



**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AKTİF
KELİME HAZİNESİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Mine ÖZÇELİK

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Uşak

Haziran, 2019

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AKTİF
KELİME HAZİNESİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Mine ÖZÇELİK



YÜKSEK LİSANS TEZİ
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

UŞAK
Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE AKTİF KELİME

HAZİNESİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mine ÖZÇELİK

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2019

Danışman: Doç. Dr. Zekerya BATUR

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sosyal yaşam alanlarında karşılaşabilecekleri durumlar üzerinden belli konular (temalar) dâhilinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmek amaçlı metinlerin ve etkinliklerin oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi PADAM’da B1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler yer almışlardır. Çalışma grubunu B1 seviyesinde toplam 16 (5 kadın ve 11 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ülke bazındaki sayısal dağılımı: Liberya (1), Kamerun (1), Filistin (1), Nijerya (1), Bangladeş (1), Yemen (2), Etiyopya (2), Makedonya (1), Komorlar Birliği (1), Ürdün (1), Somali (1), Çad Cumhuriyeti (1), İran (1), Afganistan (1).

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler hakkında bilgi edinmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ardından her bir öğrenciye 6 hafta süren ve 3 sosyal yaşam alanına yönelik 6 adet metin ve bu metinlere ilişkin etkinlikler uygulanmıştır. Toplam 96 adet kelime ön test çalışma kâğıdı ve toplam 96 adet kelime son test çalışma kâğıdı incelenmiştir. 48 sayfa kişisel bilgi formu ve 576 sayfa metin etkinliklerinin yer aldığı çalışma kâğıdı puanlanarak taranmıştır. Elde edilen veriler ve öğrencilerin metin etkinliklerine verdikleri cevaplar tek tek okunarak taranmış ve ‘‘Microsoft Excel’’ programı kullanılarak bilgisayar ortamına işlenmiş. SPSS 24 Bilgisayar Paket Programı yardımıyla öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan Türkiye ve Türkçeye yönelik sorulara verdikleri yanıtların analizi yapılmıştır. Ayrıca aynı program

yardımıyla oluşturulan metinlere yönelik etkinliklerin yer aldığı çalışma kağıtlarının da analizleri yapılmıştır.

Araştırmada, uygulama aşaması sonrası öğrencilere uygulanan nicel veri toplama araçları (ön test ve son test) ile elde edilen veriler ışığında, konu (tema) temelli metin kullanımı ile kelime öğretimi yönteminin başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulama süresince tutulan nitel veri toplama araçlarından olan araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin etkinlikler süresince eğlendikleri, kendi gelişimlerinin farkında oldukları, uygulaması yapılan etkinlikleri ders materyallerinde yer alan diğer kelime öğretimi etkinliklerinden farklı buldukları ve gerçek hayatta karşılığı olan konulardan seçilmiş, öğrencilerin dil ve anlama becerilerine uygun olarak düzenlenmiş özgün metinleri ve etkinlikleri eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kelime, Kelime Öğretimi, Konu Temelli Metin Kullanımı*

ABSTRACT**ACTIVE WORD IN TURKISH TEACHING AS FOREIGN LANGUAGE
TREATMENT**

Mine ÖZÇELİK

Turkish Education Department

Uşak University, Social Sciences Institute, June 2019

Advisor: Assoc. Prof. Zekerya BATUR

In this study, it is aimed to create texts and activities in order to develop the active vocabulary of students within certain subjects (themes) on the situations that the students who learn Turkish as a foreign language may encounter in their social life areas. In the study, in 2018-2019 academic year, foreign students studying at B1 level in PADAM of Pamukkale University took part. The study group consisted of 16 (5 female and 11 male) students at B1 level. The numerical distribution of the students in the study group is as follows: Liberia (1), Cameroon (1), Palestine (1), Nigeria (1), Bangladesh (1), Yemen (2), Ethiopia (2), Macedonia (1), Union of Comoros (1), Jordan (1), Somalia (1), Chad Republic (1), Iran (1), Afghanistan (1).

A personal information form was used to obtain information about the students in the study group. After that, 6 texts for 6 weeks and 6 texts for each student were applied to each student. A total of 96 pre-test study papers and a total of 96 final word test papers were examined. 48 pages of personal information form and 576 pages of text activities were scanned by scoring worksheets. The data obtained and the students' answers to the text activities were read and scanned and processed into the computer by using the "Microsoft Excel" program. SPSS 24 computer package program located with the help of the form of students' personal information has been analyzed their responses to questions on Turkey and Turkish. In addition, analysis of the work papers containing the activities created with the help of the same program have been analyzed.

In the study, it was determined that the method use of text based on word (theme) and word teaching method were successful in the light of the data obtained with the quantitative data collection tools (pre-test and post-test) applied to the students after the application phase. However, according to the findings obtained from the researcher diaries, which is one of the qualitative data collection tools held throughout the application, the students enjoyed the activities, were aware of their own development, and found that the activities were different from the other vocabulary teaching activities in the course materials and selected from the subjects in real life, the language of the students. and the original texts and activities arranged in accordance with their comprehension skills were found to be amusing.

Keywords: *Teaching Turkish to Foreigners, Vocabulary, Vocabulary Teaching, Use of Subject-based Text*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mine ÖZÇELİK'in ‘‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi’’ başlıklı tezi 27/06/2019 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ**İmza**

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Zekerya BATUR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Salih GÜLERER

Üye : Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşad YANGİL

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Mehmet KARAYAMAN

TEŞEKKÜR

Yabancılara Türkçe öğretimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle bu konuda yapılacak çalışmaların özellikle etkinlik temelli yapılması ayrı bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kuramsal yaklaşımlarla değil etkinlik temelli uygulamalarla yapılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu tez, bu noktadan hareketle hazırlanmıştır.

Tezimin SPSS istatistiğinde yardımcı olan ve değerli zamanını ayıran Arş. Gör. Dr. Ufuk ULUÇINAR 'a çok teşekkür ediyorum.

Bu tezi hazırlamamda emeğini, eşsiz tecrübelerini ve değerli zamanını hiçbir şekilde esirgemeyen, yapıcı eleştirileri ile beni sürekli destekleyip, motive ederek yol gösteren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Zekerya BATUR'a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince aldığım derslerde gelişimime yardımcı olan tüm hocalarıma da teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezimi hazırlarken fikirleri ile her zaman yanımda olan ve destek veren öğretmen arkadaşlarıma ve dostlarıma da minnettarım.

Hayatımın her döneminde yanımda olan, maddi-manevi hiçbir desteğini esirgemeyen sevgili annem Elif ÖZÇELİK'e, babam Mehmet ÖZÇELİK'e ve çalışmalarımda beni yüreklendiren kız kardeşim Meral ÖZÇELİK'e teşekkür ederim.

Mine ÖZÇELİK

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Mine ÖZÇELİK

Doğum Yeri : Denizli

Lisans Öğretimi : Dumlupınar Üniversitesi Fen Edebiyat
Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğretimi : Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe
Eğitimi Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler : Özçelik, M. ve Batur, Z. (2019). Türkçenin
yabancı dil olarak öğretiminde aktif kelime
hazinesinin geliştirilmesi. *Future Visions
Journal*, 17, 1-17.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Anafartalar Lisesi / Denizli 2001-2003

: Pamukkale Üniversitesi / Denizli 2019

İletişim

e-posta adresi : ozcelik1981@gmail.com

KISALTMALAR

ADOÇP	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
PADAM	: Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb	: Ve benzeri
TDK	: Türk dil kurumu
YTÖ	: Yabancılara Türkçe öğretimi
ANCOVA	: Kovaryans analizi
N	: Birey Sayısı
P	: Anlamlılık
r	: Korelasyon kat sayısı
s	: Sayfa
Sd	: Serbestlik derecesi
SS	: Standart sapma
X	: Aritmetik ortalama

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
KISALTMALAR.....	x
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv

1.BÖLÜM

1.1. GİRİŞ.....	1
1.1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci.....	4
1.1.3. Araştırmanın amacı.....	7
1.1.4. Araştırmanın önemi	8

2. BÖLÜM

2.1.Kavramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Kelime Nedir?.....	11
2.1.2. Kelime Çeşitleri	13
2.1.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Dil Düzeyleri	17
2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Hazinesinin Yeri.....	20
2.2. İlgili Araştırmalar	26
2.2.1. Yurt İçi İlgili Çalışmalar.....	26
2.2.2. Yurt Dışı İlgili Çalışmalar	31

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM.....	36
3.1.1. Araştırmanın Yöntemi	36
3.1.2. Eylem Araştırması	37
3.1.3. Eylem Araştırması Süreci	39
3.1.4. Araştırma Ortamı	41
3.1.5. Çalışma Grubu	42

3.1.6. Veri Toplama Araçları	43
3.1.6.1. Gözlem	43
3.1.6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme	44
3.1.6.3. Araştırmacı Günlüğü	46
3.1.7. Uygulama Basamakları ve Verilerin Analizi.....	47
3.1.7.1. Uygulama Öncesi	47
3.1.7.2. Uygulama Sırası	48
3.1.7.3. Uygulama Sonrası	48
3.1.7.4. Verilerin Analizi.....	49
3.1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	50
3.1.9. Araştırmanın Varsayımları	50
3.1.10. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği	50

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR	51
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	51
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	52
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59

5. BÖLÜM

5.1. Tartışma ve Sonuç	61
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:	61
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:	63
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:	66
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:	68
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:	69
ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	81
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	81
Ek-2 Uygulama 1 ‘Hastane Odası’	83
Ek-3 Uygulama 2 ‘Palyaço’	90

Ek-4 Uygulma 3 'Daler'in Mektubu'	98
Ek-5 Uygulama 4 'Tahta Kuşlar'	105
Ek-6 Uygulama 5 'Tanrı Misafiri'	113
Ek-7 Araştırma Onay Belgesi.....	125



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Etkinliklere ilişkin betimsel istatistikler.....	51
Tablo 2.	Ön test kontrol altında alındığında son test puanlarını cinsiyete göre farklılaşmasına göre ANCOVA sonuçları.....	57
Tablo 3.	Başarı testi puanlarının gruba göre betimsel istatistikleri.....	58
Tablo 4.	Öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama sürecindeki metin etkinliklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilere ait korelasyon sonuçları.....	59
Tablo 5.	Grubun uygulama öncesi ve sonrasında farka ilişkin ilişkili gruplar t testi sonuçları	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci Şeması(Yıldırım ve Şimşek,2011, s. 298) 41



1.BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında araştırmaya yönelik problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi yer almaktadır.

1.1.1. Problem Durumu

Dil, toplumu oluşturan bireyleri birbirine bağlayan sıkı bir bağıdır. Aynı zamanda toplumun bazı konulardaki ortak duygularının, düşüncelerinin ve manevi değerlerinin tek bir paydada toplanmasını sağlayan temel yapı taşlarından biridir.

Tarih boyunca dilin önemini kavramış ve dillerine sahip çıkmış toplumlar kendi varlıklarını sürdürebilmek, hâkimiyetlerini genişletebilmek adına önemli mücadeleler vermişlerdir. Bu toplumlar dillerini koruyarak tarih sahnesinde hâkimiyetlerini ve güçlerini uzunca bir süre muhafaza etmeyi başarmışlardır.

Günümüzde ise şartlar tamamen değişmiştir. Gelişen teknoloji ve toplumların değişen yaşam tarzları nedeniyle dünya üzerindeki sınırlar bir nevi kalkmış, toplumlar arasında geçirgenlik meydana gelmiştir, toplumlar ve kültürler arasında doğal bir etkileşim başlamıştır. Bunun sonucunda insanların farklı dillere ve kültürlere olan ilgisi artmıştır. İnsanlar arasındaki iletişimin daha geniş bir ağına ulaşabilmesi için farklı dilleri de bilmeleri son derece önemlidir. Barın (1992) insanların yabancı dil öğrenme nedenlerini sıralarken önceliği iyi bir eğitim alma talebine, dil politikalarındaki evrenselliğe, farklı kültürleri öğrenmeye isteğine, turizme, göçlere ve ticarete vermiştir. Bu bağlamda Türkiye'nin içinde bulunduğu jeopolitik konumu, endüstri, ticaret ve uluslararası ilişkiler gibi alanlarda varlığını hissettirmesi Türkçeye olan talebi arttırmış ve Türkçeyi öğrenilmek istenen dil konumuna getirmiştir (s.6). Dolunay (2005) bir araştırmasında Türkiye'de ve diğer ülkelerin bazılarında Türkçe öğretimi yapılan merkezleri ve bu merkezlerin internet sitelerini tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre toplam 57 farklı ülkede 223 Türkçe öğretim merkezi mevcuttur. Bu durum Türk dilinin yabancılara öğretiminin sadece Türkiye'de değil, farklı ülkelerde de büyük bir ivme kazanarak yayıldığına işaretidir (s.267).

Son zamanlarda dünya üzerinde meydana gelen gelişmeler Türkiye'yi ön plana çıkarmaktadır. Bunun sonucu olarak da yabancı uyruklu insanların Türk diline olan ilgisi artmaya başlamıştır. Doğal olarak yabancılara Türkçe öğretimi konusu önemini her geçen gün arttırmakta ve bu konuda yürütülen çalışmalar hız kazanmaktadır. Bunun yanı sıra yabancıların Türkçeyi eğitim, ticari, politik, turistik vb. nedenlerden dolayı öğrenme talepleri de dikkatleri Türkçe öğretiminin üzerine çekmektedir (Göçer, Tabak, Coşkun, 2012). Aynı bakış açısıyla Türk dili günümüzde birçok ülkede insanlar tarafından konuşulan dillerden biridir. Çok fazla kullanımı olan bir dilin, yabancı uyruklu bireyler tarafından öğrenilmek istenmesi olağan bir durumdur. Türk dilini öğrenme talebi olan yabancıların bu dili öğrenmekteki amaçları farklılık gösterir. Erdem (2009)'e göre de bu amaçların içerisinde ticari faaliyetlerin, akademik çalışmaların, diplomatik temasların, ekonomik faaliyetlerin ve Türklere karşı olan sevginin yer aldığı vurgulanmaktadır.

Eklemeli bir dil olan ve Ural-Altay dil grubunda olan ve bununla birlikte köklü bir tarihi olan Türk dilinin varlığı milattan önce dört bin yılına kadar uzanır. İşcan (2011)'a göre Türkçe dünyada en çok konuşulan yedi dil (Rusça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Hintçe ve Çince) arasında yer alan ve günümüzde dünyada iki yüz yirmi milyondan fazla insanın konuştuğu bir dildir. Fakat buna rağmen Türkçenin kullanımı diğer diller kadar geniş bir alana yayılmamıştır ve diğer diller kadar önemsenmemiştir. Açar (2006)'a göre de Türk dili, Hun Hanedanlığından (M.Ö. III. yy.-M.S. L yy.) bu yana bilinmesine rağmen aynı zamanda da Kök-Türkler'den (M.S. VL-VIII. yy.) bu yana da yazılı kaynaklarla takip edilebilmesine rağmen dil olarak öğretilmesi çok ilerideki tarihlerde karşımıza çıkmaktadır. Türk dilinin öğretimi net ve köklü bir tarihe sahip olmasa da Türk dili tarihi Türk soyunun tarih sahnesine çıkışı noktasına kadar dayandırılmaktadır (Okur ve Durmuş, 2013). Ağıldere (2010)'ye göre XVIII. yy. Avrupa'sında, Avrupa ülkelerinin üç kıtaya hâkim olan Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri vasıtasıyla yürüttüğü siyasi ve ekonomik bağlar nedeniyle elçiliklerde çalışanlar ve tercümanlar tarafından Türk dilinin yabancı dil olarak öğrenimi mecburi tutulmaktaydı.

Türklerin kendilerinden bahsettikleri çok malzeme ile takip edilebilen en uzak dönem, Eski Türkçe dönemidir. Türklerin İslamiyet'le tanışmadan önce Moğolistan etrafında ve kırsal bölgelerinde 6 -10. yüzyıllar arasında yaygın olarak kullandıkları

dil, Eski Türkçe olarak bilinir. Türk dilinin ilk yazılı eserleri bu tarihlerde karşımıza çıkmaktadır. Eski Türkçe dönemi, zaman zaman iç içe girmekle birlikte, Türk devlet tarihi bakımından Türk yaşam alanının doğusunda Ötüken’de Göktürk, Uygur, Kırgız; batısında ise Kuzey Kafkaslarda Bulgar-Hazar siyasi egemenliğinin hissedildiği bir zaman dilimine denk gelir (Özönder, 2002:458). Bu dönemdeki dil özellikleri kullandıkları kelimelerden anlaşıldığı gibi, kendi yazdıkları eserlerden de elde edilebilmektedir. Bu dönemde kullanılan belli başlı lehçeler şunlardır: Köktürkçe (VII-VIII. yy.), Eski Uygurca (VIII-X. yy.), Tuna Bulgarcası (IX-XI. yy.), Karahanlıca (XI-XII. yy.). Köktürkler zamanından kalma birçok yazıt bulunmaktadır. Özellikle Orhun ırmağı etrafında bulunanlar dil ve kültür tarihimiz bakımından son derece önemlidir. Yenisey ırmağı civarında bulunan birçok metin ise Kırgızlara aittir.

Bilge Kağan, Köl Tigin ve Tonyukuk adına yazılmış eserler (İ.S. 720-735) ise Türk dili kadar, Türk tarih ve kültürünün de önemli yapı taşlarındandır. Türk soyunun Çin esaretinden nasıl kurtulduğunu, İltiş Kağanın Türkleri toparlayarak nasıl özgür bir devlet kurduğunu, devlet adamlarının bunun için harcadıkları çabaları, Türk halkının özgürlüğünü koruyabilmek için yapması gerekenleri, etkili ve veciz bir dille anlatan bu yazıtlar Türk dilinin ilk mükemmel eserleridir. Eserlerde kullanılan dil gelişmiş ve canlı bir dildir. Aynı zamanda bu yazıtlarda Türklerin kendi alfabeleri olan ‘‘Köktürk Alfabeti’’ kullanılmıştır.

Türk dil tarihi incelendiğinde Türkçenin köklü ve zengin dil olduğu ve bunu ispatlamak içinde birçok eserin kaleme alındığı net bir biçimde görülür. Türk dil tarihine bu açıdan bakıldığında Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesini hedefleyen ilk eser 1072 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan Divan-ı Lügat-it Türk’tür. Ungan (2006)’a göre de Divan-ı Lügat-it Türk, Türkçenin Arapça ve diğer dillerden aşağı olmadığını ispatlamak ve Arapça bilenlere Türkçeyi öğretmek için yazılmış ilk örnektir. Kaşgarlı Mahmut eserinin giriş kısmında Tanrı’ya övgü ve peygambere dua bölümünden sonra şöyle bir ifade kullanmıştır:

‘‘Tanrının devlet güneşini Türk burçlarında doğdurmuş olduğunu ve onların milkleri üzerinde göklerin bütün teğrelerini döndürmüş bulunduğunu gördüm. Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzüne ilbay kıldı. Zamanımızın hakanlarını

onlardan çıkardı; dünya milletlerinin idare yularını onların ellerine verdi; onları herkese üstü eyledi, kendilerini hak üzerine kuvvetlendirdi. Onlarla birlikte çalışanı, onlardan yana olanı aziz kıldı ve Türkler yüzünden onları her dileklerine erİştirdi; bu kimseleri kötülerin şerrinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için, akıllı olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü almak için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur.” (DTL-I: 3-4).

1.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci

Karakuş (2006) eski dönemlerden itibaren zengin, gelişmiş ve köklü bir dil olan Türkçenin ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretimi noktasında birçok örnek mevcuttur (s.12). Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel süreci incelendiğinde karşılaşılan ilk isim Divan-ü Lügati-t Türk eseriyle Kaşgarlı Mahmut'tur.

Divan-ü Lügati-t Türk XI. yüzyılda Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış Türkçe-Arapça bir eserdir. Adıgüzel (2009)'e göre bu eser Türkçe-Türkçe tek dili içeren bir sözlükten ziyade Türkçe-Arapça yazılarak Arap toplumuna Türkçeyi öğretmek amaçlanmıştır (s.28-29). TDK 'ye göre Türk yazı dillerinin ve lehçelerinin dil özelliklerini tespit eden, söz varlığını toplayarak birleştiren Kaşgarlı Mahmut bir kaynak sağlaması amacıyla elde ettiği bu bilgileri yazıya aktararak meydana getirdiği eserine Divan-ü Lügati-t Türk adını vermiştir.

Dönemin yazı dilinin gramer kurallarını ve söz varlığını çalışmasında derleyen Kaşgarlı Mahmut ölçünlü dil ile birlikte diğer Türk topluluklarının ağız özelliklerini ses ve söz varlığı açısından da detaylı bir şekilde ele almıştır. Şekil bilgisi olarakta tespit ettiği çeşitliliklere de dikkat çeken Kaşgarlı Mahmut bu sebeple eserine ‘‘Türk Lehçeleri Sözlüğü’’ ismini vermiştir.

Kaşgarlı Mahmut, eseriyle tam olarak uyuşan bir ad seçmiştir. Çünkü Divan-ü Lügati-t Türk, Türk soylu halkların dil özelliklerini ve o zamanın söz varlığını detaylı bir biçimde sergileyen bir ‘‘divan’’dır. Ayrıca Kaşgarlı Mahmut eserinde Türkçenin ve Türk kültürünün İslam kültüründeki değerini belirtmeye ve Türk dilini Arap dili ile

karşılaştırarak Türkçenin etkili ve köklü bir dil olduğunu ispatlamaya çalışmıştır (Korkmaz,1995:256). O tarihte Müslümanlığı seçen Türklerin yeni dinlerinin tesiriyle Arapça unsurlarını daha fazla kullanmayı tercih etmesi Türk aydınlarının dikkatini çeker. Kaşgarlı Mahmut, Türk dilinin gücünü ifade etmek amacıyla yazdığı bu sözlüğü Abbasi Halifesine “Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte yarar vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere yazdım, buyurun” ifadeleriyle sunmuştur (Bozkurt, 2005:167).

Akyüz (1994, s.35) Kaşgarlı Mahmut’un dil öğretimi ile ilgili bir yöntem takip ettiğini ifade ederek, bu yöntemin temel niteliklerini şöyle vermiştir:

1. Eserde sadece kural verme yöntemi değil, birçok örnekten hareketle kurala ulaşma yöntemi benimsenmiştir. Söz konusu olan bu yöntem yabancı dil öğretiminde kullanılan etkin yöntemlerden biridir.
2. Dil öğretiminde metinlerin, örneklerin ne kadar önemli olduğu görülmüş ve örnekler günlük yaşamdan verilmiştir.
3. Dili öğretirken özellikle Türk kültürünü tanıtmak hedeflenmiş, bu noktaya özel bir vurgu yapılmıştır.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemli bir konu olduğu benimsenmiş ve bir kuralın gerektiğinde tekrarlanmasına özen gösterilmiştir.
5. Kaşgarlı Mahmut eserini yazarken etkili yöntemleri bulma konusunda çok emek vermiş; hatta eserini üç kez yazıp beğenmeyip, dördüncü kez yazma gereği hissetmiştir.

Onan (2013; 2017)’a göre de eseri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitabı olmasını sağlayan ana unsurlar; ‘‘Tümevarım metodun kullanılmış olması’’ ‘‘Kültürel aktarım, duygusal ve duygusal zekâ kavramları’’, ‘‘İki dillilik kavramına dikkat çekilmesi’’ ‘‘yabancı dil öğretimi bakımından sözlük niteliğinin olması’’ ve son olarak ‘‘Linguistik bir yöntem ile yazılması’’ denilebilir.

Geçmişten günümüze gelindiğinde ise Ungan (2006)’a göre uluslararası boyutta artan ilişkiler, ulusların kendi dilleriyle iletişim kurmalarında sorunlar yaşamalarına neden olmuş ve durum neticesinde uluslar birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyeti hissetmişlerdir. Bir milletin ana dilini başkaları tarafından öğrenilmesini

önemli hale getiren unsurların içerisinde, söz konusu ülkenin içinde bulunduğu ekonomik, ticari ve kültürel ilişkilerde vardır. Türkiye dünyaya açılan, dış ticaret kapasitesini arttıran ve milyonlarca göç alan ve turist çeken görüntüsüyle ön plana çıkmaktadır (s.223). İnsanlarda farklı dillere ve kültürlere olan merakın artmasına bir nedende hızla gelişen teknoloji dünyasıdır. Çağımızda yaşam koşulları değişen toplumlar ve sürekli gelişen teknolojik araçlar dünyayı daha kolay ulaşılabilir ve küçük bir yer durumuna getirmiştir. Göçer ve Moğul (2011)'a göre günümüzde her alanda gözlemlendiği gibi eğitim alanında da bir değişime rastlanmaktadır. Aynı zamanda bu değişim insanları evrensel bir etkileşimin içerisine de çekmektedir. Bu evrensel etkileşimin bir sonucu olarak insanlarda farklı bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu paralelde insanlardaki farklı dilleri öğrenme talebi Türkçenin yabancı bir dil olarak öğreniminin ve öğretiminin ön plana çıkmasına neden olmaktadır (s.798).

Yıldız'dan (2004) ‘‘Türk dili dünya üzerinde iletişim ağındaki role bağlı olarak aynen günlük yaşamda olduğu gibi eğitim alanında da daha önemli hale gelmektedir.’’ Görüşünü aktaran Tunçel ve Yıldız bu konuda şunları ifade etmektedirler; Türkçe, dünya konjonktüründe hızla önemli bir konuma gelmektedir. Geçmişe kıyasla Türk diline olan ilgi artmakta ve ülkelerden, kültürlerden bireyler Türkçeyi öğrenmek istemektedirler (2012:118). Bayraktaroğlu (1987) tarafından yapılan yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir araştırmada; dünyada Türkiye'ye karşı ilginin artmasıyla birlikte, Türk dilini öğrenmek isteyenlerin oranının hızla arttığı ve bunun özellikle sanayi ve turizm alanlarında hissedilir bir rakama ulaştığı belirtilmektedir.

Tosun (2005) bir devletin kendi dilini yabancı dil olarak öğretmesinin üzerinde önemle ve titizlikle çalışılması gereken bir husus olduğunu şu ifadelerle vurgulamıştır: Bir millete ait olan dilin yabancı bir dil olarak öğretilmesi, öncelikle devletin yaptığı çalışmalar ile yön vereceği, kendi dil politikalarını tespit edeceği, o dilin öğretimini üstlenecek kurumların, takip edilecek programı, dilin öğretimi yapılırken hangi donanımdaki kişilerden faydalanılacağı, hangi araç ve gereçlere ihtiyaç duyulacağı ve tüm bu başlıkların hangi yöntemler ile temin edileceğinin yol haritasını çizmek ve gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra işe başlamak disiplin, iyi bir organizasyon ve devamlılık gerektiren bir iştir.

Günümüzde Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini kısmi olarak yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi yapan çeşitli kurumlar ve üniversiteler üstlenmişlerdir (Alyılmaz,2010: 729). 1984 yılında Ankara Üniversite’sinde kurulan TÖMER ile birlikte Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır. Bunu takip eden süreçte üniversiteler kendi bünyelerinde Türkçe öğretim merkezleri açarak talebi karşılamaya çalışmaktadır. Ayrıca 2007 yılında merkezi Ankara’da kurulan Yunus Emre Kültür Vakfı’nın kuruluş amaçlarından biri yurt dışında hem kendi soydaşlarımıza hem de yabancılara dilimizi öğretmektir.

Göçer (2018)’e göre ses uyumlarının sağladığı ezgisellik, tamlamalardaki belirginlik, çekimlerdeki düzenlilik, kurallardaki netlik gibi özellikleri ile dünyanın en zengin dillerinden biri olan Türkçe (Bilgin, 2006:57) bugün yabancı dil olarak dünyanın birçok ülkesinde öğrenilmekte ve öğretilmektedir.

1.1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinden belli konular (temalar) dâhilinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmek amaçlı metinlerin ve etkinliklerin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışma Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin aktif kelime hazinelerini de geliştirerek kendilerini daha etkin ve kolay ifade etmelerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkısı var mıdır?
- Konu (tema) temelli metin kullanımının uygulama sürecinde neler yaşanmıştır?
- Konu (tema) temelli metin ön test puanları kontrol altına alındığında öğrencilerin son test puanları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama süreçleri boyunca metin etkinliklerinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

- Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?

1.1.4. Araştırmanın Önemi

Göçer, Tabak ve Coşkun (2012) UNESCO'nun verilerinden elde edilen bilgiye göre Türkçenin dünyada en çok konuşulan diller arasında olduğunu belirtmişlerdir. Köklü bir tarihi olan Türk dilinin öğretimi eski bir geçmişe sahiptir. Günümüze gelince Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi daha fazla artmakta ve bu konuda yürütülen çalışmalar ve araştırmalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır.

Tarih boyunca hiçbir toplum etrafında yaşayan diğer toplumların yaşantısına, kültürüne, diline ilgisiz kalmamıştır. Günümüzde küreselleşen dünyada ise teknolojik gelişmeler nedeniyle farklı toplumlara ait bireylerin daha çok iç içe yaşamaya başlamasıyla toplumlar birbirleriyle daha yoğun ilişkiler içerisine girmişlerdir. İnsanlarda yabancı bir dil öğrenmek, farklı bir dünyaya kapılarını açmak gerek ticari gerekse eğitim açısından da yeni deneyimler kazanma ihtiyacı meydana gelmiştir. Farklı sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyen insanların bu dili öğrenmeye olan istek ve talepleri de sürekli olarak artış göstermektedir. Fakat bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanında birtakım eksiklikleri ve sorunları da beraberinde getirmiştir. Alyılmaz (2010)'a göre yabancılara Türkçe öğretimi konusunda istenilen seviyeye ulaşamadığı bir gerçektir (s.729).

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012)'ya göre yabancılara Türkçe öğretimi alanında bazı sorunlar mevcuttur. Bu sorunları şöyle sıralayabiliriz: Öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan sorunlar, lisans ve lisansüstü seviyede görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden meydana gelen sorunlar, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğretim programı yetersizliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde faydalanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimiyle ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar, eğitim öğretim ortamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili yaşanan sorunlar, alfabeden kaynaklanan sorunlar, yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir devlet politikasının olmaması gibi sorunlardan oluşur. Diğer çalışmalara bakıldığında da benzer sorunların olduğu görülmektedir. Biçer, Çoban ve

Bakır (2014)'a göre de günümüzde yurt dışında ve yurt içinde farklı birimler aracılığıyla yürütülen Türkçe öğretimi çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir. Bu problemlerle ilintili yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde araştırmalar neticesinde yabancılar için Türkçe öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve yaş düzeylerine uygun olmadığı ve en önemlisi de onların kültürleri dikkate alınarak oluşturulmadığı ve programla beraber Türk dilini öğretim sürecinde tercih edilen materyal ve de yöntemlerin günümüz şartları ile uyumlu olmadığı en önemlisi de ciddi eksikliklerin var olduğu gibi farklı sorunların tespiti yapılmıştır. Aynı bakış açısıyla Ünlü (2011) yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğretim programında görev alacak kişiler bu konuda yetkin olan uzmanlar olmalı ve bu konu ile ilgili olan uzmanlardan meydana gelen bir birim kurulmalıdır. Bu birimin bünyesinde uygun öğretim metotlarını tespit etmek için dil öğretimi uzmanları, programın çalışma grubuna uygunluğunu tespit etmek için öğrenme ve gelişim konusunda ve aynı zamanda ölçme değerlendirme konusunda yetkin kişiler olmalıdır ifadesini kullanır. Benzer şekilde Göçer, Tabak ve Coşkun (2012)'a göre yabancı uyruklu kişilere Türkçe öğretimi noktasında birçok çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar, gün geçtikçe farklılık gösteren istekleri cevaplamakta eksik kalmaktadır. Bunun için verimli doküman, materyal vb. kitap hazırlamak için yürütülen çalışmaların üzerinde önemle durulması gereklidir. Bu bakış açısı ile yabancı uyruklu kişilere Türk dilinin öğretiminde kullanılacak materyaller konusu oldukça önemlidir. Bu noktanın bilimsel açıdan ele alınıp incelenmesi aynı zamanda etkili ve kaliteli materyallerin ortaya çıkmasına önemli bir katkı sunacaktır. Bu konuda hazırlanmış, öğrencilerin seviyelerine uygun gramer kitapları, hikâye serileri, sözlükler, çalışma kitapları, görsel ve işitsel materyaller gibi birçok önemli ve farklı kaynaklara ihtiyaç vardır (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012: 75).

Bu bağlamda araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sosyal yaşam alanlarında karşılaştıkları durumlar üzerinden tespit edilmiş konular (temalar) kapsamında öğrencilerin aktif kelime hazinesini geliştirmek amaçlı kelime tespiti ve bu kelimelerin kullanıldığı metinlerin hazırlanması amaçlanmıştır. Günlük hayatta içinde buldukları yaşam alanlarında kullanılan Türkçe kelimeleri bilmeleri gerekmektedir. Bu çalışma doğrultusunda, bu kelimeleri bilmek öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kolaylıkla çözmelerine yardımcı olacağı aynı zamanda aktif

kelime hazinelerini de geliştirerek kendilerini daha rahat ifade etmelerine katkı sağlayacağı öngörölmüştür.



2. BÖLÜM

Bu bölümde kelime, kelime çeşitleri, Avrupa dilleri ortak çerçeve programı ve dil düzeyleri, kelime hazinesi, yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin yeri ile ilgili literatür taraması yapılmış ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Kavramsal çerçevede kelime, kelime çeşitleri, kelime hazinesi, yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin önemi konularına ve bu konular arasındaki ilişkilere açıklık getirilmeye çalışılmıştır. İlgili araştırmalar bölümünde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretimi ve kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve sonuçları incelenmiştir.

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Kelime Nedir?

Gerek ana dili gerekse ikinci bir dil ediniminde dört temel beceriyi okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi tam anlamıyla etkin ve aktif kılacak olan en temel unsur kelimelerdir. Kelime, bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili aktarmak istediği tüm düşünce ve kavramları paylaşmasında önemli bir mihenk taşıdır. Tüm düşünce paylaşımlarında elinde bulundurduğu en değerli serveti ve yol göstericisi kelimelerdir. Birey kendi iç dünyasını kelimeler aracılığıyla aktarır aynı zamanda dış dünyayı da kelimeler sayesinde algılar ve anlamlandırır. Kelimeler bir anlamda dil denilen sınırsız okyanusta ilerlememizi ve dile hâkim olmamızı sağlayan can simitleridir. Kişinin edinmiş olduğu kelime hazinesi kişinin anlatma ve anlama yeteneğine doğrudan etki etmektedir. Aynı zamanda düşüncelerin gelişmesine doğrudan katkıda bulunan en temel unsur kelimelerdir denilebilir. Budak (2000) ‘‘kelime ve kavram zenginliği düşünme sürecinde akıcılığa ve düşünce zenginliğine işaret eder.’’ der. Kelime ve kavram açısından zengin bir birikime sahip olan birey fikir üretmede de zengindir. Kendini ve fikirlerini bu zenginlik sayesinde kolay ve etkili bir biçimde ifade eder. Sahip olduğu kelime serveti oranında anlar ve anlatır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde, kelime öğretimi üzerinde titizlikle durulması gereken önemli bir husustur. Budak (2000)’a göre Türkçenin öğretiminde öğrencilere dört temel dil becerisinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Fakat bu becerilerin geliştirilebilmesi için öncelikle

bir takım ön koşul edinimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu edinimlerden en önemlisi de öğrencilerin kelime bilgisinin geliştirilmesi olarak kabul edilebilir.

Kelime tanımlarına geçmeden önce öğrencinin sahip olduğu aktif ve pasif kelimenin tanımından bahsetmek gerekirse Güneş (2013) 'e göre her insanın zihin sözlüğünde aktif kelimeler ve pasif kelimeler mevcuttur. Dinleme ve okuma becerileri esnasında birey tarafından manası bilinen fakat gündelik hayatta kullanımı tercih edilmeyen kelimelere pasif kelimeler denir. Bu kelimeler kişinin eğitim düzeyine göre teknik ve edebi özellikler taşıyan kelimeler olabilir. Bunun yanı sıra, dinleme ve okuma esnasında manası bilinen, yazma, konuşma ve gündelik hayatta sürekli ve aktif bir biçimde kullanılan kelimelere de aktif kelimeler denir. Bu tanımların paralelinde, Güney ve Aytan (2014)' da bireyin sahip olduğu kelimelerin tamamı bireyin kelime hazinesini oluşturur. Kişinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde bilinçli bir şekilde kullandığı kelimeler bireyin aktif kelime hazinesini, anlatım etkinliklerinde kullanmadığı fakat dinleme ve okuma sırasında karşılaştığında anlamlandırabildiği kelimeler de bireyin pasif kelime hazinesini oluşturur ifadelerini kullanmışlardır.

Dilin en önemli unsurlarından biri olan kelimenin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar şunlardır; Korkmaz (1992) kelimeyi, "bir ya da birden çok heceli ses öbeklerinden meydana gelen, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşünceyi yansıtan soyut yahut somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi" şeklinde ifade eder (s.100). Vardar (1998)' a göre kelime, bir ya da birden çok ses biriminin meydana getirdiği yazıda iki boşluk arasında olan, anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir şekilsel birlik sunan çeşitli dizimsel kullanımlarında şekil olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren ses ya da sesler öbeğidir (s.190). TDK (2005) Türkçe sözlüğünde kelimenin tanımı, "anamlı ses ya da sesler birliği, söz, sözcük" olarak verilmiştir. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi kelimelerin bütünlük ve anlamlılık özelliğini taşımaları gerekmektedir. Kantemir (1997) kelimenin tanımını, bir manası olan ve bir cümlenin oluşturulmasında etkili olan sesler topluluğu olarak yapmıştır (s.178). Ergin (2005) kelimenin tanımını, bir anlamı ve dil bilgisi görevi olan ve yalnız kullanılan ses ya da sesler topluluğudur şeklinde yapmıştır. Aksan (1990) kelimeyi, bir kavram, bir de ses özelliği taşıyan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki diğer öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimi

olarak tanımlar. Özkırımlı (2002) kelimenin tanımını ‘ bir veya birden çok heceden oluşan, tek başına kullanıldığında zihinde belli bir kavramı somut olarak karşılayan ya da bir düşünceyi, bir duyguyu, bir eylemi soyut olarak dile getiren ve somutla soyut kavramlar arasında ilişki kuran ses dizisidir.’ şeklinde yapar. Carter (1998) kelime konuşma ve yazma yoluyla belirli bir kavramı aktarabilen, dilin en anlamlı öğesidir (s.5). Lopez (2014) kelime, dili anlamada gerekli bir elementtir der (s.48). Harmer (1997) dil bir iskelete sahipse, bu yapının en önemli organı kelimedir ifadesini kullanmıştır. Güney ve Aytan (2014)’ a göre de kelime, anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştiricisi; sorun çözme, eleştirme, ürün ortaya çıkarma, öğrenme ve öğretme gibi üst zihinsel becerilerin üreticisidir (s.618). Karatay (2007) kelimeleri düşünsel veya simgesel olan varlık ve kavramların ses veya yazı olarak karşılığı şeklinde tanımlar (s.142). Demirel (2013) ‘ ‘ anlama ve anlatma etkinliği olan dilin anlamlı ses veya ses birliklerine kelime denir. Duygu, düşünce ve hayaller kelimeler yardımıyla anlatılır. İnsan kelime hazinesinin elverdiği ölçüde kendini anlatabilir’’ (s.287) ifadesinde sadece düşüncenin değil aynı zamanda duygu ve hayallerin aktarımında da kelimelerin önemini vurgulamaktadır. Doğan (2014) kelime için ‘ ‘kelimeler bir dilin yapı taşlarıdır. En basit bir istekten karmaşık yapıdaki duygu ve düşünceler kelime yardımıyla anlatılır. Bu yüzden kelime öğretimi, dil öğretiminin temeli sayılır ‘ ‘ifadelerini kullanır. Güneş (2013) ‘ ‘kelime, dil ve zihinsel becerileri geliştirmenin temel aracıdır. Birey için önemli bir güçtür. İnsanların düşünme ve öğrenmesine yön veren önemli bir araçtır. Kelime öğretimi ile başarı arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır ‘ ‘ ifadelerini kullanarak kelime ve başarı arasındaki güçlü bağa dikkat çekmektedir. Aynı bakış açısıyla Antonacci ve O’Callaghan (2012) okul başarısı ile çok kelime bilme arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, çok kelime bilen öğrencilerin zihinsel becerilerinin ve okul başarılarının yüksek olduğunu ifade ederek kelimenin ve kelime bilmenin önemine vurgu yapmışlardır (s.83).

2.1.2. Kelime Çeşitleri

Ergin (2005)’e göre kelimeler, tek başlarına bağımsız olarak kullanılan, bireyin zihnindeki kavramları karşılayan anlamı veya gramer görevi olan en küçük dil birlikleridir. Anlam ve görev bakımından kelimeler isimler, fiiller ve edatlar olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Bunlardan fiiller ve isimler anlamlı kelimeler, edatlar ise görevli kelimelerdir (s.276).

Delice (2012)'ye göre ise kelime türlerinin tanımlanması ve nasıl gruplara ayrılacağı Türk dil bilgisinin tartışmalı konularındandır. Bu konuyla ilintili iki farklı bakış açısı mevcuttur. Bunlardan ilki Aksan (1974) 'ad', 'sıfat', 'zarf', 'zamir', 'bağlam', 'takı', 'fiil' ve 'ünlem' ya da kısmen farklı terimler ile (Atabay,2003) 'ad', 'belirteç', 'sıfat', 'ilgeç', 'adıl', 'eylem', 'bağlaç' ve 'ünlem' olarak sekize ayrılarak incelenmelidir.

Bir diğer yaklaşıma göre kelimeler önce 'isim', 'fiil' ve 'edat' olmak üzere üç ayrı gruba ayrılır. Daha sonra 'isim' başlığı altında ('isim', 'sıfat', 'zarf', 'zamir'), 'edat' başlığı altında ('çekim edatı', 'ünlem edatı' ve 'bağlama edatı') olmak üzere sınıflandırılarak 'isim (ad), 'zamir' (adıl), 'sıfat' (önad), 'zarf' (belirteç), 'bağlama edatı' (bağlaç), 'çekim edatı' (ilgeç), 'fiil' (eylem) ve 'ünlem edatı' (ünlem) şeklinde sekiz ayrı grup olarak listelenir.

Demir (2017) söz dizimini, biçimsel bilgiyi ve anlam bilimini ilgilendiren bir konu olan kelime çeşitleri; kullanılan alanın bakış açısındaki ölçütlere göre gruplandırılır (s.27). Kelimeleri gruplara ayırırken hangi kelime çeşidi başlığı altında yer alacağına karar vermek için kelimelerin anlamlarını inceleyen "anlam bilimsel ölçüt" kelimelerin tümce ya da söylemde dili kullanan bireylerin amacına göre yerine getirdikleri vazifeleri temel alan "işlevsel ölçüt"; kelimeyle ilgili biçim bilimsel deliller ve kelimelerin dizimsel özelliklerine bakarak ait oldukları çeşitleri bulmaya yarayan dil bilimsel ölçütler mevcuttur (Sebzecioğlu,2016). Demir ve Yılmaz (2012) ise kelimeleri işlevsel bakımdan gruplandırarak isim soylu kelimeler, edat soylu kelimeler ve fiiller olmak üzere üç temel gruba ayırmışlardır. İsim soylu kelimeler ise cümle içerisindeki görev ve anlamlarına göre isimler, zarflar, sıfatlar ve zamirler olarak dört ana gruba ayrılmıştır.

Bu bakış açıları doğrultusunda kelimeler vazifelerine ve taşıdıkları anlamlara göre üç temel başlık altında toplanabilirler. Kelime çeşitleri ise alt gruplar olmak üzere toplam sekiz ana gruptan meydana gelmektedir. Kelime çeşitleri tek başlarına bir anlam oluşturmazlar. Çünkü kelimelerin büyük bir kısmı anlamlı olmakla birlikte bazılarının tek başlarına anlamları yoktur, bu kelimeler ancak diğer kelimelerle beraber kullanılırken anlamlı bir şekle bürünürler ve bir dereceye kadar anlam kazanırlar yani bazı kelimelerin sadece gramer görevleri vardır da denilebilir.

Kelime çeşitleri temel ve alt gruplar olmak üzere aşağıdaki gibi sıralanıp farklı tanımlara yer verilebilir;

İsim (Ad): Ergin (1999) isimleri, canlı, cansız bütün varlıkları ve kavramları tek tek ya da cins cins karşılayan; varlıkların ve kavramların adları olan kelimelerdir (s.278) şeklinde tanımlayıp varlıkları ve mefhumları tek tek karşılayan isimlere has isim, cins cins karşılayan isimlere de ortak isim (cins isim) denir ifadesini kullanmıştır. Bir başka tanımda Güneş (1997) isimden “bugüne kadar insan zihninde yer etmiş bulunan (varlık veya fenomen ile, bunlarda bulunan özellik ve nitelik gibi) her türlü kavramı temsili olarak karşılayan gramer unsurlarıdır” diye bahsetmiştir (s.87).

Sıfat: İsimlerin farklı özelliklerini işaret eden kelimeler olan sıfatların sözlük birim olarak isimlerden ayrılan yönleri yoktur (Demir ve Yılmaz, 2012). Ergin’de (2005) sıfatları nesnelere vasıflandırma ve belirtme yoluyla karşılayan kelimelerdir şeklinde ifade etmiştir. Güneş (1997) ‘e göre sıfatlar, hem varlığı, aynı zamanda da onun herhangi bir özelliğini işaret eden isimlerdir. Bir başka ifadeyle sıfatlar varlığı niteliğini belirterek ifade ederler. Söz diziminde işaret ettikleri isimlerden önce yer alırlar ve niteleyen olarak da anılırlar. Sıfatlar, taşıdıkları anlam bakımından, varlıkları nasıl olduklarını gösteren ‘niteleme sıfatları’ ve varlıkları işaret, sayı, belirsizlik ve soru vasıtasıyla belirten ‘belirtme sıfatları’ olarak iki farklı gruba ayrılırlar (Ediskun, 2007). Kısaca, sıfatlara en basit tanımıyla ismin önünde kullanılan ve ismi niteleyen kelime grupları da denilebilir.

Zamir: Korkmaz (1992) zamiri kişilerin ve canlı cansız isim grubundaki varlıkların yerini alma, onları işaret ve soru yollarıyla temsil etme vazifesi yüklenmiş olan isim soylu kelime olarak tanımlar. Demir ve Yılmaz’a göre sayıca az fakat işlevsel olarak en geniş birliği oluşturan zamirler, sözdizimsel ve anlamsal ölçüte göre isim olmamalarına rağmen isimleri yerini alan kelimelerdir. Demirci (2014) zamirler, kendi başlarına bir nesneyi işaret etme veya bir ismin yerini alma niteliğine sahip olan bir kelime çeşidi olmayıp fakat öncesi bilinen durumlarda sonrayı idare edebilme özelliğine sahip olan kelimelerdir. Ergin (1999)’e göre de zamirler temsil ve işaret yoluyla nesnelere karşılayan kelimelerdir. Nesnelere öz karşılıkları değil nesnelere temsilcileridirler. Zamirler bir anlamda aktör kelimelerdir. Nasıl aktörler oyunda ki

olayda gerçek bireyler değilse, zamirler de nesnelere gerçek isimleri değil, nesnelere temsil eden kelimelerdir (s.304).

Zarf: Ergin (1999) zarfları, yer, zaman, durum ve miktar isimleri olarak tanımlamıştır. Tek başına sıfat olmadığı gibi tek başına zarf da yoktur. Sıfatlar gibi zarflar da tek başlarına isimden başka bir şey değildirler. Aynı zamanda zarflar, anlamını değiştirdikleri unsurlara ve fiillere doğrudan, çekimsiz olarak bağlanan kelime gruplarıdır. Güneş (1997) zarflar bir fiilin önüne gelerek o fiilin kavramını değişik açılardan (yer, yön, zaman, miktar, biçim ve tarz bakımlarından) açıklayan kelimelerdir. Cümle içinde tamamlayıcı olarak adlandırılırlar (s.139). Zarflar sıfatların ya da başka zarfların anlamını değiştirmekte de kullanılmakla birlikte asıl kullanılmaları alanları fiillerdir, en fazla fiillerle beraber kullanımına rastlanır. Bu açıdan zarflara fiillerin sıfatları denilebilir (Ergin, 2005). Zarflar cümledeki anlamsal işlevlerine göre beş gruba ayrılmaktadırlar. Fiillerin veya fiilimsilerin anlam içeriklerini zaman açısından etkilediğinde ‘zaman zarfları’, yer, yön açısından etkilediğinde ‘yer-yön zarfları’ bir fiilin veya fiilimsinin hangi yöntemde ve nasıl, neden yapıldığını açıkladığında ‘durum zarfları’ bir sıfatın, bir fiil ya da fiilimsinin veya başka bir zarfın manasını azlık çokluk açısından belirttiğinde ‘nicelik zarfları’ soru açısından belirleyen zarflara da ‘soru zarfları’ denir (Ediskun, 2007).

Fiil: Demir ve Yılmaz (2012) fiilleri anlamca hareket, oluş, kılınış vb. gösteren kelimelerdir ve aldıkları çekim eklerine göre cümle içinde bitmiş ya da bağımlı cümlelerin yüklemi olarak iş görürler şeklinde ifade etmişlerdir. Güneş (1997)’e göre de fiiller hareket bildiren kelime gruplarıdır. Fiillerin bir bölümü olma, bir bölümü de yapma ifade ederler. Soyut bir biçimde kullanılamazlar fakat sonlarına ‘-mek, -mak’ ekleri getirilerek isimleştirildikten sonra kullanılabilirler. Yazılırken sonlarına bir çizgi ilave edilerek gösterilebilirler. Bu nedenle fiiller, kavramı hareket olan isimler biçiminde düşünülebilir (s.163).

Edat: Edatlar bağımsız olarak cümlede öge olamayan, çekim eki alamayan, tek başlarına anlamlı tamlamalardan, kelimelerden sonra gelip bunların diğer kelimelerle söz dizimsel ve anlam açısından bağımlı gösteren, bu kelimelerin anlamlarını kuvvetlendirip onları sınırlandıran kelimelerdir (Demir ve Yılmaz, 2012). Ergin’in (2005) tanımına göre ise edatlar anlamları olmayan, sadece gramer görevleri olan

kelimelerdir. Bağımsız olarak anlamları yoktur. Hiçbir nesne ya da hareketi karşılayamazlar. Ancak anlamlı kelimelerle kullanılarak ve bu kelimeleri destekleyerek bir gramer görevi üstlenirler. Bu nedenle edatlara, anlamlı kelimeler olan fiillerin ve isimlerin yanında görevli kelimeler de denilebilir. Bununla birlikte kullanıldıkları kelimelerin, kelime guruplarının ve cümlelerin kullanımına ve ifade yeteneklerine yardım ederler. Hacıeminoğlu (2015) ise ‘‘Edatlar köken, yapı ve içerik bakımından ‘fiilden türeyenler’, ‘isimden türeyenler’, ‘kökeni ve yapısı bilinmeyenler’, ‘taklidi söz mahiyetinde olanlar’ ve ‘yabancı asıllı olanlar’ olmak üzere beş ayrı gurup altında incelenebilir ifadesini kullanmıştır.

2.1.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Dil Düzeyleri

Günümüzde, bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, ulusların birbirleriyle olan ekonomik ve kültürel ilişkilerinin artması bireylerin farklı bir dil öğrenme konusunda hedef ve ihtiyaçlarını değiştirmiştir. Bu gelişmeler doğrultusunda, Avrupa Konseyi 1990’lı yıllardan itibaren çok dilliliği ve kültürel etkileşimleri arttırabilmek ve geliştirebilmek adına çalışmalarını devam ettirmiş ve üye ülkelerin ihtiyaçlarını dikkate alarak dil öğretim sürecinin her basamağında başvurabilecekleri genel bir çerçeve programı olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (ADOÇP) oluşturmuştur. Türkiye’de bu gelişmelere kayıtsız kalmamış 2000 yılında ortak eğitim programlarının yer aldığı Sokrates Projesine katılmıştır. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yabancılara Türkçe öğretimi görevini üstlenen TÖMER’lerde faaliyetlerini, Avrupa Ortak Çerçeve metnini dikkate alarak yürütmektedir.

Bu bağlamda Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı; *Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir biçimde ifade etmektedir. Bu açıklamalar hem dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını hem de yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve hayat boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik seviyelerini kapsamaktadır* (Council of Europe, 2001). Bu hedefler doğrultusunda, Bakanlar Komitesi *modern dil öğrenimi sahasında öğretme ve*

değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile birlikte materyal oluşturulması ve kullanımı aşamalarında görev alan çoklu ortam malzemelerinin üretim ve kullanımında katkısı olan kurumları da kapsayan sivil ya da kamusal toplum örgütlerinin ulusal ve uluslararası iş birliğinin artırılmasının önemine dikkat çekmektedir (Council of Europe, 2001). Buna ek olarak, bilgi aktarımını sağlamak amacıyla bir Avrupa sistemi kurularak dilin öğretme, öğrenme, araştırma aşamalarının hepsini içeren ve hızla gelişen bilgi teknolojisinden tam olarak faydalanılması için gerekli basamakların oluşturulmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Aslan ve Coşkun (2012)' a göre Avrupa Konseyi'nin en önemli çalışmalarından olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) Avrupa ülkelerinde yaşayan fertlerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini desteklemek ve çok kültürlülüğün ve çok dilliliğin sürekliliğini temin etmek için gerekli ihtiyacı karşılayacağı var sayılarak hazırlanıp yürürlüğe konulmuştur (s.4). Bu bağlamda yabancı dil öğrenen birey bakımından da çok dillilik kavramıyla çok kültürlülük kavramının aynı değerde olduğu gözlemlenmektedir. Özetle, kişinin kültürel yeteneğinde farklı kültürel öğelerin (sosyal, yerel, ulusal) ayrı ayrı değil, bütünleşmiş ve zenginleşmiş çok dillilik yeteneğinin oluşmasına destek olduğuna dikkat çekilmektedir (Aslan, Coşkun; 2012). Bu bakış açısıyla birden fazla yabancı dil öğrenmenin farklı dil ve kültür geçmişleri olan bireylerin birbirlerini daha iyi anlayacağı ve toplumlar arasında olması gereken hoşgörünün temellerinin atılmasının sağlanacağı beklenmektedir (Demirel, 2004: 17).

Aslan ve Coşkun (2012) Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (ADOÇP) önemli amaçlarından birinin de yabancı dil öğretim hedef, kapsam ve yöntemlerinin net tanımlarına yönelik ortak bir temel oluşturmayı, dersler, derslerin kapsamı ve özelliklerinin şeffaflığını sağlamak ve bu şekilde modern diller sahasında uluslararası düzeyde birlikteliği arttırmaktır. Aynı zamanda ADOÇP eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, eğitimcilere, sınav kurallarına vb. birimlere çalışmalarını düzenleyip eşgüdümlü bir şekilde getirerek ve sorumluluklarını üstlendikleri öğrenenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayıp mevcut uygulamalarını aktarabilecekleri bir ortak alan yaratmayı hedeflemektedir (s.2).

Schmenk (2004)'e göre, Avrupa Birliği'nin önemli amaçlarından bir tanesi de ulusal sınırları kaldırmak ve farklı toplumlar arasındaki iletişimi daha kolay ve etkin kılmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Avrupa Konseyi tarafından dil öğrenimi ve öğretimini ortak bir payda da toplamayı sağlayacak ortak bir Avrupa temeli geliştirilmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni' in temel amaçlarından biri de Avrupa'da dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirme süreci için ortak bir başvuru çerçevesi biçiminde hizmet eden dil öğrenme hedeflerini kavramsallaştırmak olmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin gelişmelerine destek olabilecek yeterlilik seviyelerinin ve becerilerinin tanımlayıcı bir çizelgesi meydana getirilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni, sınıflama ve ölçütler vasıtasıyla dil edinimlerini okuma, yazma, dinleme, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma şeklinde guruplara ayırmakla dil kullanımının karışıklığını dil öğretimi bakımından sadeleştirmeyi, dil becerileri derslerini de A, B ve C biçiminde Temel, Bağımsız ve Yetkin kullanıcı olarak üç basamağa ayırmakla da dil ediniminde standart ölçme ve belgelendirmelerde ortaklık sağlamayı hedeflemektedir (Uzun, 2005:317). Bu şekilde, öğrenci Avrupa Dilleri Ortak Metin'indeki dil seviyelerinden (A1-Giriş, A2-Başlangıç, B1-Eşik, B2-Üstünlük, C1-Etkili İşlevsel Yeterlilik, C2-Ustalık) (İşisağ, 2008) diğer bir ifadeyle, A1-A2: temel seviye, B1-B2: orta seviye, C1-C2: ileri seviyeden hangisinde yer aldığını kendini değerlendirme kontrol listesinden takibini yapabilecektir. Çalışmalarına ve dil gelişim sürecine bu şekilde yön verebilecektir.

Ortak Dil Düzeyleri' in tümünün bir birleşim belgesi içinde özetlenmesi gerekirse şöyle bir liste ile karşılaşılır:

- A1 (Temel Düzey Kullanıcı)
- A2 (Temel Düzey Kullanıcı)
- B1 (Ara Düzey Kullanıcı)
- B2 (Ara Düzey Kullanıcı)
- C1 (İleri Düzey Kullanıcı)
- C2 (İleri Düzey Kullanıcı) (CEF, 2001).

Söz konusu olan her seviye, alt basamaklarda yer alan seviyeleri de kapsamaktadır. Bu durum B1 seviyesindeki bir kullanıcının, A2 seviyesi içerisinde

tanımlanan her şeyi yapabileceği ve bu seviyeden daha iyi olduğu anlamına gelmektedir. Bu, A2 seviyesinden bir edinim koşulunun, örneğin, “konuşma biçiminin yavaş ve açık olması koşuluyla”, B1 seviyesinden bir edinime daha az etki yapacak veya buna uygulanamayacaktır. Özetle, bir betimleyicinin unsurları ya da görünümleri bir sonraki seviyede tekrarlanamaz. Bu, her seviyenin tanımlarının, yeni ya da baskın olarak görülen özelliklerini seçmecî bir şekilde betimlemektedir (MEB, 2009, DİAOBM).

Özetle, Polat’ın (2001) da ifade ettiği gibi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda yer maddeleri dikkate almadan ve Avrupa Birliği’nin yabancı dil öğretimiyle ilgili olan yönelimleri ve bu bağlamda öngördüğü eğitsel çerçeveyi tartışmadan ülkemizdeki yabancı dil eğitime ait öneriler geliştirmemiz artık olanaklı değildir. Bu bakış açısı ışığında, yapılan bu çalışma ADOÇP’ de yer alan temel dil düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuştur.

2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kelime Hazinesinin Yeri

TDK (1998)’ye göre kelime “anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak tanımlanır. Kantemir (1997) kelime tanımını “anlam taşıyan ve cümlelerin kurulmasında etken rol oynayan ses ya da sesler topluluğu” olarak yapmaktadır. Alperen (2001) duyu organları vasıtasıyla zihnin dışarıdan algıladığı nesnelere ve imgeleri dile aktarma ihtiyacı ses, sözcük ve kavramları meydana getirmiştir. Sözcük ve kavram arasında güçlü bir bağ vardır. Sözcük ifade edildiğinde onu karşılayan kavram akla gelir. Bunların oluşması içinde nesnelere beyinde tasavvurunun bulunması ve bunu ifade eden bir sözün olması gerekir (s.39). Bu şekilde zihindeki nesne, imge ve kavramlar kelimeler aracılığıyla ifade edilmiş olur.

Bireyin kendisini ifade edebilmesinde ve iletişim halinde olduğu diğer bireyleri anlamasında kelime hazinesinin değeri inkâr edilemez. En basit tanımıyla bir kişinin sahip olduğu kelimelerin tümü kelime hazinesi olarak ifade edilebilir. Dil ediniminin vazgeçilmez unsurlarından biri olan kelime hazinesinin birçok tanımı mevcuttur. Korkmaz (1992) kelime hazinesini, “bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” şeklinde tanımlamaktadır. TDK (2005)’ ye göre kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte

depolanan birikimi ifade etmektedir. Bu birikimi en verimli şekilde artırmak ve kullanmak hem dilin iyi kullanılmasını hem de düşünce dünyasının geliştirilmesini sağlar. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2005) kelime hazinesinin tanımını, ‘‘çok genel bir başlıkla dillerin sahip olduğu tümüne söz varlığı diyoruz.’’ ifadesini kullanarak yapmışlardır. Tosunoğlu (1999), ‘‘insanın doğduğu andan itibaren karşılaştığı ve çevresinde hazır bulduğu kelimeler, bu kelimelerin çağrıştırdığı kavramlar, kelimelerin oluşturduğu kalıplaşmış ifadelerdir.’’ şeklinde bir tanım kullanır. Aksan (1996)’a göre kelime hazinesi, ‘‘bir dilin söz varlığını oluşturan unsurlar yabancı kelimeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri, kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri kelimeleridir.’’ Kelime hazinesi kavramı sözlükte (TDK,2005), ‘‘söz dağarcığı, söz varlığı, vokabüler, kelime kadrosu’’ olarak tanımlanmıştır. Karakuş (2002) ‘‘bir dilde kullanılan kelimelerin hepsine ve ifade gücüne kelime hazinesi denir.’’ Aksan (2002) ‘‘Filoloji ve dilbilim çalışmalarında, bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dilden gelme öğeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, bir bütün olarak sözvarlığı adı altında ele alınır.’’ ifadesini kullanmıştır. Bir başka yaklaşımda, ‘‘bir dilin ne kadar zengin olduğunun belirleyicilerinden biri de kelime sayısı olduğundan (Gencan, 1971), bir dilde kullanılan kelime sayısı o dilin kelime hazinesini oluşturur.’’ (Aykaç, 2016) şeklindedir. Güney ve Aytan (2014) kelime hazinesini, ‘‘bireyin sahip olduğu kelimelerin tamamı kelime hazinesini meydana getirir.’’ şeklinde tarif ederler. Güteryüz (2002) ‘‘kişinin aktif bir biçimde kullandığı ya da aktif bir biçimde olmasa da bildiği kelimelerin hepsi kişinin kelime hazinesini meydana getirir. Kelime hazinesi, kişinin öğrenme deneyimleri neticesinde zihinde biriken toplamı ifade etmektedir’’ (s.13). Son olarak Çiftçi (1998) ‘‘bir milletin bütün ‘var’ ları, herhangi bir şekilde, kelimeler vasıtasıyla dilde mevcut bulunduğu kelime serveti, yani sözlük, o dilin evrenini oluşturur.’’ ifadesini kullanarak gerek anadili gerekse ikinci yabancı dil ediniminde yadsınamaz bir unsur olan kelime hazinesi kavramının önemine vurgu yapar.

Kelime hazinesinin genişliği, anlama ve ifade etme yeteneğini de olumlu etkilemektedir. Bireylerin birbirini anlamasında da kelimelerin önemli bir işleve sahip oldukları gerçeği yadsınamaz. Karatay (2007)’a göre insanlar söylenenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için sözcüklere ihtiyaç duyarlar. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük

dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilgi vardır. Sözcük dağarcığının zayıf veya zengin olması hem anlama hem de anlatma yeteneğini etkilemektedir (s.141-153).

Dwyer ve Neuman (2009)'a göre kelime hazinesi "etkili bir iletişim için bilinmesi gerekli kelimeler" bütünüdür. Yabancı dil öğrenenlerin birçoğu için de asıl hedef öğrenilen dilde etkili iletişime geçmektir. Kısaca, insanları ikinci bir dil öğrenmeye teşvik eden en önemli güdüleme kaynağı iletişimdir. Duran ve Bitir (2017) "kelime dağarcığı zengin bireyler, okuduğunu ve dinlediğini anlayan bunu çevresine yazılı ve sözlü olarak anlatan ve böylece etkili iletişim becerilerine sahiptir. Sahip olunan sözcük dağarcığı bireyin hem eğitim hayatını hem de sosyal hayatını etkileyen önemli bir unsurdur." şeklinde ifade etmişlerdir (s.71). Wilkins (1972) kelime öğrenmenin önemini şu şekilde ifade etmektedir; dilbilgisi olmadan da çok az şey aktarılabilir ancak kelimeler olmadan hiçbir şey aktarılamaz. Doğan (2014) ikinci bir dil öğrenilirken sahip olunan kelime sayısının kısıtlı olduğu ve cümle oluşturmada zorlanıldığı durumlarda kelime hazinesinin ne derece önemli olduğu net bir biçimde görülebilir. Bu nedenle de yabancılar Türkçe öğretiminde de farklı materyal ve uygulamalarla kelime öğretimi üzerinde durmak ve öğrencilerin kelime hazinelerini kısa zamanda zenginleştirmek gerekir. Hedef dili öğrenme sürecinde, yeni öğrenilen her kelime öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak, özgüvenlerinin oluşumuna olumlu katkı sağlayacaktır (s.89-98).

Nation (2001) dil ediniminde kelime hazinesinin önemini "kelime bilgisi yabancı dil öğretiminde amaç değil okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel becerilerin gelişimini sağlayan bir vasıta"dır" şeklinde belirtmiştir. Gass (1999) yeni bir dil ediniminin yeni kelimeler kazanma manasına geldiğini ifade eder. Hulstijn vd. (2005) tarafından yeni bir dil öğrenen öğrencinin metinde anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşmasının metnin anlaşılması konusunda ciddi problemler oluşturduğu fikri savunulmaktadır (s.54). Bu bakış açıları ışığında gerek anadil de gerekse yabancı bir dil öğrenme sürecinde dil becerilerine tam anlamıyla hâkim olabilmek için bireyin kelime hazinesinin gelişmiş olması önemli koşullardan birisidir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013) kelime hazinesinin, öğrencinin aktarılanları anlamasında ve hislerini, fikirlerini ifade etmesinde önemli bir işlevi olduğunu ve bu nedenle kelime öğretiminin, öğrencilerin temel dil becerilerini eksiksiz ve tam olarak

kullanabilmeleri için önemli bir unsur olduğunun ifade etmişlerdir (s.148). Buna ek olarak, kelime hazinesinin genişliği, bireye konuşma kolaylığı ve akıcılığı sağlar. En önemli etkisi de kişinin dört temel dil becerisinin gelişmesini sağlamasıdır. Karatay (2004) diğer dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenciye kazandırılması bununla birlikte öğrencinin bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi ile kelime hazinesi konusu yakından bağlantılıdır ifadesini kullanmıştır (s.21). Bu nedenle kelime öğretimi, öğrencilerin temel dil becerilerini eksiksiz ve tam olarak kullanabilmeleri adına da çok önemlidir. Aynı paralelde, “bireyin okuduklarını anlaması, gördüklerini ifade etmesi kelimeler aracılığıyla gerçekleşir. Kelime hazinesi gelişmiş olan bireyler, duygu ve düşüncelerini daha rahat, anlaşılır ve akıcı bir biçimde iletirler.” (Karatay, 2004: 23). Bu açıklamaya destek niteliğinde İşçi (2012) dört temel becerilerden birisi olan okumanın genel hedefinin de öğrencinin okuduğunu doğru anlayabilmesi ve metin içerisinde yer alan kelimeleri doğru seslendirip, doğru telaffuz etmesini sağlamak olarak ifade eder. Bu durumun oluşabilmesi içinde yeterli kelime bilgisine sahip olmak ve kelimeyi doğru kullanmak gerekir. Özetle, öğrencinin kelime hazinesi geliştikçe etkili okuma becerisi de aynı oranda gelişecektir. Gelişmiş kelime bilgisinin diğer becerilere yansıyan olumlu desteği yadsınamaz. Örneğin, dinleme becerisinde de bireyin dinlediklerini doğru anlaması ve konuşulanlar arasındaki doğru ilişkiyi kurmak ve de kendisini etkili bir şekilde ifade edebilmek içinde kelime bilgisine ihtiyacı vardır. Aynı şekilde destekler nitelikteki örnekleri dil becerilerinin tümü için verebiliriz. Aynı zamanda Karatay (2007) kelimeler bireyin düşünce dünyasının ve kültürel zenginliğinin gelişmesine de sebep olan bir unsurdur. Kelime bilgisindeki yetersizlik kişinin duygu ve düşünce aktarımında veya karşıdan verilen mesajları da anlamlandırma da sorun teşkil edecektir.

Yürütülen çalışmalar kapsamında bireyin akademik başarısı ile fazla kelime bilme arasında sıkı bir bağ olduğu ve kelime hazinesi gelişmiş bireylerin zihinsel becerileri ile okul başarılarının aynı oranda yüksek olduğu Lieury (1995) tarafından ifade edilmiştir. Aynı şekilde yapılan araştırmalar fazla kelime bilen öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil bunun yanı sıra anlama, eleştirme, fikir yürütme, ilişkilendirme, sıralama, sınıflandırma gibi yeteneklerinin de yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak bireyin sosyal yaşamdaki başarısının en önemlisi iletişim kurabilme yeteneğinin de olumlu bir ivme kazandığı gözlemlenmiştir (Lieury,1995). Cellier (2008) ve Vancomelbeke (2004) ‘ye göre de kelimeler

öğrencilerin evreni ve çevreyi anlamlandırma, zihinde canlandırma, fikirleri organize etme ve daha etkili iletişim kurabilme aşamalarına büyük destek sağlamaktadır. Bu şekilde kelime bilgisi güçlü olan öğrenciler okul ortamının da ve sosyal yaşamlarında zorlanmadan başarıyı yakalayabilmektedirler. En önemlisi çağımızın ciddi sorunlarından biri olan kendini ifade edebilme güçlüğüne rahatlıkla üstesinden gelmektedirler.

Yine bu bakış açısıyla Güneş (2013, s.15) kelimelerin önemine şu ifadelerle dikkat çekmektedir: *‘kelimelerin gücü yalnızca dil ve iletişim alanında değil diğer alanlarda da kendini göstermektedir. Çok kelime bilme, bireyin fikir yürütme, anlama, problem çözme, öğrenme, duygusal ve sosyal yetenekleri geliştirme taraflarını etkilemektedir. Kelimeler çeşitli anlam ve düşünceler içermekte, düşünce zincirinin halkalarını oluşturmaktadır. Kelimelerin çokluğu, fikir zenginliği ve devamlılığını sağlamaktadır. Kelimeler aynı zamanda yeni düşünceler oluşturma ve geliştirmeye de hizmet ederler. Bu yönleriyle kelimeler bireyin düşünme, anlama, öğrenme ve zihinsel yeteneklerini geliştirme aracı olmaktadır. Çok sayıda kelimeye sahip olma birey için hazır güç olmakta ve bireyin başarısını arttırmaktadır.’* Çeçen (2002)’e göre de kelime hazinesini bulunduğu dil seviyesinin ve yaşının ölçüsünde arttıramamış bir öğrenci, ders konularına ilgi duymakta, öğretmenin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlamada en önemlisi de anladıklarını karşı tarafa aktarabilmede zorluk yaşar, dolayısıyla bu durum öğrencinin başarıyı yakalamasına bir engel teşkil eder.

Ana dili öğreniminde söz konusu olduğu gibi yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde de kelime öğretimi diğer bir ifade ile öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesi hususu üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Çünkü bireyin iletişim kurma becerisini kullanabilmesinin özünde edinilen kelimeler yer almaktadır (Doğan, 2014: 92). Yine aynı çalışmada Doğan (2014) farklı bir dil öğrenilirken bireyin mevcut kelime sayısının kısıtlı olduğu ve cümle oluşturmada güçlük çektiği durumlarda kelime hazinesinin son derece önemli bir nokta olduğu vurgulanmaktadır. Bu paralelde Türkçe’nin yabancı bir dil olarak öğretiminde de farklı yöntemler ile kelime öğretimi konusuna eğilmek ve öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmelerini desteklemek son derece önemlidir. Çünkü öğrenim sürecinde öğrenciye kazandırılan kelimeler, öğrenilmek istenen yeni dili öğrenme hususunda

öğrencinin isteğini arttıracak ve bu aşamada öğrencinin özgüven kazanımını da gözlemlenebilir bir şekilde destekleyecektir. Bu bağlamda dil öğreticilerinin görevlerinden biride Doğan (2014) öğrencileri, çeşitli uygulamalar yardımıyla yeni ve farklı kelimelere buluşturmak ve yeni öğrenilen kelimelerle ilgili tekrar alıştırmaları yaptırarak kalıcılığı sağlamak önemlidir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin ders kitaplarında bulunan kelime öğretimi konusuyla bağlantılı çalışmaların farklı alıştırmalar ve farklı malzemeler ile desteklenmesi gereklidir (s.93).

Bütün bu açıklamaların ortak paydası bir dili tam anlamıyla kavrayıp iletişime geçebilmek için birincil gerekliliğin kelime hazinesi olduğudur. Akla şöyle bir soru gelebilir hedef dilde kelime hazinesini geliştirip ve de edinilen kelimeleri kalıcı kılmak adına nasıl çalışmalar ve etkinlikler yapılmalıdır? Bu sorunun birçok yanıtı mevcuttur. Fişen (2004)'e göre kelimelerin günlük yaşamda kullanımlarına uygun ele alınıp işlenmesi, yeni öğrenilen dilde kelime öğretirken çok büyük önem taşımaktadır. Hedef kelimeler öğrencilerin günlük yaşamdaki ihtiyaçlarına göre seçilmeli; organize edilmeli yani ilgilerini çekip bu kelimelerin günlük yaşamda bir karşılıklarının olduğu ve karşılaştıkları sorunları çözmeye bu kelimelerden yardım alabilecekleri hissi oluşturulmalıdır. Aynı zamanda kelimelerin sosyal alanlarda fazlaca kullanılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Kelimelerin yaygın olarak kullanılabilir ifadesi, hedef dili öğrenen bireyler tarafından gerçek hayatta (günlük yaşamda) kullanılmaları manasına gelir.

Bireyin öğrenme sürecinde olduğu hedef dildeki bir kelimeyi biliyorum diyebilmesi için kelimenin biçimsel özelliklerini, sözlük anlamını ve bu kelimenin her türlü kullanım bilgisini biliyor olması gerekir. Diğer bir ifadeyle "öğrendiği kelimeleri aktif bir şekilde kullanabilecek durumda olmalıdır. Buna ek olarak öğrendiği kelimeyi bir cümle içinde doğru kullanabilmesi ve düzgün telaffuz etmesi, diğer anlamlarının neler olduğunu bilmesi önemli bir noktadır." (Demirel, 2007:117).

Bu ifadeler aynı zamanda kelime öğretiminin değerlendirilmesinde de üzerinde dikkatle durulması gereken ölçütleri oluşturur. Seviyelere yönelik olarak Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nda kelime seviyeleri ve değerlendirilmesine yönelik şu şekilde bir gruplama ile karşılaşılmaktadır. A1, A2, B1, B2, C1, C2 (MEB, D.İ.A.O.B.M.).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçi İlgili Çalışmalar

Çeçen (2002) ‘‘İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi’’ başlıklı tez çalışmasında ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirebilmek için yapılabileceklerin listelenmesi hedeflenmiştir. İlk etapta, araştırmada kelime hazinesinin öğrencilerde bunun yanında özelde eğitim aşaması ve programlarındaki fonksiyonu araştırılarak, kelime kavramının güncel problemleri ve geliştirme teknikleri incelenmiştir. Kelime hazinesini geliştirilmenin yöntemleri tespit edilerek oyun, okuma, görsel kullanımı, drama yöntemi ve sözlük kullanımı gibi öğrencinin kelime hazinesini geliştirmesine katkı sunan alanlarla ilintili fikirler, incelemeler ve bulgulara yer verilmiştir. Kelime kavramı, öğrenilmesi, kullanılması ve farklı kelime yapılarının tanınması, kavram düzeyine yükseltilmesi gibi zihinsel süreçlerle geliştirilen araştırma, bu alana ilişkin bir test tavsiyesiyle olgunlaştırılmıştır. Son aşamada da kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik önemli noktalara vurgu yapılmış, yapılan hatalar ve metinlerin seçimi konusunda düzeye uygun olma çerçevesinde çeşitli bulgular ve bilgiler aktarılmıştır.

Barın (2003) Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türk dilinin öğretilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda, başlangıç, orta ve ileri olmak üzere üç temel seviye tespit edilmiş ve öğretim uygulamalarında ders kitabı ve destekleyici materyaller ile dinlemeye ve dinlediğini anlamaya ilişkin ses kayıtları kullanılmaktadır ifadelerine yer verilmiştir. Bunların yanı sıra söz konusu malzemeler ve bu malzemelere destek olarak oluşturulması gereken öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitaplarının, Türkçe'nin temel söz varlığına göre hazırlanması önemli bir noktadır hatta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için temel seviye ders materyallerinde yer alması için ayrı bir söz varlığı belirleme çalışmasının yapılması gerektiği düşüncesine yer verilmiştir ve bu konuyla ilgili ayrıntılara değinilmiştir.

Uçkun (2006) Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri adlı çalışmasında Türkçe'nin yabancılar tarafından öğrenilmek istenen diller arasında olduğu ve bu talebin Türk diline olan ilgiden aynı zamanda ticaret ve eğitim

sahalarında Türkiye'nin tercih edilen bir ülke olması nedeni ile oluşan bir durumdan kaynaklandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretimde tercih edilecek yöntem ve tekniklerin çok iyi belirlenmesinin altı çizilmiştir. Uygulanacak yöntem ve teknikler ne kadar etkili ve iyi olursa dil öğretiminde aynı oranda başarılı olacağı fikri savunulmaktadır. Bu fikir paralelinde çalışmada yabancılara Türkçe öğretimini daha etkin kılacağı ve bir üst çizgiye taşıyacağı düşünülen teknikler önerilmiştir.

Çeçen (2007) Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar adlı eserinde çalışmanın amacının dil öğretiminde büyük bir yeri olan kelime hazinesinin önemine dikkat çekmek, kelime hazinesini geliştirme çalışmalarında üzerinde durulması gereken noktalara vurgu yapmak olduğunu ifade etmiştir. Bu amaç doğrultusunda kelime hazinesi konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş, araştırmacıların altını çizdikleri noktalar gruplandırılmıştır. Ayrıca kelime hazinesi kavramının önemi vurgulanmış ve dört temel dil becerisinde nasıl bir katkıya sahip olduğundan bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra kelime hazinesini geliştirme çalışmaları sırasında yaşanan sorunlar irdelenmiş ve bu aşamada dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiştir. Tüm bunlarla ilişkili verilerin tespiti yapılırken zaman zaman önerilere de yer verilmiştir.

Göçer (2009) Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı başlığı altında oluşturduğu çalışmasında kelime hazinesinin öğrencilerin dil becerilerini ve en önemlisi de okul başarılarını doğrudan etkilediği konusuna değinmiştir. Aynı zamanda bireyler arasındaki iletişimde de kelime hazinesinin öneminin altı çizilmiş ve öğrencilere yeni kelime edinim süreçlerinde izlenilmesi gereken teknikler sunulmuş ve kelime öğretiminde uygulanabilecek farklı etkinliklere dikkat çekilerek önerilerde bulunulmuştur.

Anılan, Genç ve Göl Dede (2011) Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi adlı çalışmalarında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında kazandırılmak istenen kelimeleri kazanıp kazanmadıklarını ve destekleyici ek metinlerin kelime kazanım seviyesine olan etkisini tespit ederek, doğu-batı kırsalı arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda Eskişehir'in Alpu ilçesinde ve

Siirt'in Pervari ilçesinde 60 öğrencilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Kontrol gruplarında Türkçe ders programında var olan uygulamalar deney gruplarında ise programdaki uygulamalara ilave olarak destekleyici ek metinler sunulmuştur. Yürütülen çalışmanın etkililiğini tespit edebilmek amacıyla 40 kelime ile kelime eşleştirme testi geliştirilmiş ve ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS bilgisayar paket programında analiz edilerek her iki kırsalda da deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda, destekleyici ek metinlerin, öğrencilerin kelime kazanımlarını olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda destekleyici ek metinler vasıtasıyla, öğrencilerin öğrenmekte zorluk yaşadıkları kelimeleri öğrenmeleri sağlanabilir görüşüne varılmıştır.

Karadüz ve Yıldırım (2011) Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları adlı çalışmalarında anlama ve anlaşmanın temel unsurları olan kelimeler ana dili öğretiminde, topluma ait kültürel yaşamı tanımada, bireyin duyu ve fikir gelişiminde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bu açıdan kelime öğretiminin bireyin kişisel ve sosyal gelişimi bakımından etkisini es geçmemek gerekir fikri savunulmuştur. Aynı zamanda ilköğretim okullarında işlenen Türkçe derslerinin kelime öğretimi ve öğrencilerin kavram gelişimi açısından irdelenmesi konusuna vurgu yapılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim okulları Türkçe derslerinde öğretmenlerin kelime öğretimini hangi yöntemlerle gerçekleştirdikleri ve hangi problemlerle karşı karşıya geldikleri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Yürütülen araştırma nitel örnek olay araştırması desenindedir ve araştırmanın evrenini Eskişehir'de görev yapan on beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme yoluyla örneklemden ulaşılan bulgular betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonunda değerlendirilen verilere göre katılımcılar ders kitaplarını yeterli bulmakta ve bunun yanında kelime öğretiminin ders için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Doğal olarak eğitimcilerin bilgi birikimleri ve mesleki tecrübeleri farklı olduğundan Türkçe derslerinde kelime öğretimi konusuna yaklaşımları ve kullandıkları tekniklerde birbirinden aynı oranda farklıdır. Çalışma aşamasında kelime öğretiminde yaşanan problemlerin değerlendirilmesinde öğrencilere ve dış etkenlere de ulaşılmıştır.

Aslan ve Gürdal (2012) "Yabancılara Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi" isimli çalışmalarında yabancılara Türkçe kelime

öğretiminde işitsel ve görsel materyallerden yararlanma ve söz konusu olan bu materyallerin kullanım esaslarını tespit etmektedirler. Çalışmada yabancı dillerde kelime öğretiminde, teknolojik eğitim araç ve gereçlerinin gelişmesi paralelinde sürekli olarak yeni yöntemlerinde geliştirildiği belirtilmektedir. Yabancı öğrencilerin etkin ve kalıcı bir biçimde Türkçe kelime öğrenmeleri için, geleneksel ve görsel-ışitsel kelime öğretim yöntemleri taranmış ve çalışma sonunda ulaşılan veriler listelenmiştir. Çalışmanın sonunda kelime öğretiminde görsel-ışitsel materyallerin kullanımı ile ilgili çalışma yürütenler, bu araştırmada elde edilen bulgular paralelinde kendi özgün metotlarını ve malzemelerini geliştirebilirler sonucuna ulaşmıştır.

Demirel (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi adlı çalışmasında Türkçe kelimelerin anlamsal bağlantılı, bir konu çevresinde dönen ve anlam bakımından birbirinden bağımsız kelime gurupları ile birlikte sunulmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin algısal kelime öğreniminde hangisinin daha etkili olduğu araştırılmıştır.

Güney ve Altan (2014) Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu adlı çalışmalarında Türkiye’de kelime alanında yapılmış olan çalışmaların çoğunluğun kelime sıklığı çalışmaları ve metinlerde kullanılan kelime sayılarının tespit edilmesine yönelik çalışmalar olduğuna ve öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik çalışmaların son derece az olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmaları, konuşma becerisine dayalı ve oyun şekline dönüştürülmüş bir kelime öğretimi etkinliğidir. Çalışmanın evreni olarak Ordu şehrinde alt, orta ve üst düzey ekonomik gelire sahip olan öğrencilerin olduğu bir ortaokulda eğitim alan toplam 102 öğrenci seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tespiti seçkisiz örnekleme yoluyla yapılmıştır. Çalışmada sıklık analizi yapılmış ve kelimelerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Öğrencilerin aktif kelime dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen bu uygulama çalışmasının kelime öğrenimini daha kolay, etkili ve keyifli bir hale getireceği düşünülmüştür.

Aytaç (2016) Kelime hazinesi, önemi ve 2015 Türkçe dersi programı çerçevesinde kelime hazinesinin yeri adlı çalışmasında eğitim öğretim aşamasında kelime hazinesinin önemine, kelime hazinesini geliştirmeye yönelik yapılabilecek

araştırmalara ve 2015 Türkçe Dersi Programı'nda kelime hazinesinin yerine ve önemine vurgu yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eğitim öğretim yapılan yerlerde kelime hazinesiyle ilgili veriler elde etmek amacı ile bu konu ile bağlantılı okullar veya farklı yerleşim birimleri dikkate alınarak oluşturulmuş yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu incelenen tezler neticesinde çalışılan kısmın kelime hazinesi ile ilgili bulguları kontrol edilmiştir. Bunlara ek olarak, konuyla bağlantılı alan çalışması incelemesi yapılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 05.08.2015 tarihli ve 71 sayılı kararı ile onaylanan Türkçe Dersi Öğretim Programı gözden geçirilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için, sergiledikleri çabanın ve eğitim süreçlerindeki diğer faaliyetlerin yeterli olmadığı düşünüldüğünden Türkçe dersi programlarında kelime edinimine ve kelime hazinesi konusuna daha fazla yer ayrılmasının gerektiği fikrine ulaşılmıştır.

Başutku (2018) ‘‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi’’ başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kaynak olarak seçilen Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2 Yabancılar için Türkçe, Gazi Üniversitesi TÖMER ve İstanbul DİLMER Yabancılar İçin Türkçe B1 seviyesi ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerini belirlemek ve değerlendirmektir. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve çalışma tarama modeline uygun olarak desenlenmiştir. Schmitt'in kelime öğretim yaklaşımları doğrultusunda, çalışmada incelenen kitaplardaki kelime öğretim etkinlikleri ve okuma metinlerinden hareketle, söz varlığının karşılaştırmalı olarak bir ortaklık ya da bir bütünlük sağlayıp sağlamadığına yönelik bir analiz yapılmıştır. Bu amaç paralelinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 2, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe B1 seviyesi kitapları örneklem olarak ele alınmış ve Schmitt'in (1997) ortaya koyduğu 15 farklı kelime öğretim tekniği bakımından incelenmiştir. Çalışmanın araştırma aşamasında üzerinde çalışılan ders kitapları seçkisiz atama yöntemiyle tespit edilmiştir. Her iki kitapta da yer alan kelime öğretim teknikleri karşılaştırılmış, kelime öğretim yaklaşımları aynı zamanda da etkinlik türleri değerlendirilmiştir. Çalışma bitimin ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, A1 seviyesinde yeterli kelime hazinesine sahip olmayan bir öğrenci, düzeyine uymayan metinlerle karşı karşıya kaldığında zorlanabilir ve bu durum öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Bu sebeple, öncelikle öğrencinin seviyesine uygun kelimelerin yer aldığı metinlerle karşılaşması

önemlidir. Ayrıca olay ve durum hikayeleri, öğrencinin kelime öğrenimini kolaylaştıran bir unsurdur. Bu amaç için kullanılacak okuma metinleri, metin ile ilgili sorular ve etkinliklerin niteliği üzerine çalışmalar yürütülmelidir. Orta düzey okuma kitaplarında, gündelik hayata yönelik konuşmalar, kalıplaşmış ifadeler, kişiler ve olay örgüsü gibi etkenler, öğrencilerin merakını artırıp, kelime öğrenimini kolaylaştırıp, öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi açısından önemli bir katkı sağlayacaktır değerlendirilmesi yapılmıştır.

Özcan (2018) ‘‘Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye için kelime belirleme çalışması: Uşak Üniversitesi örneği’’ başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin sosyal yaşam alanlarında bilmeleri gereken kelimelerin tespiti amaçlanmıştır. Çalışmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Uşak üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 seviyesinde eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışmada, çalışmanın evrenini oluşturan yabancı öğrenciler ile ilgili bilgi edinmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu aşamada, her öğrenciye 10 hafta süren ve 22 sosyal alana ilişkin toplam 15 adet kelime tespit çalışma kâğıdı öğrencilere uygulanmıştır. Ulaşılan veriler ve öğrencilerin yazdıkları kelimeler okunarak taranmış ve ‘‘Microsoft Excel’’ programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aynı zamanda SPSS Bilgisayar Paket Programı ile öğrencilerin kişisel bilgi formunda mevcut olan Türkçe ve Türkiye’ye ilişkin sorulara verdikleri cevapların analizi yapılmıştır. Buna ek olarak aynı program ile kelime tespit çalışma kâğıdının da analizi yapılmıştır. Çalışmada, tüm bu değişkenlerin özelliklerine uygun istatistiki analiz teknikleri kullanılmıştır.

2.2.2. Yurt Dışı İlgili Çalışmalar

Hulstijn (2001) ikinci dil ediniminde maksatlı ve tesadüfi kelime öğrenimi adlı çalışmasında rastlantısal ve kasıtlı kelime öğrenimi ile ilgili çeşitli teorilerin neler söylediğini detaylı bir biçimde incelemiştir. Çalışmada özellikle ikinci dil öğrenen öğrenciler için anahtar öneme sahip üç konuya odaklanılmıştır. Bu konular sırasıyla yabancı bir kelimeyle karşılaşıldığında bilgi işlem kalitesi, bir kelimenin öğrencinin beğeninde sürekli yer edinmesini sağlamak için gerekli aktivitelerin miktarı ve kalitesi son olarak da dil kullanımını akıcı hale getirmek için gerekli olan kelime bilgisine

otomatik erişim eğitimidir. Özellikle son konu ikinci dil öğrenimi pedagojisinde ihmal edilen noktalardan biri olduğu için çalışmada bu konuya özel bir yer ayrılmıştır.

Gu (2003) ikinci dilde kelime öğrenimi ile ilgili makalesinde ikinci yabancı dil ediniminde kelime öğrenme stratejileri üzerine yapılan ampirik araştırmaları gözden geçirmiştir. İncelemenin ön plana çıkarılması için öncelikle kişi, görev, bağlam ve stratejiler modeli önerilmektedir. Daha sonra, kişi, görev ve bağlamsal bileşenleri üzerinden ampirik araştırmalar gözden geçirilir. İnceleme, özellikle, göreve bağlı tahmin stratejilerine, sözlük stratejilerine, not alma stratejilerine, prova stratejilerine ve kodlama stratejilerine odaklanmaktadır. Gu çalışmasında iyi sonuçları veren en iyi stratejileri araştırmak yerine, kelime öğrenme stratejilerinin seçiminin ve etkin bir şekilde kullanılmasının öğrenene, göreve ve öğrenim içeriğine bağlı olduğunu savunur.

Read (2004) kelime öğretimi araştırmaları ile ilgili çalışmasında 1999 yılından beri ikinci dil ediniminde kelime öğretimi ve öğrenimi ile ilgili araştırmalara yer vermiştir. Öncelikle, tesadüfi ve kasıtlı kelime öğrenimi arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Çalışmasında, öğrencilerin çeşitli dil öğrenim aktivitelerine katılırken rastlantısal olarak kelime bilgisi edinmelerinin yanı sıra daha doğrudan ve sistematik kelime hazinesi geliştirme çalışmalarını yüz yüze gelmeleri önemli ve gereklidir fikrine yer vermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kelime çalışmalarında üzerinde çalışılacak kelimelerin seçiminin nasıl yapılacağına dair tartışmaların varlığına dikkat çekmektedir. Bu durumda, öğrenilmesi gereken kelimelerin ve öğrencilerin kelimelerin anlamlarını anlamak için onları ne kadar etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair bazı araştırma sonuçlarının dikkate alınması gerektiğine vurgu yapar. Daha sonra kelime öğretimi üzerine bir sınıf araştırması yapılması gerektiğine dikkat çeker. Bir diğer önemli konu ise öğrencilerin kelime bilgilerini genişletme fırsatlarını artırmak için bilgisayar tabanlı dil öğrenme programlarının tasarlanmasıdır. Son olarak çalışmada, kelime testine yönelik yeni çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

Pigada ve Schmitt (2006) yoğun okuma yaparak kelime edinimi ile ilgili çalışmalarında yapılan bir dizi incelemede, "ikinci dil öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerini okuma yoluyla ancak nispeten küçük miktarlarda arttırabildikleri"

görüşüne ulaştıklarına değinmektedirler. Bununla birlikte, bu sonuca ulaşılan çalışmaların çoğunda sadece kısa metinler kullanılmış, sadece anlam kazanma ölçülmüş ve kelimelerin kısmi öğrenimi değerlendirilmiştir. Pigada ve Schmitt ortaklığında yürütülen bu çalışma ise Fransız öğrenci ile yürütülen bir vaka çalışmasıdır ve çalışmada kapsamlı bir okuma programının kelime bilgisini geliştirip geliştiremeyeceği araştırılmıştır. Çalışmada, çok sayıda (133) kelime değerlendirilmiş ve bir ay boyunca söz konusu olan hedef kelimelerin yazım, anlam ve dil bilgisel özelliklerinin kapsamlı bir şekilde geliştirilip geliştirilemediği konusu detaylıca incelenmiştir. Ölçüm prosedürü ise öğrenmenin nasıl, ne şekilde olduğuna dair derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlayan bire bir görüşme yöntemi olmuştur. Genel olarak, çalışma, daha önce kısa metinler ile yapılan kelime okumalarından ziyade daha kapsamlı ve detaylı yapılan okumaların öğrencinin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda okuma becerisinde elde edilen bu başarının diğer dil becerilerine de yansıdığı gözlemlenmiştir.

Schmitt (2008) ikinci dilde kelime öğrenimi isimli çalışmasında ikinci dil ediniminde kelime öğrenimi ve öğretimi ile ilgili mevcut araştırmaları gözden geçirmiştir. Çalışma sonunda ikinci dil öğreniminde İngilizceyi tercih eden bir öğrencinin İngilizcede çalışmak için geniş bir kelime dağarcığına ihtiyacı olduğu sonucuna varmıştır. Örneğin, öğrencinin okuma becerisinde ihtiyacı olan kelime sayısı 8000-9000, konuşma becerisi için gerekli olan kelime sayısının 5000-7000 kadar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, her sözcüksel öge ile ilgili bir dizi kelime bilgisinin öğrenilmesi gerekir. Burada çok sayıda öğrencinin baş edemediği en önemli sorun kelime öğrenme sorunudur. Yeterli bir biçimde kelime dağarcığını geliştirebilmek için kelime öğrenmenin ortak bileşenleri olarak adlandırabileceğimiz öğrenci, öğretmen, materyal yazarları ve araştırmacıların ortak bir şekilde kelime öğrenme sürecine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, kelime öğrenme programlarının hem açıktan hem de kasıtlı öğrenme bileşenini ve kelimeye maruz kalmayı en üst boyuta çıkarması ve tesadüfi öğrenmeyi temel alan bir bileşeni kapsamaması gerekmektedir. Nation (2001) tarafından önerilen dört öğrenme zinciri (anlam odaklı girdi, anlam odaklı çıktı, dil odaklı öğrenme ve akıcılık gelişimi), kasıtlı ve tesadüfi kelime öğrenmeyi entegre edebilecek bir yapı sunmaktadır. Kelime öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmanın en önemli ilkesi, öğrencilerin kelime öbeği ile olan etkileşim miktarını arttırmaktır. Öğrenme ortaklarının tümü yani öğrenci, öğretmen, materyal

yazarı ve araştırmacı kelime öğrenmenin artan doğasını kabul etmeli ve ilkeli, uzun vadeli ve öğrenilmesi gereken kelime bilgisinin zenginliğini ve kapsamını tanıyan öğrenme programları geliştirmelidir.

Walters ve Bozkurt (2009) tarafından hazırlanan kelime defteri tutmanın kelime edinimi üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmada kelime not defterlerinin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmesinin yanında, öğrencilerin kelime hazinesindeki kontrollü ele almalarının bir yöntemi olarak sıklıkla başka uzmanlar tarafından savunulduğu görüşüne yer verilmiştir. Bu çalışmada, ikinci dil öğretiminde kelime defterlerinin öğrencilerin kelime edinimi üzerindeki etkisi araştırılarak, bu iddialara destek vermeye çalışılmıştır. Araştırmaya orta düzeydeki üç sınıf öğrenci katılmıştır. Çalışma dört haftalık bir sürede bir sınıfta uygulanmış, geriye kalan iki sınıfta da aynı müfredat programı uygulanmış fakat kelime defteri tutmadan kontrol grupları olarak görev üstlenmişlerdir. Çalışma sonunda yapılan kontrollü kelime testleri, deney grubundaki hedef kelimelerin daha iyi öğrenildiği sonucunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, deney grubundaki öğrencilerin hedef kelimeleri serbest yazma çalışmalarında daha fazla kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgular, kelime ediniminde ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kelime defterlerinin etkili bir öğrenme aracı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Gu (2010) kelime gelişimi için öğrenme stratejileri ile ilgili çalışması kelime öğrenme stratejilerindeki değişiklikler ve bu değişikliklerin kelime dağarcığı gelişimi ile nasıl ilişkili olduğuna işaret eden bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini Singapur'da üniversite öncesi altı aylık İngilizce dil geliştirme programında yer alan yüz Çinli öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenciler programın başında ve sonunda olmak üzere kendilerine sunulan kelime öğrenme anketini yanıtlamışlardır. Çalışmada, kelime öğrenme stratejilerindeki değişiklikler ile pasif ve aktif kelime dağarcıklarındaki değişikliklerin eşleştirmesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, altı aylık dersin sonunda, bu katılımcıların altı ay öncesine göre daha fazla kelime öğrenme stratejisi çeşidi kullandıklarını ve kursun sonunda inançlar ve stratejiler arasında daha fazla tutarlılık olduğuna işaret etmiştir. Aynı zamanda, birçok kelime öğrenme stratejisinin, pasif kelime boyutu (pozitif) ve K1 seviyesinde aktif kelime yüzdesi ile (negatif) önemli bir korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir.

Doczi (2011) ‘‘Üniversite ve lise öğrencilerinin kelime öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması’’ adlı çalışmasında Macarca ve yüksek öğretim kurumlarındaki kelime öğrenme stratejilerinin rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin lise son sınıfta ve üç farklı üniversitede uyguladıkları kelime stratejilerinin tespiti amaçlanmaktadır. Çalışmanın ilk kısmında, kelime öğrenme stratejileri alanındaki en önemli konulara ve araştırma çalışmalarının özetlerine yer verilmiştir. Bunu takiben, Schmitt’in (1997) taksonomisine dayanarak bir anket tasarlanmış ve bu şekilde araştırma detaylandırılmıştır. Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak, sosyal ve üst bilişsel stratejilerin katılımcılar tarafından daha az kullanıldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, çalışma yıllarının sayısı arttıkça, daha az öğrenci aktif kelime stratejilerini kullanmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin yeni bir kelimeyi atlama olasılığı yüksek çıkmış fakat kelimeyi doğru telaffuz etme konusuna gösterilen dikkat oranı artmıştır. Kullanılan stratejilerin sayısı ile dil eğitimi için harcanan zaman arasında güçlü bir bağ söz konusudur.

Sanchez (2018) ikinci dil ediniminde kelime bilgisinin incelenmesi adlı çalışmasında son 20 yılda, farklı öğretimsel müdahalelerin ve öğrenme koşullarının kelime hazinesini geliştirme noktasında geniş araştırmalar yapıldığına değinmiştir. Bununla birlikte kelime bilgisinin zaman içerisinde nasıl geliştiğini keşfetmek için çok az çalışma yapıldığını ifade etmektedir. Bu çalışma kelime öğrenme ve öğretme konusunda daha derinlemesine çalışmalar yürütme ihtiyacını savunmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar için öneriler sunmaktadır. Özellikle, bu çalışma Schmitt (1998) ve Webb & Chang (2012) tarafından yapılan çalışmaların artırılması gerekliliğinin üzerinde durmaktadır. Kelime öğrenme ve öğretme üzerine yapılan çoğu araştırmanın aksine, bu iki uzmanın uzunlamasına bir yaklaşımı takip ettikleri ve kelime derinliği ve kelime genişliğini geliştirme açısından ele aldıkları ifade edilmiştir. Çalışmada önerilen ‘‘yaklaşık kopyalar’’, kelime öğrenme ve öğretme alanına önemli bir katkı sağlayacaktır.

3. BÖLÜM

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma basamakları ve analizi, sınırlılıklar ve varsayımlar yer almaktadır.

3.1. YÖNTEM

3.1.1. Araştırmanın Yöntemi

Türkiye'ye üniversite eğitimi almak amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrencilerin aktif kelime hazinesinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modelinin eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Eylem araştırması ise, bir profesyonelin pratiğiyle ilgili önce problemi tespit etme daha sonra problemin çözümüne ilişkin adım atma ve bütün bu sürecin değerlendirilmesiyle ilintili bir araştırma yöntemi ve tekniğidir. Diğer bir ifadeyle, problemi tespit etme ve tespiti yapılan probleme çözüm getirmeye yönelik bir araştırma yöntemidir. İlk olarak eğitim alanında, özellikle eğitimcilerin mesleki öğrenmelerini, yeteneklerini, alan bilgilerini arttırma ve de öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve kalitelerine etki eden unsurları bulmaları amacıyla yapılmıştır. Eylem araştırmasının diğer tanımları ise şöyledir; Beverly (1993) eylem araştırmasını, *“eylem araştırmaları eleştirel yansıtma ve sorgulama aracılığıyla yaşamın kalitesini arttırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve iş birliğine dayalı sistematik incelemelerdir”* şeklinde ifade eder. Diğer taraftan eylem araştırmasının eğitim alanı bakımından tanımı ise şöyle yapılmaktadır; *“Öğretim, öğrenme ve belli bir okulun işleyişi gibi konularda var olan problemlerin öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve diğer paydaşların doğrudan katılımları ve iş birliği ile bir ekip olarak gerçekleştirdikleri eylemleri sistematik olarak sorgulamadır”* (Beverly,1993).

Şimşek ve Yıldırım (2005)'a göre eylem araştırması ise, uygulamayı yürütecek kişinin direkt kendisinin veya başka bir araştırmacı ile beraber yürüttüğü, uygulama

aşaması ile ilgili problemlerin ortaya çıkarılması ya da var olan bir problemi anlamaya ve çözüme kavuşturmaya ilişkin sistematik olarak veri toplamayı ve toplanan verileri analiz etmeyi içeren bir araştırma yöntemidir. Erdoğan (2007)'ın da belirttiği gibi “araştırma konusunun doğal ortamda incelenmesi ve öğrencilerin yapılan etkinlikleri nasıl anlamlandırdıklarının araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenmesi gereği seçilen” (s.59) bu araştırma yöntemi ile katılımcıların etkinlikler sırasındaki gelişimleri incelenecektir.

3.1.2. Eylem Araştırması

Eylem araştırmasının temelleri John Dewey'e kadar gitmektedir. 20. yüzyılın başlarında Dewey *öğrenme* kavramını ortaya atıp, uygulamadan gelen öğrenme sürecinin önemine dikkat çekmiştir. Dewey'in bu ifadesinden ve kuramından yola çıkarak sosyal bilimci Kurt Lewin'de eylem araştırmasının köklerini oluşturan “*deneyimden öğrenme döngüsünü*” geliştirmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005)'in de belirttiği gibi Dewey öğrenme ve öğretim aşamasında araştırmanın ve denemenin öneminin altını dikkatle çizmiş ve öğrencilerin daha etkili daha iyi öğrenmelerine ilişkin uygulamaların ve yaklaşımların bu metot aracılığıyla keşfedilip paylaşılabilirliğini ifade etmiştir (s.305). Eylem araştırmasının veya başka bir ifadeyle “*aksiyon araştırmasının*” birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda bir araştırma yöntemi olarak tercih edilmiş ve farklı biçimlerde tanımlamaları yapılmıştır. McNiff ve Whitehead (2006)'e göre “*eylem araştırması dünyada bir mesleki öğrenme şekli olarak özellikle eğitim ve öğretim alanında oldukça popüler bir konumdadır.*”

Ekiz (2003)'e göre eylem araştırması “*akademisyenler ve öğretmenler tarafından uygulanabilen, sınıf ve okul vb. yerel düzeylerde değişimin, bununla ilintili gelişimin ve değişimin yakalanabilmesinde en etkili araştırma yöntemlerinden birisidir.*” (s.141). Büyüköztürk vd. (2012) eylem araştırmasını “*günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler arasında olan eylem araştırması, geliştirilmesi gereken noktayla doğrudan bağlantılı kişilerin araştırmacı olarak çalışmasını gerektiren önemli bir araştırma çeşididir.*” şeklinde tanımlar. Frost (2002) eylem araştırmasını “*kendi meslek uygulamalarıyla ilgili bilgi sahibi olmak isteyen bireyler vasıtasıyla yürütülen araştırma, düşünme, yansıtma ve de eylem sürecidir.*” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımlamalara ek olarak Reason ve Bradbury

(2001) tarafından bu araştırma modeli *“katılımcı bir dünya görüşü çerçevesinde, yararlı ve insani hedeflere ulaşmak için özellikle uygulama bilgisinin geliştirilmesine odaklanan demokratik bir süreç”* biçiminde aktarılmıştır. Dick (2002) ise bu araştırma modelini *“eyleme dayalı bir gelişimin ve iyileşmenin, araştırmaya dayalı olarak da bilgi ve anlayışın aynı zamanda meydana gelmesine imkân sağlayan esnek ve de sarmal bir süreç”* olarak tanımlar. Yine Ekiz’in (2003) başka bir tanımında eylem araştırması *“herhangi bir olgu, olay veya subjeyi içinde gerçekleştirdiği ya da içinde bulunduğu sosyal bir durumda sistematik olarak tanımak ve geliştirmek için sosyal durum içindeki birey veya bireyler tarafından yürütülen bilimsel etkinliktir”* şeklinde ifade bulmaktadır. Son olarak eylem araştırması *“araştırmacıların kendi eğitimsel ve sosyal uygulamalarını yürüttükleri ortamı tanımalarının yanı sıra, uygulamalarını daha etkili ve akılcı bir biçimde geliştirmelerine olanak sağlayan yansıtıcı ve toplumsal bir araştırma biçimidir”* (Kemmis ve McTaggart, 1992).

Hopkins (1993) eylem araştırmasının önemine dikkat çekerken bu araştırma modelinin kendi uygulama aşamalarındaki problemlerin varlığını kabul eden ve bu problemlerin çözümü adına somut adımlar atmak niyetinde olan eğitimciler için uygun olduğunu ifade etmiştir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kısacası öğretmen tarafından tespiti yapılan bir sorunu daha detaylı kavrayabilmek ve sorunu çözmek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışma sürecidir. Aynı zamanda elde edilen araştırma sonuçlarının uygulama aşamasına aktarılmasını da oldukça kolaylaştıran bir araştırma biçimidir. Benzer bir yaklaşımla Johnson (2015) eğitim ve öğretimde eylem araştırması, uygulamalar ve kuram arasında oluşan boşluğu doldurmada, değişimin etkili bir unsuru olmada, eğitimcileri yetkilendirmede ve onların gelişim, değişim en önemlisi de tecrübe kazanmalarında destek sağlayan bir süreçtir.

Tüm bu açıklamaların yanı sıra eylem araştırmasını diğer araştırma yöntemlerinden ayıran noktalara değinmek gerekirse Yıldırım ve Şimşek (2005) *“eylem araştırmasını diğer araştırma yöntemlerinden ayıran özellik kuram ve uygulama arasındaki boşluğu tamamlaması ve araştırma sonuçlarının doğrudan uygulamaya aktarılmasını sağlamasıdır. Başka desenler ya durum ve problem tespiti ya da yalnızca çözüm üzerine yoğunlaşmasına karşın eylem araştırması durum tespiti ve çözümü beraber, bir bütün biçiminde ele alıp incelemeye odaklanır. Bu şekilde araştırma sonuçları uygulamaya hemen yansıtılabilir ve uygulamadan elde edilen*

sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni sonuçlar elde edilebilir. Bu taraflıyla eylem araştırması katılma, yansıtma ve geliştirme aşamalarının, üretken bir şekilde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır” şeklinde ifade ederek eylem araştırmasının diğer yaklaşımlardan hangi açılardan ayrıştıklarını açıklamışlardır (s.78).

Son bir nokta olarak eylem araştırması, sorun çözmeye odaklı ve uygulamaya dayalı bir yöntem olması nedeniyle araştırmacıların ve eğitimcilerin ilgisini çeken bir araştırma şekli olmuştur (Bell, 1999). En temel özelliklerinden bir tanesi de uygulayıcıların aktif bir biçimde araştırma sürecinin içinde yer almalarıdır. Bu durum, uygulayıcının oluşturduğu aktivitelerini uygulamak ve geliştirmek amaçlı araştırma sürecine girmelerini işaret eder. Araştırmacı, “*Üzerinde çalıştığım uygulama ve aktiviteleri neler yaparak daha iyi hale getiririm?*” şeklinde sorularla çalışmasına başlar. Bunu sistematik bir araştırma süreci takip eder. McNiff ve Whitehead, 2000) “*Bu aşamada araştırmacı kritik bir noktaya ulaşır, eyleme geçme ihtiyacı hisseder, seçilen şekliyle eylemi hayata geçirir, süreci takip eder ve eylemleri değerlendirir ve de değerlendirmeler doğrultusunda eylemlerin istikametini değiştirir. Durum karışık bir şekle büründüğünde de bu problemle nasıl baş edileceği ile ilgili anlayış sürecin merkezinde yer alır*” (s.202).

3.1.3. Eylem Araştırması Süreci

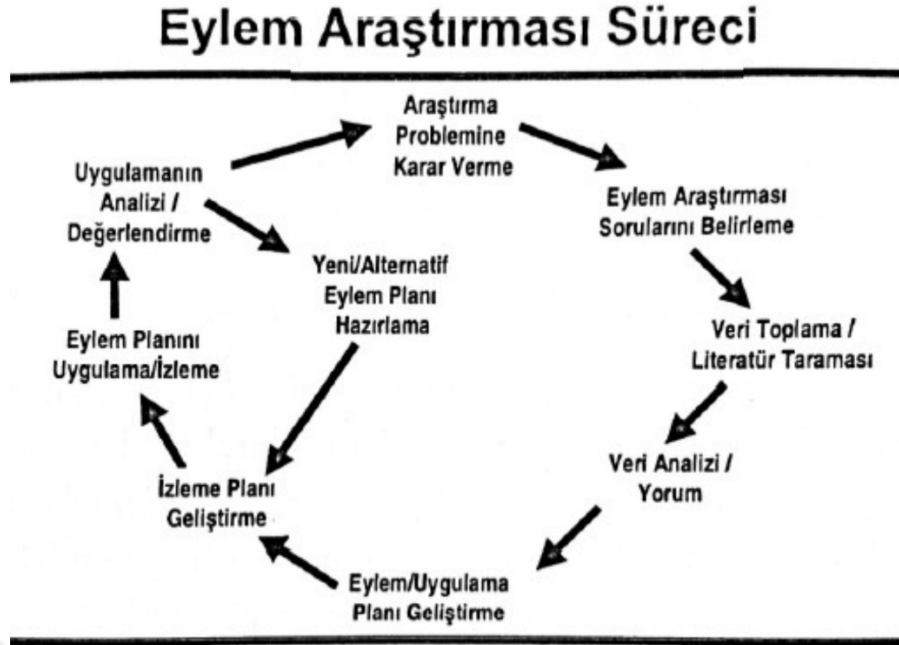
Eylem araştırmasının aşamaları birçok araştırmacıya göre farklılıklar gösterir. Dewey’in kuramından hareket eden ve eylem araştırmasının “*deneyimden öğrenme döngüsünü*” geliştiren sosyal bilimci Kurt Lewin’e göre eylem araştırması planlama, uygulama ve keşfetme basamaklarını kapsayan sarmal bir süreçtir. Kemmis (1992) ise Lewin’in modelini baz alarak eylem araştırmasının keşfetme, planlama, ilk eylem adımını atma, gözlem yapma, yansıtıcı düşünme, tekrar yeniden düşünme ve değerlendirme gibi aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir. Tabak (2013) bu konuyla ilgili olarak “*Eylem araştırmasını süreçleri, bir sorunun farkına varılmasıyla başlamaktadır. Sorunun varlığı, uygulayıcı veya araştırmacıyı rahatsız etmektedir*” açıklamasını yapmaktadır. Örneğin Johnson (2015) ‘a göre eylem araştırmasının ilk basamağı soruyu, problemi yani ilgili alanı belirlemedir. Bu ilk basamağı alanyazın inceleme, bulgulara ulaşmayı planlama, bulguyu toplama ve inceleme, bir eylem planı hazırlama ve son basamak olarakta eylem planı ve bulguları paylaşma aşamaları takip

etmektedir. Bu aşamalar döngüsel bir süreç içinde meydana gelecektir ve süreç doğrusal bir biçimde yol almayacak tekrarlar ve sıralamaların değişimine açık olacaktır. Yukarıda da belirtildiği üzere çalışmanın süreci altı adımdan meydana gelmektedir. Birinci basamakta araştırmacının sorunu saptaması ve bunu takiben süreçte yaşanan deneyimler paylaşılmıştır. İkinci basamakta kuramsal temellerin oluşturulması süreci aktarılmıştır. Üçüncü basamakta eylem planının hazırlanması ve kapsamına dair bilgiler aktarılmıştır. Bir sonraki adımda veri toplama planlama sürecine ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Beşinci basamakta verilerin toplanmasına ve ulaşılan verilerin değerlendirilmesine dair bilgilere rastlanmaktadır. Son basamaktada elde edilen veriler yardımıyla elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların paylaşılması hususuna yer verilmiştir.

Creswell (akt: Mills, 2011) ilk aşamada eylem araştırmasının çalışmada kullanılacak en doğru model olup olmadığının tespitinin yapılması gerektiğine ve de çalışılacak problemin tanımlanmasının en önemli adım olduğuna vurgu yapmıştır. Creswell'e göre problemi çözebilmek için ana kaynağa ulaşma, gerekli bilgileri ve de verileri elde etme, verileri analiz etme, doğru eylem planını oluşturma, planın uygulanması ve ortaya çıkan farklılıkların yansıtılması modelin diğer önemli basamaklarıdır.

Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre ise eylem araştırmasının aşamaları bir sorunun tespit edilmesiyle başlar ve sonraki adımlarda bu sorunu çözmek amacıyla çözüm önerileri geliştirilir. Bu çözümler etkinlikler vasıtasıyla uygulanarak hayata geçirilir. Yapılan uygulamalardan sonra yeni problemler oluşmakta ve bunları çözüme kavuşturmak amacıyla yeni uygulamalar geliştirilmektedir. Özetle, eylem araştırması süreci, bir çok araştırmacının ifade ettiği gibi '*problem çözmeye yönelik bir araştırma çeşididir ve süreklilik arz eden bir süreçtir.*' İfade edilen tüm bu aşamalar '*Eylem Araştırma Süreci*' başlığı altında incelenebilir.

Şekil 1. Eylem Araştırması Süreci Şeması(Yıldırım ve Şimşek,2011, s. 298)



Yukarıdaki açıklamalarda da yer verildiği gibi eylem araştırmasının aşamaları araştırmacılara göre farklılıklar göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2011) ise bu sürecin meydana geldiği adımları şu şekilde ifade etmektedirler: (1a) *Araştırmanın problemine karar verme* (1b) *Eylem araştırması sorularını tespit etme* (2a) *Verileri toplama* (2b) *Alan yazın taraması* (3) *Veri analizi ve yorumlar* (4a) *Uygulama planını geliştirme* (4b) *İzleme planını geliştirme* (5a) *Eylem planının uygulamaya konulması* (5b) *Uygulamanın takip edilmesi* (6a) *Uygulamanın analizi ve değerlendirilmesi* (6b) *Yeni bir eylem planı oluşturma*.

Ortaya çıkan farklılıklara vurgu yapmak maksadıyla Mills (2011)'in "Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü" ismini kullandığı modelinde dört aşamaya yer verdiği görülür. Söz konusu modelde eylem araştırması, bir sorun tespit etme, bulgu toplama, bulguları çözümlenme ve elde edilen bulguları analiz etme ve son aşamada bir eylem planı oluşturma basamaklarından meydana gelmektedir.

3.1.4. Araştırma Ortamı

Ekiz (2003)'e göre nitel araştırma modelinde yürütülen çalışmalarda araştırmaların yapıldığı ortamın özellikleri oldukça önemlidir. Bununla birlikte çalışmanın gerçekleşeceği ortam çalışmanın sonuçlarına da etki eden unsurlardan

biridir. Bu araştırmanın ortamı 2018-2019 öğretim yılında katılımcıların eğitimlerini sürdürecekleri Denizli ili Pamukkale Üniversitesi bünyesinde bulunan Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (PADAM) binasıdır. Merkez yabancı uyruklu olup Türkçeyi öğrenmek isteyen veya Pamukkale Üniversitesinde lisans eğitimi almak, yüksek lisans yapmak isteyen öğrencilere Türkçe öğretimi hizmeti sunmaktadır.

Merkezde eğitim haftanın beş günü sabah 8:30 ile akşam saat 17:00 arasında yapılmaktadır. Ayrıca merkezde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürünü de yakından tanımaları ve yaşadıkları ortama kolay uyum sağlayabilmeleri adına farklı kültürel etkinliklerde düzenlenmektedir. Dans etkinlikleri, Türk kültürüne ait folklorik motifleri tanımaları için yöresel halk oyunları eğitimleri, saz gösterileri, şiir dinletileri, ebru çalışmaları, konuşma kulübünün etkinlikleri, film gösterileri gibi etkinlik örnekleri verebiliriz.

Yukarıda da belirtildiği üzere araştırmanın gerçekleştiği ortam çalışmanın sonuçlarını etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Bu bağlamda araştırmada çalışma ortamının betimlenmesi yoluna gidilmiştir. Merkez, Pamukkale Üniversitesinin Kınıklı yerleşkesinin kuzey bölümünde yer alan tek katlı bir binadan oluşmaktadır. Bina bünyesinde toplam 2 adet derslik, müdür ve müdür yardımcıları odaları ve idari işlerin yürütüldüğü memur odaları bulunmaktadır. Binanın çevresinde araç otoparkı ve küçük bir bahçe mevcuttur. Aynı zamanda binanın sağ bitişiğinde PTT binası sol bitişiğinde ise banka ve üniversite bünyesinde hizmet veren bir kafe mevcuttur. Binanın karşı çaprazında ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesi yer almaktadır.

3.1.5. Çalışma Grubu

Çalışmada 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Pamukkale üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler yer almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, B1 seviyesinde toplam 16 (5 kadın ve 11 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ülke bakımından sayısal dağılımı şu şekildedir; Liberya (1), Kamerun (1), Filistin (1), Nijerya (1), Bangladeş (1), Yemen (2), Etiyopya (2), Makedonya (1),

Komorlar Birliği (1), Ürdün (1), Somali (1), Çad Cumhuriyeti (1), İnan (1), Afganistan (1). Bu araştırmaı yürüten araştırmacı, kolay ulaşılabilir olması nedeniyle daha rahat bir çalışma ortamı oluşturabilmek ve nitelikli verilere ulaşabilmek için çalışma grubunu dinleme dersi öğretmeni olarak görev yaptığı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden seçmiştir.

3.1.6. Veri Toplama Araçları

“Eylem araştırmalarında sorun olarak görülen problemler tespit edildikten sonra, bu problemlerle ilgili hangi verilerin, nasıl bir araya getirileceği konusunda doğru karar vermek belirlenen değişim hareketinin ne olacağı konusunda önem arz etmektedir” (Ferrance, 2000, akt. Güler, Halıcıoğlu ve Tařđın, 2013). Yıldırım ve şimşek (2011) tespit edilen araştırma problemlerini ele alarak, araştırmacı problemi detaylı bir şekilde tanımlar daha sonra problemin çözümlü ile ilgili seçenekler sunabilmek için ilgili konuda veri toplar. Elde edilen verilerin niteliklerini artırmak amacıyla farklı veri toplama araçlarından destek alınmıştır. Verilerin toplanma aşamasından önce söz konusu yöntemlerin güçlü ve zayıf noktaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nitel veriler; gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme öğrenci çalışma örnekleri, araştırmacı (öğretmen) günlükleri kullanılarak elde edilmiştir.

3.1.6.1. Gözlem

Jones ve Somekh (2004)'e göre *“Gözlem en önemli veri elde etme araçlarından birisidir. Gözlem o anda oluşan bir durumun biri tarafından izlenmesini ve kayda alınmasını gerektirir. Veri toplama aracı araştırmacının bizzat kendisidir. Kişi, duyu organları vasıtasıyla bilinçli bir şekilde verileri toplar. Farklı biçimlerde kayıt tutma yoluyla elde edilen bu veriler olaydan sonra dikkatli bir biçimde incelenmek ve analiz edilmek niyetiyle saklanır”* (s.138). Eylem araştırmasında araştırmacı sadece dersleri izleyen değil aynı zamanda eylemi yapan kişidir. Bu tarafıyla, gerektiğinde araştırmacının müdahale etmesini de içeren bir model olması nedeniyle gözlemin titizlikle yapılması kolay olmayabilir (Wragg, 1999, akt: Kansızoğlu). Veri elde etmek amacıyla gözlem tekniğini kullanmak oldukça etkili ve faydalıdır. Hancock (2002, akt: Ekmekçi)'a göre gözlem *“araştırmacıya gerçek durumlarda neler olduğuna dair daha güvenilir bilgi elde etmenin yanında görüşme gibi etkileşim isteyen verileri desteklemede oldukça etkili bir veri toplama tekniğidir.”*

Aynı bakış açısıyla Yıldırım ve Şimşek (2011)'de ‘‘Nitel araştırmalarda kullanımı sıklıkla tercih edilen veri toplama yöntemi olan gözlem, araştırmacının veriye ilk elden ulaşmasını sağladığı gibi, araştırmaya konu olan olay, olgu ve durumla bağlantılı bir anlayış geliştirmesine de yardımcı olur.’’ (s.169-170).

‘‘Eylem araştırmasında iki çeşit sınıf gözlemi söz konusudur. Birincisi büyük ölçüde rasyonel-tepkisel bir yaklaşımdır. Buna göre araştırmacı sınıf ortamında ne olduğunu gözlemler, iyileştirme ihtiyacı duyulan özel bir soruna odaklanır ve o duruma tepki vermek veya sorunu düzeltmek amacıyla bir program belirler. İkincisi ise sezgisel-önleyici bir yaklaşımdır. Problemi tespit eden araştırmacı ne yapması gerektiğini bilir ve bir müdahale programını uygulamaya koyar. Bu müdahale programının işlerliğini kontrol etmek için sınıfta gözlem yapar.’’ (Wragg, 1999, akt: Kansızoğlu). Özetle, rasyonel-tepkisel yaklaşımda ilk etap da gözlem, daha sonraki aşamada uygulama süreci gelmektedir. Sezgisel-önleyici yaklaşımda tam tersi bir tutumla önce uygulama daha sonraki aşamada ise gözlem yapma süreci gelmektedir. Bu araştırmada ise süreç öncesinde rasyonel-tepkisel yaklaşımdan faydalanılmıştır.

Bu çalışmada, 2017-2018 öğretim yılı içerisinde PADAM da derslere giren araştırmacı tarafından bütün öğretim süreci boyunca derslerde, ders sonlarında ve teneffüslerde gözlemler yapılmıştır. Söz konusu gözlemler belirli bir biçime bağlı olmaksızın önceden yapılandırılmamış bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Özellikle, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden gelen dönütler çerçevesinde günlük yaşamları içerisinde özellikle iletişim kurarken problem yaşadıkları sosyal alanlar ve bu alanlarda kullanılan kelimeler ile ilgili olarak yaşanan sorunlar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

3.1.6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Bu çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracıda görüşmedir. Ekiz (2003) görüşmenin tanımını yaparken ‘‘görüşme yöntemi, insanların bir konuda ne düşündüklerini, o konu ile ilgili duygularının neler olduğunu ve insanların tutumlarını etkileyen faktörleri tespit etmeye yarayan bir veri elde etme aracıdır’’ ifadesini kullanmıştır (s.61). Görüşme yöntemini kullanılırken asıl hedef uygulamaya dair katılımcıların fikirlerini öğrenmek ve sorulara verilen yanıtlar aracılığıyla araştırma sürecinde problem durumunu tanımlamaktır. Taylor (vd., 2006) görüşme yönteminin

diğer yöntemlere göre daha kullanışlı olduğu fikrini savunmaktadır. Seidman (2006, akt: Kansızoğlu) ‘ ‘görüşmenin doğasında veri toplayanlar ve katılımcılar arasında bir etkileşim söz konusudur. Görüşmenin amacı, ne yapılan araştırmanın sorularına yanıt almak ne hipotezleri test etmek ne de değerlendirme yapmaktır. Görüşme yönteminin temelinde diğerlerinin yaşadıkları deneyimlerle ilgilenme ve yaşanan bu deneyimlerin anlaşılması çabası vardır.’ ’ Buna ek olarak Seidman (2006, akt: Kansızoğlu) görüşmenin ‘ ‘olayla ilintili olarak deneyim yaşayan insanların bu deneyimlerinin anlaşılmasıyla önemli sosyal konularla ilgili bir iç görü kazanma noktasında önemli bir teknik’ ’ olduğu ifadelerini kullanmıştır.

DiCicco-Bloom ve Crabtree (2006, akt: Güler vd.) yarı yapılandırılmış görüşmenin tanımını ‘ ‘Araştırmacı tarafından önceden tespit edilmiş veya görüşme esnasında meydana çıkan konular ile ilgili soruların da yöneltilebildiği bir görüşme metodu olarak nitel çalışmalarda tercih edilen veri toplama yöntemlerinden birisidir.’ ’ şeklinde yapmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ‘ ‘araştırmacı, her ne kadar araştırma konusu kapsamında soruları hazırlamış, kafasında araştırmaya yönelik bir plan hazırlamış olsa da görüşmenin gidişatına göre soruları değiştirebilir, görüşmenin ana konseptine bağlı olmak koşuluyla değişikliklere giderek görüşmede, görüşme yapılan kişilere açık uçlu sorular yöneltir. Araştırmacı görüşülen kişilerden gelen yanıtlara göre görüşme sorularında hatta araştırma konusunda revizyona gidebilir.’ ’ Özetle, yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya hem konusunun temel sınırlarını belirleyip kendi konusu içeriğinde sorular yöneltme fırsatı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında meydana çıkan araştırma konusuyla dolaylı veya direkt olarak ilgili olabilecek yeni gelişmelere göre sorularda değişime gitme veya görüşme sorularına yeni sorular ekleme fırsatı veren oldukça esnek bir yapıya sahiptir.

Güler, Halıcıoğlu ve Taşđın, (2013) ‘ ‘Yarı yapılandırılmış görüşmeler bir kişi ile karşılıklı soru cevap veya fikir alışverişi biçiminde yapılabileceği gibi birden fazla kişi ile grup olarak da yapılabilir. Bir kişi ile yapılan görüşmelerde araştırmayı yürüten kişi, görüştüğü kişinin paylaştığı bilgilere yoğunlaşarak görüşme yaptığı kişinin çalışma konusu ile ilgili fikirlerini detaylı bir şekilde öğrenme imkânı yakalar.’ ’

Bu çalışmada, araştırmacı öğrencilerin günlük hayatlarında içinde buldukları sosyal alanlarda karşılaştıkları kelimeler üzerinden yaşadıkları sorunları gözlemden farklı olarak bir de öğrencilerin kendilerinden öğrenme çabası içerisinde olduğu için görüşme çeşitlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeyi tercih etmiştir. Bu yöntemle araştırmacı katılımcıların konuyla ilgili ortaya çıkmayan görüşlerini de öğrenmeyi amaçlamıştır. Gürbüz ve Şahin (2015)'e göre "yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi araştırmacıya hem görüşme rehberi doğrultusunda ilerlemeye aynı zamanda ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine ilerlemeye imkân sağlar. Nitel araştırmanın doğası gereği, katılımcılar konu dışına çıksa da araştırmacı katılımcılara müdahale edip durdurmaya çalışmaz." Bu bağlamda araştırmacı, katılımcılara esneklik tanımış ve sorularla ilgili olarak farklı yanıtlar vermelerine olanak tanımıştır.

3.1.6.3. Araştırmacı Günlüğü

Johnson (2015) araştırmacı (öğretmen günlükleri) için "*... araştırma günlüğü araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi kayıt etmek için kullandığınız bir defterdir. Çalışmanın parçaları kronolojik bir şekilde bir araya getirildiğinde değerli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler veya hatta hisler ve gözlemler gibi bulgulara yer vermeyi seçebilirsiniz*" ifadelerini kullanmıştır. Glesne (2014) yapılan çalışmada araştırma günlüğü tutmak, çalışmanın araştırmacı ve katılımcılarla beraber nasıl oluşturulduğu, eylem ve etkileşimlerin araştırmanın devamını nasıl şekillendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede olduğu hakkında düşünmenin bir vasıtası haline gelmesidir. Burns (2009)'e göre özellikle eylem araştırmalarında araştırmacı günlükleri tutmak oldukça yaygındır. Çalışma süresince araştırmacının içinde bulunduğu ortamdaki durum ve olayları kayıt altına almasına, izlenimlerini, inançlarını, öğretim felsefesini, bireysel gelişimini, yaptığı uygulamalarla ilgili düşüncelerini ve anlayışını yansıtmasını sağlayan klasik bir veri toplama aracıdır. Bu bağlamda sürecin başlangıcından bitimine kadar araştırmacı tarafından günlükler tutulmuştur ve uygulamaların yapıldığı süreç içerisinde ders öncesinde, ders sırasında ve sonrasında araştırmacının çalışmaya dair düşünceleri, gözlemleri ve duyguları tutulan bu günlüklere yansıtılmıştır. Elde edilen bu veriler ışığında, araştırma sorularının sorulması, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi basamaklarında araştırmacıya bu günlükler yol gösterici olmuştur. Aynı zamanda bu günlüklerin tutulması, etkinlikler süresince araştırmacıya detaylı bir biçimde rehberlik etmiş ve

sürece farklı açılardan bakmasına önemli bir zemin oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmacı, günlükte yer alan gözlemlerinden faydalanarak uygulamalar süresince daha titiz bir tutum sergilemiş ve süreç üzerindeki kontrolünü arttırmıştır. Çalışma boyunca tutulan günlüklerde resmi ifadeler yerine sübjektif ifadeler tercih edilmiştir. Araştırmanın tüm safhaları tamamlandığında araştırmacı tarafından tutulan günlük 6 sayfaya ulaşmıştır.

3.1.7. Uygulama Basamakları ve Verilerin Analizi

3.1.7.1. Uygulama Öncesi

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif kelime hazinesinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışma grubunu temel seviye kurslarını (Modül A1 ve A2) başarı ile tamamlamış ve şu an B1 seviyesinde olan toplam 16 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Aynı zamanda çalışmada yer alan öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmeye ilişkin hazırlanan metinler ve aktiviteleri, uzmanlık alanları Yabancılara Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Eğitim İstatistiği olan 4 farklı uzmandan görüş alınarak hazırlanmıştır.

Uygulama sürecine geçilmeden önce yetkililerden (Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü ve PADAM müdürü) gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan metinlerde yer alan kelimelerin hangi sosyal yaşam alanlarına ait olacağına karar vermek için 50 yabancı uyruklu öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının öğrencilerle yüz yüze yaptığı bu görüşmelerde öğrencilere Türkiye'ye ilk geldiklerinde en çok hangi sosyal yaşam alanlarında zorluklar yaşadıkları sorulmuş ve beyin fırtınası tekniği uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından ifade edilen tüm sosyal yaşam alanları tahtaya yazılarak sınıfta paylaşılmış ve öğrencilerin verdikleri yanıtlar ışığında toplam 3 (Hastane ve Sağlık Ocağı, Otogar (Toplu Ulaşım), Postane) sosyal yaşam alanının tespiti yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda tespiti yapılan 3 sosyal yaşam alanı çalışmanın alt problemler bölümünde yer almaktadır.

Çalışma grubundaki yabancı uyruklu öğrencilere B1 seviyesi modülü süresince ilk (30.01.2019) hafta (Hastane Odası) çalışma kâğıdı, ikinci (06.02.2019) hafta (Palyaço) çalışma kâğıdı, üçüncü (13.02.2019) hafta (Daler'in Mektubu) çalışma

kâğıdı, dördüncü (20.02.2019) hafta (Tahta Kuşlar) çalışma kâğıdı, beşinci (27.02.2019) hafta (Tanrı Misafiri) çalışma kâğıdı, altıncı (06.03.2019) hafta (Karadeniz Tatili) çalışma kâğıdının ve etkinliklerinin uygulanması planlanmıştır. 6 hafta (30.01.2019 – 06.03.2019) tarihleri arasında süren çalışmada 3 (Hastane ve Sağlık Ocağı, Otogar (Toplu Ulaşım), Postane) sosyal yaşam alanına yönelik toplam 6 adet metin ve metinlere ilişkin aktivitelerin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

3.1.7.2. Uygulama Sırası

Araştırmacı uygulamaları kendi ders programı zaman diliminde gerçekleştireceği için B1 modülü başında öğrenciler haftanın hangi günü uygulama yapacakları hususunda önceden bilgilendirilmişlerdir. Uygulanan etkinliklerin etkili ve verimli olabilmesi için ve de gerçekleştirilen uygulamalardan doğru sonuçlar elde edebilmek adına sınıfta bulunan tüm öğrencilerin katılımı önem arz etmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan metinler ve metinlere ilişkin aktivitelerin uygulanması sırasında şu noktalara özellikle dikkat edilmiştir.

- Uygulama süresince sınıfta bulunan her bir öğrenciye metinlere ilişkin aktivitelerin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır.
- Uygulamaya geçmeden önce süreç ve uygulama basamakları ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmişlerdir.
- Araştırmacı tarafından hazırlanan metinler herkesin duyabileceği tonda ve şekilde öğrencilere sesli olarak okunmuştur. Bu işlem öğrenciler metni anladık dönütünü verene kadar araştırmacı tarafından en fazla (2) okuma sayısını geçmeyecek biçimde tekrarlanmıştır.
- Okuma işleminin bitiminde araştırmacı tarafından seslendirilen metinle ilgili soruların (aktivitelerin) yer aldığı çalışma kağıtlarına öğrencilerin yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.
- Öğrencilere soruları cevaplama aşamasında yeterli süre verilmiştir.
- Sınıfta bulunan tüm öğrenciler çalışma kağıtlarını doldurduktan sonra uygulama sonlandırılmıştır.

3.1.7.3. Uygulama Sonrası

Şimşek ve Yıldırım'ın (2011) de belirttiği gibi bu süreçte uygulama sonrası elde edilen veriler analiz edilir ve sorunun ne ölçüde çözüme kavuşturulduğunun

değerlendirmesi yapılır. Bu sonuç analizi sonrasında uygulamada tespit edilen problemler, bu problemlerin çıkış noktaları, planın verimliliği, aynı sorunlara yönelik çıkarımlar ve aynı sorunla ilgili olarak yapılabilecek yeni hamleler ele alınır.

3.1.7.4. Verilerin Analizi

1.Toplanan verilerin değerlendirilmesi:

Veriler önceden belirlenen etkinlik sayısına göre puanlaması yapılmıştır. ‘‘Hastane ve Sağlık Ocağı’’ sosyal alanının ‘‘Hastane Odası’’ etkinliğinde toplam 11 etkinlik mevcuttur. Her bir etkinlik ‘‘1’’ puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri:

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerde görülen olumlu ya da olumsuz görüşlere bakılmıştır. Tutulan günlüklerde öğrencilerin süreçten memnun oldukları tespit edilmiştir.

3. Katılımcı öğrencilerin gelişimi:

Çalışma öncesinde çalışma grubunun seviyesini belirlemek için öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön teste alınan puan ortalaması ile son teste alınan puan ortalaması arasındaki fark (40) dır. Bu durum öğrencilerin geliştiğini göstermektedir.

4.Değerlendirmede geçerlilik ve güvenilirlik:

Geçerlilik ve güvenilirlik sağlamak için metinler ve metinler ile ilgili etkinliklere 4 uzmandan görüş alınarak son şekli verilmiş ve öğrencilere uygulanmıştır. Puanlama yapılırken de uzman görüşü alınarak sonlandırılmıştır.

5. Gelişimin izlenmesi:

Öğrenciler başta 36,2500 puanda iken son teste aldıkları puan 72,1875 olmuştur. Bu durumda öğrencilerin gelişimi ortaya konulmuştur. Ön test puanın 36,2500 iken son test puanının 72,1875 olması öğrencilerin geliştiğini göstermek açısından yeterli bulunmuştur.

3.1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi PADAM bünyesinde bulunan B1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören toplam 16 öğrenci ile,
- 30 Ocak 2019 – 6 Mart 2019 tarihleri arasındaki 6 haftalık süre ile,
- Denizli il merkezinde bulunan toplam 3 sosyal yaşam alanı ile,
- Araştırılan konuda önceden uygulanmış çalışmalar, yazılan tezlerin, makale, bildiri ve dokümanların irdelenmesi ile sınırlıdır.

3.1.9. Araştırmanın Varsayımları

Yürütülen bu çalışma, Türkiye’ye yükseköğrenim eğitimi almak amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmedikleri ve ülkemize gelmeden önce Türkçe eğitimi almadıkları varsayımından hareketle planlanmıştır.

3.1.10. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif kelime hazinesinin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmanın uygulama aşamasından önce gönüllü olarak çalışmaya katılmaya katılan öğrenciler ile birlikte 3 sosyal yaşam alanı tespit edilmiştir. Tespiti yapılan bu yaşam alanlarının çalışmanın amacına uygun olup olmadığını uzmanlık alanları Türkçe öğretimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve eğitim istatistiği olan uzman kişilerden görüş alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan metinler içerisinde yer alan kelimeler Özcan (2018) tarafından yürütülen *“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye İçin Kelime Belirleme Çalışması: Uşak Üniversitesi Örneği”* adlı yüksek lisans çalışmasında B1 düzeyinde tespiti yapılan kelimelerden oluşturulmuş çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmıştır.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, konu (tema) temelli metin kullanarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime öğrenimi gelişim düzeylerini arttırmaya yönelik olarak oluşturulan etkinlikler sonucunda elde edilen veriler kullanılarak araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Elde edilen bulgular, detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkısı var mıdır?*” biçiminde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna cevap vermek için araştırmada yer alan öğrencilerin konu temalı olarak oluşturulan 6 adet etkinliklerden elde ettikleri puanlar incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Etkinliklere ilişkin betimsel istatistikler

Etkinlikler	N	Ortalama	Standart Sapma	Başarı Yüzdeleri
Etkinlik 1	16	53,25	6,49	88.75
Etkinlik 2	16	52,06	6,78	86.76
Etkinlik 3	16	56,56	3,88	94.26
Etkinlik 4	16	56,63	4,35	94.38
Etkinlik 5	16	58,00	3,41	96.67
Etkinlik 6	16	56,69	3,77	94.48
Toplam Etkinlik	16	55.53	3.34	92.55

Tablo 1 detaylı bir şekilde incelediğinde, öğrencilerin bütün etkinliklerde %80’in üstünde bir başarı sağladıkları görülmektedir. En düşük başarı yüzdesi 88.75 ile Etkinlik 1 olurken en yüksek başarı yüzdesinin ise 94.48 ile Etkinlik 6’da olduğu belirlenmiştir. Etkinlik 1 ve Etkinlik 2 den alınan başarı yüzdelerinin genel başarı

yüzdesinden düşük olduğu, Etkinlik 5 ve Etkinlik 6'dan elde edilen başarı yüzdesinin ise genel başarı yüzdesinden yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bir başka ifade ile başarı yüzdesinin genel olarak Etkinlik 1'den, Etkinlik 6'ya doğru gittikçe yükseldiği görülmektedir. Bu bulgulara bakarak, “*Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine*” olumlu yönde katkı sağladığının ve öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Konu (tema) temelli metin kullanımının uygulama sürecinde neler yaşanmıştır?*” biçiminde belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sırasında süreci daha iyi planlamak ve gözlemek amacı ile her bir etkinlik için günlük tutulmuştur. Günlüklerde tutulan notlar incelendiğinde etkinlik bazında şu şekilde bir tablo ile karşılaşılmaktadır:

“Hastane” sosyal alanının ilk etkinliği olan “Hastane Odası” adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırmaların uygulaması yapıldı. İlk etkinlik olduğu için öğrencilerde tedirginlik gözlemlendi. İlk sordukları soru “Hocam bu sınav mı?” oldu. Gerekli açıklamaları dinledikten sonra kendilerini daha rahat hissettiler. Metnin okunması sırasında öğrenciler çok dikkatliydi. Metni ilgi ve merakla dinlediler. Daha sonra öğrenciler metin ile ilgili araştırmaları yapmaya başladılar. Öğrencilerin anlayamadıkları kısımların ve soruların cevapları verildi.

Sınıf başarısı (akademik başarısı) iyi olan öğrenciler tarafından hiç soru yöneltilmedi. Sınıf başarısı düşük olan öğrenciler tarafından yaşanan en önemli problem zamanı etkin kullanamamak oldu. Kendilerine verilen süreyi biraz aştılar. Genel anlamda öğrencilerde ilgi uyandıran keyifli bir etkinlik oldu.” (Araştırmacı Günlüğü, 06.02.2019).

Uygulanan ilk etkinlik olan “Hastane Odası” ile ilgili notlara bakıldığında öğrencilerin tedirginlik yaşadığını söyleyebiliriz. Bunun nedeni olarak da ilk defa böyle uygulama ile karşılaşmaları gösterilebilir. Aynı zamanda etkinlik sorularına aşına olmamaları sebebiyle zamanı verimli kullanamadıkları kabul edilebilir.

Uygulama başında dikkat çeken bir diğer önemli noktada öğrencilerin not alma kaygılarıyla diyebiliriz.

Uygulaması yapılan ve ikinci etkinlik olan ‘‘Palyaço’’ ile ilgili tutulan araştırmacı günlüğü notları ise şu şekildedir:

‘‘Hastane’’ sosyal alanının ikinci etkinliği olan ‘‘Palyaço’’ adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırmaların uygulaması yapıldı. Öğrencilerde ilk etkinlikte gözlemediğim tedirginlik yoktu. Konuya ve etkinliğe biraz daha uyumlandıkları izlenimi edindim. Hikâyenin okunma sürecinde oldukça ilgililerdi. Öğrencilerin hepsi hikâyeyi merakla takip ettiler. İkinci etkinliğin olay örgüsü ilk etkinlikteki hikâyenin devamı şeklindeydi. İlk etkinliğin üzerinden bir hafta süre geçmesine rağmen öğrenciler hala ilk hikâyeyi hatırlıyorlardı. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilk etkinlikte yönelttikleri sorular önemli ölçüde azalmıştı. Ayrıca üç öğrenci dışında öğrenciler zamanı daha etkili ve verimli kullandılar. Etkinlikleri tam zamanında bitirdiler. Etkinlik bitiminde masamdaki ders materyallerini toplarken dört öğrenci yanıma geldi ve ‘‘Bize yeni kelimeler öğrettiğiniz için çok teşekkür ederiz.’’ dediler. Öğrencilerden daha ikinci haftada bu şekilde bir dönüt almak benim sürece olan inancımı pekiştirdi. Bunlara ek olarak, gözlemlerime dayanarak genel ders başarısı düşük olan birkaç öğrenci dışında öğrencilerin bu sürece uyumlandıklarını söyleyebilirim.’’ (Araştırmacı Günlüğü, 13.02.2019).

Sürecin ikinci uygulaması olan ‘‘Palyaço’’ adlı metin ve etkinliklerinde dikkat çeken en önemli husus öğrencilerin ilk etkinlikteki kaygılarının yok olmasıydı denilebilir. Öğrenciler etkinliğe uyumlanmışlardı aynı zamanda zamanı verimli kullanma konusunda da oldukça başarılılardı. Kendilerine güvenlerinin geldiğini gözlemlenmek oldukça keyifliydi.

Postane sosyal alanının ilk uygulaması olan ‘‘Daler’in Mektubu’’ adlı etkinliğin uygulama aşamasında kaydedilen izlenimler şu şekildedir:

‘‘Postane’’ sosyal alanının birinci etkinliği olan ‘‘Daler’in Mektubu’’ adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırmaların uygulaması yapıldı. Öğrenciler

daha önceki metinlerde olduğu gibi olay akışını ilgi ile takip ettiler. Metnin okunmasının hemen ardından soruları cevaplandırmaya başladılar. Bu aşamada dikkatimi çeken en önemli gelişme öğrencilerin hiç soru yöneltmeden soruları cevaplandırma sürecini tamamlamaları oldu. Uygulamanın 3. etkinliğinde bu durumla karşılaşmak beni umutlandırdı ve mutlu etti. Buna ek olarak verdiğim zamanı kullanma becerilerinin birkaç öğrenci dışında daha da hızlanmış olduğunu gözlemledim. Kendilerine verilen sürenin oldukça öncesinde kağıtlarını teslim eden öğrenciler oldu.

Süreç konusunda belirli bir ivme yakalayamayan birkaç öğrencinin durumunu diğer beceri derslerine giren arkadaşlarım ile görüştüğümde kendi derslerinde de ciddi problemle yaşadıkları bilgisine ulaştım. Elde ettiğim bilgiler doğrultusunda bu öğrenciler ile etkinlik sürecinde daha fazla ilgilenme kararı aldım. Örneğin, bir öğrencide ciddi anlamda cümle kuramama ve fikirlerini aktaramama problemi var.

Bunun yanı sıra bir öğrencinin etkinlik sonrasında benimle konuşma talebi oldu. Bana yönelttiği soru ‘‘Hocam etkinliklere devam edecek miyiz?’’ oldu. ‘‘Evet, devam edeceğiz niçin böyle bir soru sordun?’’ dediğim de ise öğrenci etkinliğin 9. (Metinde koyu renk yazılan kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız) sorusunun yazma becerisini geliştirmesi konusunda kendisine olumlu bir katkı sunduğu bilgisini benimle paylaştı.’’ (Araştırmacı Günlüğü, 20.02.2019).

Üçüncü sırada uygulaması yapılan bu etkinlikte öğrencilerin yaşadıkları süreçle ilgili en çok dikkat çeken nokta öğrencilerin sürecin içerisinde yeni kelimeler ile tanışmalarının yanında etkinliklerde kazandıkları edinimlerini diğer derslere taşımaları oldu. Bu durumun öğrencilerin uygulamaya karşı olan motivasyonlarını arttırdığını söyleyebiliriz.

Postane sosyal alanının ikinci uygulaması olan ‘‘Tahta Kuşlar’’ etkinliği ile ilgili araştırmacı günlüğü not kayıtları şu şekildedir:

‘‘Postane’’ sosyal alanının ikinci etkinliği olan ‘‘Tahta Kuşlar’’ adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırmaların uygulaması yapıldı. Etkinlik öncesinde çalışmanın evrenini oluşturan merkezin yanında yer alan Ptt binası ziyaret edildi. Bir önceki etkinliğinde postane sosyal alanından oluşması

sebebiyle öğrenciler hem o etkinlikte yer alan ‘postane’ terimlerini pekiştirdiler hem de yeni etkinlik öncesi karışılacakları terimlere ön hazırlık yapmış oldular. Öğrenciler bu sürpriz ziyaretten hayli keyif aldılar. Merak ettikleri konuları görevliye sorarken oldukça ilgili ve heyecanlılardı. Postane çıkışında bir öğrenci İstanbul da yaşayan bir arkadaşına kargo göndermek istediğini fakat nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediği için bu eylemi hep ötelelediğinden bahsetti. Önümüzdeki hafta arkadaşına kargo göndereceği bilginini benimle paylaştı. Oldukça mutluydu.

Etkinliğin uygulama aşamasında ise bu kez durumu sınıf ortalamasının altında olan öğrenciler tarafından da hiçbir soru yöneltmeden süreç tamamlandı. En çok etkilendiğim nokta ise bu öğrencilerin çalışma kâğıtlarını zamanı verimli ve hızlı kullanarak tam zamanında teslim etmeleri oldu.

Etkinlik sonrasında da bir öğrenci metinde yer alan bir karakterle aynı ismi paylaştığını ve kendisini onunla özdeştiirdiği için metni çok beğendiğini bana ilettili.’’ (Araştırmacı Günlüğü, 27.02.2019).

‘‘Tahta Kuşlar’’ etkinliğinin en dikkat çeken izlenimi öğrencilerin Ptt’ye yapılan sürpriz ziyaretten aldıkları keyifti. Bu ziyaret sırasında ve uygulamanın yapıldığı aşamada oldukça mutlulardı. Uygulama sırasında akademik başarısı sınıf ortalamasının altında olan öğrencilerden de hiç soru gelmemesi ve zamanı iyi kullanmaları oldukça etkileyiciydi denilebilir.

Beşinci etkinlik olan ‘‘Otogar ve Toplu Ulaşım’’ sosyal alanının uygulaması olan ‘‘Tanrı Misafiri’’ başlıklı etkinlikle ilgili gözlemler şu şekildedir:

‘‘Otogar ve Toplu Ulaşım’’ sosyal alanının birinci etkinliği olan ‘‘Tanrı Misafiri’’ adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırma uygulamaları yapıldı. Metin ve olay örgüsü öğrenciler tarafından ilgiyle takip edildi. Daha sonra metinle ilgili soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması aşamasına geçildi. Bu süre içerisinde öğrencilerden alıştırma ile ilgili hiçbir soru gelmedi. En önemlisi de süreyi kullanma konusunda çok ciddi bir aşama kaydedildiğini gözlemledim. Daha önce kâğıtlarını geç teslim eden öğrenciler de dahil olmak üzere onlara verilen zamanın çok öncesinde etkinlik kâğıtlarını teslim ettiler.

Etkinlik bitiminde de öğrencilerden gelen talep doğrultusunda metinde geçen ‘‘Misafirlik ve Türklerde Misafirperverlik’’ unsurları üzerinde duruldu. Öğrenciler bu konuyla ilgili fikirlerini paylaştılar. Türkiye’de bulunma süreleri içerisinde yaşadıkları deneyimleri anlattılar. Son olarak da kendi kültürlerinde yer alan ‘‘Misafirlik’’ kavramıyla ilgili bilgi aktarımında bulundular. Fikirlerini ifade ederken ve deneyimlerini paylaşırken oldukça keyiflilerdi.’’ (Araştırmacı Günlüğü, 06.03.2019).

‘‘Tanrı Misafiri’’ adlı etkinliğin uygulama sürecinde en dikkat çekici unsur öğrencilerin konu paralelinde gelişen kendi kültürlerine ait paylaşımları olmuştur denilebilir. Aynı zamanda Türk kültürü ve sosyal yaşamıyla ilgili gözlemleri ve aktarımları oldukça etkileyiciydi. Birbirlerinin kültürlerine ait öğrendikleri yeni bilgiler dikkatlerini çekti. Kendi kültürel değerleri ile ilgili şeyleri arkadaşlarına anlatmak ve onlardan gelen soruları cevaplamaktan memnuniyet duydukları gözlemlendi.

Uygulama sürecinin en son etkinliği olan ‘‘Karadeniz Tatili’’ ile ilintili paylaşımlar şu şekildedir:

‘‘Otogar ve Toplu Ulaşım’’ sosyal alanının ikinci etkinliği olan ‘‘Karadeniz Tatili’’ adlı metin ve metin ile ilgili olan alıştırmaların uygulaması yapıldı. Öğrenciler olay örgüsünü dikkatle dinleyip takip ettiler. Metin ile ilgili alıştırmaları yaparken geçen haftalarda da olduğu gibi hiçbir soru yöneltmeksizin alıştırmalarını tamamladılar. Kağıtların teslim edilmesi yine onlara verilen sürenin oldukça öncesindeydi. Zamanı kullanma konusunda artık hiçbir öğrenci problem yaşamıyor.

Ayrıca etkinlikleri yapma aşamasında aralarda dolaşırken dikkatimi çeken bir gelişme oldu. Metin etkinliklerinde yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmalarına yönelik olan 9. ve 10. soruları cevaplarırken sadece o günkü metinde öğrendikleri yeni kelimeleri değil aynı zamanda daha öncedeki metinlerde geçen kelimeleri de yazma etkinliklerine aktardıklarını gözlemledim. Bu sonuç beni oldukça mutlu etti.’’ (Araştırmacı Günlüğü, 13.03.2019).

Uygulama aşamasının son etkinliği olan ‘‘Karadeniz Tatili’’ isimli etkinlikte en çarpıcı izlenim öğrencilere daha önceki etkinliklerde verilen hedef kelimelerin de

bu son etkinliğin sorularının cevaplanmasında öğrenciler tarafından kullanılıyor olmasıdır denilebilir. Öğrencilerden böyle bir şey talep edilmediği halde doğal akışta bu şekilde bir aktarım yapmaları uygulamaların başarıya ulaştığının önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘Konu temelli metin ön test puanları kontrol altına alındığında öğrencilerin son test puanları cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?’’ biçiminde belirlenmiştir.

Tablo 2. Ön test kontrol altında alındığında son test puanlarını cinsiyete göre farklılaşmasına göre ANCOVA sonuçları

Kaynak	Kareler toplamı	sd	Kareler		
			ortalaması	F	p
Grup	34,943	1	34,943	,901	,361
Başarı ön test	213,698	1	213,698	5,512	,037
Cinsiyet * Ön test	9,982	1	9,982	,257	,621
Hata	465,217	12	38,768		
Toplam	84307,000	16			

a. $R^2 = ,500$ (Düzeltilmiş $R^2 = ,375$)

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin son test başarı puanları üzerinde cinsiyet x ön test başarı puanları ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [$F(1,16) = ,257$, $p > .05$]. Bu bulgu, iki ayrı gruptaki öğrencilerin ön test başarı puanlarına bağlı olarak son test puanlarının yorumlanmasına ilişkin regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu gösterir. Bu durum, regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımını doğrulamaktadır.

Kız ve erkek öğrencilerin ortalama ve düzeltilmiş ortalama puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Başarı testi puanlarının gruba göre betimsel istatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kız	5	77,8000	75,822
Erkek	11	69,6364	71,031

Yukarıdaki tabloda düzeltilmiş ortalama puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin puanlarının ($X=75,82$), erkek öğrencilerinkinden ($X=71,031$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Bu bulguya bakarak araştırma için düzenlenen etkinliklerin cinsiyet temelli olarak değişmediği, her öğrenciye hitap ettiği söylenebilir. Etkinliklerin içerisindeki işlenen temalar cinsiyet temelli değil de gerçek hayat temelli olarak düzenlendiği için cinsiyet farkının olmaması anlaşılabilir bir durumdur.

Diğer yandan öğrencilerin ön test puanlarını son test puanlarını istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir [$F(1,16)= 5,512, p <.05$]. Bu sonuca bakarak ön test puanlarının son test puanlarını anlamlı bir şekilde tahmin ettiği ve son test puanlarını anlamlı bir şekilde kestirdiği söylenebilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama süreçleri boyunca metin etkinliklerinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama sürecindeki metin etkinliklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkilere ait korelasyon sonuçları

Ön test	On test	Son test	e1	e2	e3	e4	e5	e6	etoplam
Son test	1								
e1	,656**	1							
e2	,727**	,312	1						
e3	,333	,509*	,191	1					
e4	,401	,376	,463	,308	1				
e5	,584*	,430	,434	-,130	,460	1			
e6	,633**	,370	,643**	,462	,545*	,536*	1		
e toplam	,641**	,426	,611*	-,017	,373	,866**	,618*	1	

Öğrencilerin yaşam alanlarına göre kelime etkinliklerinden alınan toplam puanlar ile uygulama sonunda gerçekleştirilen son teste ait puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,583$; $p<.05$). Buna göre etkinlik sürecinde öğrenilen kelime sayısı arttıkça, öğrencinin kelime öğrenme düzeyi de artmaktadır.

Tablo 4 detaylı bir şekilde incelendiğinde ön test puanları ile etkinlik 1, etkinlik 4, etkinlik 5 ve etkinlik 6 arasında istatistiksel olarak pozitif ve doğru orantılı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bulguya bakarak ön testin ölçmek istediği bilgilerle bu etkinlikleri örtüştüğü ve benzer konuları ölçtüğü söylenebilir.

Diğer taraftan ön test puanları ile etkinlik 2 ve etkinlik 3 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile ön testin ölçmek istediği bilgiler ile etkinlik 2 ve etkinlik 3 ün ölçmek istediği bilgiler birebirleri ile örtüşmemektedir. Etkinlik 2 için bu uyuşmazlığın en önemli nedeni olarak etkinlik 2 nin içerdiği kelime zorluklarının, etkinlik 1 e göre daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, ‘randevu’, ‘sigorta’, ‘aile hekimliği’ gibi kavramlar bu seviyedeki öğrencilere ağır gelmiş olabilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘*Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?*’ şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5. Grubun uygulama öncesi ve sonrasında farka ilişkin ilişkili gruplar t testi sonuçları

Grup	Ortalama	N	Std.	t	sd	p
Ön test	36,2500	16	17,15615	-10,741	15	,000
Son test	72,1875	16	7,87586			

Yukarıdaki tabloda grubun ön testten aldıkları puanlar ile son testten aldıkları puanları arasında bir farkın olup olmadığını anlamak için ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlar, son test puanların ön test puanlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t(16)=-10,741$; $p<.05$). Buna göre uygulama süreçlerinde gerçekleştirilen konu temelli metin uygulamalarının başlangıçtaki ($X=36,25$) kelime öğrenim düzeylerini değiştirdiği ($X=72,18$) anlaşılmaktadır.

Bu bulgunun en önemli nedeni olarak araştırmada kullanılan etkinlikler olabilir. Araştırmada altı adet etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinlikler genel olarak öğrencilerin gelişimini artırmaya yönelik profesyonelce hazırlanmış etkinliklerdir. Her bir etkinlik gerçek hayatta karşılığı olan konulardan seçilmiş ve öğrencilerin dil ve anlama becerilerine uygun olarak düzenlenmiştir. Bu araştırma sonunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olması öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5. BÖLÜM

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için desteğe ihtiyaçları vardır. Bu sebeple yürütülen çalışmalarda kelime öğretiminde ne çeşit eksikliklerin olduğunun tespiti yapılmalıdır. Bu çalışmanın amaçları paralelinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime öğrenimleri için oluşturulan konu temelli metinler ve etkinlikler ile kelime öğrenim sürecindeki durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Yabancılara Türkçe öğretimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle bu konuda yapılacak çalışmaların özellikle etkinlik temelli yapılması ayrı bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kuramsal yaklaşımlarla değil etkinlik temelli uygulamalarla yapılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkısı var mıdır? alt problemine ilişkin sonuçlarda uygulanan ilk etkinlikte “Hastane Odası”, öğrencilerin başarı yüzdesinin 88.75, ikinci etkinlik olan “Palyaço” da başarı yüzdesinin 86.76, üçüncü etkinlikte “Daler’in Mektubu” yüzde 94.26, dördüncü etkinlikte “Tahta Kuşlar” 94.38, beşinci etkinlikte “Tanrı Misafiri” yüzde 96.67, altıncı etkinlikte ise 94.48 yüzdelerine ulaşıldığı görülmüştür. Tablo 1 de belirtilen bu yüzdeler oralarına bakılarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin 6 haftalık uygulama sürecinde etkinlik kağıtlarından elde ettikleri ortalama puanlar ve puanlara ilişkin bulgular ile sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin başarı puanlarında ve kelime düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası aldıkları ortalama puanlar kapsamında ilk etkinlikten aldıkları puanın başarı yüzdesi 88.75 iken

uygulamanın son etkinliğinde öğrencilerin aldıkları puanın başarı yüzdesi 94.48'e kadar yükselmiştir. Bu puanlar incelendiğinde öğrencilerin aldıkları ortalama puanlarda anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Alan yazın incelemesi yapıldığında kelime öğretimi ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat metinler aracılığı ile kelime öğretimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Nagy, 1985; Mondria ve Wit-de Boer, 1991; Banister ve Ryan, 2001; Çeçen, 2002; Figen, 2004; Uçkun, 2006; Pigada ve Schmitt, 2006; İpek ve Bilgin, 2007; Uzdu, 2008; Walters ve Bozkurt, 2009; Gu, 2010; Skinner ve Fernandes, 2010; Anılan, Genç ve Göl Dede, 2011; Gürdal ve Arslan, 2012; Demirel, 2103; Uzun, 2013; Güney ve Aytan, 2014; Doğan, 2014; Kansızoğlu, 2014; Gülcü, 2015; Uluçay, 2016; Bitir, 2017; Başutku, 2018). Kelime öğretimi ile ilgili tez çalışmaları incelendiğinde sınırlı sayıda olan çalışmaların önemli bir kısmında “*Kelime Öğretimi Yöntemleri*” ile “*Kelime Hazinesi*” konularına değinildiği görülmektedir. Bunun yanında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere sosyal alanlarla ilgili özgün metinler aracılığı ile kelime öğretimi şeklinde bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Uzdu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde betimleyici metinlerin kelime öğretiminde ve diğer alanlarda nasıl kullanılabileceğini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Kelime öğretiminin metinler ve görseller kullanılarak daha etkili olabileceği fikri ile görsel destekli betimleyici metinler hazırlanmıştır. Uzdu'nun çalışmasını bu çalışmadan ayıran en temel özellik hazırlanan uygulama örneklerinin Uzdu tarafından belirli bir öğrenci grubuna uygulanmamış olmasıdır. Bu nedenle çalışmanın sonunda metin uygulama örneklerinin başarılı olacağı konusunda herhangi bir sonuca ulaşamamıştır. Çalışmada betimleyici metin uygulamaları aracılığıyla kelime öğretimi konusu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelimelerin metinler ile ilişkilendirilmesi kelimelerin öğrenilmesi ve hatırlanması açısından geleneksel yöntemlere göre daha faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Çalışma ulaştığı bu sonuç açısından bu araştırmadaki sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca çalışmada yabancı dil öğretiminde özgün metin kullanımının öğrencinin gerçek yaşam ile bağ kurabilmesi bakımından önem taşıdığına vurgu

yapılmaktadır. Bu tarz özgün metinler bireyin gündelik yaşam ile ilgili bilgi edinmesi içinde önemlidir. Bu paralelde öğrenciler metinde karşılaştıkları bir olayı gerçek dünyaya aktararak anlamlandırabilirler. Metin kapsamında verilen hedef kelimeleri günlük yaşamlarında kullanabilirler. Bu çalışmada da hedef kelimelerin öğretimi için oluşturulan metinlerin günlük yaşam dikkate alınarak hazırlanması ve öğrenciye sunulması sebebiyle Uzdu'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca gerçekleştirilen bu çalışmada hedef kitlenin yurt dışından gelen yabancı öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu öğrencilerin gerek kültürel yaşama gerekse sosyal yaşam alanlarına kolay uyumlanmalarını sağlamak için özgün metinler daha fazla önem kazanmaktadır.

Thornbury (1999) dil öğretimde özgün metin kullanımını destekleyici nitelikte şu ifadeleri kullanmıştır: “ *Kullanılan metin özgün bir metin ise, öğrenciler bir konunun gerçek iletişimde ne şekilde ele alındığını görürler. Metinlerde dilbilgisi kadar kelime girdisi, uygulama girdisi ve metin düzenleme özelliklerinin girdisi de vardır. Metinlerin sınıf ortamında kullanımları bağımsız çalışmalar için iyi bir hazırlıktır.*”

Bu paralelde Rona ve Dedes (1999; akt: Uzdu) “*Genel olarak dil eğitiminde olduğu gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, öğrencinin dili öğrenme amacı ile kendisine bunu en kolay biçimde sağlayacak olan beceri ilişkisini iyi tespit etmek ve bu beceriyi en etkin biçimde işlerlik kazandıracak olan sözcük ve dilsel yapıları içeren metinleri aşamalı bir düzenleme içinde öğrenciye sunmak hem öğrenciyi hem öğretmeni amacına ulaştırır.*” Bu bakış açısı ile öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılması ve etkin kılınması aynı zamanda kelime öğretimi için önemli bir unsur olan özgün metin kullanımı bu boyutu ile bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Çünkü çalışmanın uygulama sürecinde öğrenciye verilen metinler günlük yaşamdan esinlenerek oluşturulan özgün metinlerdir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Çalışmanın ikinci alt problemi olan *Konu (tema) temelli metin kullanımının uygulama sürecinde neler yaşanmıştır?* sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın uygulama aşamasında sürecin daha iyi organize edilmesi ve öğrenci davranışlarının süreç içerisinde daha iyi gözlemlenmesi amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Toplam 6 hafta süren uygulama aşamasında her bir etkinlik için günlük tutulmuştur. Günlükler aracılığıyla ulaşılan sonuçlarda etkinliklerle ilgili öğrencilerden gelen hiçbir olumsuz dönüte rastlanmamıştır. Tam aksine bu süreçte öğrencilerin eğlendikleri, kendi gelişimlerinin farkında oldukları, dersleri kapsamında takip ettikleri kitaplarda bulunan alışılmış olarak ifade ettikleri etkinliklerden farklı buldukları, gerçek yaşamdan kesitlerin olduğu özgün metinleri ve etkinlikleri eğlenceli ve farklı buldukları ifadelerini kullanmışlardır. Etkinliklerin soru tarzlarını beğendiklerini özellikle görsellerin kullanıldığı eşleştirme, bulmaca tamamlama, boşluk doldurma, farklı olanı bulma ve parçada geçen hedef kelimeler ile kendi özgün hikayelerini oluşturma kısımlarını çok beğendiklerini paylaşmışlardır. Özellikle hikâye yazma bölümünün yazma becerilerinin gelişmesine olan katkısından bahsetmişlerdir. Bütün bu olumlu dönütler ışığında uygulama süreci ile hedeflenen amaca ulaşıldığı söylenebilir. Çünkü uygulama sürecinde asıl amaç olan hedef kelimelerin öğretimin yanı sıra bir diğer önemli unsurda öğrencilerin sıkılmadan bu sürece dahil edilmesiydi. Bütün bu veriler analiz edildiğinde bu amaca ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçlara ek olarak öğrencilerin metin içerisinde verilen kelimeyi hatırlama ve zihinlerinde tutmalarının geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem öğrenci dönütleri sonucunda metin içerisinde ve özgün hikâye destekli olarak yapılan bu kelime öğretiminin ezberleme ya da ana dilde anlamları verilerek listeleme ile yapılan kelime öğretiminden daha verimli ve başarılı bulunmuştur.

Bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte Cox (1996) farklı öğrenme ve öğretme yöntemlerinin öğrencilerin temel eğitim becerilerine olan katkısını tespit etmeyi hedeflediği çalışmasında, iki ayrı gruba çalışmasını yürüterek kontrol grubuna alışıldık yöntemler ile deney grubuna ise bağlam aracılığı ile öğretme yöntemini denemiştir. Çalışmasının sonucunda bu yöntemin öğrencilerin matematik başarısını ve okuma becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğrencilerin ifade ettikleri gibi yapılan etkinliklerin yazma becerilerine olan katkıları boyutu bu çalışmaya destek niteliğindedir.

Aynı bakış açısı ile bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte Güney ve Aytan (2014) tarafından gerçekleştirilen ve aktif kelime hazinesini geliştirmenin amaçlandığı çalışmalarında konuşma becerisini kullanmışlardır. Çalışmada kelime hazinesinin gelişimi için konuşma ve yazma becerilerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Kelime öğretimi hedefleyen çalışmalarda özellikle etkinlikleri oluştururken konuşma ve yazma becerilerini kullanılmasına dikkat edilmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları eşliğinde metin içinde kelime öğretimi yönteminin öğrenciler tarafından keyifli ve eğlenceli bulunması sonucunu desteklemesi bakımından Bitir (2017) çalışmasında şu sonuca ulaşmıştır: Çalışmanın sonucunda yapılan öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin büyük bir kısmı metin içerisinde kelime yöntemi ile kelime öğrenmeye devam etmek istediklerini ifade etmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin bu yöntemi sevdiğini ve keyif aldıkları ayrıca bu yöntemle kelime öğrenmeye devam etmek istedikleri biçiminde yorumlanabilir. Ulaşılan bu öğrenci dönütlerinden hareketle, bu yöntemin etkili ve kullanılabilir bir yöntem olduğu söylenebilir.

Uluçay (2016) etkinlik temelli kelime öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmanın sonucunda öğrenciler ile etkinlik temelli kelime öğretimi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek için yaptığı görüşmelerde *“öğrencilerin %87,5’inin etkinlikler sırasında eğlendiğini, %75’inin etkinlikler sayesinde Türkçe dersini sevdiğini ve %62,5’inin de öğrendiği kelimeleri günlük hayatta kullanmaya başladığını ifade ettiği görülmektedir.”* Bu çalışmada da kelime öğretiminin etkinlikler ile yapılması ve uygulanması öğrenciler tarafından eğlenceli ve yararlı bulunmuştur.

Demirel (2013) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ders kitaplarının, ders planının ve ders materyallerinin hazırlanması aşamasında kelime öğretim etkinlikleri düzenlenirken hedef kelimelerin bir tema etrafında toplanarak hazırlanması ve öğrenciye sunulması kelime öğrenimi ve öğretimi bakımından olumlu sonuçlar meydana getirecektir. Bu çalışmada da metinler oluşturulurken hedef kelimeler tespit edilen belirli sosyal alanlardan (hastane, postane, toplu ulaşım gibi) seçilerek hikayeler bu sosyal alanlarla ilintili olarak oluşturulmuştur. Bu bakımdan Demirel’in çalışmasında ulaştığı sonuçla benzerlik göstermektedir.

Doğan (2014) ‘‘Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma’’ başlıklı çalışmasında çalışmanın bitiminde şöyle bir sonuca ulaşmıştır: ‘‘*Derste ele alınan örnekler, günlük yaşamda öğrencinin karşısına çıktığında öğrenim, ders dışında da devam ediyor demektir. Derste anlatılan, üzerinde durulan konu ve örneklerle ders dışında da karşılaşılan öğrenciler, ders ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmuş olacaktırlar. Bu nedenle gerçek yaşamın içinden alınmış malzemelerin (otantik materyal) ve örneklerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerde farklı bakış açılarının oluşmasına ve derslerdeki bilgilerin günlük hayata aktarılmasında olumlu katkılar sağlayacağı unutulmamalıdır*’’ şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma bitiminde elde edilen bu sonucun bu çalışma ile olan benzerliği ise etkinlikler kapsamında oluşturulan hikayelerin birebir günlük hayattan hatta bazı hikayelerinde bizzat yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal alanlarda yaşadıkları gerçek olaylardan ve sorunlardan derlenerek oluşturulmasıdır. Bu bakımdan hikayelerin konularının gerçek hayattan derlenerek oluşturulması uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere kolay uyumlanmasına neden olmuştur.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan *Konu (tema) temelli metin kullanımı ön test puanları kontrol altına alındığında öğrencilerin son test puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?* sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Çalışmanın bulgular bölümünde yer alan Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin son test başarı puanları üzerinde cinsiyet x ön test başarı puanları ortak etkisinin anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kız ve erkek öğrencilerin ‘‘Başarı testi puanlarının gruba göre betimsel istatistikleri’’ ni gösteren Tablo 3 de yer alan düzeltilmiş ortalama puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin puanlarının ($X=75,82$), erkek öğrencilerinkinden ($X=71,031$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir.

Uygulaması yapılan etkinliklerin cinsiyet temelli olarak değişmediği, her öğrenciye hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin içerisindeki işlenen temalar (hastane, postane, toplu ulaşım) cinsiyet temelli değil de gerçek hayat temelli olarak düzenlendiği için cinsiyet farkının olmaması anlaşılabilir bir durumdur şeklinde yorumlanmıştır.

Gülcü (2015) ‘‘ Yabancı Dil olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi’’ başlıklı doktora tez çalışmasında öğrencilerinin cinsiyete göre ‘‘Kelime Bilgisi Başarı Testi’’ ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek için bir analiz yapılmış ve bu analizin sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre ‘‘Kelime Bilgisi Başarı Testi’’ hem ön test hem de son test başarı puanları açısından farklar $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız ($U=58.000$ $p=.470$; $U=41.000$ $p=.079$) bulunmuştur. Çalışmanın bitiminde mobil destekli Türkçe kelime öğretiminde cinsiyet değişkeninin önemli bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da Gülcü’nün çalışma sonucunda ifade edildiği gibi cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İpek ve Bilgin (2007) ilköğretim öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 70.39 iken erkek öğrencilerin test sonucu puanları aritmetik ortalaması 71.85’tir. Bu ortalama sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında, 01 anlamlılık düzeyinde anlamsızdır ifadesi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmaması nedeni ile her iki çalışmanın bu açıdan ortak sonuç içerdiği ifade edilebilir.

Aytan ve Başal (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalarında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete bağlı olarak ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin test sonuçlarında öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak hesaplanan ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$) ifadesine yer verilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çalışmada etkinlikler ile kelime öğretimi yapıldıktan 5 hafta sonra her iki gruba da 50 sorudan oluşan bir son test uygulaması yapılmıştır. Kelime öğretim etkinliğinin sonuçları incelenmiştir. Yapılan son test sonuçlarına göre de öğrencilerin cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan uygulama hem kız öğrenciler hem de kız öğrenciler arasında cinsiyet faktörüne takılmaksızın başarıya ulaşmıştır. Aynı şekilde bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan *Öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama süreçleri boyunca metin etkinliklerinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?* sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Çalışmanın bulgular bölümünde yer alan Tablo 4 detaylı bir şekilde incelendiğinde ön test puanları ile etkinlik 1, etkinlik 4, etkinlik 5 ve etkinlik 6 arasında matematiksel olarak pozitif ve doğru orantılı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında uygulanan ön testin ölçmek istediği bilgilerle bu etkinlikleri örtüştüğü ve aynı konuları ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Bu bulgulara paralel olarak öğrencilerin sosyal yaşam alanlarına (hastane, postane ve toplu ulaşım) göre düzenlenmiş kelime etkinliklerinden aldıkları toplam puanlar ile uygulama bitiminde gerçekleştirilen son teste ait puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,583$; $p<.05$). Buna göre etkinlik sürecinde öğrenilen kelime sayısı arttıkça, öğrencinin kelime öğrenme düzeyi de artmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda çalışmada öğrencilerin ön test ve son test puanları ile uygulama aşaması boyunca metin etkinliklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Gülcü (2015) “Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi” başlıklı deney ve kontrol grubu ile yürüttüğü çalışmasında kontrol ve deney grubunun kelime bilgisi başarı testi sonucu ulaşılan bulgular şu şekildedir: kontrol grubunun Kelime Bilgisi Başarı Testi son test puan ortalamasının 19.67 deney grubunun Kelime Bilgisi Başarı Testi son test puan ortalamasının 23.17 olduğu ve aralarındaki farkın $p<0.05$ önem seviyesinde deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir ($t=7.747$ $p=.000$). Elde edilen matematiksel veriler bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin etkinlik sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Demirel (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi ” adlı çalışmasında alt problemlerinden birisi “*Türkçe kelimelerin anlamca bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulması, öğrencilerin*

algısal kelime öğretiminde ötelenmiş son test puanlarına göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?’’ şeklindedir. Çalışma sonunda yapılan test sonuçlarına göre en yüksek puan ortalaması bir tema içinde dönen kelimelerde görülmektedir ($X=15.38$, $SS=5.801$). Bununla birlikte kelimeleri grupta yönteminin algısal olarak öğrencilerin kelime öğrenimine katkısı var mıdır? Sorusunun cevabını almak için uygulanan test sonucuna göre de ötelenmiş son testte matematiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($X^2(2, N=21)=11.049$, $p<.05$). Ulaşılan istatistiksel bulgular bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Özellikle hazırlanan özgün metinlerin içerisindeki hedef kelimelerin belirli bir tema (hastane, postane, toplu ulaşım) içerisinde seçildiği düşünülürse bu benzerlik daha bir anlamlıdır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar:

Çalışmanın beşinci alt problemi olan *Konu (tema) temelli metin kullanmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında fark var mıdır?* sorusu ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Uygulama süreci bitiminde grubun uygulama öncesi ve sonrasında farka ilişkin ilişkili gruplar t testi sonuçları incelendiğinde son test puanların ön test puanlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t(16)=-10,741$; $p<.05$). Elde edilen verilere göre uygulama süreçlerinde gerçekleştirilen konu temelli metin uygulamalarının başlangıçtaki ($X=36,25$) kelime öğrenim düzeylerini değiştirdiği ($X=72,18$) anlaşılmaktadır.

Bu sonuç paralelinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemler düşünülerek hazırlanan konu temelli özgün metinlerin başarıya ulaştığı söylenebilir. Ayrıca araştırma sonunda son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olması uygulamanın öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğinin bir işareti olarak kabul edilebilir.

Gür'ün (2014) bağlam temelli kelime öğretimi ile ilgili deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışmada uygulama sonrasında iki grup arasındaki farkın belirlenmesi için t-testi uygulanmıştır. T-testinden elde edilen bulgulara göre ön testler arasında pozitif bir farka rastlanmazken, yapılan son testlerde ($t=-9,087$ sayısı $p=0,05$

küçük olduğundan) deney grubu için anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Bu veriler paralelinde bağlam temelli kelime öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son test sonucundan elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Kansızoğlu (2014) ‘‘Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması’’ adlı tez çalışmasında öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları incelendiğinde önemli bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada uygulama öncesinde öğrencilerin başarı puanları ortalaması $X=8,47$ iken uygulamalar sonrasında başarı puanları ortalaması $X=34,88$ ’e ulaşmıştır. Bu veri, ‘‘öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan kelime ve kalıp söz öğretiminin’’ öğrencilerin kelime öğrenimlerinde matematiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Elde edilen istatistiksel veriler bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin etkinlik sonrası aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada, uygulama aşaması sonrası öğrencilere uygulanan nicel veri toplama araçları (ön test ve son test) ile elde edilen veriler ışığında, konu (tema) temelli metin kullanımı ile kelime öğretimi yönteminin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uygulama süresince tutulan nitel veri toplama araçlarından olan araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin etkinliklerden keyif aldıkları, kendi gelişimlerinin farkında oldukları, uygulaması yapılan etkinlikleri ders materyallerinde yer alan diğer kelime öğretimi etkinliklerinden farklı buldukları ve gerçek hayatta karşılığı olan konulardan seçilmiş, öğrencilerin dil ve anlama becerilerine uygun olarak düzenlenmiş özgün metinleri ve etkinlikleri eğlenceli buldukları ve zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonunda elde edilen hem nitel hem de nicel verilerin sonuçlarına göre öğrencilerin konu (tema) temelli metin kullanımı ile kelime öğretimi yönteminde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırmanın diğer kelime öğretimi çalışmalarında olduğu gibi özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanı kapsamında sürece katkı sunacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulmuştur.

1. Yapılan bu çalışma sadece Pamukkale Üniversitesi Dil Araştırma Merkezi ve 3 sosyal yaşam alanı ile sınırlıdır. Bu çalışma kapsamında yer alan sosyal yaşam alanlarının sayısı artırılıp çalışmanın kapsamı genişletilebilir. Bu şekilde hazırlanacak olan metin ve etkinlik sayısı ve aynı zamanda öğretilecek olan hedef kelime sayısı artacak olup bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ciddi bir eksikliği giderebilir.
2. Yükseköğrenim gören öğrencileri kapsamına alan bu çalışmanın hedef kitlesi değiştirilerek ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerde hedef kitle olarak seçilebilir. Bu grupta yer alan öğrencilerin günlük hayatta sorun yaşadıkları sosyal alanlar ve bu sosyal alanlarda yaygın olarak kullanılan kelimelerin tespiti yapıp bu kelimelerin yer aldığı hedef grubun seviyesine uygun metinler ve etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeleri konusuna katkı sağlanabilir. Bu şekilde bir çalışma aynı zamanda öğrencilerin diğer dil becerilerine de (okuma, yazma, konuşma, dinleme) olumlu anlamda yansiyabilir. Aynı zamanda hedef dil edinim sürecinde daha fazla kelime kazanımı öğrenciler için önemli bir motivasyon unsuru olabilir.
3. B1 (temel seviye) dil seviyesi için yürütülen bu kelime hazinesinin geliştirilmesi çalışmasının benzerleri A1, A2, B2, C1 ve C2 seviyeleri için de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M.S. (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, s.27-35.
- Ağar, M. E. (2006). "Türkçe Öğretiminin Tarihçesi". *International Journal of Human Science*, 1(1).
- Ağıldere, S.T. (2010). "XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), s.693-704.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil. *Ankara: TTK Yayınları*.
- Aksan, D. (1996). Türkçenin Söz Varlığı. *Ankara: Engin Yayınları*.
- Aksan, D. (2002). Anadilimizin Söz Denizinde. *Ankara: Bilgi Yayınevi*.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alperen, N. (2001). Türkçe Okuma ve Yazma Rehberi, 7. Baskı, Ankara: Alperen Yayınları.
- Aytan, T. ve Başal, A. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 65(20), s.559-576.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Turkish Studies* 5(3), s.728-749.
- Anılan, H., Genç, B. ve Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s.43-57.
- Antonacci, P. A. and M. O'callaghan, C. (2012). Promoting Literacy Development 50 Research Based Strategies for K-8 Learners "Section IV: Essential Strategies for Teaching Vocabulary" pp.83-114.
- Arslan, A. ve Coskun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, s.1-19.
- Aykaç, N. (2016). Kelime Hazinesi, Önemi ve 2015 Türkçe Dersi Programında Kelime Hazinesinin Yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 34, s.519-527.
- Barın, E. (1992). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XIII. s.311-317.

- Başutku, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*, (3rd ed.) Buckingham: Open University Press.
- Beverly, J. (1993). Teacher as researcher. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, D.C.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bıçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). "Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği" *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), s.126-135.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bitir, T. (2017). *Bağlam Temelli Kelime Öğretim Yönteminin Kelime Kazanımına Katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin Dili*, İstanbul, Kapı Yayınları.
- Budak, Y. (2000). "Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi" *Dil Dergisi*, 92, s.19-25.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), s.145-155.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), s.116-133.
- CEF. (2001). *Common European Framework of Reference for Language, Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cellier, M. (2008). "İlkokuldaki Kelime Hazinesi", Retz, France.

- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, s.59-71.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment, Modern Language Division, Strasbourg.
- Cox, J. K. (1996). "The Effects of Contextual, Learning-Based Instruction Versus Computer-Assisted Instruction on Basic Skills in Selected Vocational Courses" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oklahoma State University Oklahoma.
- Delice, H. İ. (2012). Sözcük Türleri Nasıl Tasnif Edilmelidir? *Turkish Studies*.
- Demir, Y. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Demirci, K. (2014). *Zamirler Dilbilimsel Bir Yaklaşım*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, M. (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 214*, s.286-299.
- Dick, B. (2002). Action research: Action and Research.
- Divanü Lügat-it Türk Tercümesi-I (1941). Çeviren: Besim Atalay, Ankara.
- Doczi, B. (2011). Comparing the vocabulary learning strategies of high school and university: A pilot study. *WoPaLP, 5*, pp.138-158.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılarla Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10(1)*, s.89-98.
- Dolunay, S. K. (2005). "Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme." XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). "Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı." *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, s.71.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.
- Dwyer, J. and Neuman, S. B. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher, 62(5)*, pp.384-392.
- Ediskun, H. (2007). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). "Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan Sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi" *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), s.51-69.
- Ergin, M. (1999). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Ergin, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Erdem, İ. (2009). "Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi", *Turkish Studies*, 4(3), s.888-937.
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Figen, C. G. (2004). *İngilizce Öğrenen Yetişkin Öğrencilere Oyunlarla Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Frost, P. (2002). "Principles of the action research cycle", In Ron Ritchie, A. Pollard, Peter Frost, & Tony Eade (Eds.), *Action Research: A Guide for Teachers. Burning Issues in Primary Education*, pp.24-32. Birmingham: National Primary Trust.
- Gass, S. (1999). *Incidental Vocabulary Learning: Discussion*. *SSLA*.21, pp.319-333.
- Gencan, T. (1971). *Dil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (4. Baskı), (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2009). Türkçe öğretiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), s.1025-1055.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, s.797-810.
- Göçer, A. Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası" *TÜBAR*, XXXII, s.73-126.
- Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 7(2).

- Gu, P. Y. (2010). Learning strategies for vocabulary development. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), pp.105-118.
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi*. Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M., ve Taşgın, S. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülsevin, G., Ergüzel., M., Boz, E. ve Yaman E. (2012). ‘‘Üniversiteler İçin Türk Dili’’ Savaş Yayınevi, 3. Baskı, Ankara.
- Güneş, F. (2013). ‘‘ Kelimelerin gücü ve zihinsek sözlük’’ Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, s.15.
- Güneş, S. (1997). *Türk Dil Bilgisi*. İzmir: D.E.Ü. Rektörlük Matbaası.
- Güney, N. ve Aytan T. (2014). ‘‘Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu’’. *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), s.617-628.
- Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime Öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, s.242-253.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Felsefe-Yöntem-Analiz. (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hacıemmioglu, N. (2015). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Harmer, J. (1997). *The Practice of English Language Teaching*. London: New Edition. Harlow.
- Hulstijn J. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, pp.258-286. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J., Fukkink, R. G. and Simis, A. (2005). *Does training in second language Word recognition skills affect reading comprehension? An Experimental Study*. *The Modern Language Journal*, 89, pp. 54-75.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev. Y. Uzuner. M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, L. and Somekh, B. (2004). *Observation*. In Bridget Somekh & Cathy Lewin, (Eds.), *Research methods in social sciences*. pp.138-145. London: Sage.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *Elementary Education Online*, 6 (3), s.344-365.

- İşcan, A. (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, s.29-36.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan "Yeni Hitit" Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerileri ve Kültür Açısında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İşisığ, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metin'inin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), s.106.
- Kansızoğlu, H. (2014). *Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), s.961-984.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Yayınları.
- Karatay, H. (2004). İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), s.141-153.
- Kemmis, S., and McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd. ed.) Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*, Ankara: TDK Yayınları.
- Lieury, A. (1995). "Görüntülerin Belleği ve Çift Kodlama".95.
- Lopez, C. R. M. (1994). *Teaching and Learning Vocabulary: An Introduction for English Students*.
- McNiff, J., and Whitehead, J. (2000). *Action research in organisation*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., and Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.

- MEB. (2009). “*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*” Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher*. (4th. ed.). Boston, MA: Pearson.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onan, B. (2013). Divanü Lügati-t Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları bakımından bir değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 13, s.425-447.
- Onan, B. (2017). Başlangıçtan XIII. Yüzyıla Kadar Türkçenin Öğretimiyle İlgili Gelişmeler. *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim -Öğretim Tarihi Araştırmaları*. Ankara: Akçay. s.43-79.
- Özcan, H. Z. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye İçin Kelime Belirleme Çalışması: Uşak Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemir, E. (1999). *Yazımsal Türler*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Özkırımlı, A. (2002). *Türk Dili Dil ve Anlatım*, İstanbul.
- Özönder, F. S. (2002). “Eski Türklerde Dil ve Edebiyat”, *Türkler V.*, Ankara: s.481-501.
- Pigada, M. and Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), pp.1-28.
- Polat, T. (2001). “Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil”. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 13, s.29-39.
- Read, J. (2004). *Research in Teaching Vocabulary*. Annual Review of Applied Linguistics 24, pp.146-161. Printed in the USA. Copyright Cambridge University Press, 4,0267-1905.
- Reason, P., and Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Sanchez, A. (2018). *Examining second language vocabulary growth*. *Language Teaching*, pp.1-12.
- Schmenk, B. (2004). *Drama in the Margins: The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom*, *gfl journal*, 1, pp.1-23.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), pp.329-363.

- Tabak, G. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Taylor, C., Baser, J. and Wilkie, M. (2006). *Doing Action Research*. London: Paul Chapman Publishing.
- TDK, (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: 9. Baskı, TDK Yayınları.
- TDK, (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*, Harlow: Longman.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 1(1), s.22-28.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, s.71-73.
- Uçkun, D. (2006). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri, *TÜBAR-XX-I*, s.218-227.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirme Sürecine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, s.217-226.
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, N. (2005). ‘‘Ortak Avrupa (OAÇ)’nin Dilbilimsel Dayanakları Üzerine Gözlemler’’. *XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Şanlıurfa, Harran Üniversitesi, TÜBİTAK*, s.317-325.
- Ünlü, H. (2011). ‘‘Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri’’, Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 1 (1), s.108-116.
- Vancomelbeke, P. (2004). ‘‘*Kelime Öğretimi*’’ Nathan, France.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitapevi.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. s.115-145, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, (2.Baskı, Editörler: A.Kılınç ve A.Şahin). Ankara:Pegem Akademi.

Walters, J. and Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*. 13(4), pp.403-423.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

<http://www.egitim.aku.edu.tr/actionresearch.ppt> (Mesude Uygur/action research (eylem araştırması) (Erişim Tarihi: 19/09/2018)

<http://www.gfl-journal.de/1-2004/schmenk.pdf>. (Erişim Tarihi: 14.08.2018)

www.scu.edu.au./schools/gcm/ar/arp/aandr (Erişim Tarihi: 23.09.2018)

<https://doi.org/10.1017/S026144481800037X> (Erişim Tarihi: 23.04.2019)

<http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Tarihi: 06.05.2019)

<http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 14.02.2019)

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı dâhilinde, yürütülmekte olan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi” konulu Yüksek Lisans Tezi için yapılmaktadır. Verdiğiniz bilgiler hiçbir surette başka bir amaçla kullanılmayacağı ve 3. şahıslara verilmeyeceği teminatımız altındadır. Sizden ricamız anket formunu eksiksiz ve görüşlerinize uygun bir şekilde doldurmanızdır. Katkılarınız için teşekkürleri bir borç biliriz.

Mine ÖZÇELİK
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Zekerya BATUR
Tez Danışmanı

- 1) Cinsiyetiniz:
- 2) Fakülte / Bölüm:
- 3) Ülkeniz?.....
- 4) Milliyetiniz?.....
- 5) Babanızın eğitim durumu nedir?.....
- 6) Babanızın mesleği:
- 7) Annenizin eğitim durumu nedir?.....
- 8) Annenizin mesleği:
- 9) Kaç kardeşiniz? (Siz de dahil)
- 10) Ne kadar süredir Türkiye’desiniz?.....
- 11) Türkiye’den nasıl haberdar oldunuz?
() Gazete - dergi () Tv () İnternet
() Arkadaş () Diğer (Belirtiniz)
- 12) Türkçe öğrenmekte zorlanıyor musunuz?
() Evet () Hayır
- 13) Türkiye’de yaşamaktan mutlu musunuz?
() Evet () Hayır

14) Türkiye'ye ilk geldiğinizde en çok neye ihtiyacınız oldu?

Para Dil Bilmek Arkadaş Kalacak Yer İş Diğer
(Belirtiniz)

15) Türkçe de en çok zorlandığınız alan (dil becerisi) hangisidir?

Okuma Yazma Konuşma Dinleme Dilbilgisi

16) Zorlandığınız bu alan veya alanları geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Kitap – gazete okuyorum

Televizyon izliyorum

Müzik dinliyorum

Yazı yazıyorum

Öğretmenleri dinliyorum

Düzenli ders çalışıyorum

Türk arkadaşlarım ile konuşuyorum

Diğer (Belirtiniz)

17) Günde yaklaşık olarak kaç saatinizi internette dolaşarak geçiriyorsunuz?

0-1 saat 1-2 saat 2-3 saat 3-4 saat 4 ve daha fazla

18) Ayda kaç sayfa kitap okuyorsunuz?

Okumuyorum 1-100 sayfa 101-200 sayfa 201-300 sayfa 301
ve daha fazla

19) Yeni kelimeleri nasıl öğreniyorsunuz?

Dinleyerek / izleyerek Konuşarak Okuyarak Yazarak Sözlüğe
bakarak

Diğer (Belirtiniz)

Ek-2 Uygulama 1 ‘Hastane Odası’

HASTANE ODASI

Günlerden Perşembe’ydi ve soğuk bir Şubat sabahıydı. Ali Said kahvaltı yapmak için kaldığı yurdun yemek salonuna indi. Aslında bugün sıcacık yatağından hiç çıkmak istememişti. Fakat alarm sesini duyunca birden yatağından fırladı. Ayağa kalktığı anda karnında hafif bir ağrı hissetti. Yatağının yanındaki çekmecedен bir ilac aldı. Daha kahvaltı yapmadığı için ilacı okul çantasına koydu.

O gün okuldaki dersleri oldukça yoğundu. Bu şehre Eylül ayında gelmişti. Şimdiden beş ay geride kalmıştı. Zaman su gibi akıp geçmişti. Okuluna ve arkadaşlarına çok kolay alışmıştı. Arkadaşlarının hepsi onun gibi farklı ülkelerden Türkiye’ye üniversite eğitimi almak için gelmişlerdi. Kendini şanslı hissediyordu. Çünkü dünyanın farklı ülkelerinden gelen arkadaşlarından farklı kültürlerle ilgili çok şey öğreniyordu. Yeni şeyler öğrendikçe kendini daha mutlu hissediyordu. Ali Said’deki öğrenme hevesini seneler önce ilkokul öğretmeni keşfetmişti. Meraklı ve çalışkan bir öğrenciydi. Özellikle dünyadaki diğer insanlar nasıl yaşıyorlar, neler yapıyorlar diye düşünürdü. En büyük hayali meslek sahibi olduktan sonra dünyayı gezmekti. İlk önce Türkiye’deki yaşadığı şehre yakın olan şehirleri gezmek istiyordu. Bu ülkeye geldiğinde ilk gördüğü şehir İstanbul’du. İstanbul’u çok beğenmiş ve hayran kalmıştı. Yıl sonu sınavları iyi geçerse üç hafta sonra İstanbul’a arkadaşının yanına gidecekti. Bu gezi ona ödül gibi olacaktı. Şimdiden gezi planını yapmıştı. Gideceği yerleri internetten araştırmış ve not defterine yazmıştı.

Kahvaltısını yaptıktan sonra yurttan aceleyle çıktı. Biraz yürüdükten sonra tekrar karnında bir ağrı hissetti. Sabah çantasına koyduğu ilaç aklına geldi ve çantasından çıkarıp ilacını içti. Bu ilacı Türkiye’ye gelmeden önce receteyle sağlık merkezinden almıştı. Belki orada bulamam diye düşünmüştü. Tadı berbattı, su şişesinden bir yudum su içince kendini daha iyi hissetti. Yurdu ve okulu birbirine çok yakındı. Kısa bir süre sonra sınıfındaydı. Arkadaşlarıyla selamlaştı ve dinleme dersi öğretmenin bugün okula gelmeyeceğini öğrendi. Çünkü derste öğretmeni çok hastaydı. Bugün öğretmenin dinlenmek için rapor aldığını öğrendi. Aklına hastane geldi. Hasta olduğunda annesi onu zorla hastaneye götürürdü. Çünkü iğne olmaktan ve özellikle ona hasta olduğu için kızdıklarını düşündüğü yaşlı ve sinirli doktorlardan çok korkardı. Onun için şimdi büyüdüğünde bile hasta olmamak için elinden geleni yapmaya çalışırdı.

Bu arada ilaç içtikten sonra ağrısının geçtiğini hissetti ve buna çok sevindi. Aklından bu düşünceleri geçirirken derste olduğunu fark etti. Can kulağıyla öğretmeninin anlattıklarını dinlemeye devam etti. Okuma dersi en sevdiği dersti. Kitap okuma sevgisini ona ailesi küçükken vermişti. En çokta dünya klasikleri arasında yer alan kitapları okumayı seviyordu. Teneffüste arkadaşlarıyla sohbet etti. Birbirlerine heyecanla tatil planlarını anlattılar.

Akşama doğru okuldan çıktı ve yurduna döndü. Çok acıktığını hissetti, karnı zil çalıyordu. Akşam yemeğine daha bir saat vardı. Odasına çıktı. Annesini görüntülü aradı. Ailesiyle sık sık telefonda görüşüyordu. Onlarla konuşunca kendini daha iyi hissediyordu. Türkiye ve Türklerle ilgili öğrendiği her yeni şeyi ailesine anlatıyordu. Özellikle ailesine Türklerin samimi ve yardım sever insanlar olduklarından bahsediyordu.

Telefonu kapattıktan sonra yemek salonuna indi. Burnuna mis gibi tarhana çorbası kokusu geliyordu. Buraya geldiğinde ilk defa tadına baktığı yemek tarhana çorbasıydı. Tadını çok beğenmişti. Yaz tatiline giderken ailesine de götürmeyi düşünüyordu. Arkadaşlarıyla yemek masasına oturdu. Neşe içinde sohbet ederek yemeklerini yediler. Bu arada arkadaşlarına ağrısından ve doktor korkusundan bahsetti.

Tıka basa karnımı doyurduktan sonra odasına çıktı ve yatağına uzandı. Yoğun bir gün geçirmişti. Kendini çok yorgun hissediyordu. Biraz telefonuyla vakit geçirdi ve uykuya daldı. Uyuduktan bir süre sonra şiddetli bir acıyla uyandı. Karnında kuvvetli bir ağrı vardı. Zorla ayağına kalktı ve yan odadaki arkadaşı Ömer'e seslendi. Ömer aceleyle inip yurt müdürüne haber verdi. Kısa bir süre sonra yurdun önüne ambulans geldi. Ömer de onunla birlikte ambulansa bindi. Hızlı bir şekilde hastaneye geldiler. Sedyenin üzerinde ambulandan indi. Arkadaşı Ömer 'danışma' yazan odaya girdi ve Ali Said'in kimliğini görevlilere verdi. Acil serviste bir telaş vardı. Etraf çok kalabalık ve gürültülüydü. Görevliler ve doktorlar sürekli koşuşturuyorlardı. Telefon sesleri ve konuşma sesleri yükseliyordu.

Ali Said'i bir süre sonra acil servisten asansörle üst kata çıkardılar. Arkadaşı Ömer'de yanında çıktı. Görevliler onu üzerinde 127 yazan bir odaya aldılar. Kısa bir süre sonra bir doktor aceleyle odaya girdi. Elinde kâğıt kalemle yaklaştı ve Ali Said'e sorular sordu. Fakat doktor çok hızlı konuşuyordu. Doktorun sorularından hiçbir şey anlamadı. Sonra sınıfta ders anlatan öğretmenleri aklına geldi. Onların konuşmalarını çok kolay anlayabiliyordu. Birden gözleri dolarak doktora "Lütfen öğretmenlerim gibi yavaş konuşur musunuz" dedi. Doktor bir an duraksadı ve anlayışla tamam dedi.

Soruların cevaplarını not aldıktan sonra doktor odadan çıktı. Bir süre sonra tıpkı annesine benzeyen bir hemşire odaya girdi. Elinde bir serum şişesi vardı. Ali Said'in yatağının yanındaki sandalyeye oturdu. Ellerini avuçlarının içine aldı ve onu hemen apandis ameliyatına almaları gerektiğini söyledi. Ali Said çok şaşırды, ne diyeceğini bilemedi. Gözleriyle tamam dedi. Elif hemşire bir anne şefkatiyle ‘‘Hiç üzölme ailen burada değil ama bizler ve arkadaşların hep yanındayız’’ dedi. Bu sözleri duyunca kendini daha iyi hissetti.

Ameliyat sonrasında odasına geldiğinde odası mis gibi çiçek kokuyordu. Bütün arkadaşları heyecanla onun çıkmasını beklemişlerdi. Hastanede kaldığı bir hafta boyunca onu hiç yalnız bırakmadılar. Böyle arkadaşları olduğu için kendini çok şanslı hissediyordu.



1.Aşağıdaki resimlerin altına verilen kelimeleri uygun bir biçimde yazınız.

Reçete – Danışma – İlaç – Doktor – Hemşire – Oda



1)



2)



3)



4)



5)



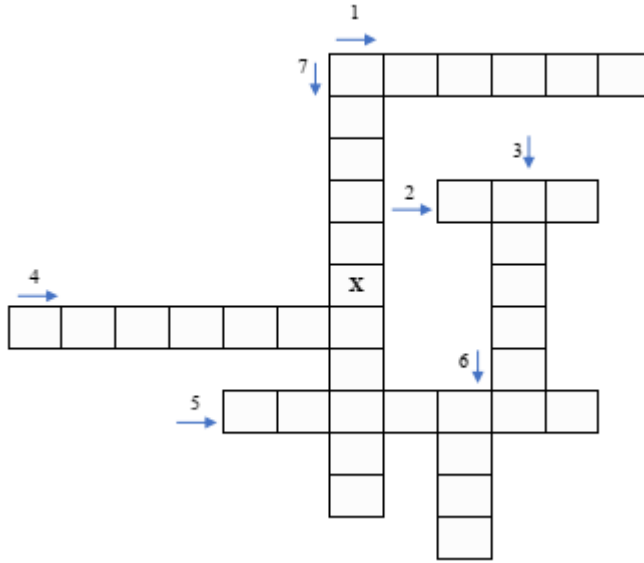
6)

2.Aşağıda verilen kelimeleri uygun olan cümlelerin içerisinde kullanınız.

Rapor almak – danışma – oda- hemşire – ilaç -reçete- doktor

1. Dedemin her gün kullanması gereken kalp _____ vardı.
2. _____ beyaz önlüğünü giydi ve hastaları muayene etti.
3. Ali doktorun odasına girdi ve doktordan _____ yazmasını istedi.
4. Hafta sonu çalışma _____ mavi renge boyandı.
5. _____ elinde iğne ve ilaçlarla odaya geldi.
6. _____ öğrenci kimliğimi bıraktım.
7. Dün arkadaşımınla _____ için hastaneye gittim.

3. Aşağıdaki bulmacaya tanımı verilen kelimeleri yazınız.



Yukarıdan Aşağıya Doğru

1. Hastanın dinlenme durumunu gösteren, doktorlar tarafından yazılan belgenin alınması.
3. İnsanlardaki hastalıkları tanımlayan ve onları ilaçlarla tedavi eden, hekimlik öğretimi görmüş kimse.
6. Hastalıkları iyileştirmek ya da önlemek için kullanılan madde.

Soldan Sağa Doğru

7. Doktorun, hastası için gerekli gördüğü ilaçlarla bunların miktarını ve kullanılış biçimlerini yazıp verdiği kâğıt.
2. Herhangi bir yapının giriş, salon, mutfak, banyo gibi yerleri dışındaki oturmak, yatmak gibi işler için kullanılan alanı.
4. Kimi kuruluşlarda sorulara yanıt vermek için kurulmuş birim.
5. Hasta bakıcılık konusunda eğitim görmüş hasta bakıcı kadın.

4. Aşağıdaki metni verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

rapor almak – danışma – doktor – reçete – ilaç – hemşire - oda

Ayşe hanımın iki kızı vardı. Kızlar o gün parka gitmek istediler. Parktan dönerken anneleri onlara dondurma aldı. O gece küçük kız ağlayarak uyandı. Çocuğun çok fazla ateşi vardı. Ayşe hanım eşiyle birlikte çocuğu hemen hastaneye götürdü. Önce hastanenin _____ bölümünden kayıt yaptırıldılar. Kayıt işlemleri bittikten sonra aceleyle hastaların alındığı bölüme geçtiler. Kısa bir süre sonra _____ geldi. Küçük kızını muayene etti. Kızın bir gece hastanede kalması gerektiğini söyledi.

Görevliler kızını _____ götürdüler. Daha sonra odaya _____ girdi. Küçük kız onu görünce ağlamaya başladı. Ona iğne yapacağını düşündü. Hemşire kızı iğne yapmadı fakat ona _____ verdi. Küçük kız bu duruma çok sevindi. Çünkü iğneden çok korkuyordu. Hep beraber bir gece hastanede kaldılar. Kızın dinlenmesi için de bir haftalık _____ aldılar. Ertesi gün eczaneye gidip doktorun yazdığı _____ gösterdiler ve kızın ilaçlarını aldılar.

5. Aşağıdaki cümleleri metinde koyu yazılmış kelimelerden uygun olanlarıyla tamamlayınız. Kelimelerin doğru biçimleriyle kullanılmasına dikkat ediniz.

1. Her sabah kahvaltıdan sonra kullanması gereken _____ vardı.
2. Kimlik kartını _____ bıraktı.
3. _____ dikkatli bir şekilde hastasını muayene etti.
4. Fatma üniversiteden mezun olduktan sonra _____ olmak istiyordu.
5. Görevliler bugün hastanedeki bütün _____ temizlediler.
6. Ali doktordan dinlenmek için iki gün _____ aldı.
7. Yaşlı teyze eczaneden _____ ile ilaçlarını aldı.

6. Aşağıda verilen kelimelerle açıklamaları birbirleriyle eşleştiriniz.

a) hemşire b) oda c) doktor d) ilaç e) reçete f) danışma g) rapor

1. Hastanede çalışan ve hastalıkların tanı ve tedavisinde görevli sağlık personeli ____
2. Hastalının dinlenerek iyileşmesi için doktor tarafından hastaya verilen belge ____
3. Kurum ve kuruluşlardan bilgi almak ve soru sormak için başvurduğumuz birim ____
4. Bir evin çalışmak, oturmak, uyumak vs. gibi amaçlarla kullanılan bölümü ____
5. Hastalıkları iyileştirmek amacıyla hastalara doktorlar tarafından verilen madde ____
6. Hastalara bakma konusunda eğitilmiş hasta bakıcıya verilen ad ____
7. Doktor tarafından yazılan ve hastanın kullanacağı ilaç miktarını gösteren kâğıt ____

7. Farklı olan kelimeyi daire içerisine alınız.

1. doktor / öğretmen / genç / öğrenci
2. ilaç / şurup / hap / su
3. hemşire / hasta / doktor / eczacı
4. çalışma odası / oturma odası / yemek odası / hastane odası
5. okul / hastane / banka / danışma
6. reçete / fotoğraf / sağlık raporu / rapor

Ek-3 Uygulama 2 ‘Palyaço’

PALYAÇO

Ali Said artık iyileşti. Fakat çok zor günler geçirdi. Ailesi yanında yoktu. Arkadaşları ona çok destek oldular. Yurttaki arkadaşları ona çok iyi baktı. Özellikle yan odada ki arkadaşı Ömer onunla çok ilgilendi. Ali Said yemekhaneye inemediği için yemeklerini odasına kadar getirdi. İlaçlarını düzenli içirdi. Ali Said iki hafta yatağından kalkmadı. İki haftanın sonunda doktoruyla randevusu vardı. Randevu tarihini kaçırmaması gerekiyordu. İki hafta yattıktan sonra ayağa kalmakta zorlandı. Ömer yine yanındaydı. Arkadaşı için hastaneyi aradı. Ali Said’in doktorundan randevu aldı. Ömer önce bir taksi çağırdı. Sonra arkadaşının giyinmesine yardım etti. Onu merdivenlerden aşağıya indirdi.

Taksiyle hastaneye geldiler. Taksiden indiklerinde Ali Said o geceyi tekrar hatırladı. Onun için kötü ve zor bir geceydi. Ağrısı çok şiddetliydi. Ayrıca neler olacağını bilmiyordu. O gece ambulansın inerken ilk önce acil servis yazısını görmüştü. Çok korktuğunu hatırladı. Ömer o zaman da yanındaydı. O da Ali Said ile ambulansa binmişti. Arkadaşının yanından hiç ayrılmadı. Ömer’e yaptıkları için ne kadar teşekkür etse azdı. Böyle bir arkadaşına sahip olduğu için mutluydu.

İki arkadaş poliklinikler yazan kapıdan girdiler. Asansörle dördüncü kata çıktılar. Ali Said tam randevu saatinde doktorun odasına girdi. Ömer onu dışarıda bekledi. Doktoru Ali Said’i görünce gülümseyerek ayağa kalktı. Onunla tokalaştı ve yerine oturdu. Doktor “Genç adam çok iyi görünüyorsun, maşallah” dedi. Sonra Ali Said’i muayene etti. Ameliyat yerinin çok çabuk iyileşmiş olduğunu söyledi. Bir hafta sonra ameliyat dikişleri alınabilirdi. Dikişlerini aldırarak için hastaneye gelmene gerek yok dedi. Mahallendeki sağlık ocağına gideceksin dedi. Dikişleri sağlık ocağında çalışan aile hekimi alacaktı. Dikişler alındıktan sonra normal hayatına dönebilirsin dedi. Ali Said’de doktoruna yaptıkları için teşekkür etti. Sonra yavaşça odadan çıktı.

Ömer kapının önünde onu bekliyordu. Ali Said çıkınca doktorun ona ne dediğini sordu. Ali Said’de doktorun söylediklerini arkadaşına anlattı. Ömer haberlere sevindi. Bir hafta sonra arkadaşı normal yaşamına dönecekti. Okulunu ve sınıf arkadaşlarını da özlemişti. Öğretmenleri ve okul arkadaşları da onu yalnız bırakmadılar. Ameliyattan sonra odaya geldiğinde hepsi oradaydı. Bir aile gibi hepsi ona destek oldular. Elif hemşirenin de iyiliklerini unutmadı. Hastaneye ve yurda hep ziyarete geldiler. Gelemediklerinde sürekli telefon ile aradılar. Bir ihtiyacı var mı diye sordular.

Ali Said doktorun odasından çıkınca asansöre binmek istemedi. Merdivenlerden inelim dedi. Ömer’de tamam dedi ve onun koluna girdi. Yavaş yavaş inmeye başladılar. İkinci kata geldiklerinde ‘‘Çocuk Servisi’’ yazısını gördüler. Bu katta çocuk hastalar tedavi oluyordu. Kapılardan biri açıldı. Hemşire bir çocuğun koluna igne yapıyordu. Çocukta annesinin elinden tutmuş ağlıyordu. Bu kat çocuk onkoloji servisiydi. Burada kanser tedavisi gören küçük çocuklar vardı. Odalarda çocuk hastalar ve onların aileleri vardı.

İki arkadaş çok üzüldüler. Çocuklardan etkilendiler. Ali Said yürümek istemedi ve o katta asansöre bindiler. Giriş katına indiler. Ali Said yabancı öğrenci olduğu için sağlık sigortası henüz yoktu. Onun için danışma masasının karşısındaki vezneye gittiler. Veznedeki görevliye muayene parası ödediler. Sonrada taksi ile yurda geri döndüler.

Bir hafta sonrada sağlık ocağına gittiler. Ali Said önce sıraya girdi. Danışmadaki görevliye kimlik kartını verdi. Görevli Ali Said’in kimlik kartına baktı. Kayıt işlemlerini yaptı. Daha sonrada üzerinde sıra numarası yazan kâğıdı verdi. Ali Said sırasının gelmesini bekledi. Sıra ona geldiğinde doktorun odasına girdi. Aile hekimi Ali Said’in muayene yatağına uzanmasını istedi. Sonra da ameliyat dikişlerini aldı. Ameliyat yeri iyileşmişti. Buna çok sevindi.

Artık tamamen iyileşti. Doktorun verdiği sağlık raporunun süreside doldu. Kendini iyi hissediyordu. Vakit kaybetmeden okula başladı. Normal hayatına geri döndü. Kötü bir deneyim yaşadı. Fakat arkadaşları ve doktorları sayesinde hepsi geride kaldı.

Bir cumartesi günü Ömer ile yurttaydılar. Hava yağmurlu olduğu için dışarıya çıkmadılar. İzlemek için bir film seçtiler. Ömer’de kahve yaptı. İki arkadaş bilgisayar ekranının karşısına geçti. Keyifle filmi izlemeye başladılar. Filmin ismi Dr. Patch Adams’dı. Dr. Patch tıp fakültesi 3. sınıf öğrencisidir. Her gün hastaneye gidip hastaları ziyaret eder. Çocukların olduğu servise giderek onları eğlendirir. Palyaço olur. Bunun yanında yaşlı hastaların isteklerini dinler. Onlara yardım eder. Hasta çocukların mutlu olması için elinden geleni yapar. Kılıktan kılığa girerek onları güldürür. Çocuklar Dr. Patch’i çok severler. Onu görünce mutlu olurlar. Onun gelmesini sabırsızlıkla beklerler.

Ali Said ve Ömer filmi çok beğendiler. İki arkadaş o gün hastanede gördükleri çocukları hiç unutmadılar. Film izleyince tekrar o çocukları hatırladılar. Onlar için üzölmek dışında da bir şeyler yapabilirlerdi. Çocukların ve yaşlı hastaların morale ihtiyaçları vardı. Onlarda hafta sonları hastaneye ziyarete gideceklerdi. Filmdeki

doktor gibi çocukları güldürmek için ellerinden geleni yapacaklardı. Bunun için ihtiyaçları olan tek şey bir peruk ve kırmızı takma bir burundu.



1. Aşağıdaki resimlerin altına verilen kelimeleri uygun bir biçimde yazınız.

Aile hekimi – İğne – Randevu almak – Kimlik kartı – Sigorta – Acil servis



1).....



2).....



3).....



4).....



5).....



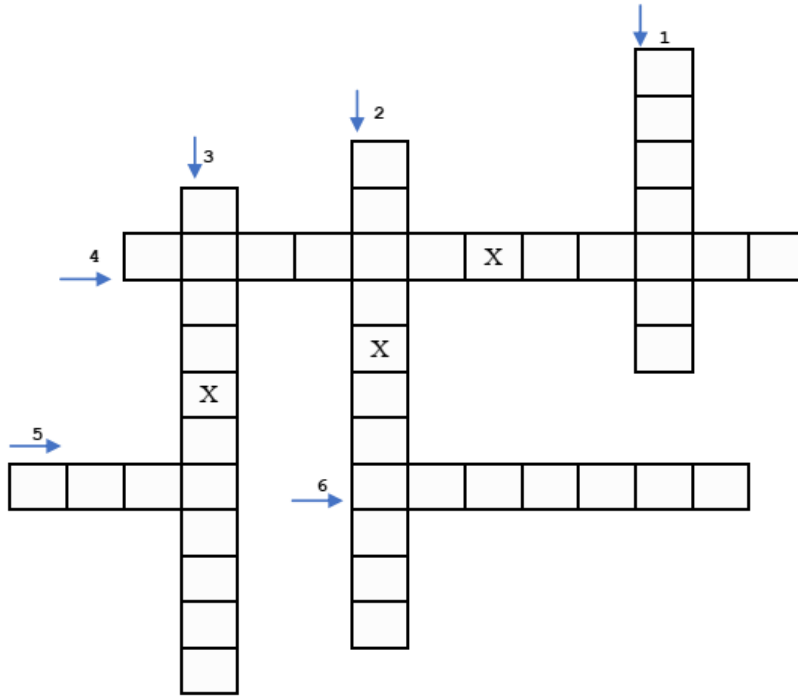
6).....

2. Aşağıda verilen kelimeleri uygun olan cümlelerin içerisinde kullanınız.

randevu almak – kimlik kartı – acil servis – randevu – sigorta – iğne – aile hekimi

1. Hemşire elinde ilaç ve _____ odaya girdi.
2. Ambulans _____ önünde durdu.
3. Aralık ayında _____ şirketinde işe başladı.
4. Sinemadan ucuz bilet almak için _____ görevliye gösterdiler.
5. Sağlık kontrollerini yaptırmak için annesi ile _____ gittiler.
6. Hastanedeki _____ tam zamanında geldi.
7. Doktorundan _____ için telefon açtı.

3. Aşağıdaki bulmacaya tanımı verilen kelimeleri yazınız.



Yukarıdan Aşağıya Doğru

1. Bir şeyin veya bir kimsenin herhangi bir yönden ilerde karşılaşılabileceği zararı gidermek için önceden ödenen prim
2. Sağlık kuruluşlarında acilen bakılması gereken hastaların ilk bakımlarının yapıldığı yer
3. Çalışma alanı ailenin sağlık sorunları olan doktor

Soldan Sağa Doğru

4. Kişinin kim olduğunu tanıtan belge
5. Damar yoluyla vücuda sıvı bir ilacı basınçla vermek amacıyla enjektör ucuna takılan, ucu keskin metal
6. Belli bir saatte, belli bir yerde iki veya daha çok kişi arasında kararlaştırılan buluşma

4. Aşağıdaki metni verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

**aile hekimi – iğne – sigorta – acil servis – randevu almak– kimlik kartı
randevu**

Bu kış çok soğuktu. Her yerde kar vardı. O sabah Hasan amca yatağından kalmak için doğruldu. Fakat yatağından kalkamadı. Her yerinin ağrıdığını hissetti. Eşi Hatice hanıma seslendi. O da mutfaktaydı. Hemen Hasan amcanın yanına geldi. Hatice hanım ‘‘Bey sen grip olmuşsun’’ dedi. Önce hastaneyi arayıp _____ istediklerini söylediler. Sonrada hastaneye gittiler. Hasan amca arabasını

_____ önünde durdurdu. İçeriye girdiler. Danışma masasına kadar yürüdüler. _____ tam zamanında geldiler. Danışmanın önünde uzun bir sıra vardı. Sıra onlara geldi. Hasan amcanın sağlık _____ vardı. Danışmadaki görevli Hasan amcanın _____ istedi. Gerekli işlemler tamamlandı. Hasan amca ve eşi bir süre beklediler. Sıra numaraları ekranda yanınca Hasan amca ayağa kalktı. Sonra _____ odasına girdi. Aile hekimi Hasan amcayı muayene etti. Hasan amcanın grip olduğunu söyledi. Sonrada hemşireyi çağırdı. Hemşireye hastaya _____ yapmasını söyledi.

5. Aşağıdaki cümleleri metinde koyu yazılmış kelimelerden uygun olanlarıyla tamamlayınız. Kelimelerin doğru biçimleriyle kullanılmasına dikkat ediniz.

1. Ambulans _____ önünde yavaşladı ve görevliler hastayı sedye ile indirdiler.
2. Çocuklar _____ olmaktan çok korkarlar.
3. _____ hastayı muayene etti.
4. _____ şirketi işçi almak için gazeteye iş ilanı verdi.
5. Evden aceleyle çıktı ve _____ tam vaktinde yetişti.
6. _____ görevliye gösterdikten sonra içeriye girebildi.
7. _____ için danışmaya gitti.

6. Aşağıda verilen kelimelerle açıklamaları birbirleriyle eşleştiriniz.

a) aile hekimi b) iğne c) randevu d) sigorta e) acil servis f) randevu almak g) kimlik kartı

1. Enjektör yoluyla vücuda verilen sıvı ilaç _____
2. Hastanede hiç vakit geçirilmeden bakılması gereken hastaların ilk tedavilerinin yapıldığı bölüm _____
3. Çalışma alanı ailelerin sağlık sorunları olan doktor _____
4. İnsanlar arasında önceden kararlaştırılan, belli bir saatte ve belli bir yerde buluşma sözü _____
5. Doktor, hastane vb. den görüşme, muayene vb. için gün almak _____
6. Bir insanın kim olduğunu kanıtlayan belge _____
7. Önceden ödenen prim (para) karşılığında, bir kimsenin ya da bir şeyin herhangi bir yönden ilerde karşılaşılabileceği zararı gidermek için, bu işle uğraşan bir kuruluşla yapılan bağlantı sözleşmesi _____

7. Farklı olan kelimeyi daire içerisine alınız.

1. indirim kartı / kredi kartı / kimlik kartı / ehliyet
2. iğne / serum / şurup / doktor
3. sağlık sigortası / deprem sigortası / iş yeri / sigorta
4. görüşme / randevu almak / toplantı / konferans
5. hemşire / sağlık memuru / avukat / aile hekimi
6. ofis / sekreter / randevu / telefon
7. acil servis / hastane / okul / sağlık ocağı

8. *olmak, almak, yaptırmak, yapmak, göstermek* ifadelerini kullanarak aşağıdaki boşlukları tamamlayınız.

1. Aile hekimi _____
2. İğne _____
3. Randevu _____
4. Kimlik kartı _____
5. Sigorta _____



9. Metinde koyu renk yazılan kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız.

Ek-4 Uygulma 3 ‘Daler’in Mektubu’

DALER’İN MEKTUBU

Bugün Daler, Denizli’ye geleli tam üç ay oldu. Zaman çok çabuk geçmişti. Yeni bir ülkeye, şehre ve kültüre alışması çok kolay olmadı. Daler on dokuz yaşında Tacikistan’ın Duşanbe şehrinde kalabalık ailesiyle yaşayan bir öğrenciydi. Türkiye’de bir üniversiteyi kazanmıştı. Eğitim için geldiği bu ülkede başarılı bir öğrenci olmak ve üniversiteyi bitirmek istiyordu. Beş yıl sonra mezun olacak ve kendi ülkesinde başarılı işler yapacaktı.

Üniversiteyi bitirmeyi en çok dedesi için istiyordu. Çünkü çocukluğu dedesinin yanında onu örnek alarak geçmişti. Dedesi onun için çok özeldi. Dedesi ona iyi bir insan olması ve iyi bir eğitim alması için çok emek vermişti. Onun emeklerini boşa çıkarmayacaktı. Dedesi onu Türkiye’ye gönderirken, ‘‘Beni buralarda habersiz bırakma’’ demişti. Daler de ‘‘Sana sık sık mektup yazacağım, merak etme’’ diye söz vermişti.

Daler söz verdiği gibi dedesini habersiz bırakmadı. Dedesini sürekli telefonla arayıp ailesi ve akrabalarıyla ilgili haberler alıyordu. Fakat mektup yazmaya zamanı olmamıştı. Daler bu hafta sonu Denizli’de geçirdiği üç ayı anlatmak için mektup yazmaya karar verdi. Önce kırtasiyeden mektup kâğıdı ve zarf aldı. Okuldan, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından uzun uzun bahsetti. Her şeyi dedesi karşısında oturuyormuş gibi anlattı. Zarfın içerisine Göl Bahçe’de arkadaşlarıyla çekildikleri fotoğrafı ve üzerinde Denizli resmi olan kartpostalı koydu. Zarfı dikkatli bir şekilde kapattı. Sonra zarfın üzerine adını soyadını ve adresini yazdı. Mektubu pazartesi günü erkenden postaneye gidip postalayacaktı.

Pazartesi gününü sabırsızlıkla bekledi. Kahvaltısını yaptıktan sonra hemen yurttan çıktı. Yurdun karşısındaki durağa kadar yürüdü. Sonra otobüse bindi ve Çınar Postane ‘sinin önünde indi. Acele etmeden içeriye girdi. İçerisi çok kalabalık ve gürültülüydü. Aynı zamanda gişenin önünde uzun bir sıra vardı. İnsanlar sıranın kendilerine gelmesini bekliyorlardı. Daler’de hemen sıraya girdi ve sırada beklemeye başladı. Bu arada etrafı incelemek istedi. Bina çok büyüktü ve döner kapıdan sürekli insanlar girip çıkıyordu. Birden kafasını sağa doğru çevirdi. Sonra lacivert üniforma ve şapka giyen bir adam gördü. O adam postacıydı. Omzunda da büyük bir postacı çantası vardı. Postacı aceleyle elindeki evraklarla birlikte gişeye doğru yürüdü. Elindeki evrakları mermer tezgâhın üzerine bıraktı. Önündeki levhada Havale ve EFT yazan gişe

memuruyla konuştu ve kapıdan çıktı. Daler sonra kargo bölümünden kocaman bir koliyi teslim alan bir öğrenciyi fark etti. Kargodan gelen kolinin içerisindekileri merak etti. Sonra kendi kendine gülümsedi. Bu kadar uzakta olmasaydı annesi ona da yiyecek kolileri gönderirdi. Hüzünlendi biraz. Gözlerini üzerinde kargo yazan bölümden salonun kapına doğru çevirdi. Sonra aniden bir çocuk sesi duydu. Sapsarı saçları olan sevimli, haylaz bir çocuk babasının elinden fırladı ve postacının önünde durdu. Asker selamı verdi ve ‘‘Bak postacı geliyor’’ şarkısını bağırarak söylemeye başladı. Çocuğun şarkısı bitince asık yüzlerin yerini gülümseyen yüzler aldı.

Yavaş yavaş işlem sırası Daler’e geliyordu. Sırada beklemekten çok sıkılmıştı. Elindeki zarfının üzerinde yazılı olan ad soyadı ve adres kısmını tekrar kontrol etti. Gönderen kısmına kendi ad soyadı ve adresini, alıcı kısmına da dedesinin adını ve adresini yazmıştı. Sonra üzerinde Pamukkale resmi olan pulu zarfın üzerine dikkatli bir şekilde yapıştırdı. Sıra ona gelmişti. Gişe memuruna zarfını ve kimlik kartını uzattı. Çünkü öğrenci olduğu için daha az ücret ödeyecekti. Gişe memuru tombul ve neşeli bir kadındı. Daler’in kimlik kartını kontrol etti ve kartını ona geri verdi. Daler posta kodunu bilmediği için yazmamıştı. Görevliden yazmasını rica etti. Kadında posta kodunu zarfın üzerine yazdı ve zarfı damgaladı. İşlem bitince görevli Daler’e bir kâğıt verdi ve bu kâğıda imza atması gerektiğini söyledi. Daler cebinden bir kalem çıkardı ve kâğıdı imzaladı.

İşlemi bittikten sonra mektubunun kaç günde ülkesine ulaşacağını sordu. Gişe memuru dört gün sonra mektubun adrese ulaşacağını söyledi. Daler teşekkür ettikten sonra girdiği döner kapıdan çıktı. Mektubu dedesine ulaştığında dedesinin çok mutlu olacağını düşündü. Caddeye indi ve gülümseyerek kalabalığa karıştı. Bu arada ‘‘Bak postacı geliyor’’ şarkısını mırıldanarak kendi kendine söylüyordu.

1.Aşağıdaki resimlerin altına verilen kelimeleri uygun bir biçimde yazınız.

İmza – Sıra beklemek – Adres – Ad Soyadı – Mektup – Kimlik kartı – Kargo



1)..... 2)..... 3)..... 4).....



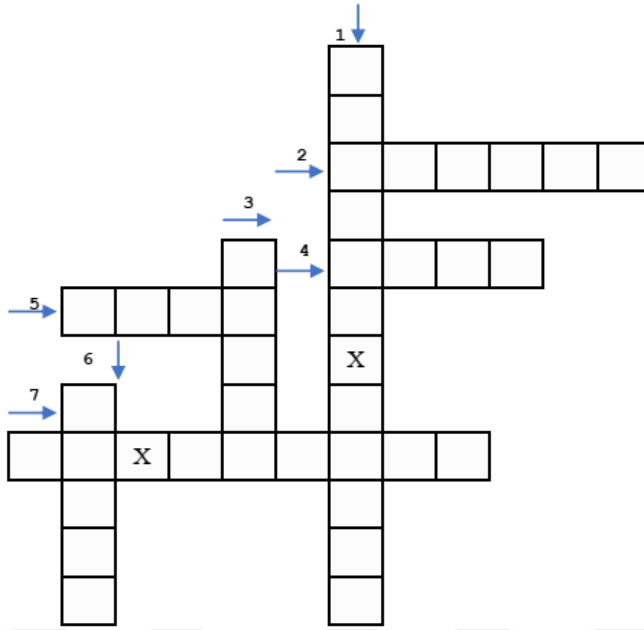
5)..... 6)..... 7).....

2.Aşağıda verilen kelimeleri uygun olan cümlenin içerisinde kullanınız.

ad soyadı – kimlik kartı – mektup – adres – kargo – sıra beklemek – imza

1. _____ zarfın içine koydu ve postaneye gitti.
2. Öğretmen yoklama kağıdını verdikten sonra adının karşısına _____ attı.
3. Postane çok kalabalıktı onun için _____ zorunda kaldılar.
4. İçeriye girmeden önce görevliye _____ gösterdi.
5. Annesinin gönderdiği _____ PTT' den teslim aldı.
6. Polis memuru Ali'ye _____ ve _____ sordu.

3. Aşağıdaki bulmacaya tanımı verilen kelimeleri yazınız.



Yukarıdan Aşağıya Doğru

1. Kişinin kim olduğunu tanıtan belge
3. Uçak, gemi vb. bir taşıtlarla taşınan eşya, yük
6. Bir kimsenin veya herhangi bir kurumun bulunduğu yer

Soldan Sağa Doğru

2. Bir şey haber vermek veya duyguları bildirmek için birine posta yoluyla gönderilen, zarfa konulmuş yazılı kâğıt
4. Bir kimsenin herhangi bir belgeyi yazdığını veya onayladığını belirtmek için her zaman aynı biçimde kullandığı işaret
5. İnsanların beklemek için art arda durarak oluşturduğu dizi
7. Bir kimseyi tanımlamaya, açıklamaya bildirmeye yarayan söz, isim

4. Aşağıdaki metni verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

imza – sıra beklemek – kargo – adres – mektup – kimlik kartı – ad soyadı

Ali Eylül ayında ilkokula başladı. 8 yaