavramları buldurmak, özellikle öğrencinin bağlam haritalarını oluşturmasını sağlamak gerekmektedir. Kelime çağrışımı, zihin tarafından algılanan bir kelimenin başka kelimeleri çağırması durumudur.

Kelimeler uzun süreli belleğe alınarak saklanırken başka kelimelerle ilişkili olarak öğrenilir. Bardak kelimesi öğrenilirken, beraberinde kişiden kişiye farklılık göstermesi de göz önünde bulundurularak cam, su, sürahi, süt, kır-, kırıl- gibi kelimelerle birlikte öğrenilir. Özellikle metaforların oluşmasında ve kelimelerin zihinde birbirleriyle ilişkilendirilmesinde psikolojik ve kültürel özellikler çok etkilidir (Yunusoğlu, 2015, s. 1627). Tabii olarak, birbirini çağrıştıran kelimelerin hepsi de bir anda ve bir arada öğrenilmemekte, zihinde zaman içinde depolanan kelimeler farklı farklı şekillerde birbirlerine eklemlenmektedirler. Herhangi bir konuyla ilgili yeni öğrenmeler de

kelimelerin birbirleriyle olan ilişkilerini güçlendirerek genişletmekte ve çağrışım kuvvetlerini artırmaktadır (Kaya ve Taşdere, 2016, s. 804).

Kişinin sahip olduğu bilgi birikimi, eğitim niteliği ve aldığı eğitimin süresi, içinde bulunduğu sosyal çevre, hayat tecrübeleri, öğrenme biçimleri, kitapla ve sözlü iletişimle olan ilişki düzeyi gibi birçok etken, kişide oluşan çağrışım biçiminde belirleyici yöne sahip olmalıdır (Çiftçi, 2009, s. 635). Bu yüzden kelime öğretiminde özellikle öğrenciye hatırlatıcı ipuçları vererek bir cümleyi tamamlamak ve hafızasındaki kelimeleri güncel tutmasını sağlayıcı sorular yönelmek, ders sonlarında kelime oyunları (adam asmaca, son harf ile kelime söyleme, kulaktan kulağa, bulmaca, mani, tekerleme, vb.) oynatmak bu stratejide kullanılabilecek kelime öğretim yollarındandır.

Brown ve Payne (1994), kelime öğrenme yöntem ve tekniklerini öğrenme sürecindeki etkilerine göre beş aşamalı olarak sınıflandırmaktadır. Bu süreçte öğrenci ilk önce kelimeyle karşılaşır, ikinci olarak kelimenin yapısı ve bilgisi kavranır, daha sonra anlam bilgisi kavranır, dördüncü olarak kelime belleğe işlenir, son aşamada da sözcük artık kullanılır hâle gelir.

2.7.1. “Kelimeyi Anlamlandırmada” Kullanılan Önemli Stratejiler

Hedef dilde anlamlandırma ve akıcı dil kullanımı gerçekleştirebilmek için alt yapı oluşturma üç alt stratejiden oluşmaktadır (Oxford, 1990, s. 44). Bu stratejiler doğrudan kelime öğretimini etki alanına almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yazılan ve araştırmanın örneklemini oluşturan ders kitaplarındaki kelime öğretimine yönelik eksiklikleri gidermek ve bazı etkinlik önerileri sunulmasına yardımcı olması açısından, “Bilişsel Stratejiler” çatısı altında hedef dilde girdi ve çıktı altyapısı oluşturmaya yönelik olan bu stratejiler üç alt başlıkta toplanmıştır.

Not Alma: Bu strateji öğrencinin herhangi bir deftere öğrendiği yeni bilgileri aktarması olarak değil, zihinde kalan kısa cümle ve anahtar kelimeleri ya da önemli noktaların ana fikrini, özetini not almayı kapsar. Bu amaçla, öğrenci anlamlandırmayı sağlamak için öncesinde ifadeleri kabaca yazma, alışveriş listesindeki gibi başlıklar hâlinde yazma, anlam haritası yoluyla birbiriyle ilintili ifadeleri yazma veya standart bir not alma şekli kullanarak gerçekleştirebilir (Demirekin, 2017, s. 113). Bu durum ders öncesi hazırlık aşamasında ikili grup çalışmalarında etkili bir şekilde kullanılabilir.

Kelime listeleri verilip öğrencinin önce kendi başına kelimelerin anlamalarının sözlükten öğrenilmesi istenir. Daha sonra ilgili kelimeleri kullanıp yanındaki arkadaşına

beş tane soru yazması istenir. Arkadaşına yönelttiği sorulardan aldığı cevapları kısa kısa notlar hâlinde kitapta boş bırakılan yerlere veya defterinde bu çalışmalar için ayırdığı özel bir kısma yazar. Ardından yanındaki arkadaşına da aynı soruları yöneltip bir önceki arkadaşının verdiği cevapları karşılaştırma ve kıyaslama içerisinde karşılıklı konuşma etkinliği gerçekleştirilmiş olur. Bu etkinlikler gerçekleşirken öğretmenin tahtaya yazdığı yeni kelimeler ve açıklamalar olabilir bunlarda gerekli görüldüğü takdirde not alınarak kelime hazinesinin genişlemesine ya da unutulmuş bazı kelimelerin tekrar hatırlanmasına yardımcı olabilir.

Özet Çıkarma: Öğrencinin hedef dilde karşılaştığı bir metinden, seviyesine uygun olarak hazırlanmış hikâye kitabından, izlediği kısa bir filminden veya radyodan dinlediklerinin belli bir silsile içerisinde zihnindeki görüntüler ve kavramlarla ilişkilendirerek kendi anladığı kadarıyla kısaca ifade edilmesidir.

Önemli Bölümleri Belirleme: Öğrenci hedef dilde öğrendiklerinden önemli gördüğü bölümlerin ve bilmediği kelime ile yapıların altını çizerek, renklendirerek veya işaret koyarak ön plana çıkarmış olur. Buna göre bireyin kendi anlamlandırma süreci devreye girmiş olur.

“Yabancı bir dil öğreniminde kişinin içsel anlamlandırma süreçleri, öğrenimi başarılı kılmak amacıyla dikkate alınır; çünkü bunlar öğrencinin öğrenmeye ulaşma şeklini etkiler; böylece, öğrenimi mükemmelleştirir veya tam tersi, öğrenim sürecine zarar da verebilir. İçsel anlamlandırma süreçleri, öğrencinin sahip olduğu bir öğrenime ait ilk bilgiler olmaları nedeniyle, öğrenci tarafından öğrenimini tamamlamak amacıyla kullanılan bilişsel stratejileri etkiler. Stratejilerin kullanılması öğrenciden öğrenciye değişir. Bu nedenle öğretmenin, öğrencileri bilişsel stratejileri kullanmak üzere cesaretlendirmesi gerekir.” (Navaro Saydı, 2007, s.26)

Yaşayarak ve yaparak öğrenme, dil öğretiminin en önemli özelliklerindendir. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını; yaş, eğitim, sosyal konumu ve Türkçe öğrenme sebepleri gibi birçok unsuru dikkate alarak dil öğretimini gerçekleştirmesi öğrencinin öğrenim sürecini ve motivasyonunu etkiler.

Eğitimde dikkat süresinin 20 dakikayı geçmediği göz önüne alınırsa bu kısa süre içinde öğrenciyi sıkmadan ona bir şeyler kazandırmak ancak onun ihtiyaçlarını belirleyip derse sürekli katılımını sağlamak ile mümkün olabilmektedir (Güzel ve Barın, 2013, s. 252). Görüldüğü üzere sınıf içinde öğretilen dil becerilerini kazanma, öğretmenin bilişsel stratejilerin kullanımı öğrenciye edindirmesi ile başarılı olmaktadır. Üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini bu stratejiler sayesinde geliştiren

öğrenciler öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenciyi sadece kitaba bağlı bir sisteme tâbi tutmayarak ders içinde yaratıcılıklarını etkin kılarak dil becerilerini kazanma hususunda daha seri bir ilerleme kaydeder.

2.7.2. Kelime Öğretimi Etkinlikleri

Bu bölümde, kelime öğrenme stratejileri olarak somutlaştırılan beceri ve alışkanlıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilere nasıl kazandırılacağı uygulama öneri ve örnekleriyle de desteklenerek işlevsel kelime öğrenim metotlarının ve stratejilerinin hangileri görsel-işitsel bağlamda kelime öğretimine uygun olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır.

Tematik olarak hazırlanmış kelime kartlarının kelime öğrenim egzersizleri ve öğretiminden daha verimli olabileceği yapılan çalışmalarda vurgulanmaya çalışılmıştır. Kelime egzersizlerine ve öğretimine harcanan zamanın kısılarak bu zamanın daha çok akıcı konuşma, okuma ve anlamaya dayalı aktivitelere yer verilerek kelime öğreniminin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tablo 4: Yabancı Dil Öğretiminde Sık Kullanılan “Kelime Öğretimi” Etkinlikleri.

1.	Kelimeyi tekrar tekrar okuma,
2.	Kelimeyi tekrar tekrar yazma,
3.	Genişletilmiş (yaygın) okuma (Gazete, Dergi vb.),
4.	Sözlük yardımıyla kelime öğrenimi,
5.	Kelimeyi cümle bağlamından öğrenme,
6.	Kelime analizi (ek, kök inceleme vb.),
7.	Kelimeyi tekrar tekrar dinlemek,
8.	Kelimeyi eş anlamı ve zıt anlamı ile öğrenme,
9.	Cümle kurarak kelimeyi öğrenme,
10.	Kelimeyi öğrenmek için resim kullanımı,
11.	Kelimeyi, telaffuzu ve hecelemesi ile öğrenme,
12.	Cümle içinde anlamını tahmin ederek kelime öğrenme,
13.	Belirli bir sayıda kelime alıştırmaları yapma,
14.	Benzer telaffuzu olan kelimeleri aynı zamanda öğrenme,
15.	Bir kelime öğretim kitabını dikkatlice çalışmak,

16.	Defterinde kendi kelime bankasını oluşturmak,
17.	Kelimeyi drama yoluyla öğrenme,
18.	Film izleme,
19.	Konu çerçevesinde benzer kelimeleri aynı anda öğretme,
20.	Kelimeyi gerçek günlük yaşantıda kullanma,
21.	Kendini test etme,
22.	Benzer form ve hecelelemeye sahip kelimeleri aynı anda öğrenme,
23.	Hatırlatıcı ipucu kullanarak öğrenme,
24.	Nesneleri kullanarak kelime öğrenme. ¹¹

2.7.3. Kelime Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Yabancı dil öğreniminde edinilen becerilerin kullanılmasında şüphesiz kelime hazinesinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin ve öğretmenlerin içinde bulundukları ikinci dil öğrenim sürecinde kelime öğretiminde dikkat etmeleri gereken hususlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmaktadır.

1. İnsanlar bir kelimeyi en iyi ona ihtiyaç duyduklarında öğrenirler.
2. Öğretmenler, öğrencilerin o kelimeye ihtiyaç duyma hissine girmesini sağlamak gibi bir yetiye sahip olmalıdırlar.
3. Böyle bir ihtiyaç hissini oluşturmak için, sadece öğrencilere bir kelime ve onun anlamını vermek yeterli değildir.
4. Bir kelimeyi anlamak, duymak ve görmek sadece öğrenimin ilk aşamalarıdır.
5. Bu adımları takip eden, öğrencilerin kelimeleri kullanmasını sağlayacak etkinlikler de yapmak gerekir. (Allen, 1983, s. 41)

Maddelerde görüldüğü üzere kelime hazinesinin geliştirilmesinde ve dört temel becerinin ilerleme kaydedebilmesi için ders sürecinde öğrencinin etkin hâlde tutulması dikkat edilmesi gereken en önemli hususların başında gelmektedir. Bu kapsamda

¹¹Teaching Vocabulary Learning Strategies: Awareness, Beliefs, And Practices: Lai, 48

öğretmenin, öğrenciyi ders saati içinde olduğu kadar bu zaman dilimi dışındaki süreçte de etkin hâlde tutabilecek gereksinimler yaratabilmesi icap etmektedir.

Her düzey için belirlenen ortak kelime listelerinin oluşturulması da dikkat edilmesi gereken diğer önemli husustur. Kelime öğretimi açısından, ders kitaplarında seviyelere göre yaygın olarak kullanılan kelimelerin tespit edilmesi ve hedef kitlenin ne kadar kelime hazinesine sahip olunduğunun bilinmesi öğretmenlere yol gösterici bir unsur olarak önem arz etmektedir. Böylelikle öğretmenler yaygın kelimelerin kendi sınıflarındaki öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğini kontrol edebilir.

Kelime listelerinin belirlenmesine ilişkin esaslar Karadağ (2005) ve Kurdayoğlu'nun (2005) çalışmalarında Türkçeyi ana dili olarak öğrenenlere göre hazırlanmıştır. Bu çalışmaları esas alıp çeşitli ekler yaparak hem Türkiye’de hem de yurt dışında yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen hedef kitleye uygulayıp kelime hazinelerini seviyelere göre tespit edilmesi gerekmektedir.

Dilin en sık kullanılan kelimeleri sıklık belirleme çalışmalarıyla ortaya konmaktadır (Aksan, 1998, s. 20). Bu bakımdan kullanım sıklığı fazla olan kelimelerin belirlenmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle orta seviyedeki öğrencilerin iletişimsel yetisinin düzenli bir şekilde gelişmesine yardımcı olur. Seviyelere göre hedef kitlenin kelime hazinesinin tespit edilmesi yanında öğrenilen yeni kelimelerin bellekte depolanması ve geri çağrılarak üretilmesi bakımından doğru anlam ilişkilerinin kurulması büyük önem taşır. “ Bir dilde bir kelimeyi tam olarak bilmenin ölçütü, o kelimenin “biçimsel, anlamsal ve kullanımsal” olmak üzere üç temel boyutu ve bunların alt alanları olan algılama ve üretim yetilerine hâkim olmakla mümkündür (Nation, 2001, s. 27).

Biçimsel olarak kelimenin görünümü ek ve kök kısımları yani nasıl hecelendiği; anlamsal olarak kelimenin biçimselliğin anlamsal gösterge hâline gelişi ile kelimenin başka hangi kelimeleri çağrıştırdığı; kullanımsal boyutunda ise kelimenin hangi dilbilgisel örüntüler içinde meydana geldiği, hangi kelime veya kelime türleriyle birlikte kullanıldığı (eş dizimlikler) kastedilmektedir.

Randalla’ya göre bir dildeki bir kelimeyi bilmek onun dört farklı boyutuna da hâkim olmayı gerektirir:

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

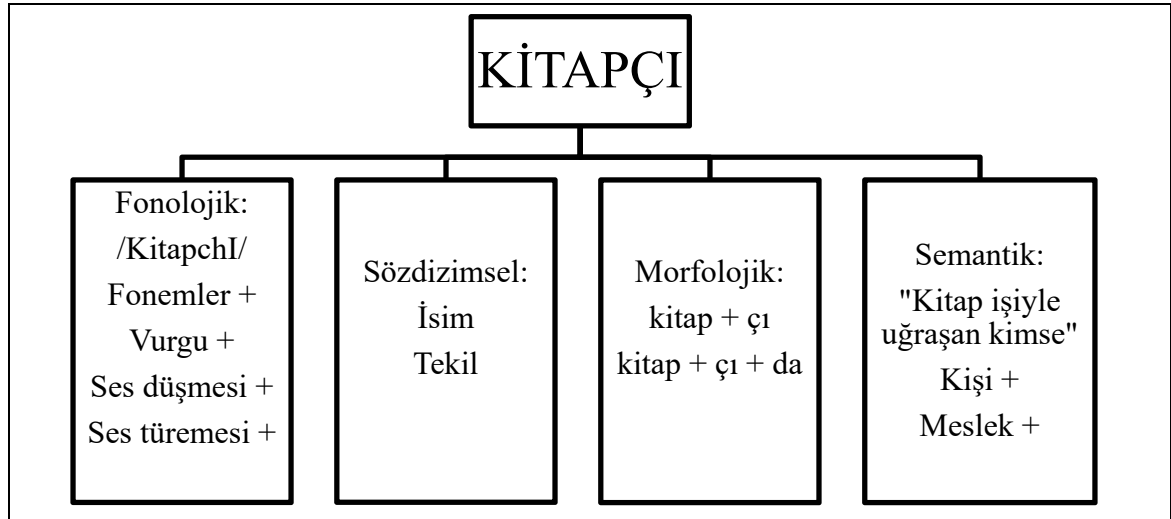
4. Kelimenin ne anlama geldiğini bilmek.

Aslında bu boyutları bilmek aynı zamanda kelimenin fonolojik, sözdizimsel, morfolojik ve semantik kapsamalarını bilmek (Randall'dan aktaran Demirekin, 2017, s. 26)

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

Yabancı dil öğretiminde öğretmen bu dört anlamsal boyutun adını koymasa da bunları doğal olarak aktarmaktadır. Ancak yabancı dili öğrenenlerin bu dört boyutu anlamlandırması zaman alabilir. Öğrenci öncelikle kendi ana dilindeki karşılıklara gönderme yaparak öğrendiği yabancı dilin yapısını zihninde olgunlaştırmaya zemin hazırlar ve akabinde zamanla öğrendiği kelimeleri kullanır hâle gelirse belirtilen anlamsal boyutu özümser.

Tablo 5: “*Kitapçı*” Kelimesinin Dört Dilbilimsel Boyut



Öğrencilerin yeni kelimelerle karşılaşmaları ve bu kelimeleri öğrenmeleri dört temel beceriden ikisi olan dinleme ve okuma aracılığıyla gerçekleşir. Dinleme ve okuma sürecinde söz varlığı edinilmeye ve anlamlandırılmaya başlanır. Daha sonra zaman

içerisinde yazma ve konuşma becerilerinin devreye girmesiyle öğrenci ürettiği ürünleri sunmaya başlar. Kelime öğretiminde bu durum önemli bir dönüm noktasıdır.

Öğrenciye öğretilen kelimelerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek uygun etkinliklerin hazırlanması gerekmektedir. Belirtilen bu etkinliklerin alan uzmanları tarafından tasarlanarak ders kitaplarının dışında ek ders araç-gereçleri hâlinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyacını karşılayacak nitelikte yapılmalıdır.

Kelime öğretimi bağlamında hazırlanması planlanan ek ders malzemelerinde yeni öğrenilen kelimenin muhakkak cümle içinde nasıl kullanıldığını gösteren açıklayıcı yönergeler ve kelimenin anlamının bağlamda netleşmesini sağladıktan sonra cümle oluşturulmaya yönelik alıştırmalara yer verilmesine özellikle dikkat edilmelidir.

2.8. KELİME ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN İNCELENMESİ

Araştırmanın örneklemini kapsamında kelime öğretimi etkinlikleri bakımından değerlendirmeye alınan ders kitaplarında Schmitt'in kelime öğretim stratejilerine göre hangi etkinliklere ağırlıklı olarak yer verilmiş, hangi etkinlikler kelime öğretimi bağlamında ihmal edilmiş tespit edilerek etkinlik önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Güneş, etkinlik yaklaşımının tanımını ve önemini *“öğrencilerin aktif öğrenmelerini sağlamak için düzeylerine uygun çeşitli görev ve etkinlikler”* verilip, bunların uygulanmasıyla vurgular. Bu yaklaşıma göre öğrencileri *“güdüleme, öğrenme sürecini kolaylaştırma, öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimi artırma”* açısından etkinlikler çok önemli olmaktadır şeklinde ifade etmiştir (Güneş, 2017, s. 55).

Etkinlik yaklaşımı görev tabanlı bir özellik göstermektedir. “Görev” kavramı ile öğrencilerin gerçek bir sonuç elde etmek için dil kullandıkları hedef odaklı bir faaliyet kastedilmektedir. Bir başka deyişle, *“öğrenciler bir problemi çözmek, bulmaca yapmak, oyun oynamak veya deneyimleri paylaşmak ve karşılaştırmak için sahip oldukları hedef dilin kaynaklarını kullanırlar* (Willis, 1996, s. 52).” Bu yaklaşımda öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin koşullarına ve eğitim ortamının sınırlılıklarına dikkat edilerek oluşturulur. Her bir öğrenme etkinliğinin hangi zihinsel ya da temel beceriyi geliştirdiği belli olmalı, etkinliğin içeriği ona göre oluşturulmalıdır. Etkinliklerin tek tip olma zorunluluğu yoktur. Öğrenci bireysel olarak ele alınabilir. Fakat bu öğrencinin bir grup içinde aktif bir rol oynaması göz ardı edilmemelidir. Bu durumda ders kitaplarının yanında öğretmen kitaplarının yönlendiriciliği de önem arz etmektedir.

Özellikle her ünitenin başında ders öncesi hazırlık için verilen görsellerin amaca yönelik ve hatırlatıcı ipuçlarına sahip olması gerekmektedir.

Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında birinci ünite “İş Dünyası” temasında Yeni Bir İş Bulmalıyım” başlığı altında verilen meslekler ile ilgili görseller temel seviyedeki öğrenciye hitap etmektedir. Öğrencinin verilen görsel malzemeden yardım alarak tahminlerde bulunması ve cümle kurması istenmektedir. Ders öncesi hazırlık aşamasında kısa film, reklam, haber bültenlerinden bir kesit verilerek ilgili ünitenin temasına yönelik öğrencinde bir alt yapı oluşturulması hususunda kelime öğretim sürecine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencinin hedef dile karşı motivasyonunu da artırır. Birinci ünite de verilen derse hazırlık bölümlerinde görsellerin yanına ya da altına öğrencinin not alabileceği kısımların olması kelime öğretimi açısından daha işlevsel bir format oluşturabilir.

2.8.1. Kelime Öğretiminde Bağlam

Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik çalışmalar yapılırken en temel amaçlardan bir tanesi de, metnin işlendiği süreçte sözcük öğretiminin bağlam temelli gerçekleştirilmesi ve bu uygulama sayesinde öğrencilerin aktif sözcük dağarcığını geliştirebilmektir. Sözcük; varlığı, bireyin anlama ve anlatma becerisini etkin bir şekilde sergileyebilmesinde en temel belirleyici unsurdur. Bu bölümde metin işleme sürecinde öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları veya anlamı bağlamdan çıkarılamayan sözcüklerin öğretilmesinde öğrencilerin merkeze alındığı ve sözcüğün yapı içerisinde üstlendiği işlevlerin ön planda tutulduğu bağlam temelli sözcük öğretimi çalışmaları üzerinde durulacaktır.

Bağlam, *Türk Dil Kurumunun Büyük Türkçe Sözlüğünde* “Herhangi bir olguda olaylar, durumlar, ilişkiler örgüsü veya bağlantısı, kontekst. “Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 230).

Bağlam, kelime veya kelime grubunun kendisinden daha büyük bir anlam bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesini ve parça-bütün ilişkisi üzerinden yola çıkılarak anlamlandırılmasını sağlayan dilbilimsel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda Korkmaz (1992) bağlamı, “Bir cümlede, bir konuşmada veya bir metin içinde yer alan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi ve başka

anlamlarından ayırt edilebilmesi için kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün” şeklinde tanımlamaktadır (Korkmaz, 1992, s. 36).

Aksan’a (1998, s. 75) göre bağlam, “*Bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bütündür*”. Cüceloğlu (1997, s. 207) ; ise bağlamı, “*Dille iletilen mesajların algılanması, o mesajın yer aldığı bağlam içinde anlam kazanır.*” şekilde tanımlamaktadır.

Başka bir tanımda ise bağlam, “*Kelimeler değişik ve çeşitli anlamlar taşımaktadırlar. Bir kelimenin hangi anlamda kullanıldığı ancak geçtiği metin ve cümleden anlaşılabilir. Kelime çalışması esnasında metin-cümle-kelime üçgeni göz önünde tutulmalı, buna göre alıştırmalar yapılmalıdır.*” (Aygün, 1999 s.78) şeklinde tanımlanmaktadır.

Kelimedenden/cümleden/metinden hareketle kelimenin anlam değerine ulaşmak, *bağlama dayalı çıkarım* olarak adlandırılmaktadır. Günay’ın (2007, s. 479),bağlama dayalı çıkarımı, “*Bir bütünde içinde farklı yerlere yerleştirilmiş bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu yapılan çıkarımlar.*” olarak tanımlamıştır.¹²

Bağlama dayalı kelime öğretimi, bir kelimenin/kelime grubunun anlamının, içinde bulunduğu bütüne göre tahmin edilmesini öngören bir yaklaşımdır. Ancak bu yaklaşımın olabilecek en yüksek seviyede başarıya ulaşabilmesi için, bağlam bilgisine başvurmayla yönelik uygulama alanlarının dil biliminin verileriyle sağlam bir şekilde temellendirilmesi gerekir. (Yaman, 2012, s. 601).

Metin seçiminde kullanılan kelimelerin farklı görevlerinin cümle içinde uygunluğuna dikkat edilmesi gerekir. Özellikle bir bağlam kapsamında öğrenilen kelimelerin pekiştirilip belleğe yerleştirilmesi için Hameau’nun (tavsiyeleri şöyledir:

1. Öğretmen, öğrencileriyle oluşturduğu ve tahtaya yazdığı metni ya da kullanılan kılavuz kitaptaki metni okur. Sonra, doğru bir telaffuz isteyerek öğrencilere okutur. Belirlediği kelimeler üzerinden sorular yönelterek öğrenciyi edilgin durumdan etkin duruma geçirir.

¹² Bkz. Yaman, H. ve Akkaya, D. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Anlamı Bilinmeyen Kelimeler için Kullanılan Bağlam Türleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 74- 93.

2. Öğretmen, öğrencilerden yeni öğrenilen kelimelerle cümle kurmalarını ve bunları tahtaya yazarak hataları üzerinde düzelterek dersi işler. Öğrenciler arkadaşlarına ya da öğretmene yeni öğrendikleri kelimelerden hareketle sorular sorarlar.
3. Üzerinde durulan kelimelerin gözden geçirilmesine destek olan yazılı araştırmalar verilir.
4. Dikte, öğrencilerin anlama gücünü denetlemede ve sınıfın bilgi düzeyini saptamada eşsiz bir araçtır. Bu alıştırma biçiminde öğrencinin öğrendiği kelimeler üzerinde durulmalıdır. Hazırlanan metinler kıs ve basit olmalıdır. Öğretmen dikte metnini yüksek ve anlaşılır bir sesle okur.
5. İlk derslerden başlayarak kelime oyunları oynanabilir. Öğrencilerden sınıftaki dikdörtgen eşyalar (kapı, pencere, masa, tahta vb.), k harfiyle başlayan giysi adlarını söylemeleri istenir ve bulunan kelimelerle cümleler kurdurulur. (Hameau, 1998, s.302-303)

Yukarıda belirtilen tavsiyeler ışığında kelimeleri bağlamdan hareketle öğretmek için özellikle öğrencilerin kelimelerin anlam ve yapısını kavrayabilmesi için sözlüklere başvurma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Kelimenin metinde geçen anlamına ilişkin öğrenciyi tahminde bulunmaya zorlayarak; kelimeleri, deyimleri, terimleri günlük işlerde kullanmaya teşvik ederek kelimenin doğru ve yerinde kullanımı hususunda bir bilinç kazandırmak için dikte etkinliklerine ve sözlük kullandırmaya yeteri kadar zaman ayrılmalıdır.

Bağlam ipuçlarının nasıl kullanılacağına dair yapılan bir araştırmada, görsel dikkat üzerinde durulmuştur. “Örtük anlama sahip bilginin fark edilmesi dikkate bağlıdır. Önceden göz ardı edilen içerik, birden dikkat çekici olursa bu hemen performansa dönüşür” (Goujon, Didierjean ve Marmèche 2009, s. 50) . Bu araştırmanın sonuçları, anlamı bilinmeyen kelime/kelime grubunun öğrenilebilmesi için öncelikle onun anlamıyla ilgili ipucu sunan kelime/kelime gruplarının daha dikkat çekici bir şekilde duyuşal alan içine girmesi gerektiğini doğrulamaktadır. AOÖÇ’de belirtilen alanlar kapsamında kitaplarda verilen görseller özellikle kelime öğretiminde ipucu sunan ve bağlamı oluşturmaya yönelik en büyük etkidir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus görselin temaya uygunluğu ve anlatılmak istenen konuda işlevselliğinin olup olmadığıdır. Verilen kelimelerin kullanımında cümlenin bağlamına göre değişkenlik göstermesinden dolayı seçilen örneklerin ve resimlerin işlevselliği önem arz etmektedir.

Bağlamı bir örnekle açıklamak gerekirse, “el” kelimesini inceleyelim. Acaba bu kelimenin gerçek anlamda mı yoksa mecaz anlamda mı; “tutma işlevini gerçekleştiren organ” mı yoksa “yabancı” karşılığında kullanıldığına dair kesin bir yargıya varılamamaktadır. Çünkü bu kelime bir bağlam içinde yer almamıştır. Kelimelerin tek başına hangi anlamda olduğunu bilmemiz için onların bağlam içinde ele alınması gerekir.

2.8.2. Kelime Öğretiminde Çağrışım

Yabancılarla Türkçe Öğretimi alanının zeminini oluşturan kelime öğretiminin uygulanışında birçok teknik vardır. Bu tekniklerin başında, kullanım sıklığı en üst seviyede olan “ Çağrışım Tekniği” gelmektedir. Kelime öğrenimi ve öğretimi, bünyesinde birçok bilimsel disiplin alanına araştırma sahası sunacak malzemeye sahiptir. Bu bakımdan kelime öğretim sürecine psikolojik, sosyolojik ve dilbilgisel alanlarla ilişkilendirerek bakmak gerekir. Öğrencinin bireysel süreci olan kelime öğrenimi hakkında açıklama yapmadan önce çağrışım kavramının tanımlanması hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır.

Çağrışım, *Türkçe Sözlük’te* (2011, s. 481) “Bir düşünce, görüntü vb. nin bir başkasını hatırlatması. Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedavi” olarak tanımlanmaktadır. Disiplinlerarası bir süreç olduğunu ifade ettiğimiz kelime öğretimi ve öğrenimi Korkmaz’ın Gramer Terimleri Sözlüğü adlı çalışmasında şu şekilde açıklanmaktadır: “*Bir kelimenin anlam, şekil ve ses yakınlığı yoluyla başka kelimelerle kurduğu bağlantılar*” (1992, s. 65). Çağrışım, büyük ölçüde psikolojik temelli ve insan psikolojisinin hafızamızla kurduğu karmaşık ilişkinin bir sonucu olduğu düşünülebilir. (Çiftçi, 2016, s. 163). Çağrışım hakkında Çiftçi tarafından yapılan bu tanımlamada ise bireydeki çağrışım sürecinin psikoloji temelli olduğu vurgulanmaktadır.

Çağrışım hakkındaki bir diğer tanım ise Karaağaç tarafından şu şekilde yapılmıştır: “*Bir göstergenin bir başka gösterge ve anlamı çağrıştırması, çağrışım*dır. *Bir sözün ses, biçim ve anlamca başka sözlerle kurduğu bağlantılar, çağrışım alanı olarak bilinir.*” (Karaağaç, 2012, s. 596). Bu tanımlamalardan hareketle çağrışımın zihinsel bir süreç olduğu ve bu bağlamda bir düşünce veya kavramın başka bir düşünceyi veya kavramı hatırlatması yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi süreci olduğunu söylemek

mümkündür. Kelime çağrışım tekniğinin uygulanış biçiminde de bu öğrenme süreci kelime-çağrışım- anlam çizgisiyle kavratılır.

Yabancı bir dil öğrenirken ve öğretilirken zihindeki mevcut kelimelerin muhteva özellikleri dikkate alınmalıdır. Çünkü dilin bir parçası olan kelimeler ait olduğu ulusa ve kültüre ait kodlar taşır. Bu bakımdan kelime öğretiminde öğrencinin sahip olduğu özelliklere özellikle dikkat edilmelidir. Öğrencinin bilincinde ve kodlarında sahip olduğu kültürü, ekonomisi, cinsiyeti, eğitimi ve geçmiş yaşantıları çağrışım hareketli kelime öğrenimi etkileyecektir. “*İnsan bilincinin bir mikro-kozmosu olan kelimeler* (Vygotsky 1985:208) *farklı hayatların, yaşam ve düşünme biçimlerinin izlerini taşımaktadır. Bu yüzden ki her bir kelime, hem kendi anlamı hem de çağrıştırdığı başka kelimeler üzerinden bir zihniyeti, kültürü, bakışı, duyusu ele verir.*” (Bostancı, 2009,s. 64).

Öğrencinin sahip olduğu bu özellikler bir kelimeyi duyduğunda aklına ilk anda gelen ile yani serbesti olarak çağrıştırdığı kelime ile yönergeli olarak öğretilmek istenen kelime arasından bir bağ kurulmasını sağlayacak ya da koparacaktır. Bireylerin sahip olduğu kültürel özellikler kelimelerin çağrışım alanını oluşturur.

Çağrışım alanı: Sözlerin anlamları durağan noktalar hâlinde değil, değişken alanlar hâlinindedir. Sözlerin anlam alanlarının sınırlarını, komşu bilgiler belirler. Sözlerin yansıttıkları kavramları birlikte oluşturdukları anlam alanı, çağrışım alanı olarak bilinir. Bu alanda herkes sözleri kendi dünya görüşlerine göre arı bir komşuluk ilişkisine sokar. Herkes her sözü farklı sözlerle ilişkilendirir. Hatta aynı kişinin değişik yer ve zamanlardaki algılamaları farklıdır. (Karaağaç, 2012, s. 596).

Çağrışım alanını örneklemek gerekirse şöyle bir örnek ile açıklamak yerinde olacaktır. Aynı sınıf ortamında yabancı dil eğitimi alan öğrenciler eğer farklı coğrafi bölgelerde yaşayan bireylerin bulunduğu heterojen bir gruptan oluşuyorsa çağrışım tekniğiyle kelime öğretmeye çalışan bir öğretmenin bu hususa dikkat etmesi gerekir. “*Kar*” kelimesini ve karla ilgili kavramları öğretmek isteyen bir öğretmen bu kelimeyi görsel bir malzemeyle destekleyerek kavratmayı seçtiğinde “*kar*” kelimesi hakkında ilk anda Rusya’da yaşayan bir öğrenci ile Suudi Arabistan’da yaşayan bir öğrencinin aynı çağrışım seviyesinde olamayacağını bilmesi ve buna göre bir hedef belirlemesi gerekir. Öğrencilerin sahip oldukları bireysel çağrışım alanları, çağrışım tekniğiyle kelime öğretiminde öğrenciye kimi zaman özgürlük tanırken kimi zaman da yaratıcı düşünme zorluğu yaşatması bakımından sorun teşkil edebilmektedir. Kültürel çağrışım, coğrafi çağrışım, cinsiyet temelli çağrışım ve mesleki çağrışım gibi dâhili özellikler kelime

öğretim sürecinin başarılı bir şekilde uygulanmasında dikkat edilmesi gereken meselelerdir. Özellikle metaforların oluşmasında ve kelimelerin zihinde birbirleriyle ilişkilendirilmesinde psikolojik ve kültürel özellikler çok etkilidir (Yunusoğlu'dan aktaran Çiftçi, 2016, s. 163)

Bu bakımdan çağrışım tekniğiyle yönlendirilen kelime öğretim sürecinde kelimelerin sözlükle, söz diziminde ve bağlamda uyandırdığı anlama dikkat edilmelidir.

