

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mehtap YİGIN

Çanakkale - 2013

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Mehtap YİGIN

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK

Çanakkale - 2013

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "*Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri*" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08 / 07 / 2013

Mehtap YIGIN



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Mehtap YIGIN'a ait T¼rk¼enin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri adlı ¼alıřma, j¼rimiz tarafından T¼rk¼e Eğitimi Anabilim Dalında, Yabancı Dil Olarak T¼rk¼enin Öğretimi Bilim Dalında **Y¼KSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Üye Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK

(Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ

Tez No : 10004328

Tez Savunma Tarihi : 17.06.2013

ONAY

Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Enstit¼ M¼d¼r¼

24 / 06 / 2013

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Mehtap YIGIN

ÖZET

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yapıldığı kurslarda öğrencilerin karşılaştıkları en büyük güçlüklerden biri de kelime öğrenimidir. Kendi kendine kelime öğrenme stratejisi geliştirip kelime hazinelerini arttıran öğrenciler olduğu gibi bağımsız olarak kelime öğrenme stratejisi geliştiremeyen, önceki öğrendikleriyle yenilerini birleştiremeyerek başarısız olan öğrenciler de vardır. Dil öğrenme stratejilerinin bir parçası olan kelime öğrenme stratejileri bu açıdan çalışmamızın temelini oluşturmaktadır.

Bu amaçla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi'nde (TÖMER) B2 dil seviyesi öğrencilerinin Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğrenen çok dilli öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini de belirleyerek, aralarındaki benzerliklerin ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrendiğimiz kişisel bilgi formu ve görüşme kayıtları olmak üzere iki farklı veri toplama aracından gelen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER B2 dil seviyesinde olan 51 öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri tespit edilmiştir.

Betimsel analiz ile elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisinin sosyal strateji ve yürütücü bilişsel strateji, en az kullanılan kelime öğrenme stratejisinin ise bellek stratejisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kelime Öğrenme Stratejileri, Durum Çalışması.

VOCABULARY LEARNING STRATEGIES THE LEARNERS USE IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Mehtap YIGIN

ABSTRACT

One of the most overriding difficulties in teaching Turkish as a second language is vocabulary learning. While there are learners who can develop their own vocabulary learning strategies. There are also those who can not do it autonomously through integrating their old and new knowledge. As a sub-component of language learning strategies, vocabulary learning strategies constitutes the backbone of our study.

For this reason, this study investigates vocabulary learning strategies of students at B2 level in Çanakkale Onsekiz Mart University TÖMER (Turkish Teaching, Application and Research Center) while learning Turkish.

It is also aimed to find out vocabulary learning strategies of multilingual students learning Turkish as a second language and their vocabulary learning strategies in their previous, experiences and explore the differences and similarities between two.

Case study as a qualitative method was used in this study. The data collected through demographic information forms and interview records were analyzed with descriptive statistics. In the semi-structured interviews with 51 international students at B2 level in TÖMER, vocabulary learning strategies the students use were identified.

The results revealed that the participants generally use vocabulary learning strategies. It was also found out that the most frequently used vocabulary learning strategies are Social, Metacognitive and Cognitive Strategies. The least frequently used vocabulary learning strategy is Memory Strategy in teaching Turkish as a second language.

Key words: Teaching Turkish as a second language, vocabulary learning strategies, case study.

ÖN SÖZ

Kelime öğrenimi ve kelime öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecinin temel unsurlarından biridir. Öğrenciler sosyal ve eğitim hayatlarında kendilerini en iyi dil ile ifade ederler. Bir konuda bilgilerin ve düşünce biçiminin ortaya konulmasında kelime seçimi, kelime kullanımı oldukça önemlidir. Öğrencilerin kendileri için en uygun öğrenme stratejisini belirleyerek, kelime hazinelerini bu şekilde zenginleştirmeleri yabancı dil öğrenimi için oldukça önemlidir.

TÖMER'den sonra üniversitelerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini sürdüreceği olan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatları boyunca girecekleri sınavlarda kendilerini, bilgilerini ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz ifade edebilmeleri, doğru cümleler kurabilmeleri ancak zengin bir kelime hazinesiyle mümkün olacaktır. Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinden haberdar olup, kendilerine en uygun kelime öğrenme stratejilerini seçerek kelime öğrenmeleri bir gerekliliktir. Kendilerini daha fazla bilinçlendirerek kelime dağarcıklarını arttırmaları, onlara dil zenginliği ve kendilerini daha rahat ifade edebilme özgürlüğü kazandırır.

Bu amaçla bu çalışmada B2 dil seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin hangi kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileriyle Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri belirlenerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiş, sonuçlar tartışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil, ana dili, ikinci dil edinimi, iki dillilik, çok dillilik ve Türkçe öğretimindeki sorunlar kelime öğretimi yönüyle ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde çalışmamızın merkezini oluşturan kelime, kelime öğrenimi ve kelime öğrenme stratejilerinden bahsedilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde çalışmanın yöntemi olan durum çalışması, süreci, özellikleri açıklanmış ve ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Dördüncü bölümde çalışmada ortaya konulan bulgular yorumlanmış, son bölümde ise tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine katkı sağlayacağını umarak başta bu yola girmemde en büyük payı olan, yaşamıma yepyeni bir pencere açan, bir baba desteğiyle her zaman yanımda olan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Aziz KILINÇ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmaya değerli görüşleriyle katkı sağlayan, değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ ve Yrd. Doç. Dr. Sait TÜZEL'e ayrıca çok teşekkür ederim.

Tezin başından sonuna kadar desteğini hiç esirgemeyen, fikirleriyle çalışmamı aydınlatan, yürümeyi bilmediğim bu yolda bana adeta yürümeyi öğreten değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK'a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Eğitim - öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen aileme ve bana en büyük desteği veren, "umutsuzluk" kavramını unutturan, sabır ve hoşgörüsüyle yaşamımı güzelleştiren, sırdaşım, yoldaşım, hayat arkadaşım, sevgili eşim Musa YIGIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Mehtap YIGIN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÖN SÖZ	VII
İÇİNDEKİLER	IX
KISALTMALAR	XII
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

DİL İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.1. DİLİN TANIMI	1
1.1.1. Ana Dili Edinimi	2
1.1.2. İkinci Dil Edinimi	4
1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi	6
1.1.4. İki Dillilik (bilingualism)	8
1.1.5. Çok Dillilik (multilingualism).....	9
1.2. TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİ	11
1.2.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Düzeyler.....	13
1.2.2. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Sorunlar	21
1.2.2.1. Türkçenin Öğretimi ile İlgili Genel Sorunlar	22
1.2.2.2. Kelime Öğretimi İle İlgili Sorunlar	24

BÖLÜM II

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KELİME

2.1. KELİMENİN TANIMI.....	29
2.2. TÜRKÇE KELİMELERİN ÖZELLİKLERİ.....	30
2.3. KELİME HAZİNESİ VE ÖNEMİ	32
2.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	36
2.4.1. Kelime Öğrenme Stratejileri.....	39
2.4.1.1. Belirleme Stratejileri (Determination Strategies - DET).....	46

2.4.1.2.	Sosyal Stratejiler (Social Strategies – SOC)	48
2.4.1.3.	Bellek Stratejileri (Memory Strategies - MEM)	49
2.4.1.4.	Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies - COG)	50
2.4.1.5.	Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies - MET)	51
2.5.	PROBLEM DURUMU	52
2.6.	ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	53
2.7.	ARAŞTIRMANIN AMAÇLARI	53
2.8.	ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	ARAŞTIRMA DESENİ.....	55
3.2.	ARAŞTIRMANIN KATILIMCILARI.....	56
3.3.	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
3.4.	VERİ ANALİZİ	63

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1.	TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	64
4.1.1.	Elde Edilen Verilerle Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflamasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.1.2.	Elde Edilen Tüm Verilerin Genel Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum	81
4.2.	ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN ÖNCEKİ DİL ÖĞRENİMLERİ İLE TÜRKÇEDE KULLANDIKLARI KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN BENZERLİK VE FARKLILIKLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	83
4.2.1.	Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	83
4.2.2.	Çok Dilli Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2.3.	Elde Edilen Verilerin Genel Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90

4.2.4. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimleri ile Türkçe Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgu ve Yorum	91
---	----

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	93
5.1.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar	93
5.1.2. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimleri ile Türkçe Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar	94
5.2. TARTIŞMA	96
5.3. ÖNERİLER	104
KAYNAKÇA	106
EKLER	110

KISALTMALAR

ADÖÇ	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
Akt	: Aktaran
COG	: Cognitive Strategies (Bilişsel Stratejiler)
ÇOMÜ	: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
DET	: Determination Strategies (Belirleme Stratejileri)
f	: Frekans
IELTS	: The International English Language Testing System
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	: Memory Strategies (Bellek Stratejileri)
MET	: Metacognitive Strategies (Yürütücü Bilişsel Stratejiler)
N	: Kitle Sayısı
SOC	: Social Strategies (Sosyal Stratejiler)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TOEFL	: Test Of English as a Foreign Language
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
VOLSI	: Vocabulary Learning Strategy Inventory
YDOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
%	: Yüzde

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Konuşurları Açısından Dillerin Sıralaması	12
Tablo 2. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Okuma Becerisi Düzeyleri	15
Tablo 3. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Dinleme Becerisi Düzeyleri	16
Tablo 4. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Yazılı Anlatım Becerisi Düzeyleri	17
Tablo 5. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Sözlü Anlatım Becerisi Düzeyleri	18
Tablo 6. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Konuşma Becerisi Düzeyleri	19
Tablo 7. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	56
Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	57
Tablo 9. Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı	57
Tablo 10. Öğrencilerin Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Dağılımı (Türkçe Dâhil)	57
Tablo 11. Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı	58
Tablo 12. Öğrencilerin Dil Ailelerine Göre Dağılımı	58
Tablo 13. Öğrencilerin Türkçeyi Yabancı Dil Öğrenme Sıralamasına Göre Dağılımları.....	59
Tablo 14. Öğrencilerin Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Dağılımı	74
Tablo 15. Öğrencilerin Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Ortalaması	75
Tablo 16. Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Dağılımı	75
Tablo 17. Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Ortalaması	76
Tablo 18. Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Dağılımı	76

Tablo 19. Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Ortalaması	78
Tablo 20. Öğrencilerin Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Dağılımı	78
Tablo 21. Öğrencilerin Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Ortalaması	79
Tablo 22. Öğrencilerin Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Dağılımı	80
Tablo 23. Öğrencilerin Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Ortalaması	81
Tablo 24. Öğrencilerin Genel Olarak Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılımı.....	81
Tablo 25. Öğrencilerin Genel Olarak Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılım Ortalaması	82
Tablo 26. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Dağılımı	85
Tablo 27. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Ortalaması.....	85
Tablo 28. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Dağılımı	86
Tablo 29. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Ortalaması.....	86
Tablo 30. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Dağılımı	87
Tablo 31. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Ortalaması.....	87
Tablo 32. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Dağılımı	88
Tablo 33. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Ortalaması.....	88
Tablo 34. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Dağılımı	89

Tablo 35. Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerin Ortalaması.....	89
Tablo 36. Öğrencilerin Türkçeden Önce Öğrendikleri Dillerde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılımı.....	90
Tablo 37. Öğrencilerin Türkçeden Önce Öğrendikleri Dillerde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Ortalaması.....	91
Şekil 1.	44
Şekil 2.	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

DİL İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

1.1. Dilin Tanımı

“Dil” çok eski zamanlardan beri merak edilen bir konudur. Nereden geldiği, nasıl doğduğu ve geliştiği konusu hem dil bilimciler, hem filozoflar hem de sosyologlar tarafından hep merak edilen ve araştırılan önemli bir bilim alanıdır. Bunun için “dil nedir?” sorusu birçok düşünür tarafından ele alınmıştır. Her düşünür dil için farklı tanımlar ortaya atmıştır. Bunun sebebi ise dilin tek bir tanımının yapılmasının mümkün olmayışındır.

Her araştırmacı dili kendi uzmanlık alanına göre tanımlamıştır. Söz gelimi Ergin (2005:3) dil için “*dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.*” derken, Aksan (2000: 55) dili “*düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, gelişmiş bir dizge*” biçiminde tanımlar.

Türkçe Sözlük'te (1998: 586) ise dil kelimesinin karşılığına bakıldığında şu tanımlamalar bulunur: “1. *Ağız boşluğunda, tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ; tat alma organı.* 2. *İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptığı anlaşma, lisan.* 3. *Bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü ve söz dizimi.* 4. *Belli durumlara, mesleklere, konulara özgü dil.* 5. *Düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.*”

Dil, toplumdan topluma sürekli gelişen ve değişen bir olgudur. Bir kurallar bütünü haline gelip değişmez kalıplara giremez. Toplum, toplumun yaşayış tarzı, düşünceleri, adet ve gelenekleri değiştikçe o toplumla birlikte dil yapısı da değişir. Kaplan (2001: 35) bunu dilin “*toplumun ferde bağışladığı en büyük miras ve donatım*” olduğunu belirterek kuşaktan kuşağa adeta bir miras olarak geçtiğini savunarak destekler. Mirasın sahipleri o

mirasa iyi bakarak onu sahiplenirlerse dil daha da zenginleşir gelişir ve canlılığını hiç kaybetmeyen dev bir çınar halini alabilir.

Dil toplumun kültürünün de aynasıdır. Bir toplumda ne yaşanıyor ne hissediliyorsa o değerler ister istemez dilin içine girer, onu şekillendirir. Dil insanla, toplumla doğar, gelişir ve yaşar. Yani dil bu yaşam-ölüm dengesi içinde Ergin'in (2000:3) de tabiriyle "*canlı bir varlık*" tır. İnsan yoksa ya da dile değer vermeyen insan varsa dil de yok olup gidecek; geliştiği, yaşadığı gibi ölecektir.

Dili insanla bu kadar bütünleştiren başka bir tanımı biraz daha konuyu derinleştirerek ve insan olmakla dil kavramını bir bütün içinde alan Bingöl'de (1994: 14) görmekteyiz. Bingöl, dilin canlı bir varlık olmasını değil, dili hayatiyete taşıyan bir olgu olmasını dikkate almış ve dil ile insan olmanın bir bütünün parçalarını teşkil ettiğini beyan ederek dil için: "*Dil, insan olmanın temel ayrımı, insanın mahiyetinin yapıcı unsurudur.*" tanımını uygun görmüştür.

Banguoğlu (2000: 9) ise dili; bu kadar felsefi ayrıntılara girme lüzumu hissetmeden, direkt olarak gördüğü vazifeyi ele alarak, kültürel bir unsur olmaktan çok içtimai yanını ve sosyal kullanım yönünü öne çıkaran bir tanımla "*dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.*" şeklinde ifade etmiştir. Dile sadece "sesli işaretler sistemi" demekle yetinen Banguoğlu; ölüm, yaşam, kültür, toplum gibi geniş ve temeli derinlerde olan kavramları, dil tanımının dışında tutmayı uygun görmüştür.

Tüm bu tanımlardan hareketle dil; en temel manasıyla insanlar arasında iletişimi sağlayan, sınırları olmayan, bir insan topluluğunu millet yapma kudretine sahip olan, insana insan olma değerini veren, toplumun aynası olarak insanla yaşayan gelişen ve hatta ölen canlı bir varlıktır.

1.1.1. Ana Dili Edinimi

Akademik bir bağlamda bakılmadığında, toplum tarafından anlaşılan sade ve direkt manasıyla anneden öğrenilen dil şeklinde tabir edilebilmesi mümkün olan anadil kavramı, dil kavramında olduğu gibi, farklı pek çok tanımla anlatılmaya çalışılmıştır. Ancak burada birbirine çok benzeyen fakat farklı manaları barındıran iki kavram karşımıza çıkmaktadır: Anadil ve ana dili.

Ana dili Aksan'ın (2000: 81) tabiriyle “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” şeklinde ifade edilir.

Kılınç (2011: 7-8) ise bu iki kavramı ve aralarındaki ilişkiyi “günlük dilde ayırımına varmadan kullandığımız “anadil” ve “ana dili” kullanımları birbirinden farklı kavramları karşılamaktadır. Anadil, bir ya da birden çok dile kaynaklık eden dil anlamına gelmektedir. Anadil, zaman içerisinde çeşitli nedenlerden dolayı kendisinden ayrılan lehçelerin dil özelliği kazandığı kaynak dilleri karşılamak amacıyla kullanılan bir terimdir.” şeklinde ele almıştır.

Basit bir anlatımla “anadil” terimi “ana” kelimesini daha önde tutarak diğer dilleri doğuran, onlara kaynaklık eden bir yanı olan, en büyük, temelde olan dil manasıyla; “ana dili” terimi de anneden ya da sosyal çevreden öğrenilen dil manasıyla kullanılmaktadır. Kişinin kendini en rahat ifade edebildiği, düşünme eylemini gerçekleştirdiği dil ana dili olarak kabul edilebilir.

“Anadil” ve “ana dili” kavramlarından sonra konunun daha net anlaşılması için bir de “edinim” ve “öğrenim” terimleri ele alınmalıdır. Edinim, Türkçe Sözlük'te (2010) “kazanma, iktisap” olarak tanımlanırken öğrenim de, “herhangi bir meslek, sanat veya iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma, tahsil” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla anadili edinimi süreci esnasında planlanmış bir amaç dizgesi gözetilmediğinden anadili edinimi kavramı, anadili öğretimi kavramına tercih edilmektedir (Güzel, 2010: 24).

Hengirmen (1999: 25-26) ana dili kavramını genel manada düşünülen tabirlere daha çok yaklaştırarak “insanların ilk öğrendikleri dil” şeklinde ifade etmektedir. Ana dili, öğretimin temel noktasıdır. Bu öğretimin sistemli ve doğal olması gerekir. Baymur (1948: 10)'a göre “çocuklar ana dillerini okula gelmeden önce nasıl öğreniyorlarsa, okulunu bitirip de hayata atıldıkları vakit nasıl öğreneceklerse, okulda da öyle öğrenmelidirler”.

Ana dili öğretimi, ayrı ayrı değil, bir bütün olarak ele alınmalıdır. Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde amaç, dilin dört yönü olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bireylerin, bu becerilerinin geliştirilmesiyle hem anlamaları hem de duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak anlatmaları sağlanmaktadır (Kavcar vd. 1995: 6).

Ana dili öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi olmak üzere dört temel beceriden oluşur. Bu beceriler, dilin yeterli bir şekilde öğretilmesi, kurallarını, yapı ve işleyişini uygulamalı olarak kavratmakla yapılır. Birbirine bağlı olarak yapılan bu etkinlikler, imla, dil bilgisi, kelime çalışmalarıyla desteklenerek eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür.

Ana dili öğretimi üzerinde daha çok düşünülmesi gereken bir kavramdır. Çünkü ana dil süreci öğrenmeden çok bir edinim ya da kazanım olduğu söylenebilir. Birey ana dili öğrenirken ilk aşamada onu öğrenme gayretine girmez, istemese de onu edinir. O dili öğrenirken asla dili bir kurallar dizisi şeklinde ele almaz onu sorgulamaz. Duyarak, hissederek öğrenir ve dilin incelikleri eğitim hayatı başlayana kadar onun için önemli değildir. Eğitim almayan hiçbir insan ana dilinin inceliklerine inme derdine düşmez. Dili eğitim hayatlarının bir parçası olarak inceleyen öğrenciler dahi ana dilin felsefi boyutuyla ilgilenmez. Genel kabul, dili ya da ana dilini olduğu gibi kabul etmek ve incelikleriyle ilgilenmemek yönündedir. Ana dili kavramının bu yönünden kurtulup sistemli bir hale getirilmesinin, daha iyi bir kullanım düzeyine taşınmasının okullarda düzenli hale getirildiğine işaret eden Demirel (1999: 12) burada dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılmaya çalışıldığını, ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği kazandırıldığını ifade etmektedir.

1.1.2. İkinci Dil Edinimi

Ana dili konusuna değinirken de ifade edildiği gibi edinim süreci, tam manasıyla bir eğitim sürecinin içinde olmadan, bir toplumun içinde bulunduğu için öğrenilen dil ya da davranışları ifade etmektedir. İnsan bir davranış, bir sosyal beceri, düşünce ya da dil yeteneğini aslında çevresinden alır. Burada edinim sürecini dil edinimiyle sınırlamamalıyız. Çünkü aynı ana dili edinimi gibi diğer edinimler de biz istemeden sosyal hayatın bize sunduğu kazanımlardır. Mesela bir topluluk bir kıyafet tarzı benimsemişse o topluluk içinde yaşayan birey herhangi bir çaba göstermeden o tarzın bir takipçisi olur. O giyim tarzının bir eğitimini almasına, böyle giyineceksin şeklinde öğütlenmesine gerek yoktur. Yaşadığı sosyal çevre doğrudan onu o hale getirir. Dil edinimi de aynen bu şekilde doğrudan gerçekleşen bir öğrenim sürecidir.

Hangi durumlarda ikinci dil ediniminin söz konusu olduğu ya da karşılaşılan dil edinimi kazanma olgusunun ikinci dil edinimi olarak kabul edilip edilmeyeceği, günümüz dilbilimi araştırmacılarının henüz cevap bulamadığı konulardandır. Bu soruları

kolaylaştırabilmek için 3-4 yaşlarında, yani henüz birinci dil edinimi tamamlanmamışken, ikinci dil edinimi terimini kullanmanın yerinde olacağı genelde dilbilimcilerce kabul edilmektedir. Çocuk ve yetişkinlerde dil edinimi süreci farklılığında yaş faktörü de önemli rol oynamaktadır. 1-3 yaş grubundaki çocukta tek dil edinimi söz konusu ise, tek dillilikten, yani “*monolingual*” birinci dil ediniminden bahsedebiliriz. Aynı yaş grubunda, iki dilin paralel edinimi ise, iki dillilik, yani “*bilingual*” birinci dil edinimi çerçevesinde ele almak gerekir. 3-4 yaş ile ergenlik yaşı arasında öğrenilmeye başlanan ikinci dil ise “yetişkinlerde ikinci dil edinimi” kapsamında incelenmektedir (Güzel 2010: 39).

Birey, yaşadığı sosyal çevre içerisinde hiç sorgulamadan, sadece yanındakilerin bir sosyal hayat tarzı ve bir alışkanlığı gibi algılayarak konuşmaya başlar. Dili, bir dil bilim perspektifinde ele almaz. İkinci dil edinimi de bu şekildedir. Birey kendi ana diline vakıftır ve onu konuşur; fakat farklı bir kültür içinde yaşamayı ister ya da yaşamaya mecbur kalırsa o kültüre ait dili, o dilin ana dil olarak konuşulup yazıldığı bir yerde öğrenmeye başlar. Ancak burada “öğrenme” yerine “edinme” terimi de kullanılabilir. Çünkü birey yaşamaya başladığı topluma uyum sağlayabilmek, dışta kalmamak için onları daha yakından dinler ve kültürle dili özümsemeye çalışır. Tıpkı, ana dili öğrenen bir çocuk gibi etrafındaki her şey, her konu ve konuşma onun için yeni ve ilginçtir. Birey ana dilinde olduğu gibi bu yeni dilini de dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasına göre yavaş yavaş edinmeye başlar.

Edinme sürecinin en güzel ve önemli örnekleri, yurt dışında yaşayan Türk asıllı vatandaşlarımız ve onlardan devam eden ikinci, üçüncü nesillerin durumlarıdır. Almanya başta olmak üzere Avrupa’da çalışmaya giden pek çok gurbetçimiz ana dil yanında ikinci bir dili edinmişlerdir. Çünkü onlar o toplumun insanı olmaya başlamışlardır. Fakat oralarda görülen önemli bir nokta da şudur ki, gittiği toplumun içine girmeyi çok kabul etmeyen, sadece kendi vatandaşları ile yaşayan, derdini, sıkıntısını kendi çevresinde çözen binlerce vatandaşımız o ülkeye ait dilde selamlaşma haricinde neredeyse hiçbir şey bilmemektedir. Bunun temel nedeni öğrenmeme değil edinememedir. Çünkü kendini soyutlayan bu kişiler edinim sürecinin dışında kaldıkları için öğrenim sürecine de dâhil olamamaktadırlar. Fakat onların çocukları bir okul ya da iş ortamında o dile ister istemez “maruz kaldıkları” için bir şekilde o dili edinmiş, dilin birer konuşucusu olmuş ve “iki dilli” tabirini tam manasıyla karşılar hale gelmişlerdir.

1.1.3. Yabancı Dil Öğretimi

Dünyanın hızla “küçük bir köy” halini alması dünya toplumları ve dolayısıyla dünya dilleri arasındaki etkileşimi de son derece farklı bir boyuta taşımıştır. Artık dil öğrenimi, bir ayrıcalık olmaktan çıkmış bu evrensel dünyada birbiriyle rekabet etmek ya da iletişim kurmak zorunda kalan insanlar için bir ihtiyaç halini almıştır. Bu ihtiyacın karşılanması için her dil kendini öne çıkarmış ve insanlar adeta dil öğrenme kampanyalarına katılır hale gelmiştir. 10-15 yıl önce İngilizce bilen insanların “elit” kabul edildiği ülkemizde şimdi İngilizce ya da farklı bir yabancı dil ihtiyaç olarak görülmeye başlamıştır. Bu değişim yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin öneminin ön plana çıktığı ve konumunun değiştiğini göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi buna bir örnektir. Daha çok yeni sayılan bu alanın güçlenmeye başlamasının en önemli nedeni ülkemizin küresel anlamda üstlenmeye başladığı rollerin çeşitlenmesi ve Türkiye’ye olan ilginin artması şeklinde açıklanabilir. Dünya ülkeleri Türk dili ve kültürüne yabancıyken dünyanın gitgide küçülmesi, ekonomi ve teknoloji paralelinde dünyaya yayılan kolaylıklar önyargıları ve peşin hükümleri yıkmış, Türkçe öğreniminin önemi de yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bir yabancı dili bilmek o dilin yapısını, sözcüklerini dizinsel işleyişini bilmek demek değildir. O dili kullanabilmek, o dille yaşayabilmek ve hangi ortamda hangi yapı ve kelimelerin kullanılacağını bilmek yani iletişim becerisine de sahip olabilmek demektir. Ayrıca bir dili bilmek, o yabancı dile ait kültürü, yaşayış tarzını ve o kültürün insanların bakış açılarını bilmek demektir. Bu da hem görüş hem de bilgi açısından iyi bir perspektif anlamına gelir.

Bayraktar’a (2006: 49) göre yabancı dil, ana dili dışındaki bir dilin, o dilin konuşulduğu coğrafyanın dışında öğrenilmesi durumudur. Sözelimi Türkiye’deki İngilizce eğitimi yabancı dil öğrenimidir. Bu durumda öğrenilen dil, öğretildiği kadar edinilir. Yabancı dil, ikinci dil kadar etkin edinilemeyebilir. Bu durum yabancı dil öğretmenlerinin o dilin doğal konuşucusu olan kişilerden seçilmesiyle aşılmaya çalışılmakla birlikte, yine de ikinci dil, yabancı dile oranla daha baskın olduğu da gözlemlenebilir. Yabancı dil ve ikinci dil arasındaki en temel ayrımlardan biri de ikinci dilin hayatı devam ettirebilmek için mutlaka gerekli olmasıdır.

Dilbilimciler tarafından yaygın olarak kabul edildiği şekliyle “*dil edinimi*” ve “*dil öğrenimi*” farkı şu şekilde ifade edilebilir. Dil edinimi bireyin çocukken bir dili duyarak

yani hiçbir kural bağlamında ele almadan, dil içeriğinin farkında olmadan anneden veya sosyal çevreden direkt aldığı dil; dil öğrenimi ise yapay bir ortamın (kurslar, kurallar, eğiticiler vs.) daha çok devreye girdiği, bireyin bir okul ortamında dili kurallarıyla birlikte öğrendiği süreç olarak ifade edilebilir.

İkinci bir dili edinirken, bireylerin anadili edinim sürecine benzer şekilde doğal bir iletişim ortamında bulunmaları ve bir anlamda hedef dile “maruz” kalmaları esastır. Anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu ülkelerde herhangi bir çaba harcamadan ve özel bir dil öğretim sınıfında bulunmadan dil edinen kişilerin geçtiği süreç, ikinci dil edinim sürecidir.

Türkiye’deki okullarda, yabancı dil öğretimi süreci yaşanır. Dil öğrenen bireyler, doğal bir iletişim ortamında bulunmadıklarından edinim süreci yaşamazlar. Bir dili edinmenin etkinliği ve önemi yadsınmaz ancak, yabancı dil öğrenme alanında edinmenin olanaksız olduğu durumlarda öğrenme ve bu öğrenmeyi daha etkin kılacak yöntemler de büyük önem kazanmaktadır. Bu nedenle Demirel’den (2008: 32-33) hareketle yabancı dil öğretiminin genel ilkelerini burada vermek yerinde olacaktır:

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
- Kullanılan dilin öğretilmesi,
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
- Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- Amaç dil ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
- Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesi,
- Bir seferde tek bir sorunla uğraşılması,
- Amaç dilin o dili anadili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
- Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,

- Öğrencilere sorumluluk verilmesi,
- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
- Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması.

1.1.4. İki Dillilik (bilingualism)

İki dillilik, *geniş bir anlamda birden fazla dilin bilgisini ve kullanımını edinen bireyler ya da topluluklar* olarak tanımlanabilir (Butler ve Hakuta, 2006: 114). Ancak iki dilin de aynı oranda edinilmesinin söz konusu olmadığı durumlar da olabilmektedir. Bu durumda bir bireyin iki dilli kabul edilebilmesi için bir dili akıcı olarak kullanabilmesi diğer dilde ise tam anlamlı sözler üretebilmesi beklenmektedir (Haugen, 1953: 7).

Vardar'ın (1980: 93) "*bir bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanılması durumu*" olarak tanımladığı iki dillilik kavramını daha da geniş bir açıdan ele alan Özdemir (1988: 85) "*aynı ülkede çoğunluğun ve azınlığın konuştuğu dillerden birini diğerine tercih etmeden çocuğun benlik gelişimini ana dili süreci içinde tamamlamasına imkân veren bir anlayıştır. İki dillilik, çocuğun kavram oluşturma döneminin ötesine kadar uzanan bir süreci kapsamaktadır.*" şeklinde ifade etmektedir ki bu ifade gerçekten daha kabul görebilecek bir temele dayanır. Çünkü özellikle ifadede geçen "*konuştuğu dillerden birini diğerine tercih etmeden*" kısmı üzerinde durulması gereken ve iki dilli kavramıyla tam manasıyla uyuşan bir tabirdir. Birey diğer dili tercih edecek olursa konuşmadığı dili unuttur ve zaten doğrudan tek dilli olur.

Tokdemir (1997: 85) iki dillilik konusunu, "*her iki dilin doğuştan itibaren öğrenilmesi ve iki dilde de ana dil performansı, olup iki dilli kişinin çevreyi tanıması, algılaması ve her iki dili de yeterince kullanabilmesi*" şeklinde tanımlar ve bunun yanında; Diaz ve Kingler (1991: 184) de iki dilli çocukların hem sözel hem de sözel olmayan dil becerilerinde avantaj göstererek, eş zamanlı edinimi ve iki dilli eğitim ortamlarındaki iki dilin sistematik bir şekilde kullanımını gerektiren durumlarda bilişsel ve üst bilişsel avantajlar ortaya koyduğunu ifade ederek iki dilliliği özellikle dili işleme kontrolü içerisinde yer alması açısından değerlendirir (Akt. Saville Troike, 2006: 94).

Bu kavramın ortaya çıkmasında genel olarak dünyada yaşanan toplumsal hareketlilikler gösterilebilir. Ülkemizde de görülen iç ve dış göçler farklı ana dillere sahip bireyleri birlikte yaşamaya ve iletişim kurmaya zorlamıştır. Yeni bir ortamın içinde çoğunluğun kullandığı ikinci bir dili edinme bir zorunluluk haline gelmiştir.

Avrupa ve diğer ülkelere çalışmaya giden ailelerin çocukları hem Türkçe hem de buldukları ülkenin dilini konuşabilmektedirler. Hatta bu dillerin ikisi de ana dilleridir denilebilir. Çünkü hem annelerinden hem de sosyal çevrelerinde sürekli o dile maruz kalarak dili edinirler. Bunlar gibi ana dilini konuşan birey farklı bir topluma göç eder ve o dili edinip onu kusursuz konuşmaya başlarsa ya da o toplumda doğmasına rağmen iki dili de ediniyorsa iki dilli kabul edilebilir. Kimin iki dilli kabul edileceği ya da kimlere iki dilli denilebileceği hususu çok net değildir; çünkü henüz bu kavramın tanımları kendi ayakları üzerinde durabilen bir hale gelmemiştir.

Eğitim öğretim hayatı boyunca karşılaşılan çok sayıda öğrenci, bu tanımların her birinin geçerli olduğu kanısını uyandırır. Bazı öğrencilerdeki iki dillilik onların sosyal hayatının ve devlet düzenlerinin getirisi olarak ana dilleriyle at başı giderken; bazı öğrenciler ikinci dillerini kendi dillerinden daha etkin, bazıları ise ana dillerini daha etkin kullanmaktadır.

Birebir şahit olunan bu durumları dikkate alarak Güzel'in (2010: 33) iki dillilik konusunda "*kayıplı iki dillilik*" ve "*kazançlı iki dillilik*" hususuna da değinerek yine kendisinin yapmış olduğu birleştirici tanım şu şekilde verilebilir: Birinci dilin prestijli olması ve ikinci dil tarafından dışlanmaması durumunda öğrenci eş düzeyde kullandığı ikinci bir dil edindiği için buna "*kazançlı iki dillilik*"; öte yandan daha prestijli ikinci dilin ana dilin yerini almasıyla, azınlık dilini konuşanların ana dili, yerini yavaş yavaş ikinci dile bıraktığından bu durum, "*kayıplı iki dillilik*" sayılmaktadır.

Görüldüğü üzere alan yazında birçok tanımı olan iki dilli kavramı hakkında çok farklı görüşler ortaya atılmış ve tartışılmıştır. Genel anlamda tanımlamalara bakılarak iki dillilik, en basit manasıyla "bireyin iki dili ana dili gibi kullanabilmesi durumudur" denilebilir.

1.1.5. Çok Dillilik (multilingualism)

Diaz (1985: 18), 1960'lardan beri yapılan araştırmalarda çok dilliliğin; kavramsal gelişim, yaratıcılık, üst bilişsel farkındalık, anlam bilimsel gelişim ve analitik becerilere bağlı olarak zihinsel fonksiyonlar üzerinde olumlu etkiler gösterdiğini vurgulamıştır (Akt. Saville Troike, 2006: 94).

Avrupa Konseyi'nin dil öğrenme yaklaşımı dikkate alındığında çok dillilik ile alakalı farklı yaklaşımlar olduğu göze çarpmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Metninde çok dillilik kavramı sosyal ve bireysel açıdan iki şekilde ele alınmıştır (MEB, 2013).

“Son yıllarda Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bağlamında çok dillilik büyük ölçüde önem kazanmıştır. ‘Birey bağlamında’ çok dillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda çok dillilikten’ farklıdır. Sosyal bağlamda çok dillilik okul ya da eğitim durumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın birey bağlamında çok dillilik, yerel dil dışındaki toplumların dillerine kadar -okulda veya doğrudan deneyimle de kazanılabilir- (kültürel bir bağlamda) genişlemektedir. Birey, bu dilleri ayrı zihinsel bölümlerde tutmaz, ancak bu dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneğine sahiptir. Birey, farklı durumlarda bir konuşmacıyla etkili iletişim kurabilmek için sahip olduğu yeteneğin farklı özelliklerini kullanabilecek esnekliğe sahiptir. Örneğin; konuşucular, kendilerini bir dilde ifade edebilmek ya da karşısındakini anlayabilmek için bir dilden ya da bir lehçeden diğerine atlayabilir; ya da kişi uluslararası alanda ortak birikimindeki sözcükleri hatırlayarak birden fazla dili yazılı hatta sözlü bir metin oluşturmak için farklı biçimlerde kullanabilir. Bu bilgiye az da olsa sahip olan kişiler, ortak bir dil kullanabilirler. Bu aracının olmadığı durumlarda bireyler bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koyup gerektiğinde dil kullanımını basite indirger.”

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi iki dillilik ile çok dillilik arasında da farklar vardır. İki dillilikte genel manada bir dilin baskın kullanımı söz konusu iken çok dillilik bireye farklı imkânları sağlayan bir yol haline dönüşmektedir. Çok dilli bireyler aslında tam olarak o dile sosyal hayatta gereksinim duymaz ancak o dili konuşma seçeneği ya da kendini daha iyi ifade edebilme isteği ortaya çıktığında o dil ya da dillerden faydalanır. Çok dilli kişi farklı durumlarda farklı kişilerle iletişim kurma gereksinimi hissettiğinde bu sahip olduğu yeteneği kullanabilme esnekliğini taşır. Cook (1992: 565) bir dilden fazla dil bilen bir insanın dünyayı birden fazla bakış açısıyla algılayacağını söyleyerek birden fazla dil yetisinin zihnin farklı bir durumu olduğunu ifade eder (Akt. Saville Troike, 2006: 94).

Bunun yanında çok dilliliği, “bir bireyin ikiden fazla dili ana dili gibi kullanabilmesi durumu” olarak ifade eden Lyons (1990: 281-282) resmi olarak iki dilliliğin en çok bilinen iki örneği olarak Kanada ve Belçika’yı göstermektedir (Akt. Bayraktar 2006: 49). Ayrıca

iki ve daha çok dilli olan bireyler için en ayırıcı özelliğin bu bireylerin günlük yaşamda yaygın olarak en az iki dili kullanmaları olduğunu belirtmiştir. İki ya da çok dilli kişilerde veya toplumlarda edinilmiş dillerden birinin daha baskın olabileceğini de ileri sürmektedir.

1.2. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi

Türkçe, dünyanın önemli dilleri arasında yer almaktadır. Konuşur bakımından dünya dilleri arasında çok önemli bir yere sahip olan Türkçenin yabancı veya ikinci bir dil olarak öğretilmesi konusu da Türkiye'nin son yıllarda dünya politika ve ekonomisindeki etkinliğinin artmasına paralel olarak önem kazanmıştır. Türkiye bu bahsedilen politik ve ekonomik gelişmelerin odağında olduğu için her geçen gün yabancı nüfusu artan bir ülke konumundadır. Bölgesel krizler sığınma kapılarını, ekonomik büyüme yabancı yatırımcı ve işçi istihdamını, politik vizyon ve diğer gelişmeler de Türkiye'de eğitim alma isteğini arttırmış ve Türkiye'ye yerleşen yabancı sayısı son derece fazlalaşmıştır.

Bütün bu sebeplerle yabancılara Türkçe öğretimi alanı son on yıldır belki de tarihte daha önce hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır. Bu da aşağıda genel bilgileri verilen Türkçe konuşurları sayısına göre Türkçenin dünya dilleri arasındaki konumunu önümüzdeki yıllarda farklı bir yere taşıyacağı düşüncesini akla getirmektedir.

Kılınç'a (2011: 39-40) göre dillerin nüfus sıralaması bazı ölçütler göz önünde bulundurularak yapılmaktadır. Bunlar ana dili, ikinci dil ve yabancı dil ölçütleridir. Ana dili konuşurları bakımından yapılan sıralamalarda Çince, farklı lehçeleri olmasına karşın birinci dil olma özelliğine sahiptir. Birbirinden ses, biçim ve söz varlığı özellikleri bakımından ayrılan sekiz ayrı lehçesiyle Çincenin, pek çok lehçesinin yanı sıra Urduca ile birlikte Hintçenin tek dil kabul edildiği ve buna göre dünyada en fazla konuşuru bulunan diller sıralamasında Çincenin birinci, Hintçenin dördüncü dil kabul edilmesi karşısında Türk Dili de 220 milyona ulaşan konuşuruyla sıralamada tek bir dil olarak kabul edilmelidir. Bu ölçütlerle Türk Dili dünyada en fazla konuşuru bulunan diller arasında beşinci sırada yer almaktadır.

Tablo 1
Konuşurları Açısından Dillerin Sıralaması

Sıra	Dil adı	Konuşan Sayısı
1	Çince	1 Milyar 300 Milyon
2	İngilizce	427 Milyon
3	İspanyolca	266 Milyon
4	Hintçe	260 Milyon
5	Türk Dili	220 Milyon
6	Arapça	181 Milyon
7	Portekizce	165 Milyon
8	Bengalce	162 Milyon
9	Rusça	158 Milyon
10	Japonca	124 Milyon
11	Almanca	121 Milyon
12	Fransızca	116 Milyon

(Kaynak: Kılınç, 2011: 39)

Bu bilgi ve tablodan da anlaşılacağı üzere zaten Türkçe dünya üzerinde hatırı sayılır bir dildir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'nin gelişen vizyonu önümüzdeki senelerde Türkçeyi dünyada en çok konuşulan ilk üç dil arasına alabilir. Bu bir hayalden öte bir öngörü olarak ifade edilebilir. Kılınç (2011: 41), Türkiye Cumhuriyeti hariç 34 ülkede Türkiye Türkçesi konuşulduğunu belirtmiştir. Ancak şu anda dünya üzerinde Türkçe “dünya dili” sloganıyla yaklaşık 150 ülkede konuşulan ya da eğitimi verilen bir dil haline gelmiştir. Dünyanın birçok ülkesinde eğitim veren Türk okulları, Yunus Emre Vakıfları ve Türkoloji Bölümleri bu eğitim seferberliğinin öncüsü olmuş ve bu okullar sayesinde Türk dilinin yayılması yönünde önemli çalışmalara imza atılmıştır. Her yıl düzenlenen Türkçe Olimpiyatları, dilimizin kaç ülkede kaç konuşura hitap ettiğini gösteren önemli bir organizasyondur. Bu organizasyonlarda yer alan ve alacak olan öğrenciler eğitimlerini tamamladıklarında Türkçe konuşanlar arasına katılacaklar ve bu sayıyı hızlı bir şekilde arttıracaklardır.

Türkçenin her yerde öğretiliyor ve konuşuluyor olması hedefi, karşımıza “ikinci dil olarak Türkçe öğretimi” ve “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” kavramlarını çıkarmaktadır. Türkçe, yurtdışında bu okullar ve yurt içinde Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezleri (TÖMER) vasıtasıyla ikinci dil olarak mı yabancı dil olarak mı öğretiliyor? Eğitim planlamasında bu konunun da önemli bir yeri olduğu muhakkaktır.

Yabancı dil eğitimi planlanmasında dikkat edilmesi gereken konulardan biri yabancı dilin öğretildiği ortamdır; diğer bir deyişle, yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe Türkiye’de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır, eğer İngiltere, Fransa gibi başka bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilecektir. Bu çalışmada tezin adı olarak “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi” diye başlamasının nedeni budur. İkisinin arasındaki en önemli fark Türkçe yabancı dil olarak Türkiye dışında bir ülkede öğrenildiğinde öğrencilerin herhangi bir şekilde Türkiye’ye gelip yaşayıp yaşamayacakları belli değildir (Yaylı, 2011: 31).

İkinci dil olarak Türkçe öğretilirken öğrencilerin nerede bu eğitimi aldıkları konusu şu açıdan önemlidir: Öğrenci eğer Türkiye’de yaşayacak ve bu dili burada kullanacaksa ona dilin incelikleri ile beraber kültür öğretimi de yapılması zaruridir. Çünkü dil, sadece dil bilgisi kurallarından ibaret değildir. Öğrenci kültürü tanımadan, kelime değerlerinin ifade ettiği farklı anlamları bilmeden dili tam olarak kullanamaz. TÖMER’ler genel manada Türkiye’de eğitim alan öğrencilere hitap ettiği için kitaplarına kültür öğelerini muhakkak almışlardır. Bu sayede öğreticiler dili öğretirken kültür öğretimini de yapmaktadırlar.

Türkiye’de eğitim alan öğrencilerin ders dışı kavramları daha çok merak etmesi, kitap ve dilbilgisi haricindeki konuları daha çok sormaları da bu duruma paralellik gösterir. Öğrenciler dili yaşayarak öğrendikleri için “eyvallah, şöyle böyle, aması maması yok” gibi tek başına bir ifadesi olmayan ancak kültürel olarak değer taşıyan bu kelime ve cümleleri öğrenmeye daha isteklidirler. Eğitimci bu hususu dikkate almalıdır. Fakat Türkçe, yabancı dil olarak öğretilirken bu husus çok öne çıkmaz. Çünkü sosyal hayatta görülen bu tarz cümleler farklı bir kültürün içinde kullanılmaz ve öğretimi değerini kaybedebilir.

Öğrencilerin sosyal medya ve arkadaş çevresinden duyarak geliştirdikleri bir dil ortamına sahip olmaları, yabancı dil öğretimi demek yerine ikinci dil öğretimi tabirinin kullanılmasını daha doğru kılacaktır.

1.2.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Düzeyler

İkinci dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde anadil öğreniminde olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Başka bir deyişle, ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir. Dil öğretiminde sınıf içi uygulamalarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte kullanılmaktadır.

Temel dil becerileri bu şekilde ayrıldıktan sonra o becerilerin de sınıflandırılması konusu öne çıkmaktadır. Çünkü dil becerileri kazanırken bunların farklı seviyelerde kazanıldığı unutulmamalıdır. Bu seviyelerin nasıl sistemli bir şekilde ele alınacağı nasıl sınıflandırılacağı tartışmaları sonucunda tüm ülkelerde aynı biçimde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmış ve bu nedenle Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇ) geliştirilmiştir.

ADÖÇ, yabancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içerir (MEB, 2013). Bu ölçütlere göre Temel Seviye (A1-A2), Orta Seviye (B1-B2) ve İleri Seviye (C1-C2) olarak dil öğrenim durumu sınıflandırılmıştır.

ADÖÇ'ün temel amacı, yabancı dil öğretimini üç temel felsefeye dayandırmaktadır. Bunlar; öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak sıralanabilir. Bu üç temel felsefeye dayalı olarak ayrıca, üç ana bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) geliştirilmiş, ADÖÇ'ün felsefesinin tüm ülkelerde aynı biçimde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmıştır. ADP'nin bölümleri ve ADÖÇ ile ilişkili olduğu eğitim felsefeleri aşağıdaki gibidir:

1) Dil Pasaportu

- Konuştuğu diller ve düzeyi ile ilgili bazı kişisel bilgiler (Kendini Değerlendirme),
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce geliştirilmiş dil düzeyi göstergeleri (Standart Değerlendirme) bulunur.

2) Yabancı Dil Özgeçmiş

- Kendini fark etme (Kendini Değerlendirme/Öğrenmeyi Öğrenme/ Özerklik),
- “Yapabilirim” ifadeleri (Kendini Değerlendirme),
- Kültürlerarası deneyimler (Kültürel Çeşitlilik) yer alır.

3) Dosya

- Sertifika, diploma, proje örnekleri, makaleler gibi belgeler bulunur. (Kendini Değerlendirme/Özerklik)

Bu çalışmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri üzerinde durulacağından ADÖÇ'te yer alan kazanımları kelime düzeyinde ele almak gerekmektedir. Okuma, dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyindeki kazanımlarına kelime boyutuyla bakılırsa yapılan çalışmanın önemi de anlaşılacaktır. Çalışmada bu nedenle ADÖÇ'e göre temel dil becerilerinin düzeylerdeki yansımaları tablolar halinde verilerek kelime boyutuyla yorumlanacaktır.

Tablo 2
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Okuma Becerisi Düzeyleri

Düzyey	Yeterlilik
A1	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
A2	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.
B1	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.
B2	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.
C1	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanıyla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
C2	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dil bilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

Kaynak: (MEB, 2013)

Tabloda görüldüğü üzere A1 seviyesindeki öğrenciden küçük duyuru ve afişlerdeki metinleri, bildik adları yani kısa kelime içerikli materyalleri okuyabilecek bir seviye; A2 seviyesindeki öğrenciden basit günlük metinler içerisindeki kelime gruplarını anlayabilmeleri; B1 seviyesindeki öğrenciden mesleki ve günlük dile ait kavramlardan oluşan kelime gruplarını, olay, duygu ve istekleri belirten kelimeleri anlayabilmeleri; B2 seviyesindeki öğrenciden güncel sorunlarla ilgili makale ve raporlardaki kelimeleri anlayabilmeleri ve yazara ait görüşleri seçebilmeleri; C1 seviyesindeki öğrenciden uzun, karmaşık ve edebi metinleri anlayabilmeleri, ayrıca metinlerdeki kelimeleri tahlil edebilmeleri istenmektedir. Ancak kelime bağlamında uzmanlık alanıyla ilişkili kelimeleri

anlaması ve yorumlaması beklenmektedir. Çünkü öğrenci ileri seviyede dile vakıf olsa da her alana ait kelimeyi anlaması mümkün değildir. Bu sebeple öğrenci ileri seviyede de olsa ilgi alanına yönelik kelime öğrenimine ağırlık verilir. C2 seviyesindeki öğrenciden ise uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dil bilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyup anlayabilmesi beklenmektedir.

Tablo 3

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Dinleme Becerisi Düzeyleri

Düzyey	Yeterlilik
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.
B1	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

Kaynak: (MEB, 2013)

Dil pasaportunun çizdiği yönergede dinleme becerisine yönelik A1 seviyesindeki öğrenciden ailesi ve yakın çevresi ile ilgili tanıdık kelimeleri, çok temel kalıpları yavaş ve net konuşulduğunda anlaması beklenir. A2 seviyesinde kendisini doğrudan ilgilendiren ve çevresinde çok sık kullanılan kelimeleri anlaması ve ona dikkat etmesi beklenir. B1 düzeyinde öğrenciden meslek, okul ve sosyal hayatına ait kavramları standart konuşmadan anlayabilmesi; güncel olaylar ve haberlerin anlatıldığı TV programlarındaki kelimeleri ana hatlarıyla yakalayabilmesi beklenir.

B2 seviyesindeki öğrenciden güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilmesi, karmaşık cümlelerle yapılan tartışmaları takip edebilmesi beklenir. Bu da öğrencinin kelime dağarcığında artık birleşik kelimelerin oluşmaya başladığı bir kademeyi işaret eder. Çünkü öğrenci kelimeyi sadece köküyle tanırsa tartışma ve güncel olaylarda geçen kelimeleri, filmleri kaçırmadan takip edebilmesi mümkün olmayacaktır.

C1 seviyesinde ise kelimeye tam bir aşinalık durumu aranmaktadır. Çünkü burada hedef, konunun aslı verilmeden kelimeler yoluyla ima edilse dahi uzun konuşmaları anlayabilmek olarak belirtilmiştir. C2 seviyesindeki öğrencinin dinleme konusunda sıkıntı çekmemesi gerektiği, aksan dolayısıyla kelimeleri anlamada güçlük çekse de daha sonra alışıp anlayabileceği ifade edilmiştir.

Tablo 4
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Yazılı Anlatım Becerisi Düzeyleri

Düzyey	Yeterlilik
A1	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim Örneğin: Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.
A2	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
B1	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
C1	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Kaynak: (MEB, 2013)

Yazılı Anlatım yeterliliklerine bakıldığında, A1 seviyesindeki öğrenciden çok basit kelimeler kullanarak bir kartpostal yazması ya da verilen hazır bir formu kısa bilgilerle

doldurabilmesi beklenir. Bu da kısıtlı bir kelime bilgisiyle mümkün olabilecek bir durumdur. A2 seviyesinde öğrenciden kısa, basit notlar ve iletiler yazması, teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilmesi beklenir. Kelime hazinesini çok zorlamayan bu hedef öğrencinin sosyal çevresinden aldığı iletileri not olarak alabilmesine olanak sağlayacak bir yeterlilik düzeyini ifade eder. B1 düzeyinde öğrenciden ilgi alanındaki konularla ilgili basit kelimelerle bilgi ve deneyimlerini aktaracak düzeyde yazılar yazabilmesi beklenir.

B2 seviyesindeki öğrenciden çeşitli konularda ayrıntılı ve anlaşılır metinler beklenir. Bu seviyedeki öğrencinin fikirleri süren ve nedenler ifade edebilen yazılı metinler ortaya koyan bir konuma gelmesi beklendiği için kelime hazinesi ve kelimeler arası geçişleri kuvvetlendirmiş olması gerekir. C1 seviyesinde hedef olarak, belirlenen kesime uygun yazılar yazılması gibi bir amaç olduğu için öğrenci kelimelerin farklı anlamlarını da biliyor olmalıdır. Çünkü farklı kitleleri etkilemek ve farklı hisler uyandırmak kelimelerle oynayarak mümkün olabilir. C2 seviyesindeki öğrencinin akıcı, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık yazılar, raporlar ya da makaleler yazabilmesi hedef olarak verilmiştir. Mantıksal örgüler kurabilmek için sadece kelime bilgisi yeterli olmayacak kelimeler arasındaki ilişkiler edat ve bağlaçlar da metni değiştirecek önemli unsurlar olacaktır.

Tablo 5
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Sözlü Anlatım Becerisi Düzeyleri

Düzyey	Yeterlilik
A1	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.
B1	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.
B2	İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.
C1	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.

C2 Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

Kaynak: (MEB, 2013)

A1 seviyesindeki öğrenci yaşadığı yeri ve tanıdığı insanları tanıtabileceği kadar basit kalıpları ve cümle yapılarını kullanır. Bu da temel kelime ve sıfatlarla kurulabilecek cümleleri ifade edebilir. A2 seviyesindeki öğrenci basit olarak ailesini, arkadaşlarını, yaşam koşullarını, eğitim geçmişini ve son işini anlatabilecek kadar bir dizi kalıp ve cümle yapısı kullanacağı için fazla kelime yüklemesi yapmamış olacaktır. B1 düzeyinde soyut anlatım kavramı devreye girer. Burada kelime zenginliği de olmalıdır. Her ne kadar basit cümleler de olsa soyut kavramları bilmek gereklidir. Bunun yanında okuduğu bir kitabı veya izlediği bir filmi anlatabilmesi için kelime bağlamlarını, sıfatları, zıt ve eş anlam kavramlarını daha iyi oturtmuş olması da beklenmektedir.

B2 seviyesinde ilgi alanı ile alakalı çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilmesi, konuların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilmesi beklendiği için öğrencinin kelime bilgisi yeterli düzeye çıkmış olmalıdır. C1 seviyesinde artık konular hakkında farklı bakış açıları sunması beklenen öğrenci, karmaşık konuları ayrıntılı bir şekilde anlatabilmelidir. Temayı güçlendirecek örnekler de verebilmesi için kelime bilgisinin yanında dilin incelikleri olan deyim ve atasözlerini de kullanabiliyor olmalıdır. C2 seviyesinde sadece kendi ilgi alanı ile alakalı değil artık her konuda mantıksal bir bütünlük içerisinde konuşması beklenen öğrenci karşıt görüşleri de ifade edebilecek ve konuyu çeşitli mecralara çekebilecek bir kelime hazinesine sahip olmalıdır.

Tablo 6

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı Karşılıklı Konuşma Becerisi Düzeyleri

Düzye	Yeterlilik
A1	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.
A2	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.

- B1 Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.
- B2 Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.
- C1 Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.
- C2 Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

Kaynak: (MEB, 2013)

Karşılıklı konuşma becerisi ile ilgili değerlendirmelerde A1 seviyesindeki öğrenci henüz çok kelime bilmediği için sadece kendisine söylenen ve tekrar edilen kelimeleri doğru şekilde tekrar edebilmesi ve sorulan basit sorulara yine bir iki kelimelik basit cevaplar vermesi beklenir. A2 seviyesindeki öğrenci bir karşılıklı konuşmayı sürdürecektik kadar kelimeleri anlayamaz ancak soru cevap şeklinde ve bildiği kelimelerle bir sohbet olursa onu devam ettirebilir. Kelime hazinesi yeterli ölçüde oluşmadığı için konuşmayı sürdürebilmek için sürekli düşünerek kelime arar. B1 seviyesindeki öğrenci dilin konuşulduğu bir ortamda karşısına çıkabilecek problemleri çözebilecek kadar bir kelime birikimine sahip olur. Karşılıklı konuşmanın diğer tarafı bilmediği kelimeleri ya da bildiği kelimeleri kelime grubu şeklinde kullanırsa anlayamayabilir ancak anlaşılır konuşulması halinde kendi işlerini kendisi çözebilecek bir düzeye gelmiş kabul edilir. B2 seviyesindeki öğrenci öğrendiği dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilir. Bu da yeterli bir kelime bilgisi düzeyini ifade eder. C1 düzeyinde karşılıklı konuşmanın seyri daha değişiktir. Öğrenci dili, toplumsal ve mesleki kelimeleri içine alacak şekilde esnek ve etkili kullanabilir. Bunu yaparken türemiş kelimeleri farklı kelime ve cümle yapılarını rahatlıkla kullanabilir. Düşünce ve fikirlerini açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşısındakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilir. C2 seviyesindeki öğrenciler hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait kelime yapılarını da kullanabilir. Konuşurken ifade ettiği

şey anlaşılmazsa hiç fark ettirmeden değişik yollarla anlatmak istediklerini yeniden dile getirecek bir kelime birikimine sahiptir.

1.2.2. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Sorunlar

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile alakalı sorunların başlangıç noktasının 80'li yıllara hatta daha öncelere dayandığı söylenebilir. Bu yıllarda Türkiye'nin yeni bir yöne doğru gitmesinin temelleri atılmış, ülkeye yeni bir pencere açılmıştır. Özellikle 1985'ten sonra Sovyetleri sallamaya başlayan reformist hareketlerin yeni bir Türkiye vizyonuna gebe olmaya başladığı ifade edilebilir. Nitekim böyle de olmuştur. 1991'de Sovyetler Birliği resmen dağıldıktan sonra Türkiye, buradan kopan devletler için bir rol model halini almıştır. Bu siyasi atmosfer Türkiye'nin önemini artırırken haliyle Türk dilinin önemini de arttırmıştır. Buna paralel olarak Türkçenin öğretimi çalışmaları daha ciddi şekilde ele alınmıştır.

İlk çalışma 1984 yılında Ankara TÖMER'in kurulmasıdır denebilir. Çünkü bundan önce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile alakalı bir kurum ve buna yönelik bir araştırma merkezi yoktur. Aslında olmaması da normaldir; çünkü Türkçe, Türkiye'de hiçbir zaman yabancı dil olarak ele alınmamıştır. Bizim insanımızın ve akademisyenlerimizin yabancı dil algısı İngilizce, Fransızca, Almanca vs. olarak şekillenmiş Türkçe bunların arasında düşünülmemiştir. Bizim dilimiz büyük ve köklü bir dil olabilir ancak dünyadaki hiçbir dil sadece büyük ve edebi yanı kuvvetli diye öğrenilmez. O dilin konuşulduğu ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik ağırlığı ülkeyi, aynı zamanda da o dili cazip hale getirir. 90'lı yıllar ve sonrasında Türkiye'nin yavaş yavaş dünya piyasasına çıkması dilin cazip hale gelmesi bu merkezlerin açılması ihtiyacını öne çıkarmış ve çalışmalar başlamıştır.

Çalışmalar başlamıştır ancak aradan geçen yaklaşık otuz yılda hala başlanacak çalışmaların olması, hala bir programın yapılamamış olması çalışmalara ne kadar ciddiyet verildiğini de tartışılır hale getirmiştir. Fakat son on yılda her alanda Türkiye'nin dünya üzerindeki öneminin artmasıyla bu konuya daha önemiyet verilerek yaklaşıldığı da açıktır. Ankara TÖMER'den çok sonra da olsa şu anda Türkiye'de çok sayıda TÖMER açılmış pek çok üniversite bu konuda araştırmaların önünü açmaya başlamıştır. Çünkü Türkiye değişen vizyonuyla dünya ülkelerinden de çok fazla öğrenci çekmeye başlamıştır. Bu da üniversiteleri ve özel sektörü Türkçe öğretme alanında çalışmalar yapmaya ve merkezler açmaya itmiştir.

Bu alanı zenginleştirmek adına yavaş yavaş bir devlet politikası da oluşmaya başlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü bu alana devlet eliyle yapılan en ciddi yatırım olarak göze çarpar. Bunun yanında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer devlet kuruluşları artık Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusuna ciddi destek vermektedirler.

Her ne kadar Türkçe öğretimine ihtiyaç artmış olsa da alanda yeterli bilgi ve deneyime sahip eğitimci bulunamadığı için çalışmalara öncelikle yetili personel ihtiyacı damga vurmaktadır. Örneğin Türkiye’de direk kendi alanı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDOT) olan bir profesör ya da doçent var mıdır? Bu kısırlık Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda program, yöntem, materyal geliştirilmesi süreçlerinde yapılacak çalışmaları günümüze kadar geciktirmiştir. Yeni yeni bu alanı kabullenen hocalar öğrencilerini bu alana yönlendirmekte ve alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılmaktadır. Çünkü Türk dili dünyanın en köklü dillerinden biri olsa da yabancı dil olarak görülmesi ve çalışılması hususu çok yenidir. Bu nedenle akademisyenlerin çokça rağbet edebileceği bir düzeyde bakir bir alandır.

1.2.2.1. Türkçenin Öğretimi ile İlgili Genel Sorunlar

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi ile alakalı genel sorunlar başlıklar halinde sayılacak olursa şunlar ifade edilebilir:

Yabancılar Türkçe Öğretimine Ait Program Eksikliği

YDOT öğretimi ile alakalı bir program olmadığı için her kurum kendine göre bir işleyiş benimseyip ona göre hareket etmektedir. Bir ihtiyaç analizi ve sonrasında aynı diğer derslerdeki gibi bir program yapılması zaruridir. Örneğin hala dilbilgisi ağırlığının ne derece olacağı, hangi dil bilgisi kuralının ne kadar ve hangi sırada verileceği her kurumun kendi takdiriyle yaptığı bir planla oluşmaktadır. Ancak bu önemli konu bilimsel bir dayanak ile sabitlenmeli ve gerekli konu sıralaması ve program takvimi yapılmalıdır.

Eğitimci Yeterliliği Konusu ve Öğretmen Yetiştirme Sorunları

YDOT derslerine hep devşirme hocaların girdiği açık bir konudur. Yani derse giren hocalar Türkçe, İngilizce Öğretmenliği gibi dil bölümlerden, Dilbilimi ya da Edebiyat Fakültesi mezunlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla her öğretmen Türkçeyi ikinci dil olarak öğretme tecrübesini öğrenci karşısında deneme yanılma yoluyla kazanmaktadır.

Hatta bazı hocalar dil öğretim yöntemleri gibi temel konular hakkında da bilgi sahibi değildir. Bu da “ben yaptım güzel oldu” gibi anlayışlarla amatörcce bir eğitim yapıldığını kanıtlamaktadır. Farklı öğretmen yetiştirme programları uygulansa da yeterli olmayıp konunun lisans düzeyinde ele alınmasının gerekliliği tartışılmalıdır.

Materyal ve Metot Eksikliklerinden Kaynaklanan Sorunlar

İngilizce başta olmak üzere diğer dillerdeki materyal zenginliği doyuma ulaşmış denecek bir seviyedir. Her üniteye ait kelime kartları, videolar, şarkılar ve farklı farklı yüzlerce hatta binlerce materyal bulunmaktadır. Ancak YDOT öğretimine ait videolar, ünitelere göre bestelenmiş şarkılar, planlanmış drama veya oyunlar yine birkaç kurumun kendi gayretleriyle yapılanlardan öteye gitmemiştir. Her yayınevi, her TÖMER kendi doğrularına göre değişik materyaller tasarlamaktadır. Bu konu da detaylıca incelenmeli, her yaş grubuna ait zihinsel süreçler de gözetilerek profesyonel materyaller hazırlanmalıdır.

YDOT Öğretimiyle Alakalı Dil Seviyelerinin Net Olmayışı İle İlgili Sorunlar

Birçok kurum kendi öğrencisine yine kendine göre bir seviye belirlemekte ve bunu başka üniversitelerin de kabul etmesini talep etmektedir. Ama o seviyeyi neye göre belirlediği muammadır. Avrupa Dil Pasaportuna göre her seviyenin farklı bir analizi vardır ancak kurumlar henüz buna dikkat eder hale gelmemiştir.

Öğretim Ortamları İle İlgili Sorunlar

Eğitim alanı olarak yeni görülmeye başlayan bu alanda sınıfların düzeni de tartışma konusudur. Dil öğretimi sınıfı kavramı sadece dil kurslarına yerleşmiş bir kavram olduğu ve Türkçe yabancı dil öğretimi yelpazesine giremediği için üniversiteler “U” düzeni sınıf ayırmayı planlarına almamaktadır. Derslikler normal derslikler arasından yine devşirme usulüyle tahsis edilmektedir. Bu da bir dil sınıfında gerekli olan çeşitli şartların ve ortamın oluşmasını ve verimli bir dil öğretimi yapılmasını engellemektedir.

Çatı Bir Kurumun Ya Da Bir Danışma Kurulunun Olmayışından Kaynaklanan Sorunlar

Tartışılan konuların bir zümre ahengiyle değerlendirilip özüne inebilecek ve her kuruma en azından fikir verebilecek bir oluşuma ihtiyaç vardır. Bu kurumun nezaretinde YDOT eğitimcileri toplanıp çalıştaylar yapabilir fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu da sıkıntıların özüne daha çabuk inilmesini ve güzel uygulamaların ülke çapına yayılarak dilin daha güzel öğretilmesini sağlayabilir.

Ölçme - Değerlendirme ve Sertifikalandırma İle İlgili Sorunlar

Öğrenciler kurumlara kabul edilirken gelişigüzel kabul edilmektedir. Bir seviye tespit sınavı uygulandığı da söylenebilir ama genel kanaat odur ki o seviye tespit sınavını kurumun hocaları profesyonel bir bakış gözetmeksizin hazırlamaktadırlar. Birçok kurum kendi öğrencisine yine kendine göre bir seviye belirlemekte ve bunu başka üniversitelerin de kabul etmesini talep etmektedir. Ancak öğrenci farklı bir kuruma gittiği zaman tanınmayan bir sertifika sürprizi ile karşılaşmaktadır. Bir kurum öğrenciyi B1 seviyesindedir diye değerlendirirken diğer kurum bu öğrenciyi A2 hatta A1 seviyesinde görmektedir. Bir kurumun sınav sistemini diğer kurum reddetmekte hatta “Böyle sınav mı olur?” tarzında yaklaşımlar sergilemektedir. Ancak sınavın nasıl olacağı herkes tarafından bilinirken (ADÖÇ kriterlerinde açıklanmıştır) ciddi bir kabul edilirlilik mekanizması kurulamamıştır. Bu konu ileride Türkçe seviyesini uluslararası bir şirkette çalışmak ya da bir üniversitede okumak isteyen adaydan dil seviyesi istendiğinde daha ciddi bir sorun olarak ortaya çıkacaktır. TOEFL-IELTS gibi ve pek çok kurum tarafından geçerliliği kabul edilen bir sınav sistemine ihtiyaç vardır.

Yabancı Öğrencilerin Alfabe ve Dilbilgisi İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

Latin alfabesinde bulunmayan ancak Türk dilinin ses özelliklerini yansıttığı için alfabemizde yer alan bazı sesler bazen yabancı öğrenciler için problem olabilmektedir. Örneğin Doğu Afrika’da Uganda, Kenya, Somali, Tanzania gibi ülkelerde konuşulan Svahili dilinde “ü, ö, ı” sesleri olmadığı için bu ülkelere gelen öğrenciler bu sesleri çıkarmakta zorlanmaktadırlar.

Kırmızı – kırmızı; kız – kız; altı – altı; köpek – kopek, ülke – ulke demektirler ve bu kullanımı öğrenme ve içselleştirmeleri gerçekten uzun bir zaman gerektirmektedir (Yıldız ve Tunçel, 2012: 133).

1.2.2.2. Kelime Öğretimi İle İlgili Sorunlar

Sözcük öğretimi özellikle de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi konusu ve sorunları çalışılmaya muhtaç, önemli bir araştırma sahasıdır. Çünkü sözcük öğretimine dair kaynak ve metotların neler olduğundan ziyade öncelikli olarak hangi sözcüklerin öğretimi ele alınmalıdır konusu gündeme gelir. Barın’a göre (2003: 311-317) pek çok dil için temel söz varlığı çalışmaları yapılarak, bilimsel verilerin

oluşturulmuş olmasına rağmen henüz Türkçenin bu şekilde temel söz varlığının iyi belirlenmemiş olması kelime öğretiminde büyük bir sıkıntı yaratmaktadır.

Aksan (1998: 20) da dil öğretiminde sıklık çalışmaları için benzer ifadeler kullanmıştır. Bir yönüyle ele alınıp Türkçe ve kelime öğretimi için de kullanılabilir. Aksan'a göre: *“Okula yeni başlayan, ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dili ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir.”* Görüldüğü gibi Aksan da Barın da kelime sıklığı ve öğretim sırasının önemine değinmişlerdir. Çünkü kelimelerin hangilerinin öğretileceği kadar hangi sırada öğretileceği de önemlidir.

Fakat burada Türkçenin kelime varlığı veya sıklığı derken bir konuya açıklık getirmek de gerekir. Asıl değinilmek istenilen konu; yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçenin söz varlığına ilişkin çalışmalar yapılmaktadır (Göz, 2003). Ancak Türkçe öğretimi ile ikinci dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konularının birbirinden çok farklı olduğu unutulmamalıdır.

Birçok dilde yabancılara o dili öğretmeden önce temel seviye 500 kelime-1000 kelime, “basic words in...” şeklinde başlayan, o dilin temel kullanım sıklığını dikkate alan ve öncelikle bunların öğretilmesi gerektiği gibi bir hedefi ortaya koyan çalışmalar dikkat çeker. Ancak bizim yazılı Türkçe kelime sıklığı araştırmasından başka tam manada her Türkçe öğretim merkezi tarafından kabul edilen bir çalışma yapılmamıştır. Bu da kelime öğretim çalışması yapan eğitimcileri ve kelime öğrenen öğrencileri kendi yollarını bulmaya sevk etmektedir. Yukarıda da değinildiği üzere yine bu konuda da her kurum kendi kelime öğretme yolunu doğru kabul ederek ve tam manasıyla amatör olarak bu konuyu ele almaktadır. Ancak burada YDOT öğretimi alanında yeni çalışmalar olduğunu da ifade edilebilir. Tunçel (2011) çalışmasını Çanakkale ili ile sınırlandırmış olsa da sözlü Türkçenin sıklığına yönelik bir çalışma yapmış ayrıca sınırlılığını YDOT öğretimi şeklinde belirlemiştir. Bu da Türkçe öğretimi dışında YDOT öğretimi alanında bu çalışmaların önemini arttırdığını ve çalışmalara başlandığını gösteren önemli bir gelişmedir.

YDOT öğretiminde kelime öğretimi incelenirken “öğretilecek kelimelerin düzeyleri ve çeşitleri” konusu güncelliğini korumaktadır. Çünkü kelime öğretimi derken çok farklı ve gerçekçi sorunlar ortaya çıkar. Kelime öğretimi hangi yaş öğrenci grubuna yapılır?

Hangi mesleki alana hitap edilir ve bu mesleki alanda hangi içerikleri baz alarak öğretim yapılır? Öğretilen kelimeler kitapların bize belirttiği kelimeler mi yoksa öğrencilerin gerçekten ihtiyacı olan ve sosyal hayatta sürekli karşısına çıkan söz varlığı mı? Hangi metotları kullanarak kelime öğretiliyor? Bütün bu sorular henüz kelime öğretimine başlanmadan cevaplanması ve araştırılması gereken konular olarak karşımıza çıkıyor. En başta bir kelime sıklığı çalışması yapılması, kelime gruplarının incelenmesi, kelimelerin öğrenci gruplarına ve faydasına göre sıralanması meselesi gündeme geliyor. Burada da yol gösterici en güzel kaynaklardan birinin ADÖÇ olduğu ifade edilebilir. Çünkü bu çalışmada dil becerileri öncelikle A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak seviyelere ayrılmış sonra da bunlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Mesela A1 seviyesinde olan öğrenci, günlük konuşma dilinde geçen ifadeleri anlayabilir, kendini ve başkalarını tanıtabilir, kişisel bilgiler verebilir. A2 seviyesindeki öğrenci, temel kişisel bilgiler, aileye yönelik bilgiler, alışveriş ile ilgili cümleleri anlayabilir ve kullanabilir. B1 seviyesindeki öğrenci iş, okul, eğlence gibi alanlarla bildiği konuları anlayabilir. B2 seviyesindeki öğrenci, karmaşık bir metindeki hem somut hem de soyut konuları anlayabilir. C1 seviyesine gelen öğrenci, daha uzun metinleri anlayabilir ve üstü kapalı anlamların farkına varabilir. Dili sosyal, akademik ve profesyonel amaçlarla kullanabilir. C2 ise, duyduğu ya da okuduğu her şeyi kolaylıkla anlayabilir ve yorumlayarak tartışabilir bir seviyeye gelmiştir (MEB, 2013). Bu ifadeler bize aslında hangi ölçülerin baz alınacağını açıkça ifade etmektedir. ADÖÇ'e göre, sözcük öğretimi açısından, dil ediniminde, öğrencinin dil yeterliliğini değerlendirme ve dil öğrenimi/öğretimi planlamada sözcük sayısı ve kontrolü önemlidir. Avrupa Ortak Başvuru Metni kullanıcıları, öğrencinin öğrenmesi gereken/istenen sözcük ya da ifade sayısını, sözcük aralığını, anlamaya yönelik öğrenme ve hatırlamayla, üretmeye yönelik öğrenme konusunda nasıl bir ayırım yapılacağını, tekniklerden ne kadar yararlandığını ve öğrencilerin gelişmelerinin nasıl ilerlediğini saptamayı ve göz önünde bulundurmaya isteyebilirler.

Sözcük öğretimi ve öğrenimi ile alakalı sıklık ve kelime öğretim sırası ile ilgili konulara değinildikten sonra bir de içerikle ilgili konulara değinilebilir. Çünkü sözcük öğretiminin planlanması ile ilgili sıklık ve sıra faktörü gibi sorunların varlığı göz önüne alınırken asıl içerik olarak da kelime öğretiminde farklı sorunlarla karşılaşıldığı da muhakkaktır. Mesela kelime öğretiminde özellikle B1 seviyesinden sonra daha çok karşılaşılan soyut-somut kavramı üzerinde ciddiyetle durulması ve çalışılması gereken bir kavramdır.

Öğrenciler A1ve A2 seviyelerinde daha somut (elma, armut, araba vs.) kavramlarla yüzleştikleri için anlamakta pek zorluk çekmemektedir; ancak sonrasında soyut kavramlar devreye girer. Daha önce resimler, posterler, kelime kartları vb. kullanarak kelime öğretimini kolayca gerçekleştiren eğitimci öğrenciye mutluluğun resmini çizemez hale gelir. Öğretici öncelikle kelimenin şeklini mi yoksa anlamını verilmeli konusunu dikkate almalıdır. Bu aşamada da jest ve mimikler yardımıyla kelime öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılır. Ancak burada da farklı bir sorun ortaya çıkar. Şöyle ki, bazı hareketler, jest ve mimikler bazı kültürler için hiçbir anlam ifade etmez ya da tam tersi manalara gelir. Öğretici anlatmak istediği hissin evrensel olduğunu düşünerek konuya yaklaşır ancak öğrenciler oradan farklı manalar çıkarabilir.

Kelime öğretimindeki en büyük güçlüklerden biri de telaffuz sıkıntısıdır. Öğrenciler kelimeleri mana olarak öğrenirler ancak telaffuzda yaşadıkları sıkıntı dolayısıyla o kelimeyi farklı bir manada ifade edebilir ve bazen yanlış anlaşılabilirler. Örneğin “öldü yerine oldu, dön yerine don” vb. kullanımlar sıkça rastlanan ve manaları değiştiren kullanımlardır. Gürses’e göre (2003: 510) kelime tekrarının telaffuzun geliştirilmesinde ve öğrenilmesi zor kelimelerin anlaşılmasında büyük rolü vardır. Öğrenci bu telaffuz sıkıntısını aşmak için sesli okumalar yapmalı ve buna dinleme çalışmalarını da eklemelidir.

Ortak kelimelerin farklı manaya gelmesi problemi de önemli bir kelime öğretimi problemidir. Özellikle Arapça ve Farsça gibi Türkçeye etkileşimi çok olan dillerin ya da Türkî dillerinin konuşulduğu ülkelerden gelen öğrenciler bir kelimeyi duyduklarında kendi dillerindeki manasını almaktadırlar. Onun Türkiye Türkçesinde farklı bir manaya geldiğini kabul etmeleri ve öğrenmeleri zaman almakta hatta bir süre kendi dillerindeki manasıyla kullanmaya devam etmektedirler.

Kelime öğretimi, özellikle de YDOT öğretiminde kelime öğretimi konusundaki sorunlar hakkında genel bir değerlendirme yapılacak olursa sorunlar ve ihtiyaçlar maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçenin en yaygın kullanılan kelimelerini belirten çalışmalarının olmaması,
- Konuşma, sözlü ve yazılı anlatım alanlarına yönelik kelime sıklığı çalışmalarının yapılmaması,
- Kelime öğretim sıralamasının nasıl olacağına yönelik akademik çalışmaların yapılmaması,
- Kelime öğretim teknikleri hakkında eğitimcilerin daha bilinçlendirilmesi ihtiyacı,

- Diğer dillerin kullandığı kelime öğretim materyallerinin Türkçe öğretiminde de kullanılmasının sağlanması,
- Farklı bir yapısı olan Türkçe kelimelerin söyleyişlerinin kolaylaştırılmasına yönelik telaffuz çalışmaları yapılması, buna yönelik kaynaklar hazırlanması.

BÖLÜM II

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KELİME

2.1. Kelimenin Tanımı

Kelimeyi tanımlamak başlangıçta çok zor değilmiş gibi görünse de kelimenin tanımlanması oldukça tartışmalı bir konudur. Bunun sebebi ise “kelime” nin birden çok tanımının yapılmış olmasına bağlanabilir. Kelime öğrenimi üzerine çalışılan bu tezde kelimenin iyi netleştirilmesi ve özellikle konumuza paralel olarak tanımlanması bir gerekliliktir.

Türkçe Sözlük’te (Türk Dil Kurumu, 1998) kelime “*anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük*” olarak açıklanmaktadır. Aynı sözcüğün “sözcük” maddesinde ise kısaca “kelime” açıklaması bulunmaktadır.

Ergin (2002: 95), kelimeyi “*manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur*” şeklinde tanımlarken Aksan’a (1998) göre “*bir dilin örgüsünü oluşturan sözcükler*” şeklinde dile getirmiştir.

Kelime kavramı gramer kitaplarında şekil bilgisi başlığı altında ele alınmakta ve genellikle tanımlaması da bu doğrultuda yapılmaktadır. Gramer Terimleri Sözlüğü’nde (Korkmaz, 1992) kelime şu şekilde yer almaktadır: “*Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir düşünceyi yansıtan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi.*”

Yukarıda ifade edilen kelime tanımlarına bakıldığında kelime, tek başına anlam ifade eden bir dil unsurudur. Ancak Ergin (1993: 91) kelimelerin anlamlı en küçük dil ögesi olmalarının yanında bunun bütün kelimeleri içine almayacağını ve kelimelerin büyük bir bölümü anlamlı olmakla beraber tek başlarına anlamları olmadığını ve bunların başka kelimelerle kullanıldığında anlam taşıdığını ifade eder.

Bir kelimeyi bilmekten bahsedilince genellikle anlaşılan, kelimenin anlamı ve biçimidir. Fakat iş bu kadar basit değildir. Nation (1990: 31) ‘bir kelimeyi bilmek’ deyince aşağıda sıralandığı üzere değişik bilgilerin varlığından bahsedildiğini belirtmektedir:

- Kelimenin anlam(lar)ı
- Kelimenin yazılı biçimi
- Kelimenin sözlü biçimi
- Kelimenin dil bilgisel davranışı
- Kelimenin farklı kullanımlar sergileyebildiği öbekler
- Belli bir sosyal ortamda kelimenin kullanılış şekli
- Kelimenin çağrışımları
- Kelimenin kullanım sıklığı (Akt. Aydemir 2007: 26).

Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere kelime demek sadece kelimenin anlamını bilmek demek değildir. Bir kelimeyi biliyorum demek için ardında daha farklı pek çok bilgiye vakıf olmak gerekir. Genel manada anlamını bilmenin kelimeyi de bilmek gibi anlaşıldığını düşünerek konuya bakıldığı muhakkaktır ancak, özellikle yabancı öğrencilerde, yaşanan şekliyle manasını bilip nasıl yazıldığını, şeklini, farklı kullanımlarını ve çağrışımlarını bilmeyen öğrencilerin verdikleri tepkilerden aslında kelimeyi bilmenin farklı bir manada kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, çok kullandıkları bazı kelimeler hafif şekil değişikliğine uğradığında, yeni dil bilgisi kurallarıyla genişlediğinde onu farklı bir kelimeymiş gibi düşünüp kelimeye son derece yabancı bakabilmektedirler.

2.2. Türkçe Kelimelerin Özellikleri

Tosun (2006: 30-31) Altay dil ailesine ait eklemeli / bitişken bir dil olan Türkçenin farklılıklarına işaret eder ve Türkçenin, adı geçen dil ailesindeki dillerin dışında kalan diğer dil ailelerindeki dillerle karşılaştırıldığında sesletim, biçimbilgisi, söz dizimi ya da dizimbilgisi, anlambilgisi ve sözcükbilim açısından belirgin aykırılıklar gösterdiğine ve bu nedenle kendine özgü bir dil olduğuna dikkat çeker.

Türkçenin yapısı, kelime hazinesi boyutuyla düşünülürse, kelime öğretimi ya da kelime öğreniminde bu yapı, kelimeler bilinmese de köklerinden hareketle ya da kökü bilinen başka bir kelime ile arasında bağ kurdurtacaktır. Bu özellik ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin yeni kelimelerle karşılaştıklarında onları anlamaları ve kolayca belleklerine yerleştirebilmeleri açısından oldukça faydalı ve önemlidir. Banguoğlu (2004: 141) dilin yaşayan bir organizma gibi zamanın ihtiyacına göre durmadan kendi

yapısından kelimeler yaratarak ve yabancı dillerden kelimeler alarak dağarcığını zenginleştirdiğini ifade eder. Türkçe de eklemeli bir dil olması hasebiyle yeni kelimeler türetmeye ve yeni kullanımlara son derece açık bir dildir.

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe, bu özelliği sayesinde oldukça zengin bir dil olma niteliği taşır. Aksan'ın (1990: 106), Türkçedeki eklerin çeşitliliği, bu eklerin değişik görevlerle yeni sözcükler oluşturabilmeleri nedeniyle yeni kavramların karşılanmasında kolaylık sağladığını belirten sözleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin ekler sisteminin muntazamlığını Ergin (2005: 121) gerek köklerden daha geniş olan gövdeleri yapmak için, gerekse kök ve gövdeleri çeşitli gramer fonksiyonları için ayrı ayrı kategorilere sokmak üzere daima kök ve kelimelerin sonuna getirilen eklerin herhangi bir karışıklığa meydan vermeyecek şekilde belirli bir sıraya göre dizildiklerini ve bu düzenliliğin sıra eklemeli bir dil olarak geniş bir ekler sistemine sahip bulunan Türkçenin ek yapısına büyük bir sadelik, açıklık ve kolaylık verdiğini ifade eder.

Kelimeye Türkçedeki yapım ve çekim ekleri açısından bakıldığında karışık görülebilir; ancak zaten öğrencilere bu ekler bütün halinde verilmez. Öğrenci bu eklerin belirli sıralarla köke eklenmesi sistemini zamanla kavrar. Önceleri sadece zaman ifadelerini (-yor, -di, -ecek,) fiile ekleyerek sisteme alışan öğrenci daha sonra isimlere ve fiillere farklı ekler ekleyerek daha zengin bir kelime hazinesine kavuşmaya başladığını fark eder.

Öğrencilerin Türkçe kelime kurma sistemini ilk öğrenmeye başladıkları andan itibaren bir kelimeyi öğrendiklerinde, bildikleri o kurallar çerçevesinde hemen o yeni kelimeye şekiller verebilme kabiliyeti göstermektedirler. Bir matematik formülü gibi temeli anlayan öğrencinin bunların bütün kelimelere tatbik edebildiği bir kurallar dizisi olduğunun farkına varması hem öğrenciyi cesaretlendirmekte hem de öğrenciye Türkçenin kolay ve sistemli bir dil olduğunu düşündürerek öğrencinin daha fazla motive olmasını sağlamaktadır.

Türkçe kelimeler adeta birbirlerinin yakın arkadaşları hatta akrabaları gibidir. “Göz” den başlayan bir kelime dizisinin “gözlük, gözlükçü, gözlükçülük, gözcü, gözlemek, gözlem...” şeklinde devam eden ve hepsi birbiriyle tam olarak alakalı olan bu kelimelerin bir sistem dâhilinde ve yaklaşık her kelimedede bu şekilde gittiğini görmesi yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmaktadır.

Tosun (2005: 23) dillerle ilgili yaptığı bir sınıflamada, cümle öğelerinin sıralanışına değinmiştir. Bir cümlenin özne, fiil ve nesneden oluştuğu fikrinden hareketle, tüm dilleri üç sınıfa ayırmanın mümkün olduğunu ifade eder. Kimi diller Özne-Fiil-Nesne sıralamasına uyarken, kimi diller Fiil-Özne-Nesne kiminin de Özne-Nesne-Fiil sıralamasına göre sınıflanmaktadır. Bu sınıflamada Türkçe, en son belirtilen grupta, Özne-Nesne-Fiil sıralamasında yerini alır. Dolayısıyla anadili Özne-Nesne-Fiil sıralamasına uyan biri, Türkçe öğrenirken bu ortak sözdizimi özelliğini avantaja dönüştürüp, bundan faydalanabilir. Bu aşamada, dil öğretmenlerinin bilinçli olmalarının, dilsel benzerlik ve ayrılıkların farkında olmalarının önemine değinir.

Yabancı uyruklu öğrencinin hangi dil ailesinden olduğuna, onun anadilinin yapısına dair bilgi sahibi olan eğitimci öğrencinin algısının ne kadar kuvvetli veya zayıf olabileceği hakkında da fikir sahibi olma şansını elde eder. Öğretmen öğrencilerin geldikleri coğrafyayı bilmenin yanında dillerine ait bu özellikleri de bilirse kullandığı materyal ve stratejilerde bu bilginin güveniyle hareket eder. Öğrenciye neyin daha faydalı olacağını bildiği için daha kısa sürede daha verimli bir kelime öğretimi gerçekleştirir ve kısa sürede öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişmesine ve iletişim süreçlerinin kısalmasına yardımcı olmuş olur.

2.3. Kelime Hazinesi ve Önemi

Korkmaz'ın (2003) Gramer Terimleri Sözlüğü'nde; *“bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı”* şeklinde tanımlanan kelime hazinesi farklı tanımlarla da karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bazıları; Güncel Türkçe Sözlük'te TDK, (2013) : *“Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler”* şeklinde olup buna çok benzer şekliyle Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde de *“kelime serveti, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı, söz varlığı, sözcük varlığıdır.”* şeklinde yer almaktadır.

Aksan (1996: 7) da bu kavramlar içerisinde söz varlığı kavramını seçmiş ve tanımını yaparken *“Söz varlığı, sadece bir dilde bir takım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi manevi kültürün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir”* ifadelerine yer vermiştir.

Çiftçi (1991: 7), “kelime serveti” demeyi tercih etmiş ve Aksan (1996)’dan farklı olarak “*kelime serveti kavramıyla, insanın doğduğu andan itibaren önce gördüğü üç boyutlu varlıkları ve hareketleri adlandıran isimleri ve fiilleri, daha sonra iki boyutlu ve nihayet zihni karakterli kavram ve varlıkları, o varlıkların hareket yönlerini adlandıran isim ve fiilleri kazandığı bilinmektedir*” şeklinde daha somut bir tanım kullanmıştır.

Korkmaz (1992) kelime hazinesini, “*bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı.*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamadaki “*söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı*” ifadesi, söz dağarcığı olarak adlandırılan kavram ile kelime hazinesi kavramının birbirinden farklı olduğunu vurgulamaktadır. Diğer tanımlamalardan farklı olarak kelime hazinesinin, söz dağarcığının eş anlamlısı değil söz dağarcığının bir alt kolu gibi alındığı ifade edilebilir.

Kelime hazinesi, o dile ait sözlüktür de denilebilir. Fakat canlı bir varlık olan dil kendini yeniledikçe o dilin sözlüğü de bu yenilenmeye açık olmalıdır. Kelime hazinesinin kullanım şekilleri olduğu gibi bu kullanımı etkileyen faktörler de vardır. Eğitim hayatının belli bir seviyesinde olan öğrenci ile okula yeni başlayan bir kişinin kelime hazinesi bir değildir. Ya da aynı yaşta aynı konumda olup da farklı aile ve arkadaş ortamına sahip kişilerin kelime hazineleri bir değildir. Ülkemize akademik amaçla gelen yabancı uyruklu öğrenciler önce TÖMER’de bir yıl eğitim aldıktan sonra lisans hayatlarına başlarlar. Öğrenciler, lisansın ilk yılı ile son yılını karşılaştırdıklarında belleklerindeki kelime hazinesinin büyük oranda değiştiğini fark edeceklerdir. Dolayısıyla kelime hazinesinin kişiye, yaşantıya, eğitim düzeyine, ihtiyaca ve zamana göre değişiklik gösterdiği söylenebilir.

Dil becerilerine göre kelime hazinesi ise iki yönlüdür. Anlamaya yönelik kelime hazinesi ve anlatmaya yönelik kelime hazinesidir. Bu özelliğinden hareketle kelime hazinesinin bu iki yanı, değişik şekillerde adlandırılmaktadır: Etkin-edilgen, aktif-pasif, verici-alıcı vb. En genel söyleyişle üretici kelime hazinesi, konuşurken ya da yazarken kullanılan kelime hazinesidir. Bu bakımdan etkin kelime hazinesi olarak da adlandırılır. Üretici kelime hazinesi alıcı kelime hazinesine göre daha sınırlıdır (Karadağ, 2005).

Güleryüz (2002: 13) de aynı konudan bahsederken sözcük dağarcığını iki bölümde ele almakta, birincinin, etkin veya aktif sözcük dağarcığı; ikincinin ise edilgen veya pasif sözcük dağarcığı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre birinci tür sözcük dağarcığı insanların günlük hayatta kullandığı kelime varlığını, ikincisi ise insanların anlamını bildiği; ama kullanmadığı

kelime varlığını ifade etmektedir. Zihnimizde aslında çokça kelime yer edinir ancak biz bunları aktif ve pasif raflarında bekletiriz.

Bazı kelimeler vardır ki konuşma esnasında hiç kullanmayız ancak yazıda kullanılması zaruri hale gelir. Konuşma dilinin pasifleştirdiği, dışladığı pek çok kelime yazılı anlatım devreye girdiğinde aktifleşir. Sözler daha ahenkli hale gelebilir. Ancak günlük konuşmada bu böyle değildir. Aslında kelime hazinesinin aktif-pasif olma durumunu sadece sözlü ve yazılı kullanımla ilişkilendirmemek gerekir. Çünkü bazen bir topluluk karşısında konuşma yapılırsa kullanılan sözcükler günlük kullanımın dışında tutulan, günlük kullanım esnasında hazine raflarında bekleyen kelimelerden seçiliyor olabilir. Belki bir anlatım zenginliği, toplumu etkileme düşüncesi belki de sanat kaygısı dildeki pasif-aktif kelimeleri yazarken veya konuşurken nöbetleşe kullanmamızı gerekebilir.

Üretmemizi gerektiren dil becerilerinin yazmak ve konuşmak olduğu söylenebilir. Dinlerken ya da okurken öğrendiğimiz kelimelerin çoğunu, yazarken ve konuşurken kullanmayız. Dolayısıyla belleğimiz yazarken ve konuşurken daha fazla üretkenliğe ihtiyaç duyar. Biz dinlerken ve okurken sayısız kelimeyi belleğimize kodlarız, başka yerde başka şekilde duyduklarımızı yadırgamayız, aşınayızdır; fakat yazacak ya da konuşacak olduğumuzda o kelimeleri kullanmayız. Oysaki belleğimizde vardır ama belleğimizden geri çağırmayız. Bu şekilde pasif durumdayken yani dinlerken ve okurken belleğimize aldığımız kelime hazinesine “alıcı kelime hazinesi” de diyebiliriz.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde aktif kelime hazinesi kadar pasif yani alıcı kelime hazinesi de önemlidir. Öğrenci karşılaştığı kelimeyi pasif olarak edinmişse onu öğrenirken hafızası direnç göstermez ve daha kolay bir öğrenim süreci yaşar. Bundan dolayıdır ki bütün dil eğitimi süreçlerinde “anlamasanız da okuyun, dinleyin bir süre sonra anlamaya başlayacaksınız” cümlesi çokça karşılaşılan bir cümledir. Anlamadan okumak ya da dinlemek aktif kullanılmasa da derinlerde pasif bir kelime algısı oluşturması ve daha sonra o pasif kelimelerin aktife dönüştürülebilmesi, zihinde daha geniş anlamlar kazanması açısından önemlidir. Bundandır ki öğrenciler yavaş yavaş izledikleri filmleri ya da okudukları kitapları anlıyor hale gelirler.

Nasıl ki Türkler İngilizce ya da başka bir yabancı dili öğrenmek istediklerinde sadece ders kitabı yeterli olmuyorsa Türkçe öğrenirken de asla ders kitabının kazandıracığı kelime dağarcığı yeterli olmayacaktır denilebilir. Bunun dışında dinlemeler, film izleme, kitap okuma gibi etkinlikler yapılarak kelime hazinesi zenginleştirilmeli, ders kitaplarından

alınan aktif kelimelerin yanına bu dinleme ve okumalardan alınan pasif kelimeler de işlenmeli ve daha sonra yavaş yavaş kullanıma açılacak bir hazinenin oluşması için beklenmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini daha doğru ifade edebilmeleri, çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri kelime hazinelerinin kapasitesine bağlıdır. Bu da elbette ki öğrencinin kişisel çabasına ve zamanına bağlıdır. Her dilde olduğu gibi Türkçe öğrenmede de sadece kelime hazinesinin değil zamanın da önemli bir unsur olduğu öne çıkan bir gerçektir.

Türkçe öğretim derslerinde temel amaç kelime hazinesini zenginleştirmektir. Bu yüzden ki her ders sınıfın durumuna göre yeni kelimeler verilir ve ders sonuna kadar bu kelimeler çerçevesinde bir planlama yapılır. Ders biterken öğrencilerin bu yeni kelimeleri kavramış olması hedeflenir.

Kelime dağarcığını zenginleştirme çabası öğretmenler açısından ders işlemenin en birinci basamağı ve temel taşıdır denilebilir. Çünkü Aygün'ün (1999:7) de ifade ettiği gibi öğrenciler *“yeterli bir sözcük dağarcığı olmayınca ne gramer, ne fonetik ne de iletişim çalışmaları yürütülebilir.”* Bu açıdan derslerde öncelik kelime kavramını oturtmak olmaktadır. Hatta ders öncelerinde öğrencilere ünitenin kelimelerine çalışmış olmaları şeklinde ödevler verilmektedir. Çalışmayan, kelimelere daha önce aşına olmayan öğrencilerin ünite konuları ve gramerlerde ne kadar zorlandıkları göz önüne alındığında bu yöntemin lüzumu tartışma götürmez bir hal almaktadır.

Öğrencilere kelime öğretilirken ya da kendi kelime öğrenme çalışmalarında, onların kelime hazinelerini geliştirme süreçlerine birebir şahit olunurken *“kelime öğrenme stratejileri”* çalışmanın çıkış noktası olduğu için sadece kelime hazinesini geliştirme yönüne değil öğrencilerin bunu nasıl yaptıklarına da değinilmelidir. Kelime hazinesini genişletmek onlar için dersten ya da kitaptan daha önemlidir; çünkü hayata tutunmak, yaşadıkları bu yeni topluma adapte olmak ve dili edinirken öğrenme süreçlerini hızlandırmak için kelime hazinelerini geliştirmek onların bilinçli olarak yapmasalar da mecburen içine girdikleri bir süreçtir. Aşağıda da buna paralel olarak, öncelikle akademik manada *“öğrenme”* daha sonra da kelime öğrenme stratejilerine değinilip öğrencilerin de içinde oldukları süreçler sunularak kelime öğrenmenin nasıl gerçekleştiği anlatılacaktır.

2.4. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejilerinden önce öğrenme teriminin farklı tanımlarına ve daha sonra stratejiyle birleştiği noktalara değinilerek öğrenme stratejileri daha doğru şekilde ele alınabilir.

Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde (TDK, 2013) : “*Belirli durumlar ve sorunlara karşı olan tepki ve davranışlarımızı, araya giren başka etkinlik ve yaşantıların etkisiyle değiştirebilme.*”

Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (TÜBA, 2013)“*1.Kavramsal düzenlemeler yapma süreci. 2. Alıştırma ve uygulamaların oldukça sürekli olan etkileri. 3. Belli bilgi, beceri ve anlayışlar edinme. 4.Tepki ve davranışlarda her zaman ya da kimi durumlarda deneyimlerin oluşturduğu sürekli, kalıcı değişme*” şeklinde tanımlanan öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşim kurması sonucu, bireyde hayatın tüm safhalarında yenilenip gelişen, hayatında yaşadığı durumlar karşısında refleks göstermesini sağlayan, daha sonralarda unutulmaya açık olsa da genel olarak kalıcı denilmesi mümkün olan davranış değişikliği; bilgi, beceri edinme süreci olarak ifade edilmektedir.

Sağlam (2001: 79) da yukarıdaki tanımlara benzer bir yaklaşımla öğrenmeyi, “*bireyin çevresiyle etkileşerek geçirdiği yaşantılar sonucunda davranışlarındaki kalıcı değişme*” olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan hareketle öğrenme; hayatı kapsayan, her yaşta yenilenme yeteneğine sahip, insanı hayata karşı güçlendiren ya da bilinçlendiren bir olgudur. Beyin asla öğrenmeye sınır koymaz. Belli bir yaştan sonra yavaşlasa da her alanda öğrenme ölene kadar geçerli bir süreçtir.

Öğrenme tanımından sonra bir de Oxford'un (1990: 7) strateji teriminin aslının antik Yunanca kökenli ‘strategia’ sözcüğünden geldiğini ve komuta yeteneği veya savaş sanatında ustalık anlamında olduğunu savunduğu, bunun yanında Güncel Türkçe Sözlük'te aslı Fransızca “stratégie” olarak belirtilen “strateji” teriminin tanımlarına bakıldığında;

Güncel Türkçe Sözlük'te “*Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı, sevkülceyş.*” tanımıyla ifade edilmiştir.

Sosyal Bilimler Terimleri Sözlüğü'nde (TUBA, 2013) ise İşletme, Kamu Yönetimi, Tarih ve Uluslararası İlişkiler alanlarına yönelik terimleriyle birlikte kapsamlı bir tanım

sunulmuş ve “1. **işletme**. İşletmeye yön vermek ve rekabet üstünlüğü sağlamak amacıyla işletme ve çevresini sürekli çözümleyerek uyum sağlayacak amaçların belirlenmesi, çalışmaların planlanması ve gerekli araç ve kaynakların yeniden düzenlenmesi süreci, durum çözümlemesi. 2. **kamu yönetimi**. Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme yeteneği üzerinde uzun dönemde etki yaratması öngörülen bir karar ya da birbirini izleyen kararlar bütünü. 3. **tarih - uluslararası ilişkiler**. 1. Bir savaşta siyasal erkin belirlediği, amaca ulaşmak için askeri kuvvetleri kullanma yöntemi. 2. Ulusun ya da uluslar birliğinin savunmasında askeri, siyasal, ekonomik ve ruhsal güçleri bir arada kullanmak ve düzenlemek yöntemi. 3. Devletin güttüğü siyasete uygun olarak seçtiği ereğe ulaşmak üzere her alanda yaptığı hazırlık ve önlemler bütünü.” tanımları kullanılmıştır.

Aslında strateji, öğrenme ya da dilbilimsel bağlamda ele alınan bir terim olmamıştır. Daha çok ulusa hitap eden, her manasıyla güçleri kullanma sanatı şeklinde detaylı bir yönü bulunan ve aslında planlama, durum çözümlemesi, önlemler ve kararlar bütünü yönleriyle öne çıkan ve en temel manasıyla “rekabet üstünlüğü” nü sağlamak için kullanılan yollar olarak nitelendirilmiştir.

Öğrenme süreci de yukarıda dile getirilen tanımların içinde olmasa da ifade ettikleri manaların hiç dışında olmayan bir süreçtir. Öğrenici sosyal statüsü, yaşı, durumu ne olursa olsun “öğrenme” sürecine girdiğinde aslında direkt olarak bir “güçleri kullanma” macerasına da dalmış olur. Birey bu süreçte; rekabet etmek, durum karşısında farklı çözümler yapabilmek, karşılaştığı zorluklar için önlemler almak ve kararlar verebilmek durumundadır. Dil öğreniyorsa kendine göre bir yol seçer. Herkesin kullandığı yolu değil onu rekabette üstün konuma getireni, kendi hayat standardı ve anlama seviyesine uygun olarak kendine hitap edeni bulur, geliştirir ve kullanır. Bu süreç tam manasıyla bir öğrenme stratejisi üretme sürecidir. Bu hususu güçlendirecek olan Oxford’dan (1990: 8) da yardım alarak öğrencilerin bu öğrenme stratejilerini asıl kullanma amaçlarının; o dili öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kendine yönelik ve daha başarılı, daha kolay, daha hızlı ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir hale getirmek olduğu ifade edilebilir.

“Metot” ya da “yol” kelimeleri strateji konusu ele alınırken akla gelebilecek kelimeler arasında düşünülebilir. Çünkü “strateji” bir durum karşısında o duruma yönelik alınan duruş, seçilen yol ya da takınılan tavidir. Dil öğrenicisi de aynı bir devlet gibi kendi yolunu kendi seçer, kendi çıkarlarına uygun olan metodu tatbik ederek yol almak ister. Dil

öğretim çalışmalarında karşılaşılan pek çok örnek de bu konuyu destekler niteliktedir. Verilen kelime kartları, dinleme metinleri, yapılan alıştırmalar ya da ödevler genel manada faydalı olsa da bazı öğrencilerin özelinde hiçbir şey ifade etmeyebilir. Öğrenci sadece kendi öğrenme stratejisine uygun yaklaşıma cevap verebilir. Bu nedenle eğitimciler öğrencilerin hangi öğrenme stratejilerine daha yakın olduklarını profesyonel bir şekilde ele almak durumundadırlar. Bu çalışmanın asıl çıkış noktasını da bu duruma akademik pencereden bakabilme düşüncesi oluşturmuştur.

Günümüzde öğrenme sürecinin, öğrencileri sadece dinleyen konumundan kurtarıp aktif katılan ve düşünen yani etkin öğrenen konumuna çekebilmek için, sunulan bilgiyi alıp kullanmak yerine bilgiye ulaşmak için verilen yolları kullanıp yeni bilgiler araştırmak ve öğrencileri kendilerine göre çıkarımlar yapmaları yoluna sevk eden bir tutum benimsenmektedir. Artık öğretmenler bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmamakta, onların bilgiyi keşfetmelerine ve özümsemelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciye yol göstermekte ve daha sonraki süreçte öğrenme ve araştırma stratejilerini kendilerine bırakmaktadır.

Bireylerin sahip oldukları kültürleri, geçmiş deneyimleri, sosyal ve ekonomik durumları, sahip oldukları zekâ türleri, ilgileri, öğrenmeyi öğrenme hakkındaki bilgi düzeyleri, öğrenme stilleri, kullandıkları öğrenme stratejileri, öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Bu sebepten her bireyin öğrenme zamanı ve stratejisi farklılıklar göstermektedir. Birey yaşadığı çevreden daha önce edindiği şeyleri daha hızlı öğrenir, ona daha yatkın olur. Aynı şekilde zekâsı nispetinde hız kazanan ya da yavaşlayan bir öğrenme süreci içerisinde olur.

Etkin öğrenme ya da diğer adıyla deneysel öğrenme aynı zamanda yaparak öğrenme anlamına da gelmektedir. Bundan dolayı Şahinel (2003: 7) etkin öğrenmenin işbirliğinden, çoklu ortamdan, görme, duyma ve yapmadan oluştuğunu ifade eder. Etkin öğrenmeyle bireyler kendilerinde var olan zekâ türüne ya da daha önce edindikleri bilgilere göre kendilerine bir öğrenme yolu seçeceklerdir.

Etkin öğrenme süreci bireyi aktif kılarak onları kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu tutar. Öğretmen, yardıma gereksinim olduğunda seçenekler sunarak, fikir vererek yol gösterir. Daha sonra öğrenci kendi yolunu seçer ve kendine yararlı olanı alıp dışarıda tutmak istediği konuları da yine kendisi belirler. Bu şekilde sürece tamamiyle dâhil olmuş olur.

Harmanlı (2000) da öğrenme stratejisi tanımını yaparken, etkin öğrenme hususuna vurgu yaparak öğrenme stratejisinin öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler, öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı davranış ve düşünceler olduğunu ifade eder.

Özer'in (1998: 154) ifadelerinde yine buna benzer şekilde, öğrenme stratejisi öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olduğunu ifade eder.

Öğrenme stratejisinin asıl amaçlarından biri öğrenenin iletişim becerisini geliştirmektir. Öğrenci sadece verilen bilgiyi alan konumundan çıkıp sorgulayan ya da fikir üreten konumuna geçebilir. Bu konu ana dilde olduğu kadar yabancı dil öğreniminde de geçerlidir. Yabancı bir dili daha kolay öğrenebilmek için kendine göre öğrenme stratejileri geliştiren öğrenci dili sorgular, kendi dili ya da öğrendiği diğer dillerle karşılaştırır, benzer ve farklı yanları alır ve dil öğrenim sürecine daha aktif katılmış olur. Bu tanımlamalara göre, öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde yararlandığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı davranışlar ve düşünceler olarak açıklanabilir.

Öğrenme stratejileri, öğretme - öğrenme sürecine etki etmekte ve bu süreç için bazı yararlı yönler barındırmaktadır. Bu yararlar; öğrenciyi bilinçli öğrenci durumuna getirmek ve öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini arttırmak; öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırmak; zevk alarak öğrenmesine yardım etmek; öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlamak şeklinde sıralanabilir (Özer, 2002: 20).

Öğrenme stratejisindeki amaç, öğrencilerin kendi kendine öğrenebilmeleri ve öğrenmelerini güçlendirme ve çeşitlendirme yeterliliği edinmeleridir denilebilir. Öğrenme stratejileri, öğrencilere hazır bilgiyi vermeyi değil, onlara bilgiye nasıl ulaşılacağına yollarını bulmalarını ve bu yolları kendi değerlerine göre şekillendirip, zenginleştirmelerini sağlar. Bu sebeple öğrenme stratejilerinin öğretime yer verilmeli, öğrenciler bu yönde eğitilmeli ve yönlendirilmelidirler. Bu şekilde öğrenciler kendi yollarını seçtikleri için cesaretlenmiş bireyler olarak; düşünen, tartışan, sorgulayan, araştıran bir öğrenme modeliyle kendi eğitim hayatlarını şekillendirebilirler.

2.4.1. Kelime Öğrenme Stratejileri

Öğrenme stratejisindeki amaç, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri, öğrenmelerini güçlendirebilmeleri, çeşitlendirebilme yeterliliği edinmeleri düşüncesine paralel olarak, kelime öğrenmede de öğrencilerin kendi kendilerine bir öğrenme sürecine girdiklerini ve bu süreci güçlendirme yoluna gittikleri için kendilerine en faydalı ve kolay

olan yolu seçebildikleri ifade edilebilir. Bu da öğrenmede kullanılan pek çok stratejinin kelime öğreniminde de kullanıldığını gösterebilir. Ancak, öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenirken, bildikleri bütün öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu strateji karmaşasının içinde bocalamalarının öğrenciler için büyük bir zaman ve güç kaybına neden olduğunu tespit eden Schmitt (1997: 199-227), bu alanda araştırmalarını yoğunlaştırarak öğrenciye sözcük öğreniminde kolaylık sağlayacak beş ayrı sözcük öğrenme stratejisi (Vocabulary Learning Strategies) geliştirmiştir. Bu stratejiler kısaca şu şekildedir:

- Belirleme Stratejileri (*Determination Strategies – DET*)
- Sosyal Stratejiler (*Social Strategies – SOC*)
- Bellek Stratejileri (*Memory Strategies– MEM*)
- Bilişsel Stratejiler (*Cognitive Strategies–COG*)
- Yürütücü Biliş Stratejileri (*Metacognitive Strategies- MET*)

Bir dili en güzel yanlarıyla öğrenmenin anahtarının kelime öğreniminden geçtiği ifade edilebilir. Kelime dağarcığı geniş olan birey, dil bilgisi kurallarına çok vakıf olmasa da meramını anlatabilir, yazıp okuyabilir ve hatta dil seviyesine göre tartışmalara katılabilir. Wallace (1982), kişinin dilin yapısını, dil bilgisini, kurallarını çok iyi bilmesine rağmen yine de o dilde iletişim kuramayabileceğini; ancak ihtiyacı olan kelimeleri bilirse iletişimin gerçekleşebileceğini ifade eder.

Ülkemizde yıllardır yabancı dil öğrenen insanların hiçbir şekilde isteklerini anlatamamaları eğitim sistemimizde dilbilgisi ağırlıklı bir öğretim yöntemi kullanılmasına bağlanabilir. 10-15 sene yabancı dil eğitimi alan ancak yol tarifi gibi en basit konularda bile turist karşısında titreyen öğrenci profili hiç yabancı olmadığımız bir durumdur. Kelimeyi bilmeyen ya da içselleştiremeyen birey en basit konularda bile hata korkusu yaşamaktadır. Bunun temel nedeni kelime öğretimine yeteri kadar önem verilmemesi, o kelimeleri nerede, nasıl kullanılacağına anlatılmaması ya da uygulamaların yapılmaması olabilir. Ancak sistem böyle diye birey kendini bırakmamalı, kendi kendine yollar deneyerek strateji kullanmayı devreye sokmalıdır.

Öğrenme, sadece okulda ve öğretmen nezaretinde olacak bir durum değildir. Öğrenme kendi yolumuzu çizebileceğimiz, bize faydalı olanı alabileceğimiz bir süreçtir. Stratejimizi kendimize göre belirler ona göre kendimize bir eğitim modeli çıkarıp

öğrenmemizi şekillendirebiliriz. Bundandır ki kelime öğrenme de her birey kendine göre bir strateji belirler. Kimi öğrenciler kâğıda tekrar tekrar kelimeleri yazar, kimileri kelime kartları kullanır, kimileri de sadece konuşma pratikleriyle kelime öğrenme yolunu tercih eder.

Kelime öğrenimi hem ana dilde hem de yabancı dilde gerçekleşir ama ikisi farklı biçimlerde ele alınmalıdır. Ana dil öğrenen kişi sıfırdan bir öğrenmeye girer. Bir manada “dil” ya da “kelime” tabirleriyle ilk defa karşılaşır. Ancak yabancı dil öğrenen kişi daha önceden bir ya da daha fazla dili biliyordur ve bu bildiği dilin yanında, o dile ait bir kavram bilgisine de sahiptir. Ayrıca o dilin sözcükleri arasında anlam bağları da oluşturabilir. O halde, yabancı dil öğrenimi yeni bir kavram sistemi, yeni bir kelime ağı ve dolayısıyla yeni bir ikinci dil kelime hazinesi oluşumunu gerektirmektedir (Thornbury, 2002: 18). Yabancı dil öğrenirken, öğrenciler kelime öğrenmeyi en önemli konumda ele almalıdırlar. McCarthy (1990) de kelime öğretiminin dil öğretiminin merkezinde olması gerektiğini vurgulayarak, anlamlı iletişimin ancak sözcükler yolu ile gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Çünkü yabancı dilde ana unsurların başında kelime öğrenmek gelir. Harmer (1994) bunu, kelimelerin dil öğretimi açısından "*Gramer dilin iskeleti ise, kelimeler hayati organlar ve bedendir*" cümlesi ile destekler. Kelime öğrenme bu denli önemli olmasına rağmen Türkçe öğretim merkezlerinde de bu konunun pek önemsenmediği ifade edilebilir. Zimmerman (1997: 13) da dil öğretim yöntemlerinin gelişimi süresince kelime öğretimi ve öğreniminin ihmal edilen bir alan olduğunu savunarak, Türkçe öğretimi ile alakalı beyan edilen hususun, diğer dil öğretim sistemlerinde de eksik derecede önemsendiğini savunmaktadır.

Öğrencilere daha çok dilbilgisi içerikli çalışmalar yaptırılmakta ve bu çalışmalarla Türkçenin bu yönünün daha önde olduğu kanaati uyandırılmaktadır. Oysaki en büyük eksiklik, kelime öğretiminde hassas olunmayışıdır. Yabancı dil dersleri verilen merkezlerde her üniteye dair bir kelime sınavı yapılması belki de bir zorunluluk halini almalıdır. Öğrenci ünite bitiminde kelime hazinesinin ne kadar genişlemesi gerektiğini ve genişlediğini bu sınavlar sayesinde görebilme imkânına sahip olmalıdır.

Meara (1982) sınıf içi gözlemlere yönelik yaptığı bir araştırmada yabancı dil öğrenirken en çok zorluk çekilen alanlar arasında "kelime bilgisi" nin olduğunu dile getirmektedir. Carter (1987) yabancı dil öğrenirken öğrencilerin çoğunun korkularının kaynağında yetersiz kelime bilgisi olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dilde kelime bilgisi yetersizliğinden dolayı konuşmadan korkulduğu bir gerçektir ancak bu konunun anadilde de çok farklı olmadığı ifade edilebilir. Öğrenci, ana dilde konuşuyor olsa da kelime hazinesi kuvvetli olmadığı için günlük ve mesleki alanda kendini ifade etme yolları bulamamakta ve hatta bu korku yüzünden sosyalleşmemektedir. Kaldı ki yabancı dilde hata yapma korkusu da devreye girince kelime bilgisinden yoksun olan öğrenci, tamamıyla o öğrenme sürecinden olumsuz etkilenmektedir.

Öğrenciler kelime öğrenmeyi de öğrenebilirler. Kelime öğrenme stratejilerini öğrenerek kendilerinin en iyi nasıl, hangi yöntemle daha iyi öğreneceklerini tespit edebilirler. Ancak burada öğretmene de oldukça önemli bir pay düşer ki o da öğrencileri bu noktada bilinçlendirip, kendi kendilerine nasıl kelime öğrenebileceklerini kavratmak ve onları kelime öğrenme stratejileri hakkında bilgilendirmektir. Öğrencilerin bu süreci, ancak sürekli ve düzenli yaptıklarında olumlu bir sonuç alacakları da unutulmamalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de durum böyledir. Öğrencilere, henüz derslere başlarken kelime öğrenme stratejileri ile alakalı bilgilendirmeler yapılmalı onların kendi başlarına kelime öğrenebilmeleri için gerekli kapılar açılmalıdır. Çıktığı yolda nelerle karşılaşacağını bilen ve ona göre hangi stratejiyi kullanması gerektiği konusunda fikir sahibi olan öğrenci, kelime öğrenme konusunda zorlanmayacak, sözcüklerin anlamlarını gerekli durumlarda tek başlarına çıkarıp öğrenebilecektir. Stratejiler öğrencilere bir kâğıtta verilemez. Bu yüzden öğretici bu stratejilere çok vakıf olmalı ve onları bir ders metodu hatta bir oyun gibi öğrencilere kazandırabilmelidir. Kazandırma süreci, bir zorlama değil verilen farklı metotlardan kendine daha uygun olanını seçmesine yardımcı olacak bir sistem öğretimidir denilebilir.

Kelime öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmalar yapılmış fakat kelime öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasının, belli bir sistem içinde aktarılması hususunda yapılan çalışmalara Stoffer ve Schmitt' in öncülük ettiği görülmüştür. Stoffer (1995) 53 maddelik Kelime Öğrenme Stratejileri Anketi (Vocabulary Learning Strategy Inventory VOLSI) geliştirmiş ve bu anketi Alabama Üniversitesi'nde 707 öğrenci üzerinde uygulamıştır. Bu çalışma sonucunda şu şekilde bir sınıflandırma yapmıştır: (Akt: Kudo, 1999: 6).

- Dil öğrenimini içeren stratejiler,
- Kendini motive etmede kullanılan stratejiler,
- Kelimeleri düzenlemede kullanılan stratejiler,

- Zihinsel bağlantılar oluşturmada kullanılan stratejiler,
- Bellek stratejileri,
- Etkinlikler oluşturmayı sağlayan stratejiler,
- Fiziksel hareketleri kapsayan stratejiler,
- Kaygıyı azaltmada kullanılan stratejiler,
- İşitsel stratejiler.

Bu alanda başka bir çalışmaya imza atan ve farklı pek çok stratejiyi daha geniş biçimde sınıflandıran Schmitt (1997) Stoffer'dan (1995) farklı olarak öğrencilerin yeni kelimeler keşfettiklerinde farklı stratejiler kullandıklarını, sonrasında da karşılaştıkları kelimelerin kalıcılığını sağlamak için yine farklı stratejilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve bu şekilde stratejilerin sınıflandırılmasını iki kategoriye ayırmıştır. Dikkat çeken bir husus sosyal stratejilerin bu iki kategoride de bulunmasıdır. Kudo (1999: 6) bunun nedenini sosyal stratejilerin hem kelimeyi keşfetme hem de pekiştirme evrelerinde gerekli olduğu şeklinde ifade eder.

Takaç, (2008: 67-68) Schmitt (1997)'in bu sınıflandırma için Japonya'da İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada Gu ve Johnson'ın (1996: 645) öğrenmeye karşı temel yaklaşımları ölçmek üzere birbirinden bağımsız beş gruba uyguladıkları ankette faydalandığını ve sonucunda kelime öğrenme stratejilerinin öğrenme stratejilerine nazaran daha detaylı çalışılmasına ve sınıflandırılmasına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Schmitt'in (1997) yaptığı bu çalışmada farklı yaş gruplarından öğrencilere belirli stratejiler verilmiş ve bunlardan hangilerini kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Bunun yanında hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden ankette yazılı olmayıp akıllarına gelen herhangi bir stratejiyi de yazmaları söylenmiştir. Schmitt, tüm bu aşamalar sonunda Oxford (1990)'un dil öğrenme stratejileri sınıflamalarını temele alan yeni bir kelime öğrenme stratejileri listesi oluşturmuştur. Schmitt (1997: 207-208), 58 kelime öğrenme stratejilerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Yeni bir kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan stratejiler:

• Belirleme Stratejileri (Determination Strategies - DET)

- Konuşmanın bölümünü analiz etme
- Ekleri ve kökleri analiz etme
- Anadilde aynı kökten gelen kelimeleri kontrol etme
- Var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme.
- Metinsel bağlamdan anlamı tahin etme
- İki dilli sözlük kullanma
- Tek dilli sözlük kullanma
- Kelime listeleri yapma
- Resimli kartlar kullanma

• Sosyal Stratejiler (Social Strategies - SOC)

- Yeni bir kelimenin es anlamını ya da anlamını öğretmene sorma
- Yeni bir kelimenin eşanlamısını öğretmene sorma
- Kelimenin anlamını sınıf arkadaşına sorma
- Öğretmene yeni kelime ile kurulmuş bir cümle sorma.
- Grup çalışmasında kelimenin yeni bir anlamını keşfetme.

Şekil 1. Yeni bir kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan stratejiler

Schmitt (1997) kelime öğrenme stratejilerini, keşfetme ve pekiştirme olarak iki ana kategoriye ayırmıştır. Yeni bir kelimenin anlamını keşfetmede kullanılan stratejileri belirleme ve sosyal stratejiler altında belirtmiştir. Bu stratejiler öğrencinin ilk olarak karşılaştığı kelime hakkında hangi stratejileri kullandığını göstermektedir. Öğrencinin ilk kez karşılaştığı kelimeleri belirleyerek kalıcı hale getirebilmeleri için kullandığı stratejiler bu şekilde sunulmuştur.

İkinci kategori olan öğrenmenin kalıcılığını sağlamaya yönelik stratejileri ise; sosyal, bellek, bilişsel ve yürütücü biliş stratejileri altında belirtmiştir. Her strateji kelimeleri kullanmayı, tekrar etmeyi ve hatırlamayı sağlamaktadır. Yukarıda belirtilen kelime öğrenme stratejileri, başlıklar altında Schmitt'in (1997: 208-217) özetlediği şekilde ele alınmıştır.

Bir kez karşılaşılan bir kelimenin kalıcılığını sağlamak için kullanılan stratejiler:

• Sosyal Stratejiler (Social Strategies - SOC)

- Grup içinde kelimenin anlamına çalışma
- Öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını doğruluk açısından kontrol etmesi.
- Anadili İngilizce (ya da öğrenilen dil) olan kişiler ile iletişim kurma

• Bellek Stratejileri (Memory Strategies - MEM)

- Kelimenin anlamına onun resimli sunumu ile çalışma.
- Kelimenin anlamını resimleştirme.
- Kelimeyi önceki kişisel tecrübeye bağlama
- Kelimeyi, kelimenin işbirliği içinde olduğu diğer kelimelerle ilişkilendirme
- Kelimeyi es ve zıt anlamlarıyla bağlama
- Anlam haritaları kullanma
- Dereceli sıfatlar için ölçekler kullanma
- Peg Yöntemi
- Loci Yöntemi
- Kelimeleri gruplandırarak çalışma
- Kelimeleri bir sayfada dağıtıp gruplandırarak çalışma.
- Yeni kelimeyi cümle içinde kullanma
- Kelimeleri olay dizini içinde gruplandırma
- Bir kelimenin okunuşuna çalışma
- Yeni kelimeye çalışırken onu sesli söyleme
- Kelimeyi görselleştirme
- Kelimenin ilk harfinin altına çizme
- Kelimeyi şekille ifade etme
- Kelimenin anlamını görselleştirme
- Anahtar kelime yöntemini kullanma
- Kelimelere birlikte çalışmak için gruplama
- Kelimenin yazılısına çalışma
- Ekler ve kökleri hatırlama
- Kelimeyi geçen konuşmadan hatırlama
- Kelimeleri bir deyimle beraber öğrenme
- Anlam haritaları kullanma
- Yeni bir kelime öğrenirken hareketler kullanma

• Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies - COG)

- Sözlü tekrar yapma
- Yazılı tekrar yapma
- Kelime listeleri oluşturma
- Resimli kartlar
- Derste not tutma
- Ders kitabının kelime bölümünü kullanma
- Kelime listesini kasetten dinleme
- Nesnelerin üzerine İngilizcesi yazan etiketler yapıştırma
- Kelime defteri tutma

• Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies - MET)

- İngilizce medyayı kullanma (sarkıllar, filmler, haberler, vb.)
- Tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma
- Kendi kendine kelime testleri yapma
- Yeni kelimeyi atlama, geçme
- Zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme.

Şekil 2. Bir kez karşılaşılan bir kelimenin kalıcılığını sağlamak için kullanılan stratejiler

2.4.1.1. Belirleme Stratejileri (Determination Strategies - DET)

Belirleme stratejisi, öğrencinin sözcüğün anlamını kendi başına çıkarması olarak ifade edilebilir. Belirleme stratejisinin temel çıkış noktası bilinmeyen kelimenin tahmin yoluyla öğrenilmesidir. Schmitt (1997: 208) bu strateji için; “öğrenen bir kelimeyi bilmiyorsa, kelimenin anlamını o dilin yapısal bilgisinden, bağlamdan, referans materyallerden veya başkasına sorarak öğrenmelidir” şeklinde bir açıklama yapmaktadır. Belirleme stratejisinde, kelimenin anlamını metinsel bağlamdan tahmin etme, iki dilli ya da tek dilli sözlük kullanma, kelime listeleri yapma, kelime kartları kullanma, kelimenin ek ve köklerini analiz etme gibi unsurlar yer alır.

Dil öğreniminde, kelime hazinesinin öneminin yadsınamayacak bir gerçek olduğu var sayılırsa, bireyin önce kelime öğrenmeye, kendi kendine strateji geliştirmeye ya da var olan kelime stratejilerinden faydalanmaya ihtiyacı olacaktır. Bireyin bir metin içinde cümleler arasında başka kelimelerden yararlanarak o kelimenin anlamını tahmin etmesi bir

saptama/belirleme stratejisidir. Burada önemli olan bir başka şey, o kelimenin diğer kelimelerle birlikte kullanılma ilişkisi de olabilir.

Öğrenci *bağlamdan anlamı tahmin etme* yoluyla bir kelimenin manasını önceden hiç bilmesede o kelimenin diğer kelimelerle olan ilişkisi, kelimenin kullanıldığı durum, o durumdaki kişilerin hareketleri, jest ve mimikleriyle anlatmak istedikleri sayesinde ya da bir metnin içindeki haliyle kelimenin manasını tahmin edebilir.

Ek ve köklerin analiz etme stratejisi, ilk aşamalarda biraz zor olsa da öğrenci metin okuma pratiğini edindikten sonra kelimelerin anlamlarını cümle kuruluşundan, önceki ve sonraki cümlenin anlamından hatta kelimelere gelen eklerden bile tahmin edebilir.

Sözlük kullanma, ilk aşamada kelimenin saptanmasını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Öğrenci ancak bu aşamadan sonra bunu cümle içinde ya da herhangi bir çalışmada kullanarak kalıcı hale getirebilir; fakat öğrencinin ilk olarak kelimeyi keşfetmek için sözlüğü kullanması bir belirleme, saptama stratejisi olarak kabul edilir.

Schmitt (1997: 210), iki dilde yayımlanmış sözlüklerin tek dilde yayımlanmış olanlara göre daha fazla kullanıldığını ifade etmektedir. Japon öğrencilerle yaptığı araştırmada da %95’lik bir oranda öğrencilerin iki dilli sözlük kullandıklarını ve bunu daha faydalı gördüklerini, bunun yanında %77 oranında öğrencinin de tek dilli sözlüklerin daha kullanışlı olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde de öğrencilerin genellikle iki dilli sözlükleri tercih ettikleri görülmektedir. Bazısı anadilinden çevrilmiş sözlükleri tercih ederken bazısı ise iyi bildiği yabancı dil ile ilgili iki dilli sözlük kullanmayı tercih etmektedir.

Bir başka belirleme stratejisi ise *kelime listeleri ve resimli kelime kartları*dır. Nation’a göre (1982: 30) kelime listeleri, resimli sözcük kartları kullanmak ilk aşamada yararlıdır fakat bu stratejilerle öğrenilen kelimelerin ek bilgilerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenci bir süre sonra kelime kartlarını kullanmaktan sıkılabilir. Bu süreçte kelime kartlarının yerini kelime defteri almalıdır. Öğrenci kelime defterinden eski kelimelerini kontrol eder ya da yeni kelimeleri buraya kaydederek diğer bilgileri arasında bağlantı kurmaya çalışır. Bu kelimeleri de cümle içinde kullanarak kelime hazinesini pekiştirmiş olur.

Diğer bir belirleme stratejisi ise *aynı kökten gelen kelimelerin varlığıdır*. Öğrencinin ana dilindeki kelimenin köküyle öğrendiği dilin kelimesi aynı ortak kökten gelebilir. Bu öğrenciye yardımcı olabilir ve kelimenin anlamını bu şekilde öğrenebilir. Bunun için de öğrencinin kelimenin yazılışlarına, aldığı ek ve köklerine dikkat etmesi gerekebilir.

2.4.1.2. Sosyal Stratejiler (Social Strategies – SOC)

Öğrencinin sözcüğü başkalarının yardımıyla anlaması olarak ifade edilebilir. Kelime öğrenme stratejilerinin ikinci basamağı ise sosyal stratejilerdir. Sosyal stratejiler, kelimeyi başkalarına sorarak keşfetme ve bunun yanında keşfedilen yeni bir kelimenin kalıcılığını sağlamaya da yardımcı olmaktadır. İlk durumda karşılaştıkları yeni kelimenin anlamını keşfetme durumunda belirleme maksatlı kullanılacağı için kelimenin kalıcılıktan önce anlamı, eş anlamı ya da o kelimeyle kurulmuş olan cümlenin anlamının ne olduğunu bilmek istemeleri önem taşıyabilir. Yeni kelimenin anlamını ya da eş anlamını öğrenci farklı şekillerde öğrenmek isteyebilir. İlk olarak öğretmene sormakla birlikte bilen arkadaşlarına da soru sorarak o kelimenin anlamını keşfetmek, bir başka deyişle saptamak ister.

Bu husus, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler için düşünüldüğünde bir sınıfta farklı farklı ülkeden az 5 farklı ana dili olan ya da ana dilinden başka hiç ortak dil bilmeyen öğrenciler olabilir. Yabancı uyruklu öğrenciler yeni kelimenin anlamını keşfetmek amaçlı soru sorarken, öğretmen bildiği yabancı dil ile kelimenin anlam karşılığını vermek durumunda kalabilir. Yabancı dil bilmiyorsa da bunu ancak drama yoluyla anlatabilir. Fakat bu öğretmen için de öğrenciler için de bir dezavantaj oluşturabilir. Çünkü Türkçede her kelimenin anlamını tam olarak karşılayabilecek bir yabancı kelime bulunmayabilir.

Karşılaşılan yeni kelimenin anlamını keşfetmede ikinci soru sorma alanı ise *arkadaşlarına soru sormaktır*. Bu da yine, ya kendi dilinden olan birine soru sorarak ya da ana dilleri haricinde bildiği ortak yabancı dille bunu öğrenecektir. Kelimelerin anlamlarını keşfetmeyi sağlayacak bir diğer yöntem de *grup çalışmalarıdır*. Schmitt'e göre (1997: 211) öğrenci bu şekilde çalışıp kelimelerin manalarını keşfedebilmek için birlikte çalışabileceği bir grupla tanıştırılmalıdır.

Nation (1997: 24) grup çalışmalarını, kelimeyi keşfetmenin yanında, kelimeleri kullanmak ve alıştırmalarla uygulamak için de kullanabileceğini belirtmiştir. Grup çalışması sırasında öğrenilen bir kelime yine o grup içerisinde kullanıldığı takdirde kalıcı hale gelebilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler grup içinde öğrendiklerini hayatlarına geçirmeleri noktasında şanslıdırlar. Çünkü dilini öğrendikleri ülkede yaşıyor olmaları onlar için çok büyük bir avantajdır. Bir gezi esnasında, bir konuşma sırasında,

alışverişte, otobüste, yurttta, grup çalışmalarında duyarak ya da sorarak öğrendiklerini kolayca hayatlarına geçirmelerinin hiç de zor olmadığı ifade edilebilir.

Grup çalışmaları hem yeni bir kelimeyi grup içinde keşfetmede hem de karşılaşılan kelimeyi yine grup içinde kalıcı hale getirmek amacıyla iki sınıflamada da yer alır. Sadece keşfedilip, hiçbir şekilde alıştırmalarla zenginleştirilmeyen kelime, kalıcı olamaz.

İlk kez karşılaşılan bir kelimenin anlamını bulmak o kelimeyi öğrenmek için yeterli değildir. Kelimelerin bellekte kalıcı olabilmeleri için çeşitli stratejiler kullanılmalı ve kelimelerin anlamları bu şekilde pekiştirilmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içinde verilen fotoğraflar ve diğer materyalleri kullanarak takım çalışması yapmaları, hikâye oluşturmaları ve bu hikâyeleri sınıf içinde anlatmaları son derece faydalı bir strateji olarak görülmektedir. Öğretmenin geri planda kaldığı ve öğrencilerin bir takım bilincinde çalışmaları sosyal ortamda dili daha aktif ve çekinmeden kullanabilmelerini sağlar.

2.4.1.3. Bellek Stratejileri (Memory Strategies - MEM)

Sözcükleri önceden öğrenilen bilgiler yardımıyla anımsama olarak ifade edilebilir. Sanaoui'e göre (1995: 17) öğrenciler, bellek stratejilerini öğrenilen kelimeleri hafızada tutmak amacıyla kullanırlar. Bununla beraber bu stratejinin temel kurallarından biri, önceki bilgiler yardımıyla yeni kelimeleri anlama şeklinde de ifade edilebilir. Buna ilgili kelimelerle ilişkilendirme stratejisi denilebilir. Bu strateji ile öğrenci önceden öğrendiği kelimeler yardımıyla yeni kelimelere manalar verebilir. Bunun için kelimeler beyinde gruplandırılır ya da resimleştirilir. Schmitt (2000: 135) ise, bu stratejinin bilinçaltımızdaki bilgilerin değiştirilerek tasvir ve gruplama yoluyla yeni kelimelerin daha kolay hatırlanması için bir yol olduğunu ifade eder.

Bellek stratejisi; yeni kelimeyi cümle içinde kullanma, anahtar kelime yöntemi, anlam haritaları, kelimeyi zihinde canlandırma, kelimeleri bir deyimle birlikte öğrenme ve yeni bir kelime öğrenirken hareketler kullanma gibi stratejilerin yer aldığı gruptur.

Bellek stratejisinin ana kurallarından biri *kelimeyi resimleştirme* ya da *gruplamadan* faydalanmaktır. Öğrenci bu görseller vasıtası ile önceden edindiği bilgileri geri çağırarak yoluyla daha kolay bir hatırlama sürecine girer. Bilindiği üzere, bir kelime ya da bilgiyi hatırlamak ve geri kullanımını sağlamak için onu görmek ya da uygulamak son derece yararlıdır. Dolayısıyla bu strateji görsel materyalden yararlanmanın sözel materyallerden yararlanmaktan çok daha faydalı ve etkili olduğu tezinden hareketle geliştirilmiştir. Ayrıca

Underwood (1989: 19) da resimlerin kelimelerden daha iyi hatırlanacağını belirtir. Bunun yanında kelimeleri resimlerle ilişkilendirmenin daha güçlü bir hatırlama sistemi olduğunu vurgular.

Öğrenciler bellek stratejileri sayesinde çok fazla kelimeyi depolama ve geri çağırmaı başarabilirler. Genellikle kelimeler birlikte hatırlanacakları gruplara yerleştirilirler. Kelimeler gruplandırılırken kâğıdın üzerinde çeşitli biçimlerde olabilir. Decker ve Whealey'e göre (akt: Schimtt, 1997: 213) kelimeleri hatırlamada çapraz şekilde yazarak gruplandırmak bir sütunda yazarak gruplandırmadan daha etkili olmaktadır. Schmitt'in (2000: 135) ifade ettiği şekliyle gruplamalar, öğrenilen bilgiyi geri getirmede önemli bir yoldur ve insanlar hızlı bir şekilde doğal olarak kelimeleri gruplara göre düzenlerler.

Anahtar kelime yöntemi de kelime öğreniminde etkili bir stratejidir. Ana dil ile öğrenilen dil arasında görsel ya da işitsel açıdan benzer olan kelimelerin seçilerek öğrencilerin kelimeyi daha kolay öğrenmeleri ve kelimeyi daha iyi hatırlamaları sağlanabilir.

2.4.1.4. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies - COG)

Sözcüklerin, tekrar yardımıyla öğrenilmesi, diye ifade edilebilir. Bu stratejinin temel kuralı tekrarlamaıdır. Öğrencinin yazarak, dinleyerek, söyleyerek ya da farklı şekillerde kelimeyi pekiştirme yolunu seçmesi ana unsurdur. Bilişsel stratejiler; not alma, yazılı ve sözlü tekrarlar, ders kitabının kelime bölümünü kullanma, kelime defterleri tutma, kelime listeleri hazırlama, kelime listesini kasetten dinleme ve nesnelerin üzerine Türkçesi yazan etiketler yapıştırma gibi stratejilerden oluşur.

Schmitt (1997: 214), bilişsel stratejilerle bellek stratejilerinin benzer yanlarının olduğunu ifade eder. Ancak bellek stratejileri, çağrışım ve tahmin yolunu seçerken bilişsel stratejilerin daha mekanik bir yapıda olması yani tahmine pek yer bırakmadan sürekli bir tekrar sonucu belleği yenileme çalışması şeklinde olması bellek stratejisinden farklı bir konumda olduğunu gösterir.

Not tutma alışkanlığı da önemli bir kelime öğrenme stratejisidir. Not tutmayan öğrenciler bir sonraki ders neler öğrendiklerini, ders ortamında nelerden bahsedildiğini ya da son öğrendikleri kelimelerin hangi kelime ve olaylarla ilişkili olduğunu unutacakları için kelime öğrenim aşamasında zorlanabilirler. Dikkati canlı tutma ve önceki bilgileri

hatırlama açısından önemli olan not tutma stratejisi, öğrenciyi fiziksel ve zihinsel olarak da aktif bir öğrenme süreci içine alır. Çünkü not tutan öğrenci notları direkt aktarıldığı şekliyle yani kopyalayarak değil kendi anlayacağı şekliyle ve özgün bir biçimde alır. Bu da o bilgiye tekrar döndüğünde bilgiyi çağırma sürecini kolaylaştırır. Kelime öğreniminde not tutma konusunda en çok kullanılan stratejilerden biri de *kelime defterleridir*. Öğrenciler, ana dilde konuşan bir kişinin söylediklerini not almadıkları için kelime bazında çalışırlar. Kelimeleri yakalar ve onları ilişkili oldukları kelimelerle birlikte gruplandırarak not alır ve bu listeden tekrarlarını yazılı ve sözlü olarak yaparlar. Derste notlar alma, öğrenciye yeni öğrendiği kelimelerde kendi kişisel yapılarını oluşturmasına yardımcı olur. Öğrenciler kelimelere çalışmak için kitaplarında bulunan kelime bölümlerinden faydalanabilirler ve bu bölümleri kendileri de oluşturabilirler. İşitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler kelimeleri ses kayıt cihazına kaydedip, kelimeleri dinleyerek çalışabilirler (Schmitt,1997: 215).

2.4.1.5. Yürütücü Biliş Stratejileri (Metacognitive Strategies - MET)

Bu stratejiler, hangi sözcüklerin öğrenmeye değer olduğuna karar verilmesi, bilinçli bir şekilde plan yapılması, en etkili öğrenme yönteminin bulunması olarak ifade edilebilir.

Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol etme ve değerlendirebilmeleri için kullandıkları stratejilerdir. Yürütücü bilişsel stratejiler; planlama, izleme ve değerlendirme öğelerini içerir. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin Türkçe filmler izlemesi, Türkçe gazete okuması, Türkçe şarkılar dinlemesi, Türk medyasını kullanması onun yürütücü biliş stratejilerinden faydalandığını gösterir. Buradaki asıl amaç ne kadar kelime bildiğini ya da eksiklerinin ne olduğunu anlama yani diğer bir manada kendisini test etmek ve değerlendirmektir.

Gu ve Johnson (1996: 647), bu stratejiyi özellikle başarılı ve dili öğrenmeye başladığını anlayan öğrencilerin tercih ettiklerini ifade etmiştir. Yürütücü biliş stratejileri, öğrenme sürecine bilinçli genel bakış ve daha iyi çalışabilmek için planlama, izleme ya da değerlendirmede karar vermeyi gerektirir Bu durum, kişinin gelişimini değerlendirmesi için en uygun çalışmaya, gözden geçirmeye ve test etmeye geçiş sağlamaktadır (Schmitt, 2000:136).

Genel olarak bakıldığında, yürütücü biliş stratejilerinin diğer stratejilerden farklı olarak kişinin neyi, ne kadar öğrendiğini test etmesine, kendini izleyip değerlendirmesine fırsat verebileceği görülür.

2.5. Problem Durumu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri araştırılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi son dönemlerde giderek artan bir öneme sahip olmuştur. TÖMER’lerde Türkçeyi öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme nedenlerine bakıldığında öğrenim görmek, iş bulmak, evlilik, ilgi ve merak duymak olduğu görülmektedir (Tok, 2012: 90-91). Bunun yanında Ankara, Gazi ve Ege Üniversitesi TÖMER öğrencilerini kapsayan bir araştırmada, Türkçe öğrenimi alan öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmek istemelerinin de %98 öğrenim görmek amacıyla olduğu belirlenmiştir (Açık 2008: 3) Kursa katılanlar, bu kurslardan sonra akademik olarak yükseköğrenimlerine devam etmektedirler. Buradan hareketle, özellikle akademik amaçlarla gelmiş öğrencilerin ileri düzeyde bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanabilme durumlarının ortaya konulması gerekmektedir.

Bu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve daha önceki dil öğrenimlerinde hangi kelime öğrenme stratejilerini kullandıklarına, bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara açıklık getirilmiştir.

Kelime öğrenme süreçlerinde hangi stratejileri kullandıklarına dair çalışılması öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme süreci yaşamalarını sağlamak açısından önemlidir. Doğru strateji belirleyen öğrenci sağlıklı bir iletişim kurabilmek için kendisine lazım olan kelime hazinesini daha kısa bir sürede ve daha kolay yollarda geliştirebilir. Bu şekilde öğrenci dile daha kolay adapte olacağı için kişisel özgüveni de geliştirecektir. Öğrenciler bu özgüven sayesinde kendilerini daha iyi tanıyacak, sadece kitap ve öğretmene bağlı kalmadan farklı stratejilere yönelerek görsel materyaller, medya iletişim araçları, yazarak çalışma, kelime defteri tutarak çalışma, not tutarak çalışma, kelime listesi düzenleme,

kelime kartları yapmak, dilini öğrendiği kişilerle iletişime geçmek gibi kelime öğrenme stratejilerini daha bilinçli ve istekli şekilde kullanacaktır.

2.6. Araştırmanın Önemi

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, son yıllarda giderek önemi artmış bir alandır. Ancak bu önemli alan ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar henüz çok azdır. Bir dilin yabancılara öğretimi bilimsel temellere dayanmak zorundadır. Bilimsel temeller üzerinde elde edilen bilgilerle, ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi daha sistemli bir hale gelecektir. Dil öğrenme stratejisinin bir parçası olan kelime öğrenme stratejileri, öğrencilerin yeni kelimelerden çıkardıkları bilgiyi yapılandırmalarını, içselleştirmelerini, uzun süre hafızalarında tutmalarını ve gerektiğinde geri çağırma ve kullanmalarını sağlar.

Kelime öğrenme stratejilerini bilinçli şekilde kullanan öğrencilerin çok daha geniş bir kelime hazinesine sahip olduklarını, kullanmayan ya da kelime öğrenme stratejilerini bilmeyen öğrencilerin ise daha kısırlı bir kelime dağarcığına sahip olup, bilmediği yeni kelimeleri keşfedemediği ya da keşfettiği kelimelerle cümle içinde anlamsal bir ilişki kuramadığı, öğrendiği kelimeleri içselleştirip belleklerine kodlayamadıkları ifade edilebilir.

Farklı stratejileri kullanan öğrenciler bilinçli öğrenici durumuna gelerek bağımsız öğrenebilme niteliğini kazanır, öğrendiklerinin kalıcılığını artırır ve zorluk çekmeden başarıyı yakalarlar. Kullanmayan ya da sadece aynı kelime öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler ise yeterli bir başarı sağlayamazlar. Bildikleri kelimenin farklı ekler ve köklerini almış haliyle karşılaştıklarında ya da aynı kelime, metinsel bağlamda bilmediği kelimelerle kullanıldığında aralarında bir anlam ilişkisi kuramayı başaramazlar. Bu da öğrencinin motivasyonunu düşürerek, öğrenciyi başarısızlığa sürükler.

2.7. Araştırmanın Amaçları

Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde çok dilli öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

a) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri nelerdir?

b) Çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile Türkçe kelime öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerle sınırlıdır.
2. 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar dönemi ile sınırlıdır.
3. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe kelime boyutu ile sınırlıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmamızın bu bölümünde, araştırmanın hangi yöntemle sürdürüldüğü, araştırmanın deseni, araştırmacının katılımcıları, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, toplanan verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerle birebir görüşme yapılarak onların nasıl kelime öğrendiklerini, kelimelere nasıl çalıştıklarını, önceki dil öğrenme tecrübeleri ile Türkçeyi öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak amaçlandığı için durum çalışması (case study) modeli kullanılmıştır.

Durum çalışması; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984: 23; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 277).

Araştırmalarda durum çalışmaları a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996; akt. Büyüköztürk 2011: 20). Bazı görüşlere göre durum çalışması bir araştırma stratejisi olarak görülse de, Stake (2000: 435) “*durum çalışmasının yöntemsel bir seçim olmadığını ancak durumun içerisinde neyin çalışılacağına bir seçimi olduğunu*” gözlemlemiştir (akt. Ersoy ve Yalçınoğlu 2012: 31). Nitel yöntemleri içeren çeşitli yöntemler ve yöntembilimleri, durum çalışması araştırması yapmak için işe koşulabilir. Schram (2006: 107) farklı olarak durum çalışmasını, insanların sosyal davranışlarını kavramsallaştırmanın ya da ancak bunu özetlemenin bir yolu olduğunu düşünseniz de, durum çalışmasının stratejik önemi tek bir durumdan ne öğrenebileceğine dikkat çekme yeteneğinde yattığını belirtir (akt. Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012: 31). Bu çalışmalarda, durumun karmaşıklığına, biricikliğine ve parçası olduğu sosyal bağlamla olan bağlantılarına odaklanırsınız.

Nitel araştırmacılar, belli bir konuyla ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış ağısı elde etmek isterler. Örneğin bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlandığı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunların gerçekleştirilebilmesi için de öğrenci ve öğretmen deneyimleri doğal ortamında gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Bu örnek, bu tür araştırmalar yapan araştırmacıların, bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Fraenkel ve Wallen (2006) ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği bu tür çalışmaları nitel araştırmalar olarak tanımlamışlardır (akt. Büyüköztürk 2011: 254).

Bu araştırmada öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 51 yabancı uyruklu öğrencinin Türkçe kelimeler öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejileri tespit edilmeye çalışılmış ardından öğrencilerin önceki dil tecrübeleri ile Türkçe öğrenme tecrübeleri kelime öğrenme stratejileri bakımından benzerlik ve farklılıklar olarak ele alınmıştır. Öğrenci görüşleri belirtilirken bilimsel araştırma esaslarına dayanarak öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma 2012 – 2013 Öğretim yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de B2 dil seviyesindeki yabancı uyruklu toplam 51 öğrenci ile yürütölmüştür.

Tablo 7
Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
A	9	17.6
B	5	9.8
C	7	13.7
D	11	21.5
E	7	13.9
F	12	23.5
Toplam	51	100

Tablo 7 ‘de göröldüğu gibi araştırmaya 6 dil sınıfı katılmıştır. A sınıfından 9, B sınıfından 5, C sınıfından 7, D sınıfından 11, E sınıfından 7 ve F sınıfından 12 kişi olmak

üzere toplam 51 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesi dikkate alınarak dâhil edilmiştir.

Tablo 8
Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	39	76.5
Kız	12	23.5
Toplam	51	100

Sınıflarda yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durum uygulamanın yöntemi açısından bir sorun oluşturmamaktadır.

Tablo 9
Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı

Başarı durumu	f	%
Düzye I	19	37.2
Düzye II	20	39.3
Düzye III	12	23.5
Toplam	51	100

Katılımcılara bu araştırma için bir başarı tutum ölçeği uygulanmamış, katılımcılar Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER'deki B2 kur sınavı baz alınarak gruplandırılmış ve bu gruplandırma çalışmamızda şu şekilde ifade edilmiştir:

Düzye I : C ve F sınıfları (Başarılı Sınıflar)

Düzye II : D ve A sınıfları (Orta Başarı Durumunda Olan Sınıflar)

Düzye III : E ve B sınıfları (Başarı Durumları Düşük Sınıflar)

Tablo 10
Öğrencilerin Yabancı Dil Bilme Durumlarına Göre Dağılımı (Türkçe Dâhil)

Dil bilme durumları	f	%
2 Yabancı dil bilenler	17	33.3
3 Yabancı dil bilenler	16	31.5
4 Yabancı dil bilenler	11	21.5
5 ve daha fazla yabancı dil bilenler	7	13.7
Toplam	51	100

Çalışmaya katılan öğrencilerinin hepsinin Türkçeyi öğrenmeden önce farklı bir dili ikinci dil olarak öğrendikleri ve büyük çoğunluğunun ikinci yabancı dil olarak Türkçeyi öğrendikleri görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme tecrübelerini göstermektedir.

Tablo 11
Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı

Bulunma Süresi	f	%
1 yıl	45	88.3
2 yıl	2	3.9
3 yıl	1	1.9
4 ve daha fazla	3	5.9
Toplam	51	100

Katılımcı öğrencilerimizin çoğu ülkemize akademik amaçla gelmiştir. Kimi lisans kimi yüksek lisans - doktora programlarında okuyacak kimi de sadece iş için Türkçe öğrenmek istemektedir. Genelinin akademik amaçla geldiği düşünüldüğünde katılımcılar 1 yıl hazırlık Türkçe eğitimi aldıktan sonra okuyacakları programlara devam ederler. Bu sebepten Türkiye’de bulunma süresi en fazla 1 yıldır.

Tablo 12
Öğrencilerin Dil Ailelerine Göre Dağılımı

Dil Ailesi	f	%
Hint – Avrupa	32	62.7
Ural – Altay	5	9.8
Hami – Sami	12	23.7
Güney Doğu Asya Dilleri	1	1.9
Okyanus ve Avustralya Dilleri	1	1.9
Kafkas Dilleri	0	0
Bantu Dilleri	0	0
Toplam	51	100

Bayraktar’ın (2006: 68-69) yapmış olduğu dil aileleri sınıflandırmalarına göre, çalışmamıza katılan öğrencilerin dağılımına baktığımızda sadece Kafkas ve Bantu dil ailelerinden katılımcıların olmadığı gözlenmiştir. En fazla katılımcının Hint- Avrupa dil ailesinden, en az katılımcının ise Güney Doğu Asya ve Okyanus ve Avustralya dil ailelerinden olduğu gözlemlenmiştir. Farklı dil ailelerinden katılımcının olması araştırmamız açısından bir zenginliktir. Farklı dil aileleri, farklı dil yapılarını beraberinde getirir. Dolayısıyla farklı dil ailelerinden farklı dil öğrenme, farklı kelime öğrenme

stratejilerine sahip katılımcıların olması araştırmamız açısından oldukça farklılık ve önemli bir değerdir.

Tablo 13
Öğrencilerin Türkçeyi Yabancı Dil Öğrenme Sıralamasına Göre Dağılımları

Kategoriler	f	%
2. dil olarak	17	33.3
3. dil olarak	16	31.3
4. dil olarak	11	21.7
5 ve daha fazlası	7	13.7
Toplam	51	100

Katılımcı öğrencilerin en fazla ikinci dil olarak Türkçeyi öğrendiklerini, en az 5 ve daha fazla dil olarak öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu durum bize öğrencilerin dil tecrübeleri açısından zengin olduklarını 51 kişinin de Türkçe öğrenmeden önce bir yabancı dil bildiğini gösterir. Bu durum kelime öğrenme stratejilerini tespit ederken, katılımcıların Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde hangi stratejileri uyguladıklarına, benzerlik ve farklılıkları tespit etmemize oldukça yardım edecek bir veridir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda, geliştirilen birçok veri toplama aracı ile bilgiler toplanmaktadır. Durum çalışmalarında çoğunlukla gözlem ve görüşmeler kullanılır. Burada amaç, duruma ilişkin kesin ve detaylı tanımlamaların yapılmasıdır. Daha derinlemesine bilgi toplayabilmek için birden fazla veri toplama aracının kullanılmasında fayda vardır.

Kişisel Bilgi Formu

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek için bazı kişisel bilgilere ihtiyaç duyulduğu için, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla araştırmaya katılan öğrencilerin yaş, cinsiyet, kaç dil bildikleri, Türkçeyi kaçınıcı yabancı dil olarak öğrendiklerinin bilinmesi birinci alt amaca yöneliktir.

Çok dilli öğrencilerin Türkçeden önce diğer dilleri öğrenirken hangi kelime öğrenme stratejilerini kullandıklarının öğrenilmesi için bazı bilgilere ihtiyaç duyularak her öğrenci gönüllülük esasına göre bu formları doldurmuştur. Bu form, kelime öğrenme stratejilerini tespit etmek üzere çalışmanın bir parçası olup, form 13 sorudan oluşmaktadır. ÇOMÜ

TÖMER’de A,B,C,D,E ve F sınıflarından toplam 51 öğrenciye uygulanmış olan bu form ekte sunulmuştur.

Görüşme

Öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot çalışma yapmak, araştırma yönteminin denenmesi için önemli bir olanaktır. Pilot çalışmalar, gerçek çalışmanın yapılacağı kişiler ve durumlara olası en yakın koşullarda gerçekleştirilir (Ersoy ve Yalçınoğlu, 2012: 75).

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen ve Türkçe hazırlığı bitirmiş, lisans eğitimlerini sürdüren yabancı uyruklu iki öğrenci ile önceden hazırlanan ve uzman görüşlerinden hareketle geliştirilen görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2011: 161). Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı şekiller alabilir ve bunlar:

- Yapılandırılmış Görüşmeler
- Yapılandırılmamış Görüşmeler
- Yarı yapılandırılmış Görüşmeler
- Etnografik Görüşmeler
- Odak Grup Görüşmeleri şeklinde sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk 2011: 162-163).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır. Sorgulayan ve yanıtlayan, bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilirler. Böyle olunca da bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013:108).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle, bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantaj ve dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün

kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi de dezavantajları bulunur (Büyüköztürk, 2011: 163).

Bu görüşmenin amacı; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemektir. Görüşmedeki soruların amacı öğrencilerin bilgilerini ölçmek değildir. Onların Türkçe öğrenirken kelimeleri hangi stratejilerle öğrendiklerini bilmemiz çalışmaya yön verecektir.

Öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili nitel veriler elde edebilmek için 13 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ekte sunulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak, her bir görüşme ses kaydı ile kaydedilmiştir. Görüşme 51 öğrenciyle gerçekleşmiştir. Görüşme yapılırken ses kaydı ile birlikte araştırmacı not alma tekniğinden faydalanmıştır. Öğrencilerden ses kaydı için görüşme öncesinde izin alınmış ve yine gönüllülük esasına göre görüşmeler tamamlanmıştır.

Öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile ilgili nitel veriler elde edebilmek için 13 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ekte sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorular ve bu sorularla ulaşılmak istenen amaçlar şunlardır:

1. Türkçeden önce öğrendiğiniz diğer dilleri düşünecek olursanız kelime öğrenimi ile ilgili nasıl çalışmalar yapmıştınız? Sorusuyla amaç, öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini tespit etmektir.

2. Önceki dil öğreniminde kullandığınız kelime öğrenme stratejileri ile Türkçe için kullandığınız kelime öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişkiden bahsedilebilir? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? Sorusu ile amaç; öğrencilerin Türkçe kelimeler için farklı bir yol izleyip izlemediklerini ya da Türkçe kelime yapı-tür-anlam özelliklerinden dolayı diğer dillerle arasında yaptığı benzetmeleri ve farklılıkları tespit etmektir.

3. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde, yeni kelimeler öğrenmek için hangi yolları kullanıyorsunuz? Sorusu ile öğrencilerin yeni kelime öğrenirken genel olarak hangi kelime stratejilerini kullandıkları hakkında bilgi elde etmeye çalışılmıştır.

4. Hangi yöntemleri kullanmak size Türkçe kelime öğrenimi açısından kolaylıklar sağlamaktadır? Sorusu ile öğrencilere en kolay gelen kelime öğrenme stratejisinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

5. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde en etkili bulduğunuz yöntemler nelerdir? Neden? Sorusu ile öğrencilerin hangi kelime öğrenme stratejisini en etkili, en verimli kullandıkları hakkında bilgi elde edilmeye çalışılmıştır.

6. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde bir arkadaşınıza kelime öğrenme tecrübelerinizden bahsedecek olsanız en çok neleri tavsiye edersiniz, sıralayabilir misiniz? Sorusu ile öğrencilerin kelime öğrenme geçmişlerini yoklamalarını ve hangisinden fayda gördüğünü, hangisinin en fazla işine yaradığını öğrenmek amaçlanmıştır.

7. En son öğrendiğiniz Türkçe kelimeleri hatırlamaya çalışırsanız, bu kelimeleri nereden, kimden ve nasıl öğrendiğinizi açıklar mısınız? Sorusu ile öğrencilerin kelime öğrenirken en çok kimlerden, nerelerden ve ne şekilde kelime öğrendikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Son kelimeyi hatırlamalarını istemekteki amacımız ise onların o kelimeyi nasıl öğrendiğini bize bir hikâye içinde anlatmasını sağlamaktır. Öğrencinin cevap sırasında nerede olduğunu, kelimeyi kimden ve ne şekilde (soru sorarak, dinleyerek vb.) öğrendiğini bilmek amaçlanmıştır.

8. Öğrendiğiniz yeni kelimelerle nasıl, nerede ve kiminle pratik yaparsınız? Sorusu ile öğrencilerin kelimeleri nasıl hayata geçirdiklerini, bunu yaparken hangi kaynaklardan, kimlerden beslendiklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Arkadaşlara soru sorarak pratik yapması sosyal stratejiyken, haber izleyerek ya da gazete okuyarak pratik yapması yürütücü bilişsel stratejidir.

9. Kelime çalışmalarınızı ne kullanarak yapıyorsunuz? Sorusu ile kullandığı stratejiye direkt yoldan ulaşılmak hedeflenmiştir.

10. Kelime çalışmaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Sorusu ile öğrencilerin kelime çalışmaya ne kadar vakit ayırdıklarını dolayısıyla öğrencilerin planlama bilgilerine ulaşmak hedeflenmiştir.

11. Türkçe sınavlarınızdan önce kimlerden yardım alırsınız? Sorusu ile sınav için kelimelere bireysel ya da grup halinde, öğrencilerin nasıl çalışıldığını öğrenmek hedeflenmiştir; çünkü grup halinde, grup içinden birilerine soru sorması, karşılıklı kelime sorma çalışması yapması, kullandığı kelime öğrenme stratejisiyle ilişkilidir.

12. Türkçe sınavlarınızdan önce kelimeleri tekrar etmek için neler yaparsınız? Sorusu da yine sınav göz önünde bulundurularak parçadan bütüne gitme mantığıyla kalıcı hale getirmek yani öğrencilerin bellek stratejilerini kullanıp kullanmadıkları öğrenilmek istenmiştir.

13. Size en faydalı gelen kelime öğrenme şekli nedir? Sorusu ile de öğrencilerin en çok hangi kelime öğrenme stratejilerinden fayda gördüklerini dolayısıyla onlara en kolay gelen kelime öğrenme stratejisinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. (Kelime listeleri yaparak fayda görmesi belirleme stratejisiyken, sözlü ya da yazılı tekrar yapması bilişsel stratejidir).

ÇOMÜ TÖMER B2 düzeyi öğrencileriyle yapılan kelime öğrenme stratejilerine ilişkin görüşme sorularına verilen cevapların verilerinde frekans (f) ve yüzde (%) oranları hesaplanmıştır.

3.4. Veri Analizi

Nitel verilerin analizine ilişkin Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği iki yaklaşım söz konusudur: Betimsel analiz ve içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223). Bu çalışmada araştırmacının kavramsal yapısını önceden açık bir biçimde ortaya konan ve önceden belirlenen temalara göre verilerin yorumlandığı "betimsel analiz" yapılmıştır.

Betimsel analizin:

a) Bir çerçeve oluşturma,

b) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,

c) Bulguların tanımlanması,

d) Bulguların yorumlanması, olmak üzere dört basamağı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Çalışmada, Schmitt (1997) tarafından ortaya konan kelime öğrenme stratejilerinin sınıflandırmalarına bağlı olarak çerçeve oluşturulmuştur. Veriler bu temalara bağlı olarak tasnif edilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara bağlı olarak, Schmitt (1997)'in sınıflandırdığı beş kelime öğrenme stratejisine göre frekans (f) ve yüzde (%) oranları verilerek nitel verilerin sayısallaştırılması yapılmış ve tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Tablolara bağlı olarak kavramsal çerçeveden hareketle verilerin yorumlanması yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda düzenlenen veri toplama araçları ile elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada nitel olarak elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

4.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini belirlemek amaçlanarak, öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler sunulmuştur.

Öğrencilerin Türkçe kelimeler öğrenmek için nasıl çalışmalar yaptıklarına dair öğrenci görüşmeleri yapılmış ve genel itibariyle öğrenciler en fazla medya iletişim araçlarını kullanarak kelime öğrenirken en az test çözerek kelime öğrenmişlerdir. Başarılı öğrenciler en fazla medyayı kullanarak, öğretmene ya da arkadaşlarına soru sorarak kelime öğrenmişlerdir. Başarılı öğrencilerin daha çok sosyal ve yürütücü bilişsel stratejileri kullanmaları onların kelimenin anlamını saptamaktan öteye gidip artık kendi öğrenmelerini değerlendirecek düzeye ulaştıklarını, kendi kendilerini film, haber, dizi izleyerek, şarkı dinleyerek, gazete okuyarak ne kadar kelime bildiklerini, bildikleri kelimelerle Türkçeyi ne kadar anlayabildiklerini ölçmek istedikleri anlaşılabilir.

Orta düzey öğrenciler en fazla sözlük kullanarak ve medyayı kullanarak kelime öğrenmişlerdir. Başarılı öğrencilerden daha fazla oranda medyayı kullanarak kelime öğrenmeleri onların sözlük kullanımlarından hareketle belirledikleri anlamları medya iletişimiyle kalıcılaştırdıkları görülür. Başarısız öğrenciler ise en fazla medya iletişim araçlarıyla, sözlükle ve Türk arkadaşlarla konuşarak yeni kelimeler öğrenmişlerdir. Başarısız öğrencilerin diğer düzeylere göre medyayı daha az kullanmaları, onların yeterince kelimeyi bilmedikleri için kendilerini medya iletişim araçlarıyla değerlendirmek istemediklerini ifade eder. Bu verilerden hareketle öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Suriyeli Ali Alahmad adlı öğrenci: “İnsanların arasına daha fazla girerek mecaz anlamlı kelimeleri ve kelimelerin başka hangi kullanım alanlarının olduğunu öğrenmek isterim.” Diyerek kelime öğreniminde sosyal stratejiyi kullandığını belirtir.

Somalili Amal Said Ali adlı öğrenci: “Kelime öğreniminde daha çok interneti kullanırım ve internette kendi kendime kelime testleri yaparım.” Diyerek kendini değerlendirmek ve test etmek istediğini ifade ederek yürütücü bilişsel stratejiyi kullandığını belirtir.

Japonyalı Hanako Yamada adlı öğrenci: “Eşim Türk olduğu için genellikle eşime soru sorarım ve dışarıda gezerken tabelalara bakarım. Mağazalardan kataloglar alarak oralardan yeni kelimeler öğrenirim. Ayrıca evde haberleri izleyerek çok kelime öğrenirim.”

Türkmenistanlı Devran Saydaliyev adlı öğrenci: “Kelimelerle nasıl cümle kurulacağını öğrenmek için bildiğim adresleri başkalarına sordum ve onlardan bu şekilde adres tarif etmeyi, kelimeleri nasıl cümle içinde kullanacağımı öğrendim.”

Ganalı Kwesi Adiyey adlı öğrenci: “Türk arkadaşlarımla sohbet ederken anlamadığım kelimeleri hemen o anda sorarak kelimelerin anlamlarını öğrendim, anlamadığımda ise onların jest ve mimiklerinden kelimenin anlamını tahmin ettim.”

Somalili Farhan Mohamed Ali: “Otobüste giderken duyduğum kelimeleri not ederim ve sözlükten anlamına bakarım.”

Litvanyalı Kristina Petronyte adlı öğrenci: “Küçük hikâyeler okudum ve Türkçe şarkılar dinledim.”

Afkanistanlı Aziza Noovy adlı öğrenci: “Kitap okuyarak bilmediğim kelimeleri sözlükten bakarım; çünkü bu benim için en hızlı kelime öğrenme şekli.”

Türkmenistanlı Temizova Aybala adlı öğrenci: “Kelimeleri fotoğraflarıyla birlikte daha rahat anladığım için her zaman kelimeleri daha kolay ve hızlı öğrenirim.”

Afkanistanlı Zahir Ahmad Masud Nori adlı öğrenci ise : “Sokakta konuşan insanları dinleyerek onları anlamaya çalışırım, gezilere katılarak daha fazla konuşmak ve daha fazla kelime öğrenmek isterim.”

Özbekistanlı Behzod Faz Lidolin adlı öğrenci Uluslararası İlişkiler bölümünde doktora öğrencisi olduğu için: “Daha çok alanıma özgü kitaplar okuyorum ve bilmediğim kelimeleri metnin bütününden tahmin etmeye çalışıyorum.”

Kırgızistanlı Efsel Şakhmusedov adlı öğrenci yeni kelimeleri kitap okuyarak öğrendiğini ifade ederken önemini de şöyle ifade eder: “Kitap okurken kelimenin hem yazılışını hem de anlamını o anda beraber görür ve öğrenirsem bu bende daha kalıcı oluyor”.

Makedonyalı Ruvejda Mustafa adlı öğrenci: “Şarkı dinlemeyi çok sevdiğim için en kolay bu şekilde kelime öğreniyorum.”

Genel olarak öğrencilerin sosyal ve yürütücü bilişsel stratejilerini tercih etmeleri öğrencilerin görsel ve işitsel unsurlarla daha kolay öğrendikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin genel olarak daha fazla kullandığı stratejiler sosyal ve yürütücü bilişsel stratejileridir. Daha az kullanılan strateji ise bellek stratejileridir. Bu stratejilerden en fazlasını orta düzey öğrencileri kullanmıştır. Başarılı öğrencilere en kolaylık sağlayan strateji belirleme stratejileriyken orta düzey öğrencilere kolaylık sağlayan en fazla strateji sosyal stratejilerdir. Başarısız öğrenciler ise diğer stratejilere göre anlamlı ve belirgin bir farkla sosyal stratejilerin kendilerine daha kolaylık sağladığını söylemişlerdir. Belirleme stratejileri, kelimenin anlamına en kolay ulaştıran stratejilerdir. Belirleme stratejisini kullanan öğrencilerin daha fazla kelimeyi keşfederek gerek sosyal ortamda gerekse kendini değerlendirmek istediği durumlarda daha aktif oldukları gözlenir. Öğrencilerin bu noktada görüşleri şu şekildedir:

Endonezyalı Arrow Bin Fredy adlı öğrenci: “Kelimeleri önce en kolay sözlükten öğreniyorum, sonra kalıcı hale getirebilmek için film izliyorum ve Türk insanlarıyla konuşuyorum.”

Somalili Said Abdullah Müjahid adlı öğrenci: “Arkadaşlarımla birbirimize kelime listeleri verip karşılıklı soru soruyoruz ve Türk oda arkadaşlarımla konuşurken en kolay şekilde kelime öğreniyorum. Mesela: Sıhhatler olsun deyince arkadaşım, ona hemen bu kelimenin anlamını sordum ve öğrendim, şimdi ben de kullanıyorum.” Öğrenci soru sorma stratejisiyle kelime öğrenmede keşfetmek amaçlı sosyal stratejiyi kullanmıştır.

Bir başka Somalili öğrenci Abdullah Salah Hersi: “Türk dizilerini izleyerek kolay ve rahat kelime öğreniyorum.” diyerek yürütücü bilişsel strateji kullandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türkçe kelime öğrenirken en etkili buldukları strateji Türk arkadaşlarla iletişime geçmektir. Sonraki ağır basan ise metinsel bağlamdan anlamı tahmin etmektir. Düzeylere göre bakıldığında en fazla strateji kullanan orta düzey öğrencileri sonra başarılı

öğrenciler ve en az kullanan ise başarısız öğrencilerdir. Başarılı öğrenciler en etkili kelime öğrenme stratejisi olarak en etkili stratejinin Türk insanlarıyla iletişime geçmek ve metinsel bağlamdan anlamı tahmin etmek olduğunu ifade ederken, orta düzey ve başarısız öğrenciler için en etkili kelime öğrenme stratejisi yine Türk arkadaşlarla konuşmak ve medya iletişim araçlarını kullanmaktır. Farklı düzeyler için benzer stratejilerin en fazla değeri alması, özellikle Türk insanlarıyla iletişime geçmek, Türk medyasını kullanmak öğrencilerin Türkiye’de yaşayarak Türkçeyi öğrenmelerinin bir sonucudur. Sosyal ve yürütücü bilişsel stratejiler öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlayacağı için öğrenciye oldukça yarar sağlar. Bundan hareketle öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Azerbaycanlı Turhan Topiyev adlı öğrenci kendisi için en etkili kelime öğrenmenin kitap okumak olduğunu söyleyerek sebebini şu şekilde ifade eder: “Kitap okuduğum zaman kelimelerin nasıl okunduğuna ağızım alışıyor ve bu bana konuşurken, o kelimeyi kullanırken bir avantaj oluyor.”

Rusyalı İbrahim Niyazov adlı öğrenci de kendisi için en etkili stratejinin kitap olduğunu söyleyerek şu şekilde bir açıklama yapar: “Kitap okurken kelimelere aşına olduğum için daha rahat ve daha doğru konuşuyorum.”

Rusyalı İslam Haydorov adlı öğrenci en etkili kelime öğrenme stratejisinin konuşmak olduğunu ve konuşurken sözcüklerin ağızdan çıkışını pratikleştirdiğini ifade eder.

Ukraynalı Murat ve Arnavutluklu Eva Hutay ise en etkili stratejiyi şu şekilde ifade etmişlerdir: “En etkili kelime öğrenme stratejisi Türk arkadaşlarla konuşmaktır, yanlış konuştuğumuzda arkadaşlarımız hemen o anda bize doğrusunu söylüyor ve bu bizde kalıcı oluyor.”

Kırgızistanlı Zhoomart için ise en etkili strateji: “İnsan içine girmekten, konuşmaktan, sosyal olmaktan hiçbir zaman çekinmemektir.”

Genellikle öğrenciler bütün kelime öğrenme stratejilerini kullanmışlardır. Kelime öğrenirken öğrencilerin en etkili buldukları strateji sosyal stratejidir. Düzeylere göre bakıldığında en fazla stratejiyi kullanan orta düzey öğrencileri en az kullanan ise başarısız öğrencilerdir. Başarılı öğrenciler en fazla belirleme ve sosyal stratejileri, en az ise bellek ve bilişsel stratejileri kullanmaktadırlar. Bu başarılı öğrencilerin kelimenin anlamını belirledikten hemen sonra kelimeyi kalıcı hale getirmek için sosyal stratejilerle, örneğin

Türklerle iletişime geçerek, grup çalışmaları yaparak, alışveriş yaparken kullanarak kelimeyi pratikleştirdiklerini, direkt uygulamaya döktüklerini gösterir. Orta düzey başarılı öğrenciler en fazla sosyal ve yürütücü bilişsel stratejileri, en az ise bellek stratejilerini kullanırlar. Başarısız öğrenciler ise en fazla belirleme stratejisini kullanırken bilişsel stratejileri hiç kullanmazlar. Bunun sebebi, kelimeyi belirledikten sonra uygulamaya dökmemekle açıklanabilir. Uygulamaya dökemedikleri için daha başarısız olduklarını söylemek mümkün olabilir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Beninli Ajax Kamel adlı öğrenci: “Türk insanların bazıları farklı şivelerde konuşuyorlar ve bu farklılıkları da öğrenmek için insanların konuşmalarını dinliyorum.” Diyerek her zaman konuşma pratiğinin kendisi için en etkili strateji olduğunu ifade etti.

Ganalı Ismadac: “Futbolu çok seviyorum ve futbol maçlarını dinleyerek kelime öğreniyorum.” diyerek futbol kelimelerini bu şekilde öğrendiğini ifade etti.

Kelime öğreniminde sosyal olmak her zaman avantajı beraberinde getirir. Süreçte aktif olan öğrenci gruplara katılır ve kendini her zaman sosyal ortama bırakırsa, öğrencinin motivasyonu, dili daha da çekinmeden kullanmasını sağlayacaktır. Kelime öğrendiğini fark eden öğrenci daha fazla sosyal stratejileri kullanacaktır. Başarılı öğrencilerin etnik yapısından dolayı daha fazla Türkçeye hâkim oldukları düşünülürse etkili kullanımda sırayı orta düzey başarılı öğrenciler alır. Kelime öğrenme stratejileri kullanılırsa etkili bulunur. Sonucu alınmayan bir sürecin faydalı olmasından bahsedilemez. Bu sebepten, başarısız öğrencilerin etkili buldukları kelime öğrenme stratejisinin az olması, onların az strateji geliştirdiklerini ya da bilmediklerini ifade edebilir.

Öğrencilerin B2 seviyesi olarak kelime öğrenme tecrübelerinden hareketle, Türkçeyi yeni öğrenmek isteyen arkadaşlarına ettikleri tavsiyelere bakıldığında, öğrencilerin bütün stratejileri kullanarak arkadaşlarına tavsiye verdikleri görülür. En çok tavsiye ettikleri kelime öğrenme stratejisi diğerlerine göre anlamlı bir farkla medyayı kullanarak öğrenme stratejisidir. En az tavsiye edilen ise kelime defteri tutarak çalışmak ve ders kitabının kelime bölümünden çalışmaktır. Burada öğrencilerin az tavsiye ettiklerinden şöyle bir anlam da çıkarılabilir. Öğrencilerin deneme yanılma yoluyla verimli sonuç alamadıkları sonra da bunu az tavsiye ettikleri düşünülebilir. Düzey bazında bakıldığında, en fazla tavsiyede bulunan orta düzey öğrencileridir. En az ise başarısız öğrencilerdir. Başarılı öğrenciler, en fazla Türk medyasını kullanarak sosyal strateji tavsiye edilirken, en az sözlü tekrar ederek, kelime defteri kullanarak ve ders kitabının kelime bölümünü kullanarak

bilişsel stratejileri tavsiye etmişlerdir. Orta düzey öğrenciler, en fazla medyayı kullanarak kelime öğrenmeyi tavsiye ederken, kelime defteri kullanarak ve ders kitabının kelime bölümünü kullanarak çalışma stratejilerini hiç tavsiye etmemişlerdir. Son olarak başarısız öğrenciler ise en fazla medyayı kullanmayı tavsiye ederken hiç tavsiye etmediği stratejiler de vardır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin hemen hemen hepsi benzer tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bunlardan bazıları şu şekilde ifade edilebilir:

Kazakistanlı öğrenci Nadim Taniyev: “İnsanları çok iyi dinlesinler, kelime defteri tutsunlar ve mutlaka çok kitap okusunlar.”

Jamaikalı Talian Cristin adlı öğrenci: “İnsanlarla çok pratik yapmayı tavsiye ederim.”

Ganalı Abdul Halık adlı öğrenci: “Önce temel seviyede kolay kitaplar okusunlar, bilinmeyen kelimeleri sözlükten bulsunlar ve Türk film izleyip Türk müzikler dinlesinler.”

Orta Afrikalı Arowin Nombullet adlı öğrenci: “İlk öğrenenler önce tanışma pratikleri yapsınlar, gramere çok iyi çalışsınlar ve insanlarla her zaman iletişim halinde olsunlar.” Şeklinde tavsiye eder.

Kongolu Olivier Geko Kitoko adlı öğrenci de: “İnternette çeviri yapsınlar, kitap okuyup insanlarla konuşma pratiği yapsınlar.” Diyerek tavsiyelerini belirtirler.

En fazla tavsiye edilen kelime öğrenme stratejisi genel olarak yürütücü bilişsel stratejileridir. En az ise bellek stratejileri tavsiye edilmiştir. En fazla strateji tavsiye eden orta düzey öğrencileriyken en az tavsiye eden başarısız öğrencilerdir. Öğrenilen dilde gazeteler okunması, televizyon izlenmesi, müzik dinlenmesi birden fazla duyuyu harekete geçirerek farklı zekâ türlerine hitap eder. Şarkı dinlemeyi seven öğrencinin müziksel zekâsına hitap eden bir strateji kullanımı, kelime öğrenimini daha da kolaylaştırır.

Öğrencilerin kelimeleri en son nereden, kimden ve nasıl öğrendikleri farklılık göstermektedir. Başarılı öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri en fazla öğretmeninden ve arkadaşlarına soru sorarak, orta düzeydeki öğrencilerin en çok Türk arkadaşlarla konuşarak, başarısız öğrencilerin ise Türk arkadaşlarıyla konuşarak ve medya iletişim araçlarını kullanarak kelime öğrendikleri görülmektedir. Genel olarak öğrenciler en fazla Türk arkadaşlarıyla konuşarak kelime öğrenmişlerdir. Bu da yine Türkiye’de yaşamaları, kaldıkları yurtda da arkadaşlarının Türk olmasından kaynaklanmaktadır. Düzeylere

göre bakıldığında ise farklı yerlerden farklı şekilde öğrenen en çok orta düzey öğrencileri en az öğrenen ise başarısız öğrencilerdir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Moğolistanlı Maral Chinbat adlı öğrenci en son öğrendiği kelimeyi nerden, kimden ve nasıl öğrendiğini şu şekilde ifade eder: “Otobüste yanımda bir kız vardı ve telefonla konuşuyordu. Telefonda konuştuğu kişiye “Sen ne biçim bir insansın?” Dedi ve ben “biçim” kelimesini hemen sözlüğe bakıp o şekilde öğrenmişim”.

Malili Cheick Keita adlı öğrenci ise: “Yurtta Türk olan oda arkadaşım ile sohbet ederken, arkadaşım bana: “beni can kulağıyla dinle” dediğinde anlamayarak arkadaşıma sordum ve öğrendim.”

Somalili Farhan Mohamed Ali adlı öğrenci: “Yurtta bir yangın tabelasından “yangın” sözcüğünü görerek bunu arkadaşıma sordum.” Diyerek soru sorma stratejisini kullandığını; yine Somalili başka bir öğrenci Said: “En son öğrendiğim kelime derste geçen metinlerdendi ve bunu hocaya soru sorarak öğrendim.” Diyerek yine sosyal strateji olan soru sorma stratejisini kullandığını ifade eder.

Beninli Ajax Kamel adlı öğrenci: “Televizyonda “Kuzey Güney” adlı diziyi izlerken “acaba” kelimesinin anlamını bilmiyordum, not ettim ve internetten çeviri yaparak öğrendim.”

Somalili öğrenci, Abdullah Hurso ise : “Aşk-ı Memnu” adlı diziyi izleyerek orda geçen ve anlamadığı bir diyalogu şu şekilde ifade eder:

-“Nasılsın?

- Bomba!”

“Bomba” kelimesinin anlamını dizideki oyuncuların jest ve mimiklerinden anladım ve hangi durumlarda kullanılacağını, ne manaya geldiğini o şekilde öğrendim.”

Somalili öğrenci Abbas Khaalid Xaad: “En son film izlerken kelime öğrendim. Filmde geçen “karışma bana” kelimelerini anlamadım ve bu “karışma” kelimesinin anlamını oyuncuların jest ve mimiklerinden anladım.”

Rusyalı İbrahim Hasanov adlı öğrenci:“En son derste hocamdan “mütevazı” kelimesini duydum ve anlamadım, hocama sorarak öğrendim.”

Rusyalı Nadim Gurbanov: “En son “arz ederim” kelimesini kitap okurken öğrendim.”

Öğrencilerin en son öğrendikleri kelimelerde bellek stratejisinin payı hiç yoktur. Genelde en fazla sosyal stratejiler, en az belirleme stratejileri kullanılmıştır. Düzeyler baz alındığında ise en fazla stratejiyi orta seviye en az stratejiyi ise düşük düzey yani başarısız öğrenciler almıştır. Başarılı, orta düzey ve başarısız öğrencilerin en fazla sosyal stratejileri kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri hayata nasıl geçirdiklerine dair verdikleri cevaplar başarılı, orta düzey ve başarısız öğrencilere göre farklılık göstermektedir. Başarılı, orta düzey ve başarısız öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri en fazla yeni Türk arkadaşlarla iletişime geçerek öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri hayatlarına geçirme süreçlerindeki görüşleri şu şekildedir:

Somalili öğrenci Jama Yasin Farah: “Öğrendiğim kelimeleri mutlaka arkadaşlarımla konuşarak kullanırım.”, Azerbaycanlı Turhan: “Şaka sırasında öğrendiğim bir kelimeyi unutmam ve başkalarına şaka yaparken ben de o kelimeyi kullanırım.”

Somalili Nur Barow Ali ise: “Öğrendiğim yeni kelimeleri hem arkadaşlarımla konuşarak hem de hikâye yazarak hayata geçiririm.” Şeklinde ifade edilirken, öğrencilerin en fazla sosyal stratejileri kullandıkları görülür.

Düzeyler arasında da en fazla stratejiyi orta düzey öğrenciler, en az stratejiyi ise başarısız öğrenciler kullanmışlardır. Başarılı öğrenciler orta düzeye göre daha az kelime öğrenme stratejisi kullanırlar, bunun sebebini ise bu düzeyi oluşturan öğrencilerin içinde Türkmenistanlı ve Ahıska Türkü olan, yani Türk diline yabancı olmayan fakat Türkiye Türkçesini yeni öğrenen öğrenciler vardır. Ayrıca Türk ile evli olanlar ve daha önce iş, gezi vb. amaçla gelip kalan öğrencilerin çok olması bu durumu etkileyen faktörlerdendir.

Başarılı öğrencilerin en fazla medya iletişim araçlarını kullanarak (film izleyerek/ dizi izleyerek, şarkı dinleyerek) kelimeleri öğrendikleri, en az kelime kartlarıyla kelime öğrendikleri gözlemlenmiştir. Orta düzey ve başarısız öğrenciler ise en fazla sözlük kullanarak kelime çalışmalarını sürdürdüklerini belirtirler. Bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

Afkanistanlı Masud Nori adlı öğrenci: “Sözlüğü daima kullanırım ve her zaman yanımda taşıyorum.”

Kongolu Prince Taima adlı öğrenci: “Duyduğum yeni kelimeleri hemen sözlükten bakarım; çünkü sözlük bana çok pratik geliyor.”

Endenozyalı Fremaronoma: “Kelimelere elektronik sözlükle bakmak çok faydalı ve çok pratik olduğu için sözlük kullanıyorum.”

Ders için, bir metni anlamak için genellikle en fazla kullanılan stratejiler belirleme stratejileridir. Çünkü öğrencilerin büyük kısmı sözlük kullanarak kelime çalışmalarını yapmaktadırlar. Düzeylere göre en fazla kelime stratejisi kullanan orta düzey öğrencileri, en az kullanan ise başarısız öğrencilerdir. Bütün düzeydeki öğrenciler en fazla belirleme stratejilerini kullanırken, en az da bellek stratejilerini kullanırlar. Kelime çalışmalarında belirleme amaçlı çalışan öğrenciler bellek stratejilerinde var olan, kelimeyi görselleştirme ya da ilişkilendirme gibi stratejileri daha az tercih ederler.

Öğrencilerin gerek sınavlardan önce gerekse normal zamanlarda kelime çalışırken kimlerden yardım aldıklarına bakıldığında genel olarak en fazla Türk arkadaşlarıyla konuşma yani sosyal stratejinin kullanıldığı görülür. Başarılı öğrenciler en fazla kendi kendilerine test çözerek yürütücü bilişsel stratejileri kullanırken orta düzey ve başarısız öğrenciler Türk arkadaşlarına soru sorarak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Başarılı öğrenciler planlama aşamasından daha çok kendilerini değerlendirme aşamasına geçtikleri için daha ağırlıklı olarak yürütücü bilişsel ve sosyal stratejileri kullanırlar. Orta düzey öğrencileri, izleme aşamasında olduğu için sosyal olarak daha fazla yardım almış ve başarısız öğrenciler ise kendilerini değerlendirmeden uzak olarak soru sorarak yardım almıştır. Bu elde edilen kelime birikimiyle ilişkilendirilebilir. Birikimi yeterli olan öğrenciler kendilerini daha çok test etmek ve değerlendirmek isterler. Yürütücü bilişsel stratejiler, kişinin çalışmasını gözden geçirmeye daha elverişlidir. Oysa bellek ve bilişsel stratejileri daha çok kelimenin anlamını başka unsurlarla bağlantı kurularak hafızaya depolamayı yani kalıcılığı sağlamak için kullanılırlar. Başarılı öğrencilerin daha çok yürütücü bilişsel stratejileri kullanmaları bundandır. Başarısız öğrenciler gerek kelime öğreniminin bilincine varamadıkları için gerekse yardım almayı istemedikleri için motivasyon eksiklikleri yaşarlar. Daha fazla yardım almak isteyen öğrenci öğrenmeye hevesli ve isteklidir. Başarı durumuna göre en az yardımı almak isteyen grubun başarısız öğrenciler olması bu sebeptendir. Daha önce de bahsedildiği üzere, etnik yapıdan dolayı başarılı öğrenciler orta düzeye göre daha az kelime öğrenme stratejisine ihtiyaç duymuşlardır.

Öğrenciler, kelimeleri öğrenirken ya da öğrendikten sonra kalıcı hale getirmek için tekrar ederler. Bunu yaparken de birtakım stratejiler kullanırlar. Tekrar için kullanılan stratejiler bilişsel stratejilerdir. Öğrencilerle yapılan görüşme verilerine göre, en fazla stratejinin kelime defteri kullanılarak yani kelime defterinden tekrar etmek olduğunu, en az stratejinin ise kelime kartlarıyla kelime öğrenme olduğu görülür. Düzeylere göre bakıldığında ise her üç düzey öğrencileri de en fazla kelime defterinden tekrar etmeyi kullanmaktadırlar. Öğrencilerin hiç kullanmadıkları stratejiler ise başarılı öğrenciler için test çözmek, orta düzey öğrencileri için kelime kartlarıyla çalışmak, birbirine karşılıklı kelime sorma, başarısız öğrencilerde ise kelime kartlarıyla çalışmayı hiç kullanmamaktadır. Ayrıca başarısız öğrenciler sınavlardan önce hiç çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en yaygın kullanılan bilişsel stratejilerinden kelime defterini tercih etmelerinin sebebi kullanılış açısından her zaman yanlarında bulundurabilmeleridir.

Düzeylere göre öğrencilerin hiç kullanmadıkları stratejiler de mevcuttur. Başarılı öğrenciler yürütücü bilişsel stratejilerle tekrar yapmazken, orta düzey öğrenciler belirleme ve sosyal stratejilerle tekrar yapmazlar. Başarısız öğrenciler ise belirleme stratejileriyle tekrar yapmazlar. Bunun sebebi, tekrar etmek için daha uygun olan yazılı ve sözlü tekrara yani bilişsel stratejinin uygunluğuna bağlanabilir. Yazılı ya da sözlü kapılan tekrarlar, hedef dilin zihinsel süreçlere odaklanmasını sağladığı için en fazla kullanılan stratejidir.

Başarısız öğrencilerin tekrar için az strateji kullanmaları onların başarılarıyla doğrudan ilişkili olmakla beraber gösterecekleri kişisel emek ve gayret bu noktada önem teşkil eder. Çünkü kelime öğreniminde strateji tercihi kişisel bir meseledir. Başarısız öğrencilerin bu amaçta daha az strateji kullanarak tekrarlarını yaptıkları görülür.

4.1.1. Elde Edilen Verilerle Kelime Öğrenme Stratejilerinin Sınıflamasına İlişkin

Bulgular ve Yorum

Aşağıda tüm bu verilerin yine düzeylere göre olan ve kelime stratejilerine göre ayrılan tabloları verilmiştir. Şu ana kadar toplanan verilerin beş kelime öğrenme stratejisine göre analiz edilmiş halidir.

Tablo 14
Öğrencilerin Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Bellek Stratejileri	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni kelimeyi cümlede kullanma	8	47	18	85.8	15	83.4	41	73.2
Kelimeyi görselleştirme	5	29.5	2	9.5	1	5.5	8	14.2
Kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla bağlama	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelimeleri gruplandırarak çalışma	0	0	0	0	0	0	0	0
Anlam haritaları kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Hikâye yazarak	4	23.5	1	4.7	2	11.1	7	12.6
Toplam	17	100	21	100	18	100	56	100

Tablo 14'te düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları bellek stratejilerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre tablonun geneline bakıldığında bellek stratejilerinden anlamlı bir farkla en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisi yeni kelimeyi cümle içerisinde kullanma stratejisidir. Düzeylere göre genel bakıldığında bellek stratejilerini en fazla orta düzey öğrencilerinin kullandığı görülür.

Başarılı öğrencilerin kelime öğrenirken, bellek stratejilerinden kullandıkları, en fazla strateji kelimeyi cümle içinde kullanmakken en az kullandıkları bellek stratejisi ise hikâye yazarak öğrenmektir. Orta düzey öğrencilerinin en fazla kullandıkları strateji çok anlamlı bir farkla kelimeyi cümle içinde kullanmaktır. En az kullandıkları strateji ise yine başarılı öğrenciler gibi hikâye yazarak öğrenmektir. Başarısız öğrencilerin de yine diğer öğrenciler gibi en fazla cümle içinde kullanarak öğrenmeleri ve en az kullandıkları kelime öğrenme stratejisinin hikâye yazma olması isabetli bir benzerlik oluşturmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları bellek stratejilerinden bazıları öğrenci görüşleriyle şöyledir:

Somalili Ayan adlı öğrenci: “Arkadaşlarımla yurda giderken, öğrendiğimiz kelimeleri cümle içinde kullanıyoruz ve bu şekilde pratik yapıyoruz.”

Afganistanlı Zahir Ahmad adlı öğrenci: “Kelimeleri posterlerle, fotoğraflarla daha kolay ezberliyorum ve o kelimeleri hatırlamam çok kolay oluyor.”

Rusyalı Hamid Baydarov adlı öğrenci: “Kelimelerle hikaye yazmaya çalışırım, bu yeni kelimeleri hatırlamamı ve unutmamamı sağlıyor.”

Somalili Jama' Yasin Farah adlı öğrenci: “Öğrendiğim kelimelerle kompozisyon yazmak bana çok fazla faydalı oluyor.”

Azerbaycanlı Ahmet Topiyev adlı öğrenci: “Cümle içinde kullandığım kelimeleri asla unutmuyorum. Sadece sözlükten bakınca bir süre sonra unutuyorum.” Diyerek kullandıkları bellek stratejilerini belirttiler.

Tablo 15
Öğrencilerin Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	17	21	18
Ortalama	0.8	1.05	1.5

Tablo 15’te öğrencilerin bellek stratejileri, öğrenci sayısı ve kullanılan strateji sayısı baz alınarak her bir öğrencinin ortalama kullandığı stratejinin dağılımı verilmiştir. 19 kişiden oluşan düzey I öğrencilerinin kullandığı toplam strateji sayısı kişi sayısına bölündüğünde her bir öğrenci ortalama 0,8 bellek stratejisi, başarısız öğrencilerde ise 1,5 ortalama ile da her bir öğrenci en fazla bellek stratejilerini kullanmıştır denilebilir.

Tablo 16
Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Dağılımı

Kullanılan Bilişsel Stratejiler	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sözlü tekrar	8	10.8	3	3.5	3	8.5	14	7.3
Yazılı tekrar	22	29.9	31	36.6	10	28.8	63	32.5
Not tutma	13	17.5	18	21.1	6	17.1	37	19
Ders kitabının kelime bölümünden çalışma	12	16.2	16	18.8	8	22.8	36	18.5
Kelime listesini CD den dinleme	0	0	0	0	0	0	0	0
Nesnelerin üzerine etiket yapıştırma	4	5.4	0	0	0	0	4	2
Kelime defteri tutma	15	20.2	17	20	8	22.8	40	20.7
Toplam	74	100	85	100	35	100	194	100

Tablo 16’da düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilerin dağılımı verilmiştir. Buna göre toplamda en fazla yazılı tekrar stratejisi kullanılmışken en az nesnelerin üzerine etiket yapıştırarak öğrenme stratejisi kullanılmıştır. Yine toplama bakıldığında farklı üç düzeydeki öğrencilerden hiç biri kelime listesini CD’den dinleme stratejisini kullanmamıştır. Düzeylere bakıldığında en fazla bilişsel stratejiyi kullanan orta düzey öğrencileriye en az kullanılan bilişsel strateji ise başarısız öğrencilerindir.

Suriyeli Hanan İsa adlı öğrenci: “Kelimleri küçük kâğıtlara yazıp odamdaki eşyaların üzerine yapıştırarak ezberlemek istedim ama bunun bana hiç faydası olmadı.” Derken Kazakistanlı Vadim ise tam tersi bu yolla çok iyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Afganistanlı Seher adlı öğrenci: “Kelime öğrenirken kelime defteri kullanıyorum. Her sayfaya bir harf yazıp bilmediğim kelimeleri yazarak çalışıyorum.”

Beninli Ajax Kamel adlı öğrenci: “Kelime defterinden tekrarlayarak kelime öğrenmek benim için çok faydalı oluyor ve kelimeleri hiç unutmuyorum.”

Somalili Farhan Mohamed Ali adlı öğrenci: “En çok ders kitabından kelime öğreniyorum. Mesela ders kitabında Mevlana’nın hayatı vardı. Orada “Hamdım, piştim, yandım” kelimelerini ders anlatılırken öğrendim.”

Tablo 17
Öğrencilerin Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	74	85	35
Ortalama	3.8	4.25	2.9

Tablo 17’de düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel stratejilerin ortalaması verilmiştir. En fazla bilişsel stratejiyi kullanan 2. düzey öğrencileri yine öğrenci başına en fazla strateji kullananlardır. Aynı şekilde en az stratejiyi kullanan 3. düzey öğrencileri, öğrenci başına en az strateji kullananlardır.

Tablo 18
Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Dağılımı

Kullanılan Sosyal Stratejiler	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kelimenin anlamını öğretmene ya da sınıf arkadaşına sorma	35	29.1	30	20.9	27	28.4	92	25.7
Grup çalışmasıyla kelimenin anlamını keşfetme	9	7.5	10	6.9	5	5.2	24	6.7
Öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını kontrol etmesi	0	0	0	0	0	0	0	0
Türk kişilerle iletişim kurma	75	62.6	102	70.8	61	64.3	238	66.2
Futbol oynarken kullanma (sosyal hayatta)	0	0	1	0.7	0	0	1	0.2
Alışverişte kullanma (sosyal hayatta)	1	0.8	1	0.7	2	2.1	4	1.2
Toplam	120	100	144	100	95	100	359	100

Tablo 18’de ise düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları sosyal stratejilerin dağılımı verilmiştir. Tablonun genel toplamına bakıldığında öğrenciler tarafından en fazla kullanılan stratejinin anlamlı bir farklılıkla Türk kişilerle iletişim kurmak olduğu görülmüştür. En az kullanılan sosyal strateji ise futbol oynarken öğrenme stratejisidir. Üç farklı düzeyde de öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını kontrol etmesi stratejisi kullanılmamıştır.

Düzye I-II ve III deki öğrenciler en fazla, Türk insanlarla iletişim kurma stratejisini en az ise alışverişte kullanarak öğrenmeyi kullanmışlardır. Düzeylerin toplam değerlerine bakıldığında orta düzey öğrencilerinin en fazla sosyal stratejileri, en az ise başarısız öğrencilerin kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Suriyeli Muaz Darkal adlı öğrenci: “Türk arkadaşlarımla izcilik kampına gitmişim ve orada arkadaşlar birbirleriyle sohbet ederlerken “atasözü” kelimesini anlamadım ve anlamını arkadaşlara sorarak öğrendim.”

Kongolu Oliver Geko Kitoko adlı öğrenci: “Türk arkadaşlarımla sohbet ederken ya da ben onların konuşmalarını dinlerken çok yeni kelime öğreniyorum. Çünkü anlamadığım kelimeyi hemen o an sorarak öğreniyorum.”

Suriyeli Muaz Darkal adlı öğrenci: “Türk arkadaşlarım kendi aralarında bir espri yapıp güldüklerinde ben anlamadığımda bana anlatıyorlar ve ben de benzer durumlarda arkadaşlarıma öğrendiğim kelimelerle o esprilerden yapıyorum.”

Çinli Yizvangül Halik adlı öğrenci: “Kelimelerin anlamlarını her zaman çekinmeden Türk arkadaşlarıma soruyorum ve öğreniyorum. Çok sosyal olunca çok kelime öğreniyorum.”

Somalili Abbas Khaalid Xaad adlı öğrenci: “Türklerle aynı evde yaşamak bana çok faydalı oldu ve çok yeni kelime öğrendim. Mesela arkadaşım bir gün bana yemek olmuş, başka bir gün de üzerimdeki gömlek olmuş mu? Diye sorunca “olmuş” kelimesinin farklı manalarda kullanıldığını arkadaşımdan öğrendim.”

Jamaikalı öğrenci Talian ise : “Türklerle konuşunca onlar hemen benim yanlış söylediğim kelimeleri söylüyorlar ve bana doğru telaffuzunu öğretiyorlar, bu benim için çok faydalı oluyor.”

Tablo 19
Öğrencilerin Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	120	144	95
Ortalama	6.3	7.2	7.9

Tablo 19’da düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları sosyal stratejilerin ortalaması verilmiştir. Buna göre en fazla kullanılan sosyal stratejiler orta düzyeye aitken, kişi başına kullanılan en fazla strateji başarısız öğrencilere aittir. Bu farklılık başarısız öğrencilerin kişi sayısının azlığından kaynaklanan bir durumdur.

Tablo 20
Öğrencilerin Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Belirleme Stratejileri	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşmanın bölümünü analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Ekleri ve kökleri analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana dilde aynı kökten gelen kelimeleri kontrol etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Metinsel bağlamdan anlamı tahmin etme	51	56.7	40	45.4	15	33.4	106	47.5
İki dilli sözlük kullanma	26	28.9	46	52.2	30	66.6	102	45.7
Tek dilli sözlük kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelime listeleri yapma	5	5.6	1	1.2	0	0	6	2.7
Kelime kartları kullanma	8	8.8	1	1.2	0	0	9	4.1
Resimli kartlar kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	90	100	88	100	45	100	223	100

Tablo 20’de düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları belirleme stratejilerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre tablo genelinde diğer stratejilerle arasında anlamlı fark olan ve aynı oranda kullanılan en fazla strateji metinsel bağlamdan anlamı tahmin etme ve iki dilli sözlük kullanma stratejisidir. En az kullanılan kelime stratejisi ise kelime listeleri yaparak çalışmaktır. Üç farklı düzeyin de hiç kullanmadığı belirleme stratejileri ise:

- Konuşmanın bölümünü analiz etme
- Ekleri ve kökleri analiz etme
- Ana dilde aynı kökten gelen kelimeleri kontrol etme

- Var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme
- Tek dilli sözcük kullanma
- Resimli kartlar kullanma stratejileridir.

Düzye toplamlarına bakıldığında, en fazla kullanılan belirleme stratejisini başarılı öğrenciler kullanırken, en az kullanılan sosyal stratejileri ise başarısız öğrenciler kullanmaktadır. Başarılı öğrencilerin en fazla kullandığı belirleme stratejisi metinsel bağlamda anlamı tahmin etme stratejisiyken en az kullandıkları belirleme stratejisi ise kelime listeleri yaparak çalışılmaktadır. Orta düzey öğrencilerine bakıldığında kullanılan en fazla belirleme stratejisinin iki dilli sözlük kullanma, en az kullandıkları belirleme stratejileri ise eşit orana sahip olan kelime listeleriyle çalışma ve kelime kartlarını kullanmaktır. Son olarak başarısız öğrencilerin en fazla kullandıkları belirleme stratejisi iki dilli sözlük kullanmak, en az kullandıkları strateji ise metinsel bağlamdan anlamı çıkarma stratejisidir. Kullanılan stratejilerle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Makedonyalı Atie adlı öğrenci: “Tıp okuyacağım için tıpla ilgili hikâye kitapları okuyorum ve bilmediğim kelimeleri sözlükten bakarak öğreniyorum. Bazen de sözlüğe bakmadan tahmin ediyorum. “Sizin kalp konuşuyor” diye bir cümle vardı bunu sözlük kullanmadan hikayenin bütününden tahmin ettim.”

Mozambikli Fernando Gömes adlı öğrenci: “Kitap okurken altı çizdiğim kelimeleri sözlükten bakarak çok yeni kelime öğreniyorum.”

Somalili Abbas Khaalid Xaad adlı öğrenci: “Bana en fazla kelime öğrendiren şey iki dilli sözlük kullanımı. Duyduğum kelimeleri hemen sözlükten bakıyorum ve öğreniyorum.”

Kosavalı Salmir Ejupi adlı öğrenci: “Ders kitabından anlamadığım her kelimeyi sözlükten bakıp öğreniyorum.” Diyerek kelime öğrenme stratejileri belirtmişlerdir.

Tablo 21

Öğrencilerin Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Ortalaması

	Düzye I	Düzye II	Düzye III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	90	88	45
Ortalama	4.7	4.4	3.7

Tablo 21’de düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları belirleme stratejilerinin ortalaması verilmiştir. Buna göre en fazla stratejiyi kullanan ve yine öğrenci başına düşen en fazla strateji başarılı öğrencilerinken, en az kullanılan strateji sayısı ile doğru orantılı olarak öğrenci başına düşen en az belirleme stratejisi başarısız öğrencilere aittir.

Tablo 22

Öğrencilerin Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Yürütücü Bilişsel Stratejiler	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Türkçe medya araçlarını kullanma (tv, şarkı, film, internet vb.)	83	95.4	110	94.8	66	97.1	259	95.5
Tekrarı artırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelime testleri yapma	4	4.6	6	5.2	2	2.9	12	4.5
Yeni kelimeyi atlama, geçme	0	0	0	0	0	0	0	0
Zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	87	100	116	100	68	100	271	100

Tablo 22’de düzeylere göre öğrencilerin kullandıkları yürütücü bilişsel stratejilerin dağılımı verilmiştir. Buna göre tablonun genelinde çok çok anlamlı bir farkla, % 95,5 oranındaki değerle en fazla Türk medya araçlarını kullanarak kelime öğrenme kullanılırken, en az % 4,5 oranıyla kelime testleriyle kelime öğrenme kullanılmıştır.

Düzyeyler toplamında ise en fazla kullanılan stratejiyi orta düzey öğrencileri en az stratejiyi ise başarısız öğrenciler kullanmışlardır. Her üç düzeydeki öğrenciler Türk mediasından faydalanırken en az kelime testlerinden faydalanırlar. Ayrıca her üç düzeyin de hiç kullanmadığı stratejiler vardır. Bunlar; tekrarı artırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma-yeni kelimeyi atlama ve zaman geçse de kelime çalışmaya devam etme stratejileridir. Bu stratejileri kullanan öğrencilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

Somalili Ayan adlı öğrenci: “Türkçe öğrenirken çok film ve çok dizi seyrettim. Öğretmenin verdiği sunum ödevlerinde internetten araştırma yaparak çok fazla kelime öğrendim.”

Fildişili Felix adlı öğrenci: “Alt yazılı film izleyerek çok daha kolay ve rahat kelime öğreniyorum; çünkü altta yazılışını görüp aynı anda da duymak kelimeyi öğrenmeme, unutmama yardımcı oluyor.”

Faslı Falih adlı öğrenci: “Facebook’tan yeni tanıştığım Türk arkadaşlarla sohbet ederken çok yeni kelime öğreniyorum. Anlamadıklarımı hemen internetten kendi dilime çevirisini yapıyorum.” Bir de çok test çözüyorum.”

Somalili Nur Barow Ali adlı öğrenci: “Türk arkadaşımınla facebookta konuşurken bana şimdi tek misin? Dedi ve ben anlamadım hemen internetten çevirisini yaparak öğrendim.”

Japonyalı Hanako Yamada adlı öğrenci: “Müzik dinlerken kelimeleri anlayamıyorum bana çok hızlı geliyor; fakat film, haber, dizi seyredince görüntülü ve sesli olması kelimeleri anlamama yardımcı oluyor. Bazı kelimeleri de insanların hareketlerinden tahmin ederek öğreniyorum” diyerek yürütücü bilişsel stratejileri nasıl kullandıklarını ifade ettiler.

Tablo 23
Öğrencilerin Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	87	116	68
Ortalama	4.5	5.8	5.6

Tablo 23’te düzyeylere göre öğrencilerin kullandıkları yürütücü bilişsel stratejilerin ortalaması verilmiştir. Kullanılan strateji sayısının kişi sayısına bölünmesiyle ortalama her öğrencinin ne kadar strateji kullandığını görmekteyiz. Buna göre orta düzyeyli öğrencilerden öğrenci başına düşen strateji sayısı en fazladır. En az kullanan yürütücü bilişsel stratejiler ise başarılı öğrencilere aittir.

4.1.2. Elde Edilen Tüm Verilerin Genel Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda tüm bu verilerin yine düzyeylere göre olan ve kelime öğrenme stratejilerine göre ayrılan genel toplamının tablosu verilmiştir. Şu ana kadar toplanan verilerin beş kelime öğrenme stratejisine göre analiz edilmiş halidir.

Tablo 24
Öğrencilerin Genel Olarak Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılımı

Genel Olarak Kullanılan Kelime Stratejilerinin Toplamı	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Belirleme Stratejisi	90	23.3	88	18.9	45	17.1	223	20.1
Bellek Stratejisi	17	4.4	21	4.5	18	6.9	56	5.1

Bilişsel Strateji	74	19.1	87	18.8	36	13.8	197	17.6
Yürütücü Bilişsel Strateji	87	22.6	116	24.9	68	25.9	271	24.3
Sosyal Strateji	118	30.6	153	32.9	95	36.3	366	32.9
Toplam	386	100	465	100	262	100	1113	100

Tablo 24’te düzeylere göre öğrencilerin genel olarak kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin toplam dağılımı verilmiştir. Tüm bu öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler doğrultusunda genel olarak en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisi sosyal stratejiyken en az kullanılan strateji ise bellek stratejileridir.

Ayrıca düzey toplamlarına baktığımızda orta düzey öğrencilerin en fazla stratejileri, başarısız öğrencilerin ise en az stratejiyi kullandıkları görülür. Bütün düzeyler için en fazla kullanılan strateji sosyal stratejiyken, en az kullanılan kelime stratejisi bellek stratejileridir.

Tablo 25

Öğrencilerin Genel Olarak Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılım Ortalaması

	Düzye I	Düzye II	Düzye III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	386	465	262
Ortalama	20.3	23.2	21.8

Tablo 25’te düzeylere göre öğrencilerin genel olarak kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin toplam dağılımının ortalaması vardır. Buna göre ise, kullanılan kelime strateji sayısı en fazla olan orta düzey öğrencilerinin öğrenci başına kullandıkları kelime stratejileri de en fazla orta düzey öğrencilere aittir. Ama ikincilik sırasını, kullanılan kelime strateji sayısı 386 olmasına rağmen düzey I almamış, en fazla kullanılan ortalama öğrenci stratejisi başarısız öğrencilere ait olmuştur.

Başarılı öğrencilerin etnik kökenlerinden dolayı Türkçeye çok yabancı olmadıkları daha önceki tablolarda yorumlanmıştı. Bu durum göz önüne alındığında orta düzey öğrencilerden daha az kelime öğrenme stratejisi kullanmaya ihtiyaç duyan başarılı öğrenciler yine bu husustan dolayı öğrenci başına en az strateji kullanan gruptur. Orta düzeyli öğrenciler ise en fazla kelime stratejisini kullanarak başarısız öğrencileri geçmişlerdir. Bu onların daha farklı ve daha fazla kelime stratejisini kullanmak istemeleriyle ilgilidir.

4.2. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimleri ile Türkçede Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda, çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimleri ile Türkçe öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin benzerlik ve farklılıklarına dair bulgular ve yorum tablolar halinde analiz edilmiştir.

4.2.1. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine ilişkin bulgular ve yorum analiz edilmiştir.

Öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerine bakıldığında, öğrencilerin genellikle kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. En fazla kullanılan kelime öğrenme stratejileri yürütücü bilişsel ve belirleme stratejisiyken, en az kullanılan kelime öğrenme stratejisi bellek stratejisidir. Ayrıca sosyal strateji de kullanılmıştır ama yürütücü bilişsel ve belirleme stratejisine göre az orandadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kelime öğrenirken kullandıkları kelime öğrenme stratejilerini öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Letonyalı Guntis Dadzam: “Türkçeden önceki dil öğrenimimde kelimeleri yazarak çalışıyordum ve kelime kartlarını kullanıyordum.” Diyerek belirleme stratejisinden faydalandığını ifade etti.

Fildişi sahilinden ülkemize gelen Wasson Annick Kouman adlı öğrenci, İngilizce öğrenimindeki tecrübelerini paylaşarak: “Daha önce İngilizce kelimelere çalışırken, kitap okudum ve kitaptan bilmediğim kelimeleri not edip sözlükten bakarak kelime öğrendim.” Diyerek belirleme stratejisi kullandığını belirtmiştir.

Bosnalı Yaris Pruşkiç adlı öğrenci ise: “Almanca öğrenirken filmler izledim, internette yeni kelimeler öğrendim.” diyerek medya iletişim araçlarını kullandığını dolayısıyla yürütücü bilişsel bir strateji uyguladığını ifade etti.

Somalili Saadat Hussen Saalah de : “Diğer dil öğrenimimde kelime öğrenmek ya da kelime pratiği yapmak için haberleri izliyordum.” diyerek yine yürütücü bilişsel bir stratejiyi kullandığını ifade eder.

Çinli Yizvangül Halik: “Türkçeden önce İngilizce öğrenirken ana dili İngilizce olan kişilerle konuşmadım çünkü öğrendiğim dilin ülkesinde yaşamıyordum. Ancak turistler geldiğinde onlarla konuşma fırsatım oluyordu ve onlarla konuşarak pratik yapıyordum.” Diyerek sosyal strateji kullandığını ifade etmiştir.

Arnavutluklu Sümeyye Şkrelay: “Türkçeden önceki dil öğrenimimde arkadaşlarıma soru sorarak kelime öğrendim.” diyerek sosyal strateji kullandığını ifade etmiştir.

Japonyalı Hanako Yamada: “İspanyolca öğrenirken İspanyolca bilenlerle iletişime geçtim, pratik yaptım ve böylece daha kısa sürede daha fazla kelime öğrendim.”

Türkmenistanlı Yasin: “Orta Asya Dillerinden Özbek, kazak, Kırgız, Türkmen, Rusça ve sonra da İngilizce öğrendim. İngilizce öğrenirken çok kitap okudum, çok televizyon izledim. Kitap okurken anlamadığım kelimenin anlamına bakmadan tahmin yoluyla anlamını anlamaya çalıştım.”

Özbekistanlı Behzod Faz Lidolin: “Üniversitede İngilizce zorunlu dersti ve öğrenmek zorundaydım. Çok televizyon izledim, çok gazete okudum ve şimdi İngilizcem çok gelişti.”

Kongolu Olivier Geko Kitoko adlı öğrenci: “Hem kitap okurken hem de film izlerken notlar aldım ve bu kelimeleri sözlükten bakarak öğrendim.”

Moğolistanlı Maral Chinbat adlı öğrenci: “Rusça öğrenirken derslerden sonra ailemle tekrar ediyor ve ana dilime çeviri yapıyordum. Derse gitmeden önce de kelimeleri kâğıtlara yazıp her gün 10-15 kelime tekrar ediyordum.”

Mozambikli Fernando Gömes adlı öğrenci: “Not alarak sözlükten bakıp öğrendim.”

Genel olarak öğrencilerin ağırlıkta kullandıkları kelime öğrenme stratejisi öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere yürütücü bilişsel ve belirleme stratejisidir. Sosyal stratejinin çok baskın olmaması, öğrendikleri yabancı dili o dilin ülkesinde öğrenmemeleridir. Öğrenci belirlediği kelimeyi ancak medya iletişim araçlarıyla kalıcı hale getirebilmektedir.

4.2.2. Çok Dilli Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda çok dilli öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları beş kelime öğrenme stratejisinin analiz edilmiş hali tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Bellek Stratejileri	Düzye I		Düzye II		Düzye III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni kelimeyi cümlede kullanma	0	0	2	100	0	0	2	66.7
Kelimeyi görselleştirme	1	100	0	0	0	0	1	33.3
Kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla bağlama	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelimeleri gruplandırarak çalışma	0	0	0	0	0	0	0	0
Anlam haritaları kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Hikâye yazarak	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	1	100	2	100	0	0	3	100

Tablo 26’da düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları bellek stratejilerinin dağılımı verilmiştir. Tabloya göre en fazla bellek stratejisini orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin kullandığı görülür. Öğrencilerin bellek stratejilerinden çok faydalanmadığı dikkat çeken bir husustur. Görüşme yapılan öğrencilerden sadece üçü bellek stratejisi kullanmıştır. Başarılı olan bir öğrenci kelimeyi görselleştirme metodundan faydalandığını ifade ederken orta başarı düzeyinde bulunan iki öğrenci ise yeni kelimeyi cümlede kullanma stratejisinden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Başarısızlar öğrencilerin bellek stratejilerini kullanmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bellek Stratejilerinin Ortalaması

	Düzye I	Düzye II	Düzye III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	1	2	0
Ortalama	0.05	0.1	0

Tablo 27’de görüldüğü üzere düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları bellek stratejilerinin ortalaması verilmiştir. Başarılı on dokuz öğrenciden sadece bir öğrenci, orta düzeyde ise yirmi öğrenciden iki öğrenci bellek stratejisi kullanmıştır. Bu da başarı seviyesi yüksek öğrencilerin ortalaması alındığında, bellek stratejisi kullanımının öğrenci başına oranının orta seviyeden daha düşük olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 28

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Dağılımı

Kullanılan Bilişsel Stratejiler	Düzye I		Düzye II		Düzye III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sözlü tekrar	1	10	0	0	0	0	1	4.4
Yazılı tekrar	4	40	7	70	3	100	14	60.8
Not tutma	1	10	3	30	0	0	4	17.4
Ders kitabının kelime bölümünden çalışma	2	20	0	0	0	0	2	8.7
Kelime Listesini CD'den dinleme	0	0	0	0	0	0	0	0
Nesnelerin üzerine etiket yapıştırma	2	20	0	0	0	0	2	8.7
Kelime defteri tutma	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	10	100	10	100	3	100	23	100

Tablo 28’de görüldüğü üzere düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları bilişsel stratejilerin dağılımı verilmiştir. En fazla strateji kullanımında başarılı ve orta düzey başarı seviyesindeki öğrenci gruplarının aynı oranda strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında en az stratejini kullanımı başarısız öğrenciler tarafından yapılmıştır. Bilişsel stratejilerden en fazla kullanılan yazılı tekrar iken en az kullanılan sözlü tekrardır. Başarılı öğrenciler ve orta düzey öğrenciler en fazla yazılı tekrarı kullanırken başarısız öğrenciler sadece yazılı tekrarı kullanmışlardır. Nesnelere üzerine etiket yapıştırma stratejisini başarılı öğrencilerden ikisi kullanmışken diğer düzeydeki öğrencilerin bu stratejiden faydalanmadıkları görülmüştür.

Tablo 29

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Bilişsel Stratejilerin Ortalaması

	Düzye I	Düzye II	Düzye III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	10	10	3
Ortalama	0.5	0.5	0.25

Tablo 29’da düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları bilişsel stratejilerin ortalaması verilmiştir. Bu tabloya göre öğrenci başına strateji kullanım ortalamasının başarılı ve orta düzeyde eşit olduğu ancak başarısız öğrencilerde oranın diğerlerine nazaran %50 seviyesinde azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 30
Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Dağılımı

Kullanılan Sosyal Stratejiler	Düzyey I		Düzyey II		Düzyey III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kelimenin anlamını öğretmene ya da sınıf arkadaşına sorma	2	20	2	16.6	2	20	6	18.7
Grup çalışmasıyla kelimenin anlamını keşfetme	0	0	1	8.4	0	0	1	3.1
Öğretmenin, öğrencilerin kelime listelerini ya da resimli kartlarını kontrol etmesi	0	0	0	0	0	0	0	0
Öğrenilen dilin konuşanlarıyla iletişim kurma	8	80	9	75	8	80	25	78.2
Futbol oynarken kullanma (sosyal hayatta)	0	0	0	0	0	0	0	0
Alışverişte kullanma (sosyal hayatta)	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	10	100	12	100	10	100	32	100

Tablo 30’da düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları sosyal stratejilerin dağılımı verilmiştir. Tablo geneline bakıldığında sosyal stratejilerden en fazla kullanılanın öğrenilen dilin insanlarıyla konuşmak olduğu görülmektedir. En az kullanılan stratejinin ise grup çalışması olduğu ifade edilebilir. Bu stratejilerden başarılı ve başarısız öğrencilerin aynı sayıda faydalandıkları, orta seviyedeki öğrencilerin ise diğer iki gruptan daha fazla sayıda strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Her düzey de en fazla öğrenilen dilin insanlarıyla konuşmak stratejisinin kullanıldığı görülmüştür. Soru sorma stratejisinin de her düzeyde aynı sayıda kullanıldığı görülmüş.

Tablo 31
Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Sosyal Stratejilerin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	10	12	10
Ortalama	0.5	0.6	0.8

Tablo 31’de düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları sosyal stratejilerin ortalaması verilmiştir. Strateji kullanımına dair öğrenci sayısı ortalamasının başarı düzeylerinin tam tersi olduğu görülmüş, başarısız öğrencilerin strateji kullanım ortalaması orta düzey ve başarılı öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Belirleme Stratejileri	Düzye I		Düzye II		Düzye III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Konuşmanın bölümünü analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Ekleri ve kökleri analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Ana dilde aynı kökten gelen kelimeleri kontrol etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Metinsel bağlamdan anlamı tahmin etme	5	27.8	9	47.4	3	37.5	17	37.7
İki dilli sözlük kullanma	6	33.3	9	47.4	5	62.5	20	44.5
Tek dilli sözlük kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelime listeleri yapma	5	27.8	1	5.2	0	0	6	13.3
Kelime kartları kullanma	2	11.1	0	0	0	0	2	4.5
Resimli kartlar kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	18	100	19	100	8	100	45	100

Tablo 32’de düzyelere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları belirleme stratejilerinin dağılımı verilmiştir. Tablo geneline bakıldığında en fazla belirleme stratejisini kullanan orta düzey öğrencileri iken en az kullanan başarısız öğrencilerdir. Yine genel yüzdeye bakıldığında en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisi iki dilli sözlük kullanma iken en az kullanılan strateji ise kelime kartları kullanmaktır. Bütün düzyelerdeki öğrencilerin en fazla iki dilli sözlük kullanma stratejisi kullandıkları görülür.

Tablo 33

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Belirleme Stratejilerinin Ortalaması

	Düzye I	Düzye II	Düzye III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	18	19	8
Ortalama	0.9	0.95	0.6

Tablo 33’te düzyelere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları belirleme stratejilerinin ortalaması verilmiştir. Buna göre başarılı ve orta düzey öğrencilerinin neredeyse tamamı strateji kullanmıştır. Bu gruplarda öğrenci başına

yaklaşık bir strateji kullanımını şeklinde bir oran çıkmaktadır. Ancak başarısız düzeyde bu oran yarılanmış ve öğrenci sayısı ile kullanılan strateji ortalaması kişi başına yarım stratejiye düşmüştür.

Tablo 34

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerinin Dağılımı

Kullanılan Yürütücü Bilişsel Stratejiler	Düzy I		Düzy II		Düzy III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenilen dilin medya araçlarını kullanma (tv, şarkı, film, internet vb.)	15	100	19	100	12	100	46	100
Tekrarı artırmak için az kullanılan kelimeleri kullanma	0	0	0	0	0	0	0	0
Kelime testleri yapma	0	0	0	0	0	0	0	0
Yeni kelimeyi atlama, geçme	0	0	0	0	0	0	0	0
Zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	15	100	19	100	12	100	46	100

Tablo 34’te düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları yürütücü bilişsel stratejilerinin dağılımı verilmiştir. Tablo genelinde en fazla stratejiyi orta düzey başarılı öğrenciler kullanmakta en azı ise başarısız öğrenciler kullanmaktadır. Öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenimlerinde yürütücü bilişsel stratejilerden sadece medya araçlarını kullanarak kelime öğrendiklerin tespit edilmiştir. Diğer hiçbir stratejinin kullanılmadığı görülmüştür.

Tablo 35

Öğrencilerin Türkçeden Önceki Dil Öğrenimlerinde Kullandıkları Yürütücü Bilişsel Stratejilerin Ortalaması

	Düzy I	Düzy II	Düzy III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	15	19	12
Ortalama	0.7	0.95	1

Tablo 35’ te düzeylere göre öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenmelerinde kullandıkları yürütücü bilişsel stratejilerin ortalaması verilmiştir. Tablodan elde edilen verilerle öğrenci başına strateji kullanımının başarısız öğrencilerde diğer gruplardan daha

fazla olduğu tespit edilmiştir. Orta düzey de bu orana yakındır ancak başarılı öğrencilerde oranın biraz azaldığı tespit edilmiştir.

4.2.3. Elde Edilen Verilerin Genel Toplamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda, çalışmanın verilerinden hareketle çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları beş kelime öğrenme stratejisinin genel toplamına dair bulgu ve yorumu analiz edilmiştir.

Tablo 36
Öğrencilerin Türkçeden Önce Öğrendikleri Dillerde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Toplam Dağılımı

Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri	Düzye I		Düzye II		Düzye III		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Belirleme Stratejileri	18	33.3	19	30.6	8	24.3	45	30.2
Bellek Stratejileri	1	1.8	2	3.3	0	0	3	2
Bilişsel Stratejiler	10	18.5	10	16.2	3	9	23	15.5
Yürütücü Bilişsel Stratejiler	15	27.8	19	30.6	12	36.3	46	30.8
Sosyal Stratejiler	10	18.6	12	19.3	10	30.4	32	21.5
Toplam	54	100	62	100	33	100	149	100

Tablo 36’da öğrencilerin Türkçeden önce öğrendikleri dillerde kelimeleri öğrenmek için hangi stratejileri kullandıkları görülmektedir. En fazla kelime stratejisi kullanan orta düzey başarılı öğrencilerken onu yakın bir oranla takip eden başarılı öğrenciler olmuştur. En az kelime stratejisi kullanan ise düşük seviyedeki başarısız öğrenciler olmuştur. Düzey I ‘deki başarılı öğrenciler ve düzey II’deki orta başarılı öğrenciler en fazla belirleme ve yürütücü bilişsel stratejilerini kullanırken, düzey III’teki başarısız öğrencilerin ise en fazla yürütücü bilişsel ve sosyal stratejileri kullandıkları görülmektedir.

Tabloya bütün olarak bakıldığında öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejiler yürütücü bilişsel ve belirleme stratejileridir. Diğerlerine göre arasında anlamlı fark bulunan ve en az kullanılan strateji ise bellek stratejisidir.

Tablo 37
Öğrencilerin Türkçeden Önce Öğrendikleri Dillerde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Ortalaması

	Düzyey I	Düzyey II	Düzyey III
N	19	20	12
Kullanılan Strateji Sayısı	54	62	33
Ortalama	2.8	3.1	2.7

Tablo 37’de öğrencilerin Türkçeden önceki dillerde kullandıkları kelime stratejilerinin düzyeylere göre dağılımı ve her bir öğrencinin hangi oranda strateji kullandıkları görülmektedir. Düzyey II’deki orta başarılı öğrencilerin her biri 3,1 oranında kelime stratejisini kullanırken diğery düzyeydekiler birbirlerine çok yakın oranlarda kelime stratejilerini kullanmakla beraber en az oranda kullanan düzyey III, yani başarısız öğrenciler olmuştur.

4.2.4. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimleri ile Türkçe Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgu ve Yorum

Bu bölümde, araştırma verilerinden hareketle çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimleri ile Türkçe öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgu ve yorumu analiz edilmiştir.

Öğrenciler Türkçe öğrenimlerinde, kelime öğrenme stratejilerinden en fazla yürütücü bilişsel ve sosyal stratejileri kullanırken, diğery dil öğrenimlerinde en fazla yürütücü biliş ve belirleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Her iki dil öğrenimlerinde de en fazla yürütücü bilişsel stratejileri kullanmaları bir benzerlikken, Türkçe için sosyal stratejinin kullanılması bir farklılıktır. Öğrencilerin, her iki dil öğrenimlerinde de en az kullandıkları kelime öğrenme stratejisinin bellek stratejisi olmasının ise bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri hayata geçirirken, her iki dil öğrenimlerinde de en fazla sosyal stratejiyi kullanmaları bir benzerliktir. Fakat Türkçede en çok ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmak tercih edilirken, diğery dil öğreniminde o ülkede yaşamadıkları için en fazla arkadaşya, öğretmene soru sorma ya da aileyle konuşma tercih edilmiştir. Her iki dil için de bellek stratejilerinin tercih edilmediğı tespit edilmiştir.

Her iki dil öğreniminde de kelime çalışma materyali olarak öğrencilerin en fazla iki dilli sözlüğü kullandıkları belirlenmiştir. Bellek stratejileri kullanılırken her iki dil öğreniminde de en fazla yeni kelimeyi cümlede kullanma stratejisi, en az ise kelimeyi görselleştirme stratejisi kullanılmıştır. Her iki dil öğreniminde de bellek stratejilerinin kullanımı açısından bir farklılık tespit edilmemiştir.

Her iki dil öğreniminde de bilişsel stratejilerden en fazla yazılı tekrarın kullanılması bir benzerlikken, Türkçe öğreniminde en az nesnelere etiket yapıştırma stratejisinin kullanılması bir farklılıktır; çünkü diğer dil öğreniminde en az sözlü tekrarın kullanıldığı belirlenmiştir.

Sosyal stratejilerin kullanımında, Türkçe öğreniminde en fazla ana dili Türkçe olan kişilerle konuşulurken, diğer dil öğreniminde ana dili öğrenilen dil ortamında olunmadığından dolayı ana dil konuşurları ile değil de kendi dilindeki arkadaşlarıyla konuşarak kelime öğrenmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenimlerinde belirleme stratejilerinden en az kelime listelerini kullanan öğrenciler, diğer dil öğrenimlerinde en az kelime kartlarını kullanmışlardır. Her iki dil öğrenimlerinde de öğrenciler yürütücü bilişsel stratejilerden en fazla, medya iletişim araçlarını kullanarak kelime öğrenmişlerdir. Ayrıca çok dilli öğrencilerin diğer dil öğrenimlerinde, yürütücü bilişsel stratejilerden sadece medya iletişim araçlarını kullanarak kelime öğrendikleri belirlenmiştir.

Genel manada yabancı uyruklu öğrencilerin her iki dil öğrenimlerinde de en az bellek stratejilerini kullanmalarının bir benzerlik olduğu tespit edilmişken yürütücü bilişsel stratejilerinden farklı olarak Türkçe öğreniminde sosyal stratejinin en fazla kullanılmasının bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğreniminden farklı olarak, diğer dil öğreniminde belirleme stratejisinin en fazla kullanılmasının da bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri ile çok dilli yabancı uyruklu öğrencilerin önceki dil öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejileri tespit edilirken aralarındaki benzerlik ve farklılıklarından elde edilen bulgular doğrultusundaki sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenimlerinde kelime öğrenme stratejilerinin hemen hepsini genel olarak kullandıkları, bununla birlikte sosyal stratejiler ile yürütücü bilişsel stratejileri daha fazla kullandıkları, bellek stratejilerini ise çok az kullandıkları saptanmıştır. Genel itibariyle orta düzey başarılı öğrencilerin diğer başarısız ve başarılı öğrencilere göre daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en etkili buldukları kelime öğrenme stratejilerinin en fazla yürütücü bilişsel ile sosyal stratejiler, en az etkili buldukları kelime öğrenme stratejisinin ise bellek ve bilişsel stratejiler olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri hayatlarına geçirme durumlarına bakıldığında en fazla sosyal stratejiyi kullanarak hayatlarına geçirebildiklerinin, başarı durumlarına göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin bellek stratejisi ile hayatlarına kelime geçiremedikleri de başarı durumuna göre bir farklılık göstermez. Ancak hayatlarına kelime geçirebilmek için kullandıkları kelime öğrenme stratejisi başarı durumlarına göre farklılık gösterir.

Öğrencilerin kelime anlamını tespit etmede en fazla kullandıkları materyalin iki dilli sözlük olması, başarı durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Her üç düzeyin de ders çalışırken en fazla belirleme stratejisini en az ise bellek stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kelimeleri unutmamak için en fazla bilişsel stratejileri kullanmalarının başarı durumlarına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anlamlı bir farklılıkla en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisinin bilişsel strateji, en az kullanılan kelime öğrenme stratejisinin ise belirleme stratejisi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde, onlara en faydalı gelen kelime öğrenme stratejisinin sosyal strateji ve yürütücü bilişsel strateji olduğu tespit edilmiştir.

Bellek stratejilerinden en fazla kullandıkları stratejinin yeni kelimeyi cümle içinde kullanma olduğu, en az kullandıkları bellek stratejisinin ise kelimeyi görselleştirmek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilişsel stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin yazılı tekrar iken en az kullandıkları stratejinin nesnelere üzerine etiket yapıştırma olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyal stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmak olduğu, en az kullandıkları sosyal stratejinin ise grup çalışması yapmak olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin belirleme stratejilerinden en fazla kullandıkları stratejilerin iki dilli sözlük kullanma ve metinsel bağlamdan anlam tahmin etme olduğu belirlenmişken, en az kullandıkları stratejinin ise kelime listeleri yapmak olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin yürütücü bilişsel stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin Türk medya araçlarını kullanma (şarkı, TV, film, internet vb.), en az kullandıkları stratejinin ise kelime testleri çözmek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2. Çok Dilli Öğrencilerin Önceki Dil Öğrenimleri ile Türkçe Öğrenimlerinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejilerinin Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Sonuçlar

İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde, çok dilli öğrencilerin önceki dil öğrenimleri ile Türkçe öğrenimlerinde kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tüm veriler değerlendirildiğinde, çok dilli B2 dil seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeden önceki dil öğrenimlerinde genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. En fazla belirleme ve yürütücü bilişsel stratejiler kullanılırken en az kullanılan kelime öğrenme stratejisi ise bellek stratejileridir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde kelime öğrenme stratejilerinden en fazla yürütücü bilişsel ve sosyal stratejileri kullanırken, diğer dil öğrenimlerinde en fazla yürütücü biliş ve belirleme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Her iki dil öğrenimlerinde de en fazla yürütücü bilişsel stratejileri kullanmaları bir benzerlikken, Türkçe için sosyal stratejinin kullanılması bir farklılıktır.

Öğrencilerin, her iki dil öğreniminde de en az kullandıkları kelime öğrenme stratejisinin bellek stratejisi olması bir benzerliktir.

Orta düzey başarılı öğrencilerin her iki dil öğreniminde de en fazla kelime öğrenme stratejisini kullanmaları bir benzerliktir.

Başarısız öğrencilerin her iki dil öğreniminde de en az sayıda kelime öğrenme stratejisi kullanması bir benzerliktir.

Öğrenciler öğrendikleri kelimeleri hayatlarına geçirirken, her iki dil öğrenimlerinde en fazla sosyal stratejiyi kullanmaları bir benzerliktir. Fakat Türkçede en çok ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmak tercih edilirken, diğer dil öğreniminde o ülkede yaşamadıkları için en fazla arkadaşına, öğretmene soru sorma ya da aileyle konuşma tercih edilmiştir. Her iki dil için de bellek stratejileri tercih edilmemiştir.

Her iki dil öğreniminde de materyal olarak en fazla iki dilli sözlük kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bellek stratejileri kullanılırken her iki dil öğreniminde de en fazla yeni kelimeyi cümlede kullanma stratejisi, en az ise kelimeyi görselleştirme stratejisi kullanılmıştır. Bellek stratejilerinden kullanımı açısından bir farklılık tespit edilmemiştir.

Her iki dil öğreniminde de bilişsel stratejilerden en fazla yazılı tekrarın kullanılması bir benzerlikken, Türkçe öğreniminde en az nesnelere etiket yapıştırma kullanılması bir farklılıktır; çünkü diğer dil öğreniminde en az sözlü tekrar kullanılmıştır.

Her iki dil öğreniminde de kelimeyi CD'den dinleme hiç kullanılmamışken, Türkçe öğreniminden farklı olarak diğer dilde kelime defteri hiç kullanılmamıştır.

Sosyal stratejilerin kullanımında, Türkçe öğreniminde en fazla ana dili Türkçe olan kişilerle konuşulurken, diğer dil öğreniminde ana dili öğrenilen dil olmayan arkadaşlarla konuşarak kelime öğrenilmeye çalışılmıştır.

Her iki dil öğreniminde de en az grup çalışması ile kelime öğrenme stratejisi kullanılmıştır. İki dil öğreniminde de aynı kelime öğrenme stratejisi (kelime listesini ya da kelime kartlarını öğretmene kontrol ettirme) hiç kullanılmamıştır.

Öğrencilerin her iki dil öğreniminde de en fazla kullandıkları kelime öğrenme stratejileri (iki dilli sözlük kullanımı, metinsel bağlamdan tahmin etme) farklılık göstermemektedir.

Türkçe öğrenimlerinde belirleme stratejilerinden en az kelime listelerini kullanan öğrenciler, diğer dil öğrenimlerinde en az kelime kartlarını kullanmışlardır.

Her iki dil öğrenimlerinde de öğrenciler yürütücü bilişsel stratejilerden en fazla medya iletişim araçlarını kullanarak kelime öğrenmişlerdir. Ayrıca çok dilli öğrencilerin diğer dil öğrenimlerinde, yürütücü bilişsel stratejilerden sadece medya iletişim araçlarını kullanmaları bir farklılıktır.

Yürütücü bilişsel stratejilerden olan yeni kelimeyi atlama, zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme ve tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanmak stratejileri her iki dil öğreniminde de hiç kullanılmamıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin her iki dil öğrenimlerinde de en az bellek stratejisini kullanmaları bir benzerliktir. Farklılık ise yürütücü bilişsel stratejisinden farklı olarak Türkçe öğreniminde sosyal stratejinin en fazla kullanılmasıdır. Aynı zamanda Türkçe öğrenimlerinden farklı olarak diğer dil öğrenimlerinde belirleme stratejisinin daha fazla kullanılması da bir farklılıktır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, çalışmada elde edilen sonuçlar ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerinden hareketle tartışılacaktır.

Öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenimlerinde genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları, bu stratejiler içinde en fazla sosyal stratejiler(arkadaşa soru sorma, ana dili Türkçe olanlarla konuşma vb.) ve yürütücü bilişsel stratejileri (medya, haber, internet, kelime testleri vb.), en az ise bellek stratejilerini (kelime gruplama, resim

ve görsellerden yararlanma vb.) kullandıkları saptanmıştır. Magogwe ve Oliver (2007) da ilköğretim öğrencilerinin, Altan (2003) üniversite öğrencilerinin kelime öğrenirken en çok sosyal stratejilerin sık kullanılan stratejiler arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arsal ve Özen (2006) İngilizce öğretmeni adaylarının dil öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları, sosyal stratejilerin sık kullanılan stratejiler arasında olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Sosyal ve yürütücü bilişsel stratejiler öğrencilerin en faydalı, etkili ve kullanışlı; bellek stratejileri ise faydasız ve etkisiz gördükleri stratejiler konumundadır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel nedeni, araştırmaya katılan bütün öğrencilerin B2 seviyesinde oluşlarıdır. Gu ve Johnson (1996: 647) özellikle başarılı ve dili öğrenmeye başladığını anlayan öğrencilerin yürütücü bilişsel stratejileri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu seviyede öğrenciler artık dili öğrenmeye, konuşmaya ve tartışmaya başlamışlardır. Bu sebeple öğrencilerin, dili daha aktif kullanma ve kendilerini anadil konuşanlar vasıtasıyla test edebilme gayretine girdikleri için sosyal stratejiler (arkadaşa soru sorma, ana dili Türkçe olanlarla konuşma vb.) ve yürütücü bilişsel stratejilere (medya, haber, internet, kelime testleri vb.) yöneldikleri söylenebilir.

Bu çalışma öğrencilerin eğitimlerine başladıkları ilk dönemde yapılmış olsaydı büyük ihtimalle belirleme stratejileri daha çok kullanılan stratejiler olarak karşımıza çıkabilirdi. Ancak yeni başladıkları dönemde dil edinimini hızlandırmak amacıyla belirleme stratejilerini (sözlük kullanma, resimli kartlar vb.) kullanan öğrenciler, seviyelerinin yükselmeye başladığı bu dönemde içinde buldukları çekingen tavırdan kurtulmaya ve cesaretlenmeye başlarlar. Sosyal hayatın içine daha çok girmekte, gezilere, spor müsabakalarına dâhil olmakta, konuşma kulüplerine katılmakta ve sürekli anadil konuşanlarıyla iletişim halinde olmak istemektedirler.

Genel itibariyle orta düzey başarılı öğrencilerin diğer başarısız ve başarılı öğrencilere göre daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullandığı belirlenmiştir. Orta ve başarısız düzeydeki öğrenciler genellikle Afrika ülkelerinden gelen ve Türk diline yabancı olan öğrencilerdir. Bu yabancılığı atabilmek dili daha kısa sürede öğrenebilmek ve toplumsal hayata bir an önce dâhil olabilmek için çaba gösteren bu öğrencilerin daha fazla kelime öğrenme stratejisi kullanmaları kanaatimizce son derece normaldir. Bunun yanında başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine daha az ihtiyaç duymalarının nedeni genel olarak Türk dili konuşulan ve Türkiye Türkçesi'ne aşina olan ülkelerden

gelen öğrenciler olmalarıdır diyebiliriz. Azerbaycan, Türkmen, Ahıska, Kırım ve Makedonya Türklerinin çoğunluğu oluşturduğu başarılı öğrenci grubunda dili zaten bilen ama küçük farklılıkları gidermeye çalışan öğrenciler, dili önceden de biliyor olmanın verdiği güvenden dolayı fazla bir stratejiye başvurmadan dili normal akışında öğrenmişler ve akıcı biçimde konuşmaya başlamışlardır. Çalışmanın bulgularıyla örtüşen diğer çalışmalarda ise şu sonuçlar çıkmıştır:

Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) akademik başarısı yüksek öğrencilerin anlamlı ve bağımsız öğrenmeye yönelik stratejileri daha çok kullandıklarını, Tay ve Taşdemir (2007) yaptıkları deneysel çalışmada öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin Fen Bilgisi Öğretimi konularında akademik başarılarının yüksek olduğu, Bin (2008) başarılı öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi yönettikleri, Megogwe ve Oliver (2007) dil yeterliği yüksek olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini, dilde daha az yeterli olan öğrencilere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Griffiths (2007) düşük dil seviyesindeki öğrencilerin, yüksek dil seviyesindeki öğrencilere göre daha az düzeyde strateji kullandıkları araştırmanın sonuçları arasındadır. Altan (2003) dil öğrenme stratejileri ile yabancı dil öğrenme başarısı arasındaki ilişkinin doğrusal olduğunu bulmuştur. Gök ve Sılay (2008), strateji öğretiminin öğrencilerin başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, stratejilerin kullanımı akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Akt. Şerabatır, 2008: 94).

Her üç düzeyin de en fazla sosyal ve yürütücü bilişsel en az bellek stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Genel olarak öğrencilerin daha çok sosyal ve yürütücü bilişsel stratejileri kullanmasında; Türkçenin Türkiye’de öğrenilmesi, yurttan Türk olan oda arkadaşlarıyla kalmaları, yaşanılan ülkenin medyasını duyarak, izleyerek bir şekilde takip etmeleri etkili olmuştur. Öğrenci Türk televizyonlarından haber dinleyerek, gazete okuyarak yaşadığı ülkenin medyasına dâhil olur. Öğrencilerin en çok sosyal stratejileri kullanmasının bir diğer sebebi de öğrendikleri bu kelimeleri günlük hayatlarına geçirebilme gayretleri olabilir. Çoğu öğrenci Türk arkadaşlarıyla pratik yaptığını ve pek çok kelimeyi ana dili Türkçe olan arkadaşlarından öğrendiklerini ifade ederler. Çünkü sosyal stratejiler, öğrenciyi risk almaya, soru sormaya, farklı kelimeler kullanarak bir iletiyi yeniden oluşturmaya, başkalarının duygularını keşfetmeye ya da algılamaya iter.

Atay ve Özbulgan'ın (2007) Ankara'da Türk Hava Okulu'nda öğrenim gören yaşları 23–35 arası değişen 50 erkek öğrenci ile yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu oluşturmuşlar, her iki gruba 3 hafta boyunca her gün toplam 6 saat İngilizce öğretimi yapılmış. İki grupta da aynı kitap kullanılmış fakat deney grubunda etkinlikler 5 saatte bitirilip, 1 saat hafıza stratejileri öğretimi yapılmış. Kelime üzerine yapılan Ön test ve son test arasında farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada kelime testinde elde edilen sonuçlara göre, bellek stratejileri öğretimi yapılan deney grubu, kontrol grubuna göre belirgin bir şekilde daha fazla başarı gösterdikleri bulunmuştur (Akt. Şerabatır, 2008:51). Araştırmanın bu bulgusu bizim çalışma bulgumuzdan farklı olarak bellek stratejisi ile öğrencilerin daha fazla başarılı olduklarını gösterir.

Türkçe kelime öğrenirken öğrencilere kolaylık sağlayan stratejileri sıralayacak olursak; öğrencilerin kolaylık söz konusu olduğunda en fazla sosyal (arkadaşa sorma, Türklerle konuşma vb.) stratejilerden, en az da bellek (kelime gruplama, resim ve görsellerden yararlanma vb.) stratejilerinden yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum genel manada tüm seviyelerde paralellik göstermiştir. Bize göre bunun temel nedeni öğrencilerin hazırı alma istekleridir. Çünkü kelime kartları hazırlamak, kelimeleri gruplamak, birkaç kelime için resim ve görseller toplamak yerine bir bilene sormayı ve hemen sonuca ulaşmayı tercih etmektedirler.

Görüşmelerde öğrencilere kendilerinin Türkçe kelime öğrenme süreçlerini biraz düşündükten sonra, yeni Türkçe öğrenmek isteyen arkadaşlarına verecekleri tavsiyeler sorulduğunda; en fazla tavsiye edilen kelime öğrenme stratejileri sosyal ve yürütücü bilişsel stratejilerken en az tavsiye ettikleri kelime öğrenme stratejilerinin bellek stratejileri olduğunu söylemeleri kullanım ile tavsiye durumunun paralel olduğunu gösterir. En az tavsiyeyi başarısız öğrencilerin en fazla tavsiyeyi ise orta düzey ve başarılı öğrencilerin verdikleri çalışma verilerinden anlaşılmaktadır. Başarılı öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine, daha önceki dil öğrenimlerinden edindikleri tecrübeleri ile daha yatkın olmaları ve ne yapacaklarını bilmeleri bir neden olarak ifade edilebilir. Bu stratejileri kullanmış ve faydasını görmüşlerdir ki tavsiye edebilme olanakları artmıştır. Ancak başarısız öğrencilerin kullandıkları strateji hakkında net fikirlere sahip olmadıkları ve henüz tam bir kavram oturtmadıkları için kendilerini başkalarına bir strateji tavsiye edebilecek konumda görmedikleri ifade edilebilir.

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri hayatlarına geçirme durumlarına bakıldığında; en fazla sosyal stratejiyi kullanarak kelimeleri hayatlarına geçirdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin başarı düzeylerine göre bir farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde öğrencilerin bellek stratejisi ile hayatlarına kelime geçirmediği de başarı durumuna göre bir farklılık göstermez. Bu durum her seviyedeki öğrencinin kelimeleri hayatlarının içine almak için sosyal stratejiler kullandıklarını ancak bellek stratejilerine hiç yer vermediklerini göstermektedir. Bunun nedeni bellek stratejilerinin (resimlerle eşleştirme çalışma, kelime gruplama vb.) sosyal hayattan ziyade ders içerikli bir kullanıma hitap etmesidir. Öğrenciler kelime gruplama, resimli kartlar ya da resim eşleştirme gibi çalışmaları sosyal hayatın içine çekemezler. Ancak arkadaş ve öğretmenlere soru sorma, grup çalışmaları yapma, en önemlisi anadil konuşanlarla pratik yapma gibi günlük hayatın tam içinde olan sosyal stratejileri hayatlarının bir parçası haline getirmekte zorlanmamaktadırlar. Bu yüzden doğal bir akışla bütün seviyelerde öğrenciler sosyal stratejileri, kelimeleri hayata geçirme aşamasında daha fazla kullanmaktadırlar diyebiliriz.

Öğrencilerin kelime anlamını tespit etmede en fazla kullandıkları materyalin iki dilli sözlük olması, başarı durumuna göre bir farklılık göstermemektedir. Schmitt (1997: 210)'in ifadelerinden de faydalanarak bu durumun son derece normal olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Schmitt Japon öğrencilerle çalışırken iki dilde yayımlanmış sözlüklerin tek dilde yayımlanmış olanlara göre daha fazla kullanıldığını ifade etmekte, öğrencilerin iki dilli sözlükleri daha faydalı gördüklerini ifade etmekte ve bu oranı %95 gibi değerle desteklemektedir.

Öğrencilere kelime öğrenmek için özel bir zaman ayırıp ayırmadıkları sorulduğunda; öğrencilerin büyük bir bölümü özel bir zaman ayırmadıklarını söylemiş ve öğrencilerin daha çok sosyal ortamlarda, medya iletişim araçlarından ya da herhangi bir gezi sırasında, grup çalışmasında yani kısaca günlük hayatlarında daha fazla kelime öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu durumu yukarıda ifade ettiğimiz bellek ve sosyal strateji yorumlarıyla paralel görebiliriz. Öğrenciler daha çok deneyerek öğrenme yolunu benimsemiş bir kelime listesi yapıp çalışarak kelime öğrenmeyi belki de zaman kaybı olarak görmüşlerdir. Kelime kartları yapmak, kelimeleri gruplayarak yani onlara özel bir zaman ayırarak öğrenmek yerine hayatın akışı içinde öğrenmeyi daha faydalı ve etkili görmüşlerdir. Çünkü bu şekilde öğrendikleri kelimeler onların hafızalarında daha kalıcı hale gelmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde, Türk olan oda arkadaşlarına soru sorarak yardım aldıkları dolayısıyla sosyal stratejileri en fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Başarısız ve orta düzey öğrencilerin en fazla Türk olan oda arkadaşlarına soru sorarak yardım aldıklarını, başarılı öğrenciler ise Türk arkadaşlarından yardım almakla beraber en fazla kendi kendilerine test çözerek çalışmalarını sürdürdükleri tespit edilmiştir. Bu durumu analiz edecek olursak öğrencilerin kendi planlama ve değerlendirmelerini öz denetim kontrolü ile yaptıkları söylenebilir. Schmitt (2000:136) de başarılı öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için daha çok gözden geçirmeye ve test etmeye geçiş yaptıklarını belirtmektedir. Bunun aksine başarısız öğrenciler her ne kadar B2 seviyesinde olsalar da başarılı öğrencilere göre kendilerini değerlendirme ya da test edebilme yetisine daha az sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin kelimeleri unutmamak için en fazla bilişsel stratejileri kullanmalarının başarı durumlarına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çok büyük bir farkla kelimelerde kalıcılığı sağlamak için en fazla kullanılan kelime öğrenme stratejisi bilişsel stratejiyken (yazılı sözlü tekrarlar, kelime tekrarı), en az kullanılan kelime öğrenme stratejisi belirleme stratejisidir. Öğrenciler ilk etapta kelimeyi öğrenirler. Ardından bu kelimelerin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla daha çok bilişsel stratejileri kullanırlar. Bu stratejiyi kullanmaktaki asıl amaç kelimeleri tekrar ederek kalıcılığı sağlamaktır. Yine burada en az kullanılan strateji olarak karşımıza belirleme stratejisi çıkmaktadır. Bunun nedeni ise öğrenci artık kelimeyi belirleme sürecini tamamlamış, zihnine yerleştirmiş ve unutmama gayreti sürecine girmiştir. Bundan sonra daha çok tekrara dayalı bir çalışma yaparak unutmamaya çalışır. Bu durum da bilişsel stratejilerin öne çıkması ve belirleme stratejilerinin bırakılmasını ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin bildikleri bütün öğrenme stratejilerini kullandıklarını ve bu yüzden dil öğrenim aşamalarında bocaladıklarını belirten Schmitt'in (1997: 199-227) ifade ettiği gibi bizim araştırmamıza katılan öğrencilerin de bütün öğrenme stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmamızın temelini oluşturan kelime öğrenme stratejilerinin sınıflandırılması konusunda ölçü olarak aldığımız Schmitt'in (1997) yaptığı sınıflandırmayı öğrencilerimizle yaptığımız çalışmanın verileri eşliğinde analiz ettiğimizde karşımıza çıkan sonuçları şu şekilde değerlendirebiliriz:

Öğrenciler araştırmaya konu olan stratejiler içinde yer alan bellek stratejileri içinde en fazla yeni kelimeyi cümle içinde kullanma stratejisini kullanmışlardır. Öğrenilen

kelimeleri farklı bağlamlarda kullanmak ve farklı yerlerde görmek kelimelerin kalıcılığını artırır. Öğrenci yeni kelimeyi farklı farklı cümleler içinde gördüğü zaman ona farklı manalar da yükleyebilir, anlamlarını daha net akılda tutabilir. Bu nedenle bu stratejinin öğrencilere daha yakın geldiği ve daha çok faydalandıkları ifade edilebilir. En az kullandıkları bellek stratejisi ise kelimeyi görselleştirmek olmuştur. Ayrıca öğrenciler tarafından hiç kullanılmayan bellek stratejilerinin; kelimeyi eş ve zıt anlamlarıyla bağlama, kelimeleri gruplandırarak çalışma ve anlam haritaları kullanarak kelime öğrenme ve kelimeleri bir deyimle beraber öğrenme olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler mecaz anlamları daha çok olduğu için deyimleri anlayamaz ya da ileri seviyede yavaş yavaş anlamaya başlarlar. Deyimlerde kelimeler daha çok gerçek anlamları dışında kullanıldığı için anlam karmaşasına sebep olabilir. Bu da neden en az kullanıldığını açıklamamıza yardımcı olur. Bunun yanında kelimeyi görselleştirme, gruplama ve anlam haritaları kullanma gibi çalışmaların ek zaman ayırma ihtiyacı doğurması ve öğrencilerin bu kadar zaman ayırmak istememesi de bu stratejileri kullanmama nedenleri olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin bilişsel stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin yazılı tekrar iken en az kullandıkları stratejinin nesnelere üzerine etiket yapıştırma olduğu, ayrıca hiçbir öğrencinin kullanmadığı stratejisinin ise kelime listesini CD'den dinlemek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler yazılı tekrar vasıtasıyla bir kere yazarken üç kere okumuş gibi bir tekrar yönteminden faydalanmış olurlar. Bununla beraber yazılı tekrar öğrencilerin yazmada yapacakları yanlışları da önleme, kelimenin sadece manasına değil şekline de vakıf olma açısından öğrenciler tarafından önemli olarak algılanmış ve sıklıkla kullanılmıştır denilebilir. Bunun yanında kelime listelerini CD ortamından takip etmenin hiç kullanmadıkları bir strateji olmasının nedeni yine bu çalışma yönteminin zorluğundandır denilebilir. Bu çalışmayı yapabilmek için öğrenci bilgisayar, CD gibi ek donanımlara ihtiyaç duyar ve bu o donanımları temin edemediği sürece çalışamayacağı manasına gelir. Ancak yazarak tekrar etme ya da nesnelere etiketlemenin ek donanım gerektirmeyen ve çok zaman almayan çalışma stratejileri olması öğrencilerin bu yönü daha çok tercih etmelerine neden olmuştur denilebilir.

Öğrencilerin sosyal stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmak olduğu, en az kullandıkları sosyal stratejinin ise grup çalışması yapmak olduğu, ayrıca hiç kullanmadıkları stratejinin ise öğretmene kelime listelerini ya da resimli kartlarını kontrol ettirme olduğu tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olanlarla

konuşmak kişisel bir gayrettir ve sosyal açıdan bir nitelik gerektirir. Bu nitelikteki öğrencilerin topluma daha hızlı uyum sağladığını ve dili daha çabuk öğrendiğini gören öğrenciler ana dil konuşucularıyla pratik yapmanın önemli ve son derece gerekli olduğunu anlamakta ve bu stratejiye yönelmektedirler. Sosyal hayatın içine daha çok girerek daha fazla kendilerini deneme ve gerçekleştirme imkânı elde ettikleri için o dili konuşanlarla pratik yapmayı tercih ederler. Bunun yanında sınıfa kapanmayı, başkalarından ders ortamında yardım almayı gerektiren öğretmene kelime kontrol ettirme ya da resimli kartları başkalarına kontrol ettirme çalışmaları öğrencileri tarafından hiç kullanılmamıştır. Bunun en büyük nedeni başkasına bağımlı hale gelme ve o yokken çalışmasını iletmemeye endişesi olabilir. Ancak sosyal hayatta belirli bir kurala dâhil olmadan hemen herkesle pratik yapma imkânına sahip olan öğrencinin kendini daha özgür hissetmesinden dolayı bu yöne daha fazla eğildiği ifade edilebilir.

Öğrencilerin belirleme stratejilerinden en fazla kullandıkları stratejilerin iki dilli sözlük kullanma olduğu belirlenmişken, en az kullandıkları stratejinin ise kelime listeleri yapmak olduğu belirlenmiştir. Hiç kullanmadıkları kelime öğrenme stratejilerinin ise konuşmanın bölümünü analiz etme, ekleri ve kökleri analiz etme, aynı kökten gelen kelimelerle bağ kurma, var olan herhangi resim ya da hareketleri analiz etme, tek dilli sözlük kullanma olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda iki dilli sözlük kullanımı ile alakalı faydalandığımız Schmitt'in (1997) görüşleri de bunu desteklemektedir. Öğrenciler öğrenmeye başladıkları ilk andan itibaren sözlükle bütünleşirler ve bütün dil öğrenim süreçleri boyunca sözlükten bakmayı her zaman kullanırlar. Çünkü bir kelimeye ulaşmanın en kolay ve kısa yollarından biri iki dilli bir sözlükten faydalanmaktır. Öğrenci sıkıntı çektiği en küçük durumda sözlükten bakarak metindeki anlama ulaşmayı amaçladığı için sürekli olarak sözlük kullanma ihtiyacı hisseder. Ancak daha çok kelime öğrenimine yeni başladığı süreci ifade eden belirleme stratejileri kullanma aşamasında kelime listeleri kullanmayı kendilerine faydalı görmeyen öğrenciler bu stratejiyi pek tercih etmemişlerdir. Çünkü henüz kelime dağarcıkları listeler yapacak ya da onları düzenleyecek bir seviyeye gelmemiştir. Dili henüz yeni öğrenmeye başlaması sebebiyle kelime köklerini analiz etme, aynı kökten gelen kelimeler arasında bağlantı kurma gibi yetilere sahip olmadıkları için de bu yönde stratejileri hiç kullanmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin yürütücü bilişsel stratejilerden en fazla kullandıkları stratejinin Türk medya iletişim araçlarını kullanma (şarkı, TV, film, internet vb.), en az kullandıkları

stratejinin ise kelime testleri çözmek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her üç düzeyinde hiç kullanmadığı yürütücü bilişsel stratejinin yeni kelimeyi atlama, zaman geçse de kelimeye çalışmaya devam etme ve tekrarı arttırmak için az kullanılan kelimeleri kullanmak olduğu tespit edilmiştir.

İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde tüm veriler değerlendirildiğinde, B2 dil seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak kelime öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bu stratejiler içinde en fazla sosyal stratejiler ile yürütücü bilişsel stratejiler kullanılırken en az kullanılan kelime öğrenme stratejisinin ise bellek stratejileri olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılması mümkündür.

5.3. Öneriler

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejilerine yönelik, alan yazın ve öğrenci görüşlerinden hareketle oluşturulan durum çalışmasının sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilmiştir:

Öğrenme sürecinde sosyal, yürütücü bilişsel stratejiler kadar bellek ve bilişsel stratejilerinin de önemli olduğu, bunun akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebileceği düşünüldüğünde öğrencilerin bu kelime öğrenme stratejilerini kullanma durumları geliştirilmelidir.

Kelime öğrenme stratejisi ile ilgili yapılmış olan bütün akademik çalışmalar incelenerek, ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders materyalleri ve ders kitaplarının içeriği bu verilere göre hazırlanabilir.

İkinci dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılacak olan programlarda kelime öğrenme stratejisi çalışmalarından faydalanılabilir.

Temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak kaynak kitaplar da kelime öğrenme stratejilerine göre oluşturulabilir.

Başarılı öğrencilerin en çok sosyal stratejiler ve yürütücü biliş stratejilerini kullanmaları bulgusundan hareketle öğrencilere bu stratejilerin nasıl kullanılabileceği derslerde anlatılmalı, öğrencilerin kendi öğrenmeleri için en uygun olan kelime öğrenme stratejisini kullanmaları sağlanmalıdır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye başladığı ilk derslerden itibaren bu stratejiler bir plan içinde çeşitli yollarla oyun eşliğinde öğrenciye

verilebilir. Çünkü daha önceden bir dil tecrübesine sahip olmayan ya da Türkçe için kelime stratejisi geliştiremeyen öğrencilerin bu konuda bilinçsiz olabilecekleri düşünülerek, kelime öğrenme stratejileri öğretmen tarafından Türkçe öğrenim sürecine yayılabilir.

B2 düzeyinde yapılan bu çalışmanın diğer düzeylerde de yapılması kelime öğrenme stratejilerinin kullanımını açısından daha farklı verilere ulaşılabilir.

Öğrencilerin, farklı kelime öğrenme stratejilerinin farkına varabilmeleri açısından öğretmenlere hizmet içi bir eğitim verilebilir.

Öğrencilerin daha sık kullandıkları kelime öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişki farklı çalışmalarda ele alınabilir.

Kelime öğrenme stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanan başarılı öğrencilerle, kelime öğrenme stratejisini kullanamayan, başarısız olan öğrenciler aynı grup içerisinde grup çalışmalarıyla görevlendirilip birbirlerine faydalı hale getirilebilirler.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. “*Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*”. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Akalın, Ş. H. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil*. Ankara.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözvarlığı*. Ankara: Engin yay.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydemir, U. V. (2007). *İngilizce Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Dil Dergisi*, 5-16.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 311-317.
- Baymur, F. (1948). *Türkçe Öğretimi - 1*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Bayraktar, N. (2006). *Dil Bilimi*. Çanakkale: Nobel Yayınları.
- Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü, Ruhbilim Terimleri Sözlüğü. (1974).
- Bingöl, A. (1999). Düşünce-Dil, Dil-Anlam Bağıntısında Yabancı Dille Öğretim Üzerine Bazı Mülahazalar. *Türk Yurdu*, 14.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition in Tej K. Bahatia end William C. Ritchie (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*, 115-144.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition in Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Ed.) . *The Handbook of Bilingualism*, 115-144.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. in Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*, 115-144.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, R. (1987). *Vocabulary and Second / Foreign Language Teaching*. Cambridge: Cambridge: CUP.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım .
- Ergin, M. (2000). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayram Basım Yayınları.
- Ersoy, A., & Yalçınoğlu, P. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning Journal*, 643– 679.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gürses, R. (Ekim 2003). Kelime Öğretimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Türk Dili Dergisi*, 510.
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara : Öncü Basımevi.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)*. İzmir: İzmir DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Harmer, J. (1994). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: Philadelphia University of Pennsylvania Press.
- Hengirmen, M. (1999). *Dil Bilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I.Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yayınlanmış Doktora Tezi).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kılınç, A. (2011). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım* . İstanbul: Kriter Yayınları.
- Kılınç, A., & Şahin, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kudo, Y. (1999). *L2 Vocabulary Learning Strategies*.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Meara, P. (1982). *Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning,*” (Edit. N. Schmitt ve M.McCarthy) *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge: Cambridge: CUP.

- Nation, I. (1982). Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research. *RELC Journal*, 14-37.
- Nation, I. (1997). L1 and L2 use in the classroom: a systematic approach. *TESL Reporter*, 19-27.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Özdemir, M. Ç. (1988). Federal Almanya'daki Türk-Beden İşi Göçü İki Dillilik ve Türkçe Öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi, AÜ TÖMER*, 85.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. ed. Ayhan Hakan. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.*
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 17-32.
- Sağlam, M. (2001). *Öğretimi Etkileyen Etmenler, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ed: Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.*
- Sanaoui, R. (1995). Adult Learners' Approaches to Learning Vocabulary in Second Languages. *The Modern Language Journal*, 15-28.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoffer, I. (1995). *University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables*. Alabama: University of Alabama.
- Şahinel, M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şerabatır, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi.
- Takač, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Toronto: Multilingual Matters.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma (Doktora Tezi)*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD.
- Tokdemir, A. (1997). *Dil Edinimi ve Yabancı Dil*. Ankara .
- Tosun, C. (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 22-28.

- Tosun, C. (2006). Yabancı Dilde Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 28-42.
- Troike, M. S. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı Ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Türkçe Sözlük. (2010).
- Underwood, J. (1989). HyperCard and Interactive Video. *CALICO Journal*, 7-20.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Wallace, J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, Ü., & Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. A. Kılınç, & A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 115-145). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zimmerman, C. B. (1997). *Historical Trends in Second Language Vocabulary Acquisition*, (Edit. James Coady and Thomas Huckin), *Second Language Vocabulary Instruction*. Cambridge: CUP
- <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>
- http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- <http://www.tubaterim.gov.tr/>
- <http://tdkterim.gov.tr/bts/>

EKLER**Ek**

1. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu 111
2. Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 112

Ek 1 - Öğrenci Kişisel Bilgi Formu**“Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Öğrenme Stratejileri”**

Mehtap YIGIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Bu form, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerini tespit etmek üzere yapılan çalışmanın bir parçasıdır. Bu çalışmaya özellikle sizin dâhil edilmenizin nedeni, TÖMER’de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmenizdir. Aşağıda belirtilen soruları özenle cevaplamanız çalışma için oldukça önemlidir. Verdiğiniz bilgiler sadece bu çalışma için kullanılacaktır.

1. Adınız Soyadınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Yaşınız:
4. Dil Seviyeniz:
5. Ülkeniz:
6. Ana diliniz:
7. Konuştuğunuz ya da yazdığınız diğer diller:
8. Konuşmayı ilk öğrendiğiniz dil:
9. Türkiye’de bulunma süreniz: a) 1 yıl b) 2 yıl c) 3yıl d) 4 ve daha fazla
10. Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe konuşulan bir ortamda bulundunuz mu? Ne kadar?
11. Türkçeyi kaçınıcı yabancı dil olarak öğreniyorsunuz?

Ek – 2 Öğrencilerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu görüşmenin amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe kelime öğrenmede kullandıkları kelime stratejilerini belirlemektir. Görüşmedeki soruların amacı sizin bilgilerinizi ölçmek değildir. Sizlerin Türkçe öğrenirken kelimeleri hangi stratejilerle öğrendiğinizi bilmemiz bizlere bu çalışmamızda yol gösterici olacaktır. Bu sebepten dolayı görüşme yapacağımız siz değerli öğrencilerimizden görüşme sorularına samimi cevaplar vermenizi arz ederim.

Mehtap YIGIN

Görüşme Soruları

1. Türkçeden önce öğrendiğiniz diğer dilleri düşünecek olursanız kelime öğrenimi ile ilgili nasıl çalışmalar yapmıştınız?
2. Önceki dil öğrenmede yaşadığınız kelime öğrenme stratejileri ile Türkçe kelime öğrenme stratejileri arasında nasıl bir ilişkiden bahsedilebilir? Benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde, yeni Türkçe kelimeler öğrenmek için hangi yolları kullanıyorsunuz?
4. Hangi yöntemleri kullanmak size Türkçe kelime öğrenimi açısından kolaylıklar sağlamaktadır?
5. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde en etkili bulduğunuz yöntemler nelerdir? Neden?
6. İkinci dil olarak Türkçe öğreniminde bir arkadaşınıza kelime öğrenme tecrübelerinizden bahsedecek olsanız en çok neleri tavsiye edersiniz, sıralayabilir misiniz?
7. En son öğrendiğiniz Türkçe kelimeleri hatırlamaya çalışırsanız, bu kelimeleri nereden, kimden ve nasıl öğrendiğinizi açıklar mısınız?
8. Öğrendiğiniz yeni kelimelerle nasıl, nerede ve kiminle pratik yaparsınız?
9. Kelime çalışmalarınızı ne kullanarak yapıyorsunuz?
10. Kelime çalışmaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
11. Türkçe sınavlarınızdan önce kimlerden yardım alırsınız?
12. Türkçe sınavlarınızdan önce kelimeleri tekrar etmek için neler yaparsınız?
13. Size en faydalı gelen kelime öğrenme şekli nedir?