1. Sözlük Öğelerinde Çağrışım: Sözlerin ses ve biçim yapıları, çekimleri aynı kökten gelen türevlerinin ses, biçim ve anlamca yakınında bulunan başka sözle olan ilişkileri, çağrışım ilişkileri içindedir. Bir dil biriminin ses, biçim, yazım veya anlamca dilde mevcut diğer sözlerle benzeşmesinden doğan ilişkilerdir. *Yazdırma* sözü, ses yapısı bakımından *kazdırma*; şekil yapısı bakımından *yazdırmak*, *yardırmak*, *durdurma* aynı kökten gelen çekim ve kavram yakınlığı bakımından *kaydetme*, *kaydettirme* sözleri ile çağrışım ilişkileri içindedir.

2. Söz Dizim Öğelerinde Çağrışım: Bir metni veya bağlamı oluşturan söz öbekleri ve cümleler arasında dil bilgisel açıdan değil de anlamca kurulan bağlantılar, çağrışımlık bağlantılardır. Burada sözler; eş anlamlılık, eş seslilik, zıt anlamlılık vb. ilişkilerle başka bilgileri çağrışırlar. (Karaağaç, 2012, s. 597-598)

Çağrışımın dört temel noktası vardır:

1) Bağlantılılık: Düşünceler, duyular, fikirler ve zihinsel elementler; deneyimler vasıtasıyla bir araya gelir.

2) İndirgenebilirlik: Çok karmaşık düşünceler ve yapılar, bir tek basit düşünce temeline indirgenebilir.

3) Algısalılık: Zihnin temel yapı taşları, algılanma biçimleriyle ilgilidir. Zihnin yapıları, algısal verilerin değerlendirilmesi sonucunda oluşur.

4) Mekaniklik: Karışık düşünceler altında yatan basit yapılarda da bir mekaniklik söz konusudur. İnsanın hem doğasında hem de hareketlerinde mekanik bir yaklaşımla açıklanabilecek özellikler mevcuttur (Anderson ve Bower'den aktaran Bostancı, 2009, s. 65)

Dildeki her kelime, bir kavramı, bir olayı, bir varlığı beyne kodlayan bir şifre gibidir. Çağrışım; kelimelerden inançlara dek uzanan farklı hayat parçalarını içeren bir zincir gibidir. Bu zincirin bir halkası diğer halkaların da hareketlenmesini sağlar. Zihindeki izler, birbirine göndermede bulunduğu içindir ki bir kelimedenden bir hayat biçiminin coğrafyasına yolculuk edilebilir. (Bostancı, 2009, s. 65)

Kelime çağrışımı yöntemi, zihin tarafından algılanan bir kelimenin başka kelimeleri çağırması durumudur. (Çiftçi, 2016, s. 163) Kelimeler ve kavramlar insan zihninde birbirinden kopuk parçalar hâlinde değil, tam tersi bir düzen ve mekanizma içerisinde bulunmaktadır (Altunbay, 2014, s.18). Kelime öğretim sürecinde çağrışım yönteminin sahip olduğu özellikler dikkate alınarak öğrenciye B1 seviyesinin kapsadığı kelimeler öğretilirken frekans aralığı daha fazla olan özellik göz önünde bulundurulmalı ve kelime çağrışımlara bazı temel kuramlara dayandırılmalıdır.

Kelime çağrışımları, şu temel kuramlara dayandırılmaktadır:

- 1. Benzerlik:** Benzer kelimelerin çağrışımları (semantik, biçimsel vs.)
- 2. Bitişiklik:** Birbirine yakın kelimelerin çağrışımları,
- 3. Zıtlık:** Zıt kelimelerin çağrışımları. (Çiftçi 2009, s. 636).

Kelime öğretiminde çağrışım tekniğini uygularken kelime çağrışım kuramlarından hareketle bir uygulanış biçimi seçilmelidir. Örneğin, *Göz* kelimesini ve bu kelimeyle biçimsel hem de anlamsal olarak bağlantılı olan kavramları öğretirken görsel malzemeye destekleme yapılabilir. *Göz* kelimesine ses temelli ve biçim temelli olarak benzeyen “ Gözlük, gözlükçü, gözlem” gibi kelimeler çağrışım tekniğiyle öğretilir. Bu uygulama yapılırken B1 seviyesinin hedef kelimeleri kuramlara uygun olarak uygulanır. Kelime öğretirken çağrışım tekniğini kullanmak üzere Türk dilinde ve kültüründe birçok malzeme vardır. Dil öğretiminde kültürün de aktarılması gereken unsurlardan olduğu unutulmamalıdır. Bu bakımdan, Türk halk edebiyatının anonim ürünlerinden olan bilmece Türk kültürünün ve dilinin kültürel kodlarını taşıması bakımından çağrışım tekniğiyle kelime öğretimine oldukça uygundur. “Bilmeceler zengin konularıyla, kavramsal yapılarıyla bireylerde hem yaratıcı düşünmeyi hem de çağrışımsal düşünmeyi geliştirmektedir.” (Altunbay, 2014, s. 17)

Sesletim unsurlarının ve anlam-kavram uyumunun öğrencinin zihinsel dünyasında canlanmasına ve anlamlandırılmasına yardımcı olur. Örneğin,

“ Üç yüz altmış beş leyleğim,
Elli iki yumurtası,
On iki civcivi” (Gün, Ay)

Biçiminde hazırlanan bir bilmece ile öğrenci bilgi düzeyinin de etkisiyle bilmecenin içeriğine göre sorulanları öğrenmeyi çağrışım yolu ile gerçekleştirecektir. Çünkü içerikte verilen elli iki sayısı ve on iki sayısı “gün ve ay”ı çağrıştıracaktır. Bu kuramlar ve çağrışım tekniğini içine alan yöntemleri kullanarak kelime çalışması

yapabiliriz. Çağrışım tekniğini içine alan yöntemlerden biri “*zihin haritaları*” yöntemidir. Bu yöntem kullanılarak önceden öğrenilen kelimelerle sonradan öğrenilecek kelimeler arasında anlamlılık ve tanışıklık bağıntı öğrencinin kurması sağlanır ve öğrenimin olumlu yönde gelişmesi sağlanarak öğrenim süresi kısaltılır.

2.8.1.1. Eşleyelim Tamamlayalım (Bağlamda Arama)

Bu etkinlikte hedef kitleye ünitelerin temalarına göre okuma metinlerinde karşılaştıkları yeni kelimeleri tanımlarıyla eşleştirmeleri istenmiştir. Bu çerçevede benzer kelimeler bir arada verilip aynı anda öğretme yolunun seçildiği de gözlemlenmiştir. Bu tür etkinlikler, eksik cümleyi devam ettirip tamamlama ya da cümlelerin, kalıp ifadelerin veya kelimelerin bağlamdan hareketle kurdukları ilişkiden hareketle öğrencinin hem kelimenin anlamını tahmin edebilmesi hem de cümlelerin vermek istediği mesajı anlamlandırabilmesine yöneliktir.

2.8.1.2. Boşluk Doldurma (Bağlamda Arama)

Bu etkinlikte hedef dili öğrenenlerin kelimelerin anlamları ve cümle içindeki yapıları öğrenildikten sonra bir bağlam dâhilinde kullanımlarını pekiştirmek amaçlı olduğu tespit edilmiştir. Bu şekildeki alıştırılarda bağlamdan hareketle kelimeyi tahmin etme yoluna başvurulduğu görülmektedir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabının “İş Dünyası” teması kapsamında öğretilmek istenen deyimlerin anlamlarının çoktan seçmeli olarak verilip ardından örnek cümle verilip devamında öğrencinin ilgili deyimleri kullanarak bir cümle oluşturması istenmektedir. Ünitelerde bir bağlam dâhilinde ele alınan sözlü ya da yazılı bir metnin kelimeleri öğrenilirken öğrencinin sözlük kullanımına yönlendirilmesi de gerekmektedir. Araştırmanın örneklemi oluşturan ders kitaplarında bu hususla ilgili bir etkinlik mevcut değildir. Bu yüzden üniteye hazırlık çalışmalarında ya da kelime öğretimi ile ilgili olan etkinlik ve alıştırılarda öğrencinin sözlük kullanım alışkanlığı kazanması açısından öğretmenin tavsiyelerde ve bazı yönlendirmelerde bulunması gerekir.

2.8.1.3. Kelimeyi Hatırlatıcı İpucu Yoluyla Öğrenme

Bu kelime öğretim yoluyla hedef dili öğrenenlere, günlük hayatta kullanılan ifadelerle yönelik hatırlatıcı bazı kalıp sözler ve kelimeler ipucu olarak verilir. Böylelikle öğrencinin karşılaştığı bir durum veya konuyla ilgili merakını anlatması sağlanır.

Özellikle sınıf içindeki karşılıklı veya hazırlıksız konuşma etkinliklerinde hatırlatıcı ipucu kelimeler verilerek öğrencilerin konuşmayı sürdürmeleri sağlanabilir. Bu durum öğrencinin hem derse hem de hedef dili öğrenmeye karşı olan tutumunu da olumlu yönde etkileyebilir. Bazı hayali durumlar yaratılıp drama yoluyla etkinlikler yapılması da kitaptan öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesine ve yeni kelimeler öğrenilmesine yardımcı olacaktır. Örneğin hastanede göz hastalıkları ile ilgili randevusu olan ya da kredi çekebilmek için bankadan randevu talebinde bulunan birinin durumu canlandırılıp öğrencinin hedef dilde bunu nasıl ifade edeceği hatırlatıcı ipuçları ile desteklenerek sınıf ortamında karşılıklı konuşma etkinlikleri yapılabilir. Dinleme ve konuşma becerilerindeki eksik bilgileri tamamlamak için kullanılan telafi stratejilerini belirlemeye çalışmıştır (Margolis, 2001, s. 87).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler; daha çok söyledikleri cümlelerin, kalıp ifadelerin ve kelimelerin doğru olup olmadığının öğretmen tarafından onaylanmasını ya da bir ipucu verilerek teşvik edilmeyi bekledikleri ortaya çıkmıştır. Bunu yaparken de en çok soru sorma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

Son olarak, bu yöntem dâhilinde, öğrencilere “hatırlatıcı” olan bazı ipuçlarını içeren kelimeler de verilerek, onlardan, bu kelimelere ilişkin cümleler kurulması beklenebilmektedir. Öğretici, bu yöntemi, hem sözlü hem de yazılı olarak uygulayabilir. Örneğin; film, reklam ve haber gibi iletişim unsurlarının kullanımıyla veya resim ve fotoğraf gibi görselliği ön plana çıkaran malzemeler yoluyla öğrenme süreci gerçekleştirilebilir. Bu gibi etkinlikler, öğrencinin farkındalık düzeyini artırıcı öneme sahiptir. Zira bu tür etkinlikler sayesinde, öğrencinin, öğrendiği bilgileri uygulayabileceği bir ortam sağlanabilmektedir.

2.8.1.4. Kelimeyi Eş ve Zıt Anlamıyla Öğrenme

Hedef dilde bir ifade hatırlanmadığında, eş ya da zıt anlamlı kelimeler kullanmak suretiyle duygu ve düşüncelerini dile getirmek bu öğretim yolunu kullanmak demektir. Bu durum öğrencinin içinde bulunduğu kültür, edindiği alışkanlıklar ve aldığı eğitimlere göre değişkenlik gösterebilir. Buna göre Boşnak bir öğrenci araba sürerken Türkçede “emniyet kemeri takmalıyım” ifadesini “koltuk kayışı veya emniyet kayışı takmalıyım” şeklinde söylemesi ortak tarih ve kültür havzasında yaşamış olmanın sağladığı bir avantajdır. Bu örnek diğer milletler için farklılık ya da benzerlik gösterebilir. Bu yüzden Türkiye dışında veya çok kültürlü ortamın olmadığı yerlerde ortak yaşamın, kültürün ve tarihi birlikteliğin sağlamış olduğu kolaylıkları

dikkate almak kelime öğretiminde ve dilin yapısını kavratmada öğrenciyi olumlu yönde etkileyebilir. Karşıt (zıt) anlamlılık, iki kelimenin birbirine aykırı, birbirine karşıt anlam vermesi durumudur (Korkmaz, 1992, s. 99). İnsanın her türlü bilgisinin temel eksenlerinden birisinin karşıtlık olduğunu, bu yüzden karşıtlığın sözler arasındaki en büyük komşuluklardan biri olduğunu belirtir.

2.8.1.5. Benzer Kelimeleri Aynı Anda Öğrenme

Kelimelerin zihinde anlamlı hâle gelmesi için hedef dilin yapı ve ses sistemi ile kelime üretim unsurlarının bilinmesi gerekmektedir. Kelimeler anlamlandırılırken öncelikle işitilen ve yazılan şekilleri ile bu ikisinin işaret ettikleri anlamlar belirleyici olmaktadır. Türkçede yazılışları aynı anlamaları ve kelime türleri farklı olan eş sesli kelimeler (yüz, yüz-, yüz: sayı; yaz, yaz-; gül: çiçek, gül-, vb.) hem fiil hem isim soylu olarak kullanıldığı için, anlamlandırmada sorun yaşanabilecek, belirleyici unsur ise bağlamdır.

Eş sesli kelime, bir dilde yer alan anlam ve işlevce farklı; fakat aynı ses değerine sahip dil birimleridir (Karaağaç, 2012, s. 637). Araştırmanın örneklemini oluşturan kitaplarda bu tür kelimelerin öğretiminin görseller verilerek yapılması anlam bakımından eş sesli kelimelerin daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olur.

Resim 5.Eş Sesli Kelime Öğretimine Yönelik Etkinlik Görseli



Kaynak: <http://www.sinifogretmeniyiz.biz/es-sesli-kelimeler>

Resim 5’de sunulan görseller temel seviyede verilebilecek eş sesli kelimelere örnek olsa da, bu durum B1 seviyesindekiler için geliştirilebilir. Bağlama maruz kalmadan önce sesletim, yazım ve anlam üçlemesinde öğrencinin karşılaştığı eş sesli

kelimelerde karmaşıya yaşamaması açısından görsel hafıza oluşturma yöntemiyle algılama ve tanımlamasına yardımcı olur.

2.8.1.6. Kelimeyi Soru-Cevap Yoluyla Öğrenme

Soru sormaya ve bunun karşılığında cevap almaya yönelik olarak belirlenen bu yöntem, en genel ve en etkin öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Nitekim söz konusu yöntem sayesinde, öğrenciler, düşünmeye teşvik edilmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin, kendilerine sorulan sorulara cevap vermeleri son derece önemlidir. Bu yöntemle birlikte, sahip olunan kavramlar ile hedef kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini ortaya çıkaran soruların öğrencilere sorulması, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Soru-cevap yönteminde, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerden hareketle, hedef kelimelerin kavram özelliklerinin ortaya çıkarılması sağlanabilir (Karadağ, 2013. s. 92).

Öğrencilere konuya ilgi uyandıran sorular yöneltmek, temel kavramlar etrafında öğrenmeyi yapılandırmak ve öğretim süreci bağlamında öğrencilerin öğrenimini değerlendirmek gibi önemli hususlar, bu yöntemin temel prensipleri arasında yer almaktadır. Sadece öğretmeni dinlemek yerine; tartışma, fikirleri savunma ve sorgulama gibi yollarla öğrenme sürecine etkin katılım sağlanmak suretiyle öğrenme eylemi gerçekleştirilebilmektedir.

2.8.1.7. Kelimeyi Kavram Haritası Yoluyla Öğrenme

Kavram haritası, bir tür “görselleştirme” tekniğidir. Dolayısıyla da, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde oldukça önemlidir. Her kelime ve her kavram, bir “genelleme” sonucunda ortaya çıkmaktadır. Genelleme, özel anlamların bütünleşmesi yoluyla oluşur (Karadağ, 2013, s. 97). Bu bağlamda, parçadan bütüne veya bütünden parçaya gidilmek suretiyle bir yol çizilir. Kavram haritası oluşturulurken, hedef kelimelerin doğru olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda; kelimenin veya kavramın ne olduğu, neye veya nelere benzediği iyice belirtilmelidir. Ayrıca kelime veya kavram üzerinden verilecek örneklerin de sınırları net bir şekilde çizilmelidir. Örneğin, mutfakta kullanılan eşyalara ilişkin olarak çıkarılan bir kavram haritasında; tava, tencere ve fırın gibi “yemek pişirme” için kullanılan aletler ile kaşık, çatal ve bıçak gibi “yemek yeme” maksadıyla kullanılan aletler arasındaki ayrımın belirlenmesi, bu yönde “işlevsel” bir öğrenme yöntemine işaret etmektedir. Yani kelimeler, anlam ilişkilerine göre birtakım gruplandırmalara tabi tutulmaktadır. Kısaca bu yöntem; bilgiyi zihinde koşullara bağlamak suretiyle depolamaktadır.

2.9. İlgili Çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından kelime öğretimi bir yandan okuma, anlama, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimiyle, diğer yandan sesletim, doğru yazma, dil bilgisi kurallarının bilinmesi ve kullanılabilmesiyle ilintilidir. Sözcük dağarcığını zenginleştirebilme bakımından özellikle metin incelemesi, dil bilgisi ve yazma çalışmaları sırasında gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler, eşanlamlı ve karşıt anlamlı sözcükler, yazılışı aynı anlamı farklı sözcükler (sesteş sözcükler) ile deyim ve terimlerin kullanılışlarının edinimi/öğrenimi-öğretimi ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda ulaşılabilen kitap, doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale ve bildiriler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ancak yapılan alanyazın taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı çalışmalarına yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışmalar, daha çok öğrencinin bireysel olarak yapması gereken çalışmalar olarak algılanmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında da “kelime öğretimine” ilişkin etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlemlenmektedir. Özellikle teknolojik gelişmelerin hız kazandığı bir dönemde görsel malzemenin dil öğretiminde kullanımı önem arz etmektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak ve öğrencileri isteklendirmek için onların mümkün olan tüm uyarıcılarını harekete geçirmek gerekmektedir.”(Arslan ve Adem, 2010, s. 65). Dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel araçların kelime öğretimine etkisi, sınıf ortamı başta olmak üzere değişik ortamlarda öğretimin daha etkili olmasını sağlayacak araştırmalar incelenerek gerekli değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kelime öğrenimi üzerine yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bunun sebebi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının bağımsız bir bilim dalı olarak çalışma sahası olmaktan ziyade, ana dil olarak Türkçe öğretiminin diğer yabancı dillerin bilim dallarındaki çalışmalarla sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir.

Demirekin (2017), çalışmasında Türkçenin dilbilimsel olarak nasıl anlamlandırıldığını tespit edip öğrencilerin hangi kelime ve dil öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıklarını değerlendirerek çözüm önerileri sunmuştur. Özellikle 18 yaş üstü üniversite eğitimini Türkiye’de tamamlamak üzere gelen öğrenciler araştırmanın evrenini

oluşturmuştur. Araştırmasının temelini, Oxford (1990) tarafından geliştirilen “Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri) esas alınarak uyarlanan “Kelime Öğrenme Stratejileri Ölçeği” oluşturmaktadır. Bu kapsamda toplanan veriler T-testleri, tek yönlü ANOVA ve post-hoc testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kelime, dilbilgisi ve pragmatik boyutlarda en çok kelime öğrenme konusunda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerini ne şekilde kullandıkları değerlendirilip dili anlamlandırmada yaşadıkları zorluklara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

Aydın (2015), tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken hangi seviyelerde, hangi kelimelerin kullanılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu tespiti yapabilmek için de Türkiye’de ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe için kullanılan ders ve okuma kitapları incelenip bu kitaplarda hangi kelimelerin kullanıldığı araştırılarak bu bağlamda kelime kullanım sıklığı listeleri oluşturulmuştur. Ardından tüm seviyelere göre sözcük hazinesi tespit edilmiştir.

Erol (2014)’teki çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi kavramı üzerinde durmuş ve bu konuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin mevcut durumu, belirlenen ders kitaplarındaki kelime hazinesi sayısı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri yönüyle incelenmiş; elde edilen veriler Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Elde ettiği sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini ve nasıl daha nitelikli hale getirileceği üzerine tespitler yapmıştır. Son olarak, çalışmasındaki altı farklı kelime listesinden oluşturduğu havuzdan, sıklık ve yaygınlık oranlarına göre yaklaşık 1000 kelimelik bir tavsiye kelime listesi hazırlamıştır. Bu listedeki kelimelerin, temel seviye (A1-A2) için öncelikle öğretilmesi gereken kelimeler olduğunu tespit etmiştir.

Arslantürk’ün (2012)’deki çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kelime gruplarının öğretimi değerlendirilmektedir. “Gazi Üniversitesi TÖMER serisindeki “Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi” ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan “Yeni Hitit 1-2-3” kitapları kelime gruplarının öğretimi açısından incelenmiştir.

Erer (2011) *“Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması”* çalışmasında

doküman analizi yöntemi ile “Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe ve New English File” serileri sözcük öğretimi açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe serisinde dil bilgisi öğretiminin daha baskın olduğu görülmüştür.

Küçükler (2010), araştırmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin (The Common European Framework of Reference for Languages) tanımladığı öğrenme düzeyleri ve dil yeterlilik ölçütlerini temel alarak dilsel becerilerin kazandırılmasına odaklı, sanatsal uyarılarla (resim, karikatür, müzik ve film) yapılandırılmış etkinlikler üzerine bir model önerisi sunmuştur.

Hasekioğlu (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretiminde kullanılabilecek etkinlikleri ayrıntılı olarak ele almıştır. Bu teknikler ve etkinlikler çerçevesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1-A2 temel düzeyde hazırlanmış *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1* serisi, sözcük öğretimi açısından çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Temel düzeydeki *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe* serisi genel hatlarıyla tanıtılmış, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 Ders Kitabı*, *Öğretmen Kitabı* ve *Çalışma Kitabı* sözcük öğretimi, sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretimi amacıyla hazırlanmış alıştırmalar açısından incelenmiş ve değerlendirilmiş, gerektiğinde öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda kelime öğretim tekniklerinin ilgili kitap içerisindeki yoğunluğuna ve temel düzede yeni öğrenilen kelimelerin öğretiminde uygun kelime öğretim yollarının neler olması gerektiğine dair tespit olmaması göze çarpmaktadır.

Apaydın (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada temel düzey somut sözcük öğretimine yönelik olarak belirlenen hedef kavram alanlarının ve bu alanlara ilişkin alt kavramların daha bütüncül ve anadilinde de kavramların edinimi sürecine koşut olarak işletilen bir biçimde sunumuyla, bellekte kalıcılıklarının sağlanması için ulamsal bir yöntem denemesi gerçekleştirilmiştir. Kavramsallaşmayı kolaylaştırıcı ve zihinde kalıcılığı artırıcı yöntem denemesinde olumlu sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Tanın (2005), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi” adlı çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak temel söz varlığını ve bu sözcüklerin nasıl tespit edileceğine dair öneriler sunmaktadır. Temel

düzeyde sözcüklerin seçimini günlük konuşma dilindeki sıklıklar ile orta ve ileri düzeylerde öğretilebilecek yeni sözcüklerin tanımlanmalarında kullanılabilme özelliklerine göre belirlemiştir. Yabancı dil öğretiminde yeni sözcüklerin edinimi esnasında kullanılacak yollardan ve öğrencilerin hafızasında yer etmesini sağlayan pekiştirici kelime öğretimi tekniklerinden detaylı bir şekilde ilk defa bahseden bir çalışma olması sebebiyle önem arz etmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda genellikle öğrencilerin kelimeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve ders materyallerinden ne ölçüde yararlandıklarını tespit etmeye yöneliktir. Ancak bu kapsamda yapılan çalışmalar genellikle temel seviyeyle sınırlı kalmaktadır. Orta seviye için yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki kelime sıklığını belirleme ve etkinliklerin neler olabileceği hususunda önerilerde bulunmaktadır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kelime öğretimi ve öğrenimi üzerine çalışan araştırmacıların bu iki kavram arasında önemli bir ayrım olduğu düşüncesi yaygındır. Genel anlayış ve araştırmalar öğretmenin öğrenmeye yol açmayacağı kanaatinde olsa da bazı yeni araştırmalar öğretim ve öğrenimin aynı olduğu bulgusunu desteklemektedir. Walters-Bozkurt, (2009, s. 403–423) kelime bilgisayarlarının olduğu çalışmada, kelime bilgisayarları kullanılsa dahi ağır bir dikkatin gerekli olduğunu belirlemişler, yalnızca kelime bilgisayarlarındaki kelimelerin %40 kavrama yoluyla ve %33 üretken bir şekilde öğrenilmiş olması açık olarak gösteriyor ki öğretme öğrenmeyle aynı manaya gelmemektedir.

İlgi derecesi ve yükleme hipotezini teste tabi tutan bir çalışmadan kanıt da mevcuttur. (Hulstijn&Laufer 2001; Folse 2006; Webb 2007; Kim 2008; Keating 2008) Kelimeye dayalı etkinliklerden öğrenilen kelime sayısı aslında çalışılan kelimelerin yalnızca küçük bir parçasını oluşturmaktadır.

Keating (2008) örnek olarak kelime yazmanın “en etkili etkinlik” kelimelerin yarısının öğrenilmesiyle sonuçlandığını bulmuştur. Diğer etkinliklerde cümlelerin dikkat çeken parlak bir arka planla verilmesi ve boşluk doldurma etkinlikleri daha düşük sonuçlar vermiştir. Hulstijn&Laufer (2001) çok az da olsa daha pozitif sonuçlara ulaşmışlardır ancak bunlar mükemmel olmaktan çok uzaktır.

Folse'nin (2004); en iyi etkinliği, aynı kelimeyi kullanarak üç cümle oluşturmaktır ve bu yine yazılan kelimelerin yarısının öğrenilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu düşük öğrenme oranları bu çalışmaların bir eleştirisi değildir, bu cümleleri doğrudan referans olarak kullanmak adaletsiz bir yargılamaya yol açabilir. Bu çalışmaların sonuç olarak tavan etkisinden (Ceiling Effect) kurtulmak için tasarlanmıştır. Bununla beraber, tipik kelime öğrenme etkinlikleri kullanılmış ve en gerçekçi biçimde öğrenmeye olan etkileri ölçölmeye çalışılmıştır.

Kelime öğretime verilen aşırı dikkat ve önemin;

- Kelime öğretimi için çok zaman ve gayret sarf edilmesine,
- Öğretmenlerin genellikle kelime odaklı etkinlik yapmasına neden olduğu görölmektedir.

Dil öğrenme stratejileri ve tekniklerinden Allen (1983) Nation (1990) ve Schmitt'in (1997) yaptığı tasniflere kadar olan pek çok sınıflandırmanın kelime öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin alt basamaklarını tespit etmeye yönelik girişimler olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmayla, Schmitt'in (1997) belirlediği kelime öğretim etkinlikleri ve kelime öğreniminde kullanılan strateji gruplarına ilişkin tasnifi ışığında, araştırmanın evrenini oluşturan (B1) düzeyi ders kitaplarındaki okuma metinlerinden sonraki kelime öğretim etkinlikleri ve bu kitaplarda aynı temaya sahip ünitelerdeki söz varlığı karşılaştırılmıştır. Bu açıdan araştırma, mevcut durumda var olan ancak araştırılması gereken bir durumu ortaya koymayı hedeflediği için betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Araştırma, “tarama modeli”ne uygun olarak desenlenmiştir. Tarama modeliyle, “araştırmaya konu olan ders kitaplarındaki okuma metinlerinden sonra yer verilen kelime öğretimi etkinlikleri ve ortak ünitelerdeki söz varlığı kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir” (Karasar, 2003: 77). Elde edilen veriler üzerinde içerik çözümlemesi yapılarak ulaşılan veriler sayısal olarak betimlenmiştir.

3.2. İncelenen Eserler

Araştırmanın evrenini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan tüm ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklem ise, Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit-2 ders kitabı, Gazi Üniversitesi TÖMER B1 ders kitabı ve İstanbul DİLMER Yabancılar için Türkçe ders kitabının B1 düzeyi kitaplarından oluşmaktadır. Araştırma sürecinde incelenen ders kitapları seçkisiz atama (random sampling) yöntemiyle belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyindeki ortak söz varlığının belirlenmesi ile okuma metni sonrası kelime öğretim etkinliklerinin nicelik ve nitelik bakımından uyumunu değerlendirmek üzere yapılan bu araştırmada, veri toplama araçları Türkiye ve Dünya genelinde yaygın olarak kullanılan:

- Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe,
- Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar için Türkçe,

İstanbul DİLMER Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi etkinliklerinden oluşmaktadır. Belirtilen ders kitaplarında okuma metinlerinden sonra yapılan kelime öğretimi etkinlikleri Schmitt'in (1997) belirlediği 15 farklı kelime öğretimi tekniği açısından incelenmiştir. Schmitt tarafından belirlenen yabancı dil öğretiminde sık kullanılan “kelime öğretimi” etkinlikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6: Yabancı Dil Öğretiminde Sık Kullanılan “Kelime Öğretimi” Etkinlikleri

1.	Kelimeyi tekrar tekrar okuma,
2.	Kelimeyi tekrar tekrar yazma,
3.	Sözlük yardımıyla kelime öğrenimi,
4.	Kelimeyi cümle bağlamından öğrenme,
5.	Kelimeyi eş anlamı ve zıt anlamı ile öğrenme,
6.	Cümle kurarak kelimeyi öğrenme,
7.	Kelimeyi öğrenmek için resim kullanımı,
8.	Cümle içinde anlamını tahmin ederek kelime öğrenme,
9.	Kelime defteri tutma
10.	Kelimeyi drama yoluyla öğrenme,
11.	Film izleme,
12.	Konu çerçevesinde benzer kelimeleri aynı anda öğretme,
13.	Kelimeyi gerçek günlük yaşantıda kullanma,
14.	Benzer form ve hecelelemeye sahip kelimeleri aynı anda öğrenme,
15.	Hatırlatıcı ipucu kullanarak öğrenme,

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan içerik çözümlemeleri sonucunda elde edilen verilerin analizinde, SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistikî teknikler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Ankara Üniversitesi yayını Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe, İstanbul Üniversitesi yayını İstanbul B1 ve Gazi Üniversitesi yayını Yabancılar için Türkçe B1 ders kitaplarındaki mevcut olan okuma metinleri göz önünde bulundurularak, kelime öğretimine yönelik etkinlikler, AOÖÇ’de belirtilen yönergeler doğrultusunda “karşılaştırmalı” olarak değerlendirilmiştir. Schmitt’in kelime öğretim stratejileri ışığında, araştırmanın evrenini oluşturan kitaplardaki kelime öğretim etkinlikleri analiz edilmiştir.

Çalışmamızda iş dünyası, eğitim ve gelecekle ilgili planların üç kitapta ortak olduklarına dair bir çıkarımda bulunulmuştur. Bu kapsamda, bu ortak temalara ait olarak kullanılan kelimelerin ortaklıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, söz konusu çerçevede; bu üç kitapta hedeflenen “kelime öğretimine” yönelik ders içi etkinliklerin ve stratejilerin sınırları da çizilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, ortak ünitelerdeki temaların AOÖÇ’de belirlenen dil kullanım alanlarına göre sınıflandırmaları da yapılmıştır. Bu bağlamda, daha önce bahsedilen kelime öğretim yollarından ne ölçüde faydalandığı belirtilmiştir. Genellikle cümle tamamlama, eşleştirme, kelimenin anlamını açıklama gibi etkinliklerden hareketle, bağlam yoluyla öğretimin daha fazla ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Ancak orta seviyede öğretilecek olan kelimelerin seçimine dair az sayıda bir ortaklığa rastlanılmıştır. Bu durum, ders kitapları açısından bakıldığında, eksik bir durum olarak göze çarpmaktadır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında her seviyeye ait söz varlığı çalışmasına ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir.

Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe ders kitabı dışında, öğretmene yardımcı olabilecek, dolayısıyla da öğreticiyi yönlendirebilecek olan herhangi bir başka yardımcı kitabın olmaması, bu konudaki eksikliği ortaya koymaktadır. Özellikle, öğreticinin kitapta yer alan kelimelerin çağrıştırdığı diğer kelimeleri bağlam içinde öğrencilere sunma gibi önceden bir hazırlığı yoksa öğretici, öğretmen kitabının eksikliğini çok daha fazla hissedecektir. Bu durum, öğretici açısından bakıldığında,

okuma metni öncesindeki hedef kelimenin seçiminde belirlenecek olan ölçütün sağlıklı bir şekilde ifade edilemeyeceğini göstermektedir. Aynı durum, ayrıca; öğreticinin, öğretim süreci kapsamında nelere yöneleceğine ve hangi stratejileri izleyeceğine dair bir sonuca varmasını da engelleyebilecek olan bir noktaya işaret etmektedir. Yani hedef kelimenin öğretiminde, öğrencinin hatırlayacağı ve ipuçlarını nasıl kullanacağına yönelik olarak belirleyici bir unsur olmaması, kelime öğretimi sürecinde aktif katılımı sağlayıcı bir öğretim sisteminin geliştirilmesini engelleyebilecektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; “Çerçeve Metin” tarafından orta seviyede belirlenen dil kullanım alanlarının ve bu alanlara dair incelenen ders kitaplarında kullanılan kelimelerin ortaklıklarının tespiti yapılarak, bundan sonraki süreçlerde, söz konusu alanda hazırlanacak olan ders kitaplarındaki kelime öğretim etkinliklerinin neler olabileceğine ilişkin genel bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, söz gelimi iş dünyasına ait bir kelimenin öğretimi yapılacaksa, mevcut alana ait kavram haritaları oluşturulmalıdır. Bunun bir devamı olarak da, bağlamdan hareketle, kelimelerin birbirlerinden kopuk bir şekilde değil, kavramsal, çağrışımsal ilişkilendirmeler eşliğinde öğrenciye sunulması gerekmektedir.

Tablo 7: Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Ortak Temalara İlişkin Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Öğretim Yollarını İçeren Bulgular

Kelime Öğretim Teknikleri	İstanbul Yabancılar için Türkçe						Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe												Gazi Yabancılar için Türkçe				
	Yeni Bir Hayat	İş Dünyası	Her şeyin Başı Sağlık	Eğitim Hayatı	Hayallerimiz	İnsanlar Konuşa Konuşa	İş Dünyası	Şimdi Spor Zamanı	Hayaller Gerçek Olsa	Bu Yıl Moda Ne?	Eğitim Şart	Estetik ve Yaratıcılık	İcatlar Mucitler	Tabiat Ana	Sinema Dünyası	İster İnan İster İnanma	Bugün Bayram	İnsana Dair	Hayatı Okuyoruz	Göründüğü Gibi Değil	Bir Bilene Danışalım	Geçmişten Geleceğe	Hikâyeler ve Hayatımız
Kelimeyi tekrar okuma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kelimeyi tekrar yazma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sözlük Yardımı	1	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kelimenin eş ve zıt anlamlısı	-	1	-	2	2	1	4	3	2	1	4	2	2	-	-	1	1	2	3	5	7	4	6
Cümle Kurma	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	2	2	-	2	2	1	2	3	4	4	4	4
Görsel kullanma	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	-	-	1	-	4	1	2	-
Anlamını tahmin etme	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	3	-	3	3	1	1	1	-	-
Benzer telaffuzu olan kelimeleri aynı anda öğrenme	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kelime defteri tutmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Drama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Film izleme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Günlük Yaşamda Kullanma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Benzer form ve heceye sahip kelimeleri aynı anda öğrenme	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1
Hatırlatıcı İpuçlarını kullanma	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	1	-	2	2	3	4
Bağlamdan öğrenme	1	2	1	1	-	3	-	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	2	4	2	1	1	-

Tablo 8: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Ders Kitaplarındaki Ortak Temalar

Kitap Adı	Ankara Üniversitesi TÖMER	İstanbul Üniversitesi DİLMER	Gazi Üniversitesi TÖMER
Ünite Adı	İş Dünyası	Yeni Bir Hayat	Hayatı Okuyoruz
	Şimdi Spor Zamanı	İş Dünyası	Göründüğü Gibi Değil (4. Metin Batıl İnanç)
	Hayaller Gerçek Olsa	Her Şeyin Başı Sağlık	Bir Bilene Danışalım (1. Metin Hangisini Seçsem)
	Bu Yıl Moda Ne?	Eğitim Hayatı	Geçmişten Geleceğe
	Eğitim Şart	Hayallerimiz	Hikâyeler ve Hayatımız
	Estetik ve Yaratıcılık	İnsanlar Konuşa Konuşa	-
	İnsana Dair	-	-
	İster İnan İster İnanma (Binlerce Hurafe ve Şansınız Bol Olsun)	-	-

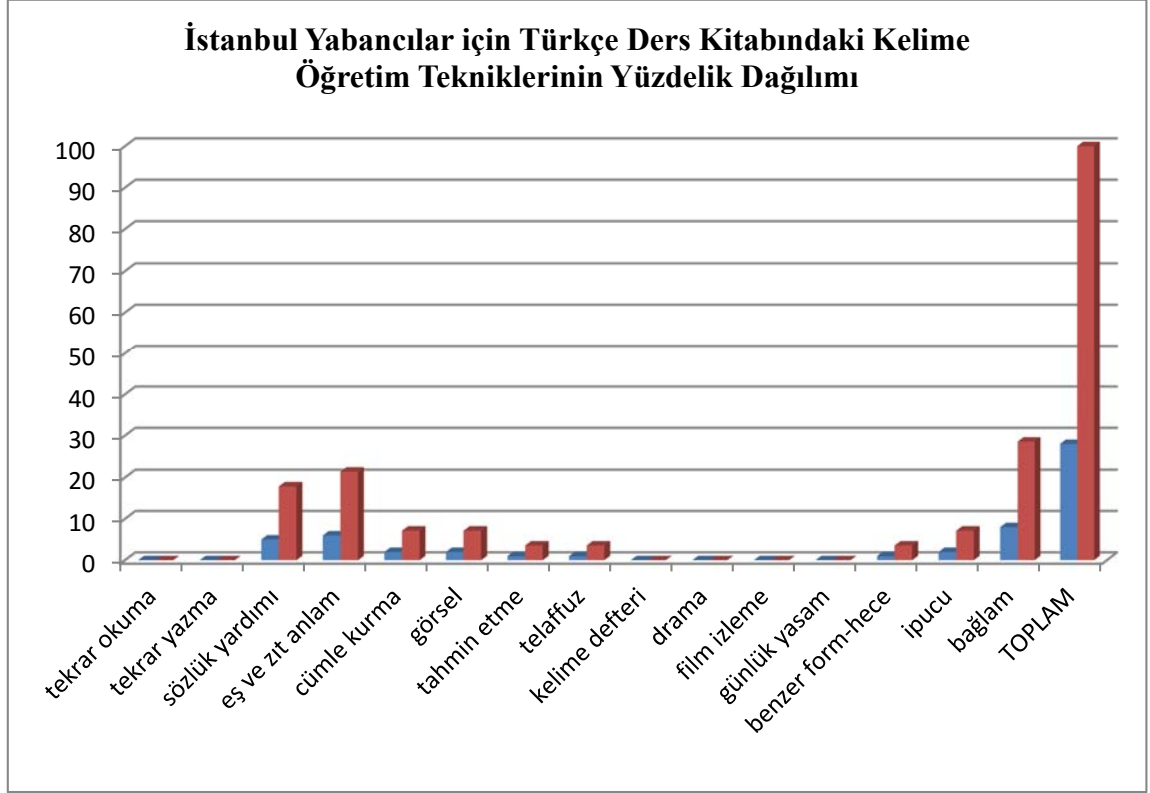
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2 (B1), İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (B1) ve Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe (B1 orta düzey) ders kitabı temalarının ünitelere göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir. Ortak olan temalar, “Çerçeve Metne” göre ele alınan dil kullanım alanları ile okuma metinlerinde geçen ve bu metinlere ait kelime öğretimi etkinliklerinde öğretilmesi hedeflenen kelimeler tespit edilerek bir değerlendirme yapılmıştır. Dil kullanım alanlarında belirtilen özel, kamusal ve mesleki alanlar ile eğitim alanları kapsamında metinlerde geçen kelimeler ile bunları öğretmeye yönelik etkinlikler araştırmanın evrenini oluşturan kitaplar dâhilinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 9: Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılan Kelime Öğretimi Tekniklerine İlişkin Betimsel Bilgiler

	KİTAP	İstanbul		Hitit		Gazi	
	ÖLÇÜM	f	Yüzde	f	Yüzde	f	Yüzde
TEKNİKLER	Tekrar okuma	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Tekrar yazma	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Sözlük yardımı	5	17,857	0	0,000	0	0,000
	Eş ve zıt anlam	6	21,429	22	25,581	25	33,333
	Cümle kurma	2	7,143	12	13,953	19	25,333
	Görsel	2	7,143	7	8,140	7	9,333
	Tahmin etme	1	3,571	12	13,953	3	4,000
	Telaffuz	1	3,571	0	0,000	0	0,000
	Kelime defteri	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Drama	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Film izleme	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Günlük yaşam	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	Benzer form ve hece	1	3,571	3	3,488	2	2,667
	İpucu	2	7,143	5	5,814	11	14,667
	Bağlam	8	28,571	25	29,070	8	10,667
	TOPLAM	28	100	86	100	75	100

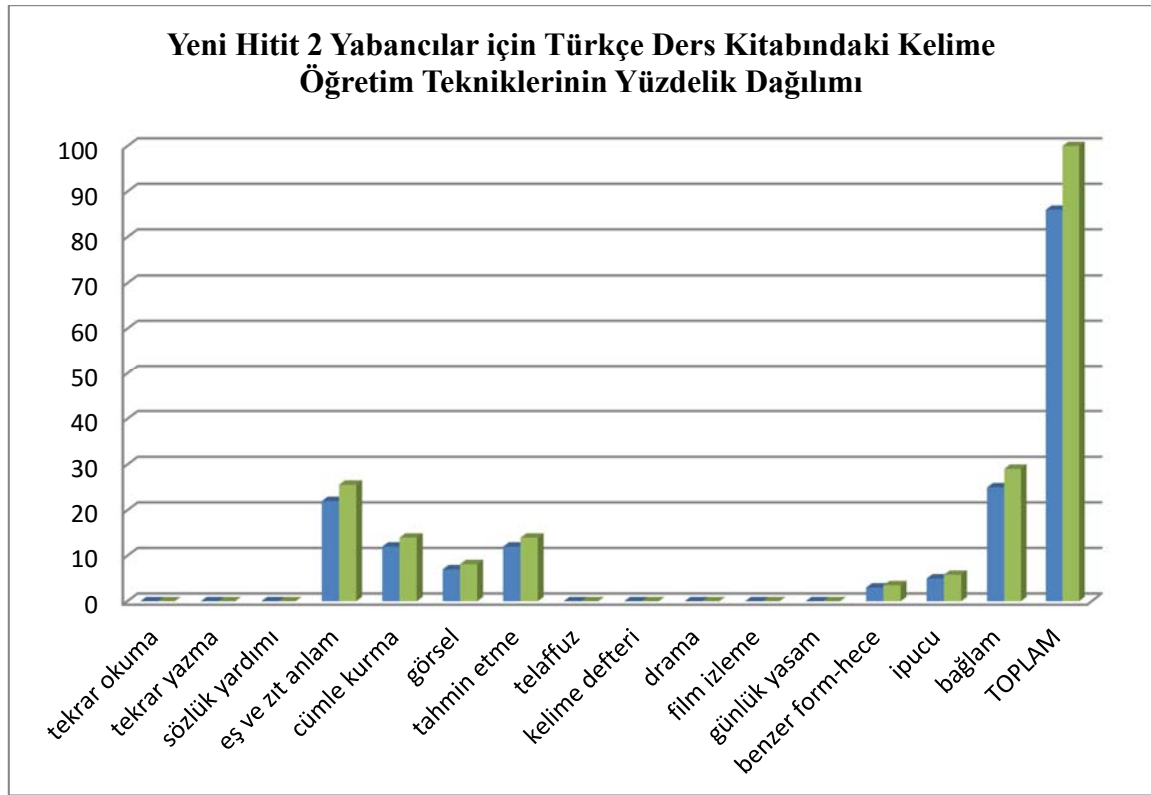
Tablo 9 incelendiğinde Yeni Hitit 2 ve Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında, kelimeleri gruplandırarak öğretme (yakın anlamlı, eş anlamlı, zıt anlamlı) etkinliklerinin yoğunluğu gözlemlenmiştir. “Sözlük Yardımı ile Kelime Öğretimi” ise sadece İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında görülmüştür. Kitaplarda bulunan okuma metnindeki kelime öğretimi teknikleri ile ilgili istatistiksel oranlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 1. *İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



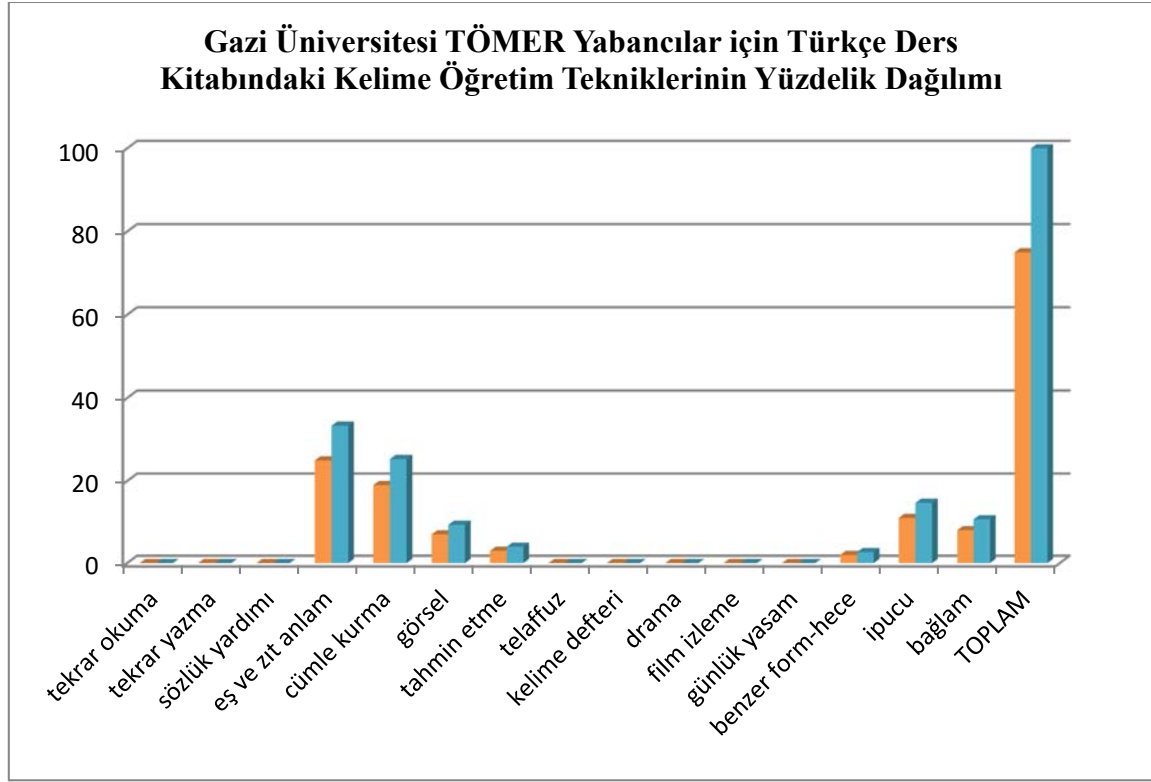
İstanbul Yabancılar için Türkçe öğretimi kitabında tekrar okuma, tekrar yazma, kelime defteri hazırlama, drama, film izleme, günlük yaşam tekniklerinin kullanılmadığı görülmektedir. En çok kullanılan teknik ise, kitabın çeşitli temalarında 8 defa (%28,571) kullanılan bağlamdan hareketle kelimenin anlamına ulaşma tekniği olduğu görülmektedir. En az kullanılan teknikler ise birer defa (%3,571) kullanılan tahmin etme, telaffuz ve benzer form ve hecelerden yola çıkarak kelimenin anlamına ulaşma tekniğidir. Sözlük yardımı ile kelime öğrenme tekniği 5 (%17,857), eş ve zıt anlamlı kelime tekniği 6 (%21,429), cümle kurma, görsellerden yararlanma ve ipuçlarından yararlanma ise 2 (%7,143) farklı yerde kullanıldığı belirlenmiştir.

Grafik 2. *Yeni Hitit 2, Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



Yeni Hitit 2 Yabancılar Türkçe öğretimi kitabı incelendiğinde, tekrar okuma, tekrar yazma, sözlük yardımı, telaffuz, kelime defteri, drama, film izleme ve günlük yaşam tekniklerinin hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitapta en çok kullanılan kelime öğretim tekniğinin 25 (%29,070) kere kullanılan bağlamdan hareketle anlama ulaşma tekniği iken, en az kullanılan teknik ise 3 (%3,488) defa kullanılan benzer form ve heceye sahip kelimelerden yola çıkarak anlama tekniğinin olduğu görülmektedir. Eş ve zıt anlam 22 (%25,581), cümle kurma 12 (%13,953), görsellerden yararlanma 7 (%8,140), tahmin etme 12 (%13,953) ve ipuçlarından yararlanarak kelime öğrenme tekniğinin 5 (%5,814) defa kullanıldığı belirlenmiştir.

Grafik 3. Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabındaki Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı



Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe öğretimi kitabında sekiz tekniğin (tekrar okuma, tekrar yazma, sözlük yardımı, telafluz, kelime defteri hazırlama, drama, film izleme, günlük yaşam) hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Kitapta en fazla kullanılan kelime öğretim tekniği 25 (%33,333) defa kullanılan eş ve zıt anlam tekniği iken, en az kullanılan teknik ise 2 (%2,667) kere kullanılan benzer form ve heceye sahip kelime tekniğidir. Diğer tekniklerin kullanım sıklıkları ise, cümle kurma tekniği 19 (%25,333), görsellerden yararlanma tekniği (%9,333), tahmin etme 3 (%4,000), ipucu tekniği 11 (%14,667) ve bağlam tekniği 8 (%10, 667)'dir.

4.1. İki Kitapta Ortak Olan Ünitelerde Bulunan Okuma Metinlerindeki Kelimeler ile Kelime Öğretim Yollarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “İş Dünyası” ünitesi ve “Yeni Bir İş Bulmalıyım (s.6-7)” temalı kelime öğretim etkinliklerinde görsel kullanım ön plana çıkmaktadır. Daha sonra ilgili temaya uygun kelime eşleştirme alıştırmaları ve cümle tamamlama etkinliği uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından “Gençler İşsizlikten, Patronlar İşsizlikten” başlıklı deneme türündeki metin verilerek öğretilmesi hedeflenen kelimeler okuma metni ile pekiştirilmiştir. Okuma metninden sonra kelimeler ve deyimlerin eş anlamlılarını buldurmaya yönelik eşleştirme etkinlikleri uygulanmıştır. Aynı ders kitabında “Pazartesi Sendromu (s.10)” başlıklı deneme metninden, iş hayatında kullanabilecek kelimelerin eş anlamlılarını buldurmaya yönelik etkinlikler mevcuttur. “İşkolik Olabilir Misiniz? (s.12)” başlıklı okuma metninde iş hayatında kullanılan kalıp ifadelerin eş anlamlılarını buldurmaya yönelik etkinlik uygulanmıştır.

Kelime Öğretim Teknikleri Tablosu incelendiğinde Yeni Hitit Ders Kitabı’nda İş Dünyası Ünitesi kapsamında kelimenin “Eş ve Zıt Anlamını” bulmaya yönelik toplam 4, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda ise toplam 1 etkinliğe yer verilmiştir. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda boşluk doldurma etkinliği kapsamında bağlamdan öğrenme tekniğine uygun iki adet kelime öğretimi alıştırmalarına yer verilmiştir. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’ndaki ortak temalardan olan “İş Dünyası” ünitelerindeki okuma metinlerinden alınan toplam 243 eylem kökenli kelimeden 15 ortak kelime tespit edilmiştir. Bu kapsamda toplam 521 isimden 31 ortak kelime bulunmuştur. Belirtilen bu iki kitabın ortak teması olan “İş Dünyası” ünitelerine ait kelimelerin kullanımına yönelik birliktelik sağlanamadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 10: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "İş Dünyası" Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler.

Yeni Hitit 2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki "İş Dünyası" Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler			
1.	başarılı olmak	çıkarmak	incelemek
2.	belirlemek	düşünmek	istemek
3.	bilmek	etkilemek	paylaşmak
4.	büyümek	geçirmek	seçmek
5.	çalışmak	gitmek	yapmak

Tablo 11: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "İş Dünyası" Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler.

Yeni Hitit 2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki "İş Dünyası" Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler			
1.	aile	dergi	iş
2.	akıl	dil	maaş
3.	araştırma	doktor	mesai saati
4.	arkadaş	ekonomik	meslek
5.	avukat	el	nitelik
6.	baba	firma	ofis
7.	başarı	gazete	olumsuz
8.	bilgi	genç	özellik
9.	çocuk	hayat	renkli
10.	deneyim	insan	yıl

Tablo 12: *Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.*

Yeni Hitit 2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelime Listesi	
İncelenen Kitaplar	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler
Yeni HİTİT 2	<i>aklına gelmek, aklını çelmek, aklını karıştırmak, anlatmamak, bakmamak, belli etmemek, can alıcı, çaktırmamak, çözmek, çözüm yolları, deneyim, ekmek aslanın ağzında, eleman, engellemek, fikir vermek, fikrini değiştirmek, firma, hedef, heyecan, insan ilişkileri, istihdam, iş, iş ortağı, iş yoğunluğu, işkolik, işletme, işveren, izin, kalifiye, kılı kırk yarmak, kişisel itibar, maaş, marifet, mesai saati, mola, nitelikli niteliksiz, önlem almak, önüne geçmek, reddetmek, sormamak, şöhret, tayin, tecrübe, terfi, vasıfsız, zam.</i>
İstanbul (DİLMER)	<i>asgari ücret, başarı, başarı öyküsü, birey, cazip, çalışmak, davranış, dolgun ücretli, düşük ücretli, düşünmeye zorlamak, engel, fırsat, firma, geçici, görev, güç, hayatını değiştirmek, heyecanlanmak, ikramiye, itibar, karakter, karşılaşmak, maaş, mesai saati, meslek, meslek seçimi, nitelik, özellik, saygın, seçim, stresli, sürekli, tam zamanlı, tercih, yarı zamanlı, zahmetli, zengin olmak.</i>
Gazi (TÖMER)	<i>“İş Dünyası” temalı ünite mevcut değildir.</i>

Tablo 12’de görüldüğü üzere, araştırmanın evrenini oluşturan Yeni Hitit2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında “İş Dünyası” temalı ünitelerde okuma metinleri kapsamında oluşturulan hedef kelime öğretimi etkinliklerindeki kelimeler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın evrenini oluşturan kitaplardan Yeni Hitit 2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında “İş Dünyası” ünitesi kapsamında öğretilmesi hedeflenen kelimelerden soyut kelimelerin öğretilmesine ait yüzdelik dağılım; Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı: %80,73 İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı: %87,42 olarak tespit edilmiştir. Buradan da anlaşılabacağı üzere seviye arttıkça yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelimelerin asıl anlamları dışında kazandığı yeni anlamlarının (terim, deyim, yakın anlam ve uzak anlam vb.) da öneminin arttığı gözlemlenmiştir.

Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “İş Dünyası” ünitesi, toplam 12 sayfa, 6 adet okuma metni, 1 adet görsel okuma metninden oluşmaktadır. “İş Dünyası” ünitesi altında “Yeni Bir İş Bulmalıyım” temasında meslekler gösterim tekniğine uygun

bir şekilde görsel olarak sunulmuştur. Aynı sayfada eşleştirme etkinliği kapsamında iş dünyasına ait 10 adet kelimenin açıklaması verilip boşluk doldurma etkinlikleri ile bağlam kapsamında pekiştirilerek öğretilmesi hedeflenmiştir.

Sayfa 7’de “Gençler İşsizlikten, Patronlar İşsizlikten” metni kapsamında **“kılı kırk yarmak”** ve **“ekmek aslanın ağzında”** deyimlerinin bağlamdan hareketle öğretilmesi amaçlanmıştır. Sayfa 10’da bulunan “Pazartesi Sendromu” metni kapsamında **“aklımı çelmek”** ve **“çaktırmamak”** soyut kavramlarının öğretimi, kelimeyi bağlamdan tahmin etme ve eş anlamlılarını buldurma yoluyla öğretilmeye çalışılmıştır.

Sayfa 12 ve sayfa 14’teki “İşkolik Olabilir Misiniz?” ve “Rahmi Koç’tan Konferans” metinleri kapsamında “Önüme Geçmek, Hedef, Marifet, Can Alıcı” kelimeleri gruplandırılmış ve öğrenilen kelimenin cümle içerisinde kullanılarak bellek stratejilerine uygun bir öğretim yolu seçilmiştir.

Özellikle soyut olan kelime ve kelime grupları eş anlamlıları ile eşleştirilip kelime hazinesi zenginleştirilerek öğretimde kolaylık sağlamak hedeflenmiştir. Daha önce temel seviyede kodlanmış pek çok kelime orta seviyedeki metinlerde öğretilmesi hedeflenen yeni kelimelerle ilintilendirilerek anlamlandırmada kolaylık sağlanabilir.

Bu bağlamda kelime öğretim stratejilerine göre ilgili kitapta birinci ünite “İş Dünyası” teması kapsamındaki okuma metinlerinde ve bu metinlere ait kelime öğretim etkinliklerinde kelime bulma stratejilerinden kelime ile ilintili resim gösterimi gerçekleştirilmiş ve kelimeyi metin bağlamından tahmin ettirme yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca bu metinlerle birlikte verilen etkinliklerde;

- Kelimenin anlamının daha önce öğretilen başka kelimelerle açıklaması verilerek öğrencinin tahmin etmesi istenmiştir.
- Bir deyim, kalıp sözü ve soyut kavramı meydana getiren kelimelerin birlikte öğrenimi amaçlanmıştır.
- Kelimenin eş anlamlı veya zıt anlamlı olarak ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.
- Bilinmeyen bir kelimenin anlamını tespit etmek için hatırlamayı kolaylaştırmak amacıyla sosyal, bellek, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerden faydalanılmıştır.
- Kelime öğrenimini pekiştirmek için “anahtar kelime” yöntemi, verilen metinlerin içerisinde bağlamdan öğretilmeye çalışılmıştır. Metinlerde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırmak için koyu

renkle yazılmıştır ancak İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda renklendirilmemiştir.

Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda ilgili üniteye verilen deyimlerin anlamları ve işlevleri bağlam kapsamında öğretilmeye çalışılmıştır. Burada ders kitapları dışında kalan öğretmen kitapları büyük önem arz etmektedir. Bir deyim öğretmek ve somutlaştırmak için bedensel ve fiziksel hareketlerden yararlanmak gerekebilir. Ayrıca öğrencinin deyim anlamlandırabilmesi için çeşitli kısa filmlerden, reklamlardan, resimlerden, gazete ve dergilerden yararlanılabilir. Bu bağlamda öğretmen kitapları ilgili kelimelerin anlamlandırılmasında yönlendirici bir unsur olarak öğretmene kelimeyi açıklamasında yardımcı olabilir. Bu sayede hem zamandan tasarruf hem de kelime öğreniminde çeşitli stratejiler (sosyal, bellek, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler) kullanılarak nitelikli bir öğretim süreci gerçekleştirilebilir ve öğrencinin derse olan ilgisinde artış sağlanabilir.

Öğrencinin bilişsel stratejileri aktif olarak kullanabilmesi için ders kitabında öğretilmesi hedeflenen kelimelerle ilgili ünite sonlarında sözlükçe bölümünün kullanımı sağlanmalıdır. Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda ünite sonlarında ya da kitap sonunda herhangi bir sözlükçe bölümü mevcut değildir. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda ünite sonlarında kelime listeleri verilmiştir. Ancak üniteye öğretilmesi hedeflenen kelimelerin bazen sözlükçe kısmında yer almaması öğrencinin kelime öğrenim sürecinde olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Öğretmen kitaplarının yönlendiriciliği kelime öğrenim ve öğretim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda öğretmen kitabının olması ünite öncesi hazırlık çalışmalarında okuma metni öncesi öğrencinin derse hazır bulunuşluluk sürecini başlatması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Fakat İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda öğretmen kitabının olmaması dil öğrenenlerin ve öğretenlerin zihinsel hazır bulunuşluluk sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Belirtilen bu sınıf içi ders materyallerinin dışında öğrencinin öğrendiği kelimeyi pekiştirmesi amacıyla bilişsel stratejilerden faydalanarak ek çalışma yapması gerekebilir. Bu anlamda öğretmenin yönlendiriciliği önem arz etmektedir. Bilişsel öğrenme sürecini harekete geçirmek için öğrenci, derste öğrendiği kelimeyi kendi oluşturmuş olduğu kelime defterine kaydeder. Ayrıca evde, okulda ve iş yerinde karşılaştığı nesnelerin üzerine öğrendiği dildeki kelimelerin karşılığını yazarak pekiştirme sürecine katkı sağlar. Öğretici, belirtilen bu hususların harekete geçirilmesi için destekleyici olmalıdır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "İş Dünyası" ünitesi, toplam 12 sayfa ve 4 okuma metninden oluşmaktadır. Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'ndan farklı olarak metin öncesi boşluk doldurma etkinliği ile kelimelerin önce sözlükten öğrenilip bağlam kapsamında uygun boşluklara yerleştirilerek öğretilmesi hedeflenmiştir. Ancak okuma metni öncesinde öğretilen kelimelere, ilgili okuma metninde yer verilmeyerek pekiştirme süreci göz ardı edilmiştir. Dil öğretiminde en önemli ilkelerden bir tanesi öğretimin, hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre belirlenmesidir. Bu kapsamda önce öğrenilecek malzemenin basitten karmaşığa doğru ilkesine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin her basamağı, belli bir plana dayandırılmalıdır. Özellikle kelime ve kavramların hangi düzeyde ve ne kadar verilmesi gerektiği iyice belirlenmelidir. Ders kitabı yazarları ve dersi planlayanlar, öğrencilerin karşılaşacağı metinleri, etkinlikleri, kelime hazinesini somut ve ayrıntılı bir şekilde planlamalıdır. Kitap yazarları, metinlerle birlikte, metin altı soruları ve etkinliklerde kullanılan kelimeleri, bir bütün olarak değerlendirmeli ve kitaptaki ünitelerin temaları ile ilgili verilmesi gereken asgari kelime ve kavramları, öğrencinin, uygulamalarla öğrenebileceği bir şekilde düzenlemelidir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda sayfa 24'te boşluk doldurma etkinlikleri ile verilen hedef kelimelerin, sayfa 32'deki okuma metni öncesi hazırlık çalışmalarında tekrar karşımıza çıkması bellek stratejisi ile ilintilendirildiğinde öğrencinin öğrendiği kelimeleri pekiştirmesine olumlu katkı sağlayabilir. Ancak burada öğretmen, yönlendirici bir üslup içerisinde hatırlatıcı unsurları kullanarak sayfa 32'deki hazırlık çalışmalarına geçmeden daha önce sayfa 24'teki etkinliklerle öğrenilen kelimelerin tekrar edilmesini sağlamalıdır. Sayfa 33'te metin altı kelime öğretimi etkinliklerinde öğretilmesi hedeflenen kelimeler metin içerisinden seçilmiştir. Metin içinde geçen kelimelerin anlamlandırılması için bahse konu etkinlikte benzer kelimelerin gruplandırılarak öğretilmesi hedeflenmiştir. Uygulama safhası, en önemli aşamalardan olduğu için bu safhada teorik olarak öğretilmeye çalışılan kelimelerin pratiğe dökülebilmesi için bir etkinlik oluşturulmamıştır. Öğrenci, özellikle bu noktada, uygulama yapmaya teşvik edilmelidir. Aksi durumda, uygulaması olmayan bilgiler çok çabuk unutulabilmektedir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda, "İş Dünyası" ünitesi kapsamında belirlenen hedef kelimeler ünitenin sonunda liste hâlinde verilmiştir. Öğrencinin yeni öğrendiği kelimeleri anlamlandırabilmesi için hatırlamasını kolaylaştırıcı ifadeler kullanarak bir sözlükçe kısmı oluşturulması öğrencinin zihninde hem daha kalıcı bir yer etmesine hem de zamandan tasarruf etmesine yardımcı olur. Oxford'a (2011, s.251) göre

kelime öğrenme stratejilerinde, kelimeleri gruplandırarak anlamlarının daha iyi anlaşılacağı ve gerektiğinde bellekte kullanmak üzere daha iyi hatırlanabileceği öne sürülmüştür. Bu kapsamda sayfa 29 ve sayfa 31’de verilen okuma metinlerinde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin “İş Dünyası” temasından uzak olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Oxford’un belirtmiş olduğu gruplandırarak öğretim tekniğinin ünite sonlarında verilen kelime listelerine uygulanması, bu sayede öğrenciye tema kapsamında öğretilmesi hedeflenen kelimeleri anlamlandırma ve hatırlama hususunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Ünitelerdeki metinler kapsamında karşılaştırılan kelimeler: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 10. Ünite “İster İnan İster İnanma” (Batıl İnançlar) ve Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2. Ünite “Göründüğü Gibi Değil” (4. Metin Batıl İnanç)

Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’ndaki “Batıl İnanç” temalı okuma metinlerinden alınan toplam 36 eylem kökenli kelimedenden 3 ortak kelime tespit edilmiştir. Bu kapsamda toplam 96 isimden 11 ortak kelime bulunmuştur. Belirtilen bu iki kitabın “Batıl İnanç” temasına ait Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “Binlerce Hurafe” ve “Şansınız Bol Olsun” okuma metinleri ile Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2. Ünite 4. Okuma metni “Batıl İnanç” kapsamında kelimelerin kullanımına yönelik bir karşılaştırma yapılmıştır. İki kitapta ortak temaya sahip okuma metinlerindeki isim ve fiillerin kullanımı aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 13:Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler.

Yeni Hitit 2 ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler			
1.	at nalı	dört yapraklı yonca	olay
2.	batıl inanç	inanç	simge
3.	davranış	kara kedi	toplum
4.	uğur böceği	uğursuzluk	-

Tablo 14: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler.

Yeni Hitit 2 ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler			
1.	asmak	geçmek	inanmak

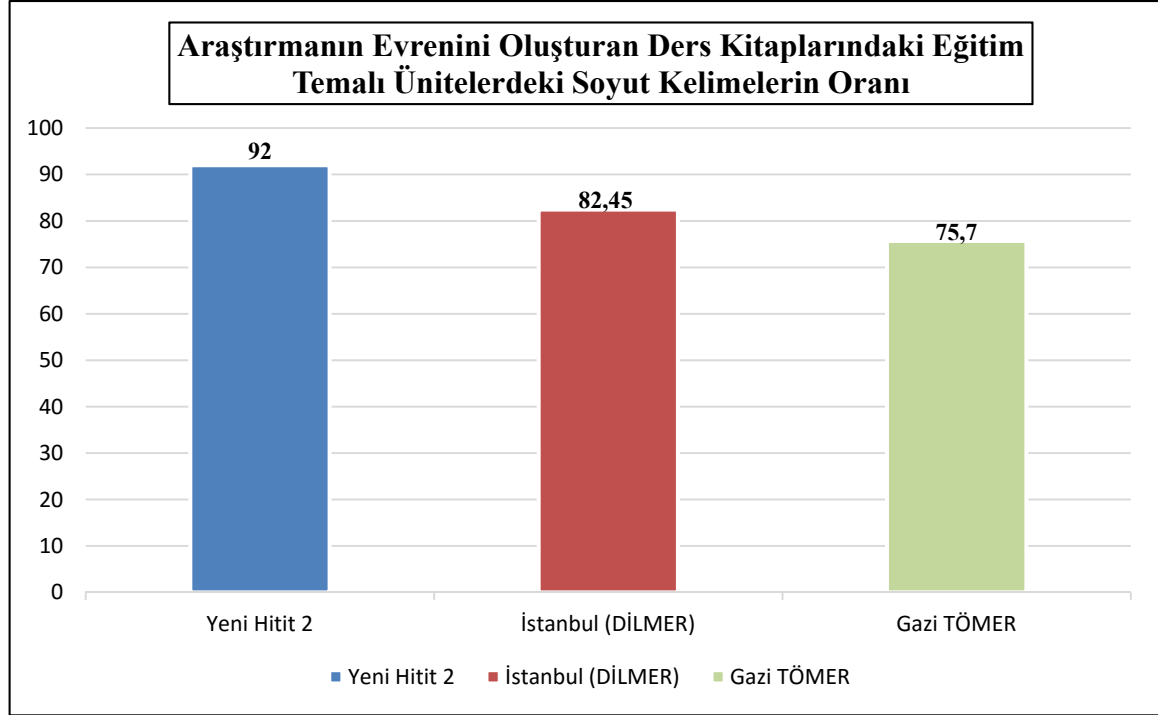
Tablo 15: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda “Batıl İnanç” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.

Yeni Hitit 2 ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “İş Dünyası” Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelime Listesi	
İncelenen Kitaplar	Öğretilmesi Hedeflenen Kelimeler
Yeni HITİT 2	<i>at nalı, batıl, batıl inanç, çaresizlik, denk gelmek, dört yapraklı yonca, geyik boynuzu, inanç, kara kedi, korku, saptanmak, şans getirmek, takıntılı, takip etmek, temsil etmek, uğur böceği, uğursuzluk, yakınmak</i>
İstanbul (DİLMER)	<i>“Batıl İnanç” temalı ünite mevcut değildir.</i>
Gazi (TÖMER)	<i>at nalı, batıl inanç, çakmak (at nalı), dilek tutmak, dört yapraklı yonca, inanmak, kalpten istemek, kara kedi, kısmet, kötülüklerden korumak, nazar boncuğu, tavşan ayağı, uğur böceği, uğur getirmek, uğursuzluk, yol açmak</i>

4.2. Üç Kitapta Ortak Olan Ünitelerde Bulunan Okuma Metinlerindeki Kelimeler ile Kelime Öğretim Yollarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

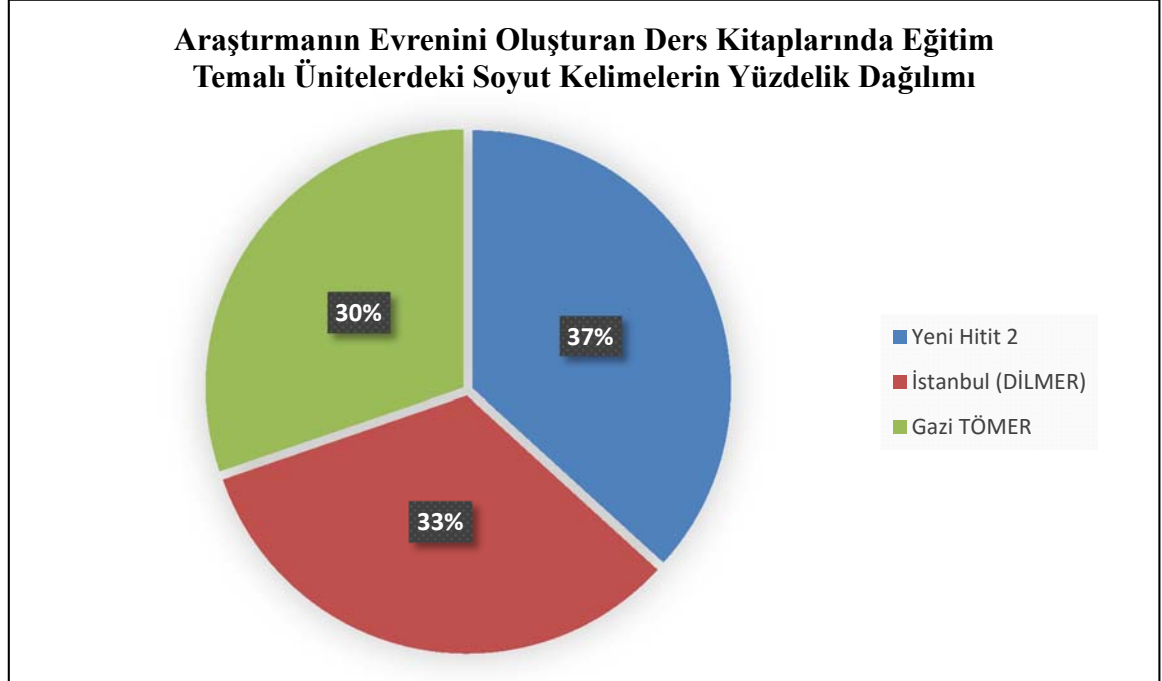
Araştırmanın evrenini oluşturan Yeni Hitit2, Gazi Üniversitesi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında “Eğitim” temalı ünitelerde okuma metinleri kapsamında oluşturulan hedef kelime öğretimi etkinliklerindeki ortak kelimeler tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan ders kitaplarında seviye ilerledikçe soyut kelimelere daha fazla yer verildiği gözlemlenmiştir.

Grafik 4. *Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Soyut Kelimelerin Oranı*



Araştırmanın evrenini oluşturan kitaplardan Yeni Hitit 2, Gazi Üniversitesi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında “Eğitim” temalı üniteler kapsamında öğretilmesi hedeflenen kelimelerden soyut kelimelerin öğretimine ait yüzdelik dağılım; Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı: %92, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı: %82,45, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı: %75,70 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda tespit edilen oranlar dikkate alındığında Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Kitabı’nda soyut kelimeler ve deyimlere daha fazla yer verildiği gözlemlenmiştir.

Grafik 5. *Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Soyut Kelimelerin Yüzdelik Dağılımı*



Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “Eğitim Şart” ünitesi, toplam 12 sayfa, 6 adet okuma metni, 1 adet görsel okuma metninden oluşmaktadır. “Eğitim Şart” ünitesi altında “Ders Başlıyor” temasında öğrencilerin çalışma ortamları, gösterim tekniğine uygun bir şekilde görseller hâlinde sunulmuştur. Aynı sayfada boşluk doldurma etkinliği kapsamında eğitim teması ile ilgili 5 adet deyim öğretimi hedeflenmiştir. Soyut kavramlar daha çok seviye ilerledikçe artış göstermektedir. Deyimler, atasözleri, bilmece, kalıp sözler, tekerlemeler, vb. anlatım gücünü artırmak amacıyla orta ve üst seviye dil kullanıcılarına daha çok hitap etmektedir. Soyut kelimelerin yoğunluğunu daha fazla hissettiren bu söz varlıkları toplumun düşünce biçimini, yaşayışını ve hayata karşı tutumunu yansıtmaları açısından da ayrı bir öneme sahiptir.

Tablo 16: Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "Eğitim" Temalı Ünitelerdeki Öğretilmesi Amaçlanan Hedef Kelimeler.

	Yeni HİTİT 2	İSTANBUL	GAZİ
1.	ağaç dikmek	açık	araştırma
2.	altını üstüne getirmek	aıt	araştırma yapmak
3.	arkadaş	akran	başa çıkmak
4.	ayak uydurabilmek	bakış açısı	bilgi sahibi olmak
5.	balık tutmak	başarılı olmak	bölüm
6.	başının etini yemek	birey	cesaret
7.	değişiklik yapmak	birlikte	devlet üniversitesi
8.	ders	çocuk sahibi olmak	diploma
9.	eğitmek	dikiş tutturmak	doktora
10.	gözü hiçbir şeyi görmemek	dilsel zekâ	duyarlı olmak
11.	haşır neşir olmak	düşünce	eğitim imkânı
12.	hayata atılmak	evlenmek	eğitim kadrosu
13.	ilgi alanı	fert	eğitim vermek
14.	ilgi alanı	fikir	faydalanmak
15.	ilgilenmek	form doldurmak	faydalı
16.	iyi bir gelecek	hedefe ulaşmak	fırsat sunmak
17.	karın doyurmak	içsel zekâ	gıda zehirlenmesi
18.	kariyer	ihmal etmek	ilgi çekmek
19.	mutsuz olmak	ilgi alanı	kalite
20.	okulu bırakmak	ilişki	karar vermek
21.	öğretmek	işe başlamak	katılmak
22.	öğretmen	işe yarar	kendinden geçmek
23.	samimi olmak	kalite	kitap Kurdu
24.	sıkılmak	kararlı olmak	mesele
25.	tanışmak	kavram	mutlaka
26.	tercih etmek	kinestetik zekâ	netice
27.	tohum ekmek	konsept	not etmek
28.	üniversite sınavı	matematiksel zekâ	organik tarım
29.	yakın olmak	mekânsal zekâ	ödünç almak
30.	yaramazlık	mesela	ölümü göze almak
31.	Zaman aşımına uğramak	meslek seçmek	öneri
32.	zorunluluk	nesnel	önlem almak
33.	-	nitelik	özel üniversite
34.	-	objektif	para kazanmak
35.	-	okula başlamak	parasız eğitim
36.	-	öğrencilik yılları	proje
37.	-	örneğin	saygınlık
38.	-	plan yapmak	sıra dışı
39.	-	ritmik zekâ	sona ermek
40.	-	sosyal zekâ	sosyal olanaklar
41.	-	tercih etmek	staj olanakları

42.	-	üniversiteye gitmek	tamamlamak
43.	-	yanı sıra	tehlike
44.	-	yaşıt	teklif
45.	-	yorucu olmak	tutku
46.	-	-	uğraşmak
47.	-	-	uzmanlaşmak
48.	-	-	yarı zamanlı
49.	-	-	yoğun
50.	-	-	yoldan çıkmak
51.	-	-	yüksek lisans
52.	-	-	zarar vermek
53.	-	-	zararlı
54.	-	-	ziyaret etmek

Yeni Hitit 2 ders kitabının 54. sayfasında diğer kültürlerle ait atasözlerine de yer verilerek cümle tamamlama etkinliğine yer verilmiştir. Atasözleri bir milletin dünyayı algılayış tarzını ortaya koyan toplumların ortak yönlerini, düşünüş biçimini, değerlerini ve yaşantılarını yansıtır. Bu bağlamda kültürün bir parçası hâline gelen atasözleri, kültürler arası etkileşimi sağlamada araç olarak kullanılabilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan üç kitaptan biri olan Yeni Hitit 2 ders kitabı sayfa 55'te "Öğrenmeyi Öğrenmek" metni kapsamında; "**Zaman Aşımına Uğramak**", "**Hayata Atılmak**" ve "**Ayak Uydurmak**" kalıp ifadelerinin yakın anlamlıları etkinlik kapsamında buldurulmaya çalışılmıştır. Sayfa 58'de "**Öğrenmenin Yaşı Yok**" okuma metninde boş bırakılan yerlerin kutu içerisinde verilen cümleler ile tamamlanması istenmiştir. Sayfa 64'te "**Altını Üstüne Getirmek**" ve "**Başının Etini Yemek**" deyimleri bağlamdan sezdirilerek öğretilmeye çalışılmıştır.

Deyim, Türkçe Sözlük'te (2005, s. 517) "*genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği*" olarak tanımlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sürecinde deyimlerin öğretimi öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Güzel ve Barın'a göre (2013, s. 260) günlük kullanımda deyimlere çok fazla yer verilmektedir.

Yabancı biri, Türkçedeki deyimleri iyi kullandığında insanlarla çok daha rahat iletişim kurabilmektedir. Bu husus dikkate alınacak olursa özellikle orta seviyede bu alanda yazılacak ve yazılmış olan ders kitaplarında deyimlerin ve atasözlerinin öğretimine ayrı bir önem verilmelidir. Dil öğretimi, aynı zamanda kültür aktarımını da beraberinde gerçekleştirir. Deyim ve atasözlerinin öğretiminde Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe

Ders Kitabı’nda araştırmanın evrenini oluşturan diğer kitaplara oranla daha fazla yer verildiği gözlemlenmiştir.

Tablo 17: *Yeni Hitit 2, Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler*

Yeni Hitit 2, Gazi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Ortak Eylemler			
1.	anlatmak	çalışmak	tercih etmek
2.	araştırma yapmak	düşünmek	yapabilmek
3.	başarılı olmak	istemek	-

Tablo 18: *Yeni Hitit 2, Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı’nda “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler*

Yeni Hitit 2, Gazi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki “Eğitim” Temalı Ünitelerdeki Ortak İsimler			
1.	başarı	bölüm	eğitim
2.	bilgi	üniversite	sınav

Tablo 17 ve 18’de görüldüğü üzere, araştırmanın evrenini oluşturan Yeni Hitit2, Gazi ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarında “Eğitim” temalı ünitelerde okuma metinleri kapsamında oluşturulan hedef kelime öğretimi etkinliklerindeki ortak kelimeler tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan ders kitaplarındaki “Eğitim” temalı ünitelerde öğretilmesi hedeflenen toplam 131 kelimedenden sadece 8 eylem ve 6 isim kökenli kelimenin ortaklık göstermesi farklı kitaplardan Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasında sorunlara yol açabilir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “Eğitim Hayatı” ünitesi, toplam 14 sayfa, 4 adet okuma metni, 1 sayfa isimler, fiiller ve kalıp ifadelerin bulunduğu kelime listesinden oluşmaktadır. “Eğitim Hayatı” ünitesi altında “Öğrenme Tarzları”, “Eğitim Haberleri” ve “Her Yaşta Eğitim” temalarına yer verilmiştir.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “Eğitim Hayatı” ünitesi “Öğrenme Tarzları” teması kapsamında okuma metni öncesinde sayfa 54’teki okuma metni öncesi hazırlık çalışmasında ikili grup çalışması dâhilinde karikatür gösterimi gerçekleştirilerek öğrenci derse hazır hâle getirilmek istenmiştir. Burada daha önce öğrenilen kelimelerin

arka bellekten ön belleğe taşınıp aktif hâle getirilerek öğrencinin fiziksel ve zihinsel derse hazır bulunuşluluk sürecinde kaygı ve endişelerinin giderilerek moral ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilenmesi hedeflenmiştir.

Sayfa 55’te ise metinde geçen kelimeleri yakın anlamlıları ile eşleştirilmesi istenmiş ayrıca daha önce “İş Dünyası” ünitesinde geçen mesleklerin de metin bağlamında tekrar etmesi öğrencinin kelime öğrenimi sürecinde geçmiş ünitelerdeki kelimeyi fark etme, anımsama ve genelleme yapmasına imkân sağlamıştır.

Sayfa 58’de metinde geçen kelimelerin eş ve yakın anlamlıları ile eşleştirilmesi istenmiştir. Sayfa 62’de boşluk doldurma etkinliği ile kelimelerin gramer özelliklerini dikkate alarak da yazılması istenmiştir. Sayfa 65’te cümle tamamlama etkinlikleri “İş Dünyası” ünitesinde geçen kelimelerin de cümle bağlamında tekrar etmesi gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurmasına imkân sağlayarak yabancılara Türkçe öğretimindeki genel ilkelere uygun sistematığe sahip olduğunu göstermektedir.

Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı “Bir Bilene Danışalım” ünitesi, toplam 16 sayfa, 4 adet okuma metninden oluşmaktadır. Birinci metin “Hangisini Seçsem” başlığı kapsamında üniversite hayatına başlangıç ve üniversitede karşılaşılabilecek durumlarla ilgili kelimelerden oluşmaktadır. Okuma öncesi hazırlık çalışmaları bulunmamakla birlikte okuma metni kapsamında oluşturulan bölüm sonlarında iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerine yer verilmiştir. “Bir Bilene Danışalım” ünitesinde sadece ilk okuma metninde eğitim hayatıyla ilgili kelimelere değinilmiştir. Bu kapsamda metin altında verilen kelime etkinliklerinde kelimenin bağlamdan hareketle anlamını tahmin etme ve kelime eşleştirmelerine yer verilmiştir.

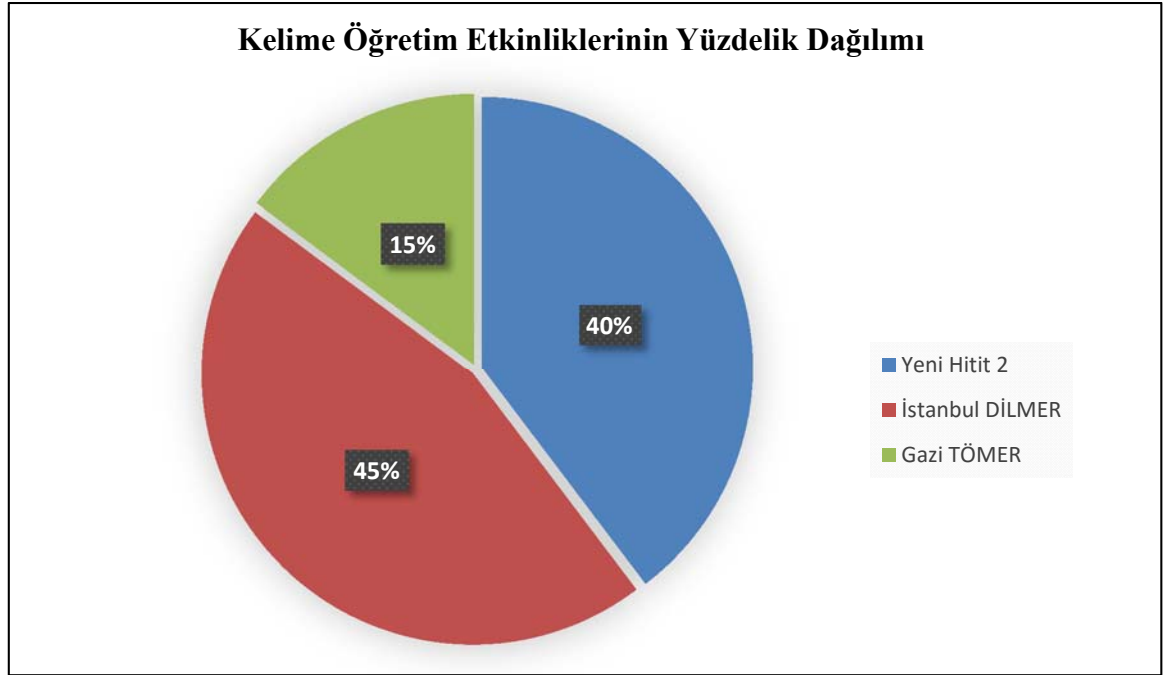
BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; Orta Seviye Ankara Üniversitesi yayını Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe, İstanbul Üniversitesi yayını İstanbul ve Gazi Üniversitesi yayını Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki mevcut olan okuma metinleri göz önünde bulundurularak, bu üç kitaptaki ortak temalar kapsamındaki kelime öğretimine yönelik etkinlikler ile soyut ve somut kelime hazinesi oranları AOÖÇ’de belirtilen yönergeler doğrultusunda “karşılaştırmalı” olarak değerlendirilmiştir. Schmitt’in kelime öğretim stratejileri ışığında, araştırmanın evrenini oluşturan bu kitaplardaki kelime öğretim etkinlikleri ve okuma metinlerinden hareketle, söz varlığının karşılaştırmalı bir boyutta ortaklık veya bir birliktelik sağlayıp sağlamadığına yönelik bir tahlil yapılmıştır.

Çalışmada; iş dünyası ile eğitim ve gelecek konusundaki planların söz konusu üç kitapta ortak olduklarına dair bir çıkarımda bulunulmuştur. Bu kapsamda, bu ortak temalara ait olarak, kullanılan kelimelerin ortaklıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, söz konusu çerçevede; bu üç kitapta hedeflenen kelime öğretimine dair ders içi etkinliklerin ve stratejilerin sınırları da çizilmeye çalışılmıştır.

Grafik 6. *Yeni Hitit 2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretim Etkinliklerinin Yüzdelik Dağılımı*



Elde edilen sonuçlara göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, A1 ve A2’de (temel seviye) öğretilecek konular AOÖÇ’de belirtilen yönergeler doğrultusunda ele alındığı zaman, ortak konular ders kitaplarında birliktelik arz etmektedir. Bu seviyede yaklaşık olarak 2000 kelimenin öğretildiği ifade edilebilir. B1’de (orta seviye) ise, bu durum; farklılık göstermektedir. Öğrenci, orta seviyeden itibaren, bu çalışma doğrultusunda tespit edildiği üzere; soyut kavramlar, kalıp sözler ve deyimlerle karşılaşmaktadır. Bu yüzden, öğrencinin, orta seviyeden itibaren; soyut ifadelerle karşılaşarak, kültürün derinliklerine doğru bir ilerleme gösterdiğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabilir.

ÖNERİLER

1. Alanyazın taramalarında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kelime öğretimi üzerine yeterince çalışma yapılmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla da bu tür çalışmalar, kelimelerin öğrenimine ve öğretimine ilişkin orta seviyede oluşturulacak ders kitaplarına, sözlüklere, yardımcı ders kitaplarına, internet tabanlı öğretim materyallerinde, seviyelere göre yapılandırılmış hikâye kitaplarında bu alanla ilgili ders veren öğreticilerin, kendi ders planlamalarını yapılandırmaları doğrultusunda, işlevsel bir etkiye ve yönlendirici bir kapsama sahip olacağı beklenmektedir.

2. Orta seviyede AOÖÇ’nin belirttiği standartlara göre, ders kitaplarının oluşturulabilmesi için, ortak temaların belirlenmesi ve bu temalara ait olan alt konu

başlıklarının tespit edilerek asgari söz varlığının ortaya konulması gerekmektedir. Sadece bu çalışmaya konu olan üç kitaptaki ortak eğitim temalı ünitelerdeki okuma metinlerinden sonraki etkinlikler kapsamında, öğretilmesi hedeflenen kelimelerin %6 oranında benzerlik göstermesi, bu alanda daha sonra meydana getirilecek olan ders kitapları için belirleyici bir unsur olabilir. Çünkü ülkemizde, 100'ün üzerinde Türkçe öğretim merkezinin (TÖMER) varlığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu merkezlerden mezun olup, ortak bir sınava girdiği düşünülürse, ders kitaplarındaki öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ortaklık arz etmemelerinin ortaya çıkaracağı olumsuz sonuç göz ardı edilmemelidir.

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda kitap yazan öğreticiler veya alan uzmanları, oluşturdukları metinlerle birlikte, metin altı soruları ve metin altı etkinliklerdeki kullanılan kelimeleri bir bütün olarak değerlendirmelidir. İlgili tema ile verilmesi gereken asgari kelime ve kavramların, öğrencinin uygulamalarla öğrenebileceği bir şekilde üniteyi düzenleme yoluna gitmelidir.

4. A1'de yeterli kelime alt yapısına sahip olmayan öğrencinin, okuma kitaplarıyla karşılaşması sıkıcı olabilir. Öğrenci, A2 geçiş dönemi olduğu için, B1'de seviyeye uygun okuma kitaplarıyla tanışabilir. Olay ve durum hikâyeleri, öğrencinin kelime öğrenmesini kolaylaştıran bir unsur olarak düşünülebilir. Orta seviye okuma kitaplarında, hayata yönelik gündelik konuşmalar, kalıp söz ve ifadeler, kişiler ve olay örgüsü gibi unsurlar olacağı için, öğrencinin merakını artırıp, kelime öğrenimini kolaylaştırarak, kelime hazinesinin zenginleşmesi yönünde bir katkı sağlayacaktır.

5. Ders saatleri dışında, öğrencilere yönelik olarak okuma saatleri tasarlanmalıdır. Sadece ders kitaplarındaki ünitelerde verilen kelime öğretim etkinlikleri tek başına yeterli olmayabilir. Bu yüzden, sınıf içi ders materyallerine ek olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimine yönelik ek ders materyallerinin eksikliği giderilmeye çalışılmalıdır.

6. İş dünyası ve eğitim hayatı gibi temaların bulunduğu ünitelere yönelik metinler, özel amaçlı dil öğretimi kapsamına girmektedir. Özel amaçlı dil öğretiminde, iş dünyasını ve eğitim hayatını ilgilendiren kurum, kuruluş ve uygulamaların gerektirdiği kelime listeleri de söz varlığının içinde ayrı bir öneme sahiptir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle orta seviyede AOÖÇ'deki yönergeler kapsamındaki kelime ve kavram listelerinin oluşturulması için bir çalıştay düzenlenmelidir. Bundan sonra yazılacak ders kitaplarında ortaklık sağlanması açısından, kelime öğretimi hususunda yapılacak olan toplantılar ve alanyazın çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı sorularının, Schmitt'in kelime öğretimi etkinliklerine yönelik belirlemiş olduğu stratejiler göz önünde bulundurularak yapılandırılması öngörülmektedir.

9. Ders kitaplarına alınacak kelime öğretimi etkinliklerin tasarlanmasında derlem dilbilim araçlarından yararlanılabilir. Sözcüğün bağlam içinde öğretilmesinin amaçlandığı etkinliklerde doğal dil verilerinin yer verildiği kaynaklar daha yararlı olabilir.

10. Bir ünite de öğretilen yeni bir kelime, daha sonraki ünitelerde tekrar öğrencinin karşısına çıkarılmalıdır. Çünkü kelime öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için arka planda yer etmiş olan kelimelerin tekrar öğrencinin karşısına çıkarılması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsur olabilmektedir.

Orta seviyede kelime öğretimi etkinliklerin tespitine yönelik yapılan bu çalışma yabancılara Türkçe öğretimi alanında oluşturulacak ders kitaplarında yer alacak kelime öğretimi etkinliklerin neler olabileceğine dair rehberlik edebilmesi amacıyla ele alınmıştır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurum ve kuruluşların en çok tercih ettiği Yeni Hitit-2, İstanbul ve Gazi Yabancılar için Türkçe Ders kitaplarının orta seviyedeki kelime öğretimi etkinliklerinin türleri tespit edilmiştir. Bu kitaplardan ortak temalara sahip ünitelerdeki kelimeler, kelime öğretime yönelik etkinlikler, soyut ve somut söz varlığı, Schmitt'in belirlemiş olduğu stratejilere göre karşılaştırılıp dil öğretim sürecinde öğrencinin bilişsel gelişim aşamalarına katkıları ile ilişkilendirilerek öneriler sunulmuştur.

Kelime öğretiminin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için, arka planda yer etmiş olan kelimelerin tekrar öğrencinin karşısına çıkarılması, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir unsurdur. Kelime öğretiminde kullanılan okuma metinleri, metin altı soruları ve etkinliklerinin niteliği üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinlikleri kelime sıklığı çalışmalarıyla uygunluk arz edecek şekilde kurgulanmalıdır. Okuma metinlerinde yeni kelime öğretiminden daha çok önceden öğrenilen kelimelerin pekiştirilmesine ya da kullanımına yönelik çalışmalara da yer verilmelidir. Kelime öğretiminde güncel teknoloji ve görsel unsurlardan işlevsel olarak yararlanılmalıdır. Öğrencilerin söz varlığının geliştirilebilmesinde öğretmen-öğrenci ve veli işbirliği dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Bildiriler, Kitaplar, Makaleler ve Tezler

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, T. (1987). Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(9), 149-156.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehber*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altunbay, M. (2014). Yaratıcı ve Çağrışımsal Düşünceyi Geliştirmesi Bakımından Türk Halk Bilmeceleri. *TÜBAR*, (35), 11-19.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arak, H. (2012). The Preparation of the Language Portfolio. IPS'12 International Portfolio Symposium, 66-72.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, (167), 63-86.
- Arslantürk, H. (2012). *Türkçe Kelime Gruplarının Yabancılar Türkçe Öğretimindeki Yeri Hakkında Bir İnceleme*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Dil Dergisi*. S. 78.
- Barın, E. (1992). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Tırkıyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*, ss.191-195, (22-23 Kasım 2007), Ankara.
- Baş, B., Turhan, O. ve Karaca, F. (2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Stratejisi Geliştirmeye Yönelik Bir Durum Tespiti: 5. Sınıf Türkçe Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabı Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 717-746.
- Başaran, M. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay. (ed.), Görsel Okuryazarlığı (birinci baskı) içinde (s. 351-378). Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Bayraktaroğlu, S. (1987). Kültür Tanıtması ve Türk Dilinin Yabancılar Öğretimi. *The Times Educational Supplement*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı Kenan Evren Arşivi.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*. 5(3), 184-202.
- Boratav, P. N. (2015). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Bostancı, G. (2009). Türkçedeki Temel Kelimelerin Çağrışımlarında Alt Kültürün İzleri. *Milli Folklor*, 21(81), 64-77.
- Brown, H D. (2007). *Teaching by Principle*. New Jersey: Printice Hill.
- Broeder, P. (2001). Avrupa’da Dil Öğrenimi, Avrupa Dil Portföyünün Biçim ve İşlevi, Hacettepe Üniversitesi Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu, ss. 1-4, (25 Ekim 2001), Ankara.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 83-101.

- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuşoğlu, İ. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çelik, S. (2009). *Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminde Veri Yönlendirmeli Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dilde Sözcük Edinimine ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, S.(2009). Kelime Çağrışımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Gösterdiği Temel Nitelikler Üzerine Bir Deneme. *Turkish Studies*, 4(3), 633- 654.
- Çiftçi, S. ve Duru, K. (2016). Ses Temelli Kelime Çağrışımı. *Turkish Studies*, 11(14), 159-177.
- Demirekin, M. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Anlamlandırılmasında Kelime ve Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe Kelime Öğretiminde Market Broşürlerinden Yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Doğan, Y. ve Yılmaz. T. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlamını Bilmedikleri Kelimeler Ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Çalışmaları Bağlamında Kelime Öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(25), 279-295.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.). (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Ediskun, H. (2003). *Türk Dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdem, M. D. Memiş, M.R. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. Turkish Studies, 8(9), 297-318.
- Erer, N. G. (2011). Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Ergenç, İ. (1999). Dilbimin Bakış Açısıyla Beyin. *Popüler Bilim Dergisi*, (68).
- Erol, F., H. (20014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Folse, K. (2004). *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 123 – 148.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2000). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler ve Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 253-264.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe El kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güzel, A. (2014). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A (2017) *Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hasan, H. (2005). *Makedonya Türklerince Söylenen Bilmeceler ve Tekerlemeler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınları.
- İşcan, A., Şahin, A.ve Koçer, Ö. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H (2004). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1),141-153.
- Kaya, M. F. ve Taşdere, A. (2016). İlkokul Türkçe Eğitimi için Alternatif Bir Ölçme Değerlendirme Tekniği: Kelime İlişkilendirme Testi (KİT). *Turkish Studies*, 11(9), 803-820.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçükler, N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Yönelik, Sanatsal Uyarılarla Yapılandırılmış Etkinlikler Üzerine Bir Model Önerisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching (2nd edn.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Eklektik Yöntem, M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (s. 119-120), Ankara: Grafiker.
- Mellow, J. D. (2000). *Western Influences on Indigenous Language Teaching*. Northern Arizona University.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newyork: Newbury Haouse.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Okur, Alparslan (2013). “*Yaşam Boyu Okuma için Okuma Öğretimi*”, Yaşam Boyu Okuma Eğitimi, Editör: Alparslan Okur, Pegem Akademi, Ankara.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Pearson Education Limited.
- Pılandı, H. (2014). 7-9 Yaş Arasındaki Türk Çocuklarında Kelime Çağrışımını Etkileyen Sosyoekonomik Değişimler. *Bilig*, (68), 183-208.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1997). *Approaches and Methods in Language Teaching*. The United State of America: Cambridge University Press.
- Serçe, H. ve Sünbül, A. M. (2015). *Dil Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies*. In N. Schmitt & M. Mc. Carthy (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedogogy* (PP. 199-228.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2012). *Vocabulary in Language Teaching*. The United States of America: Cambridge University Press.
- Tanın, R. (2004). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi ve Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Telc Language Tests (Haz.), (2012). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*, Frankfurt: Telc GmbH.
- The Council of Europe, (2017). *Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Provisional Edition September.
- Troike, M. S. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Türkçe Sözlük* (2011). 11.Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Vardar, B.(1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Yayınları.
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Anlamı Bilinmeyen Kelimeler için Kullanılan Bağlam Türleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 74- 93.

- Yıldırım, Ç. (1986). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Aktarımlar. *Türk Dili Dergisi*, 51(413). 384-396
- Yunusoğlu, M. K. (2015). Yönelim Metaforları ve Kültürel Temelleri. *Turkish Studies*, 10(8), 1627- 1642.
- Yu-Ling, G. (2005). *Awareness, Beliefs, And Practices. A Survey Of Taiwanese Efl Senior High School Teachers*. MA in English Language Teaching. University of Essex.
- Wang, Y. (2001). Eclectic Foreign Language Teaching. *International Education Journal*, 7(4), 570-579.
- Walters, J. ve Bozkurt, N. (2009). The Effect of Keeping Vocabulary Notebooks on Vocabulary Acquisition. *Language Teaching Research* 13(4), 403 – 423.
- Watkins, P. (2013). By Teachers For Teachers. *English Teaching Professional*, 84.
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-based Learning. *Challenge and Change in Language Teaching*, 52-62.

2. İnternet Kaynakları

- www.egitim.erciyes.edu.tr/~arak/3.TurkceOgreniyorum.com/27.../index.htm (http://pazarcik.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/07120822_retmyntemtekn.doc)
- <http://www.sinifogretmeniyiz.biz/es-sesli-kelimeler>
- (<http://slideplayer.biz.tr/slide/3632615/>)
- (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_01/14062748_inceleme_kriterleri_14012013.pdf)
- (<http://turkcemre.blogspot.com.tr/2013/08/yaplandirmac-yaklasim-baglamnda-yabanc.html>)

ÖZGEÇMİŞ

Adı SOYADI	: Serdar BAŞUTKU
Doğum Yeri ve Tarihi	: Ankara/Altındağ 03.06.1987
Yabancı Dili	: İng. (İleri Düzey) / Macarca (Temel Düzey)
İletişim (Telefon/e-posta)	: serdarbasutku@hotmail.com
Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)	
Lise	: Bahçelievler Deneme Lisesi (2004)
Lisans	: Başkent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (2010)
Yüksek Lisans	: Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Çalıştığı Kurumlar	: Yunus Emre Enstitüsü (Ankara 2011-14) Yunus Emre Enstitüsü (Budapeşte 2014-16) T.C. Cumhurbaşkanlığı (Ankara 2016- ...)

TÜKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE B1 DÜZEYİNDE KELİME ÖĞRETİMİ

ORIJINALLIK RAPORU

% **17**
BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**
İNTERNET
KAYNAKLARI

% **9**
YAYINLAR

% **7**
ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

TÜM KAYNAKLARI EŞLEŞTİR (SADECE SEÇİLİ OLAN KAYNAĞI YAZDIR)

%1

★ Submitted to Gaziantep Aniversitesi
Öğrenci Ödevi

Alıntıları çıkart

üzerinde

Eşleşmeleri çıkar

Kapat

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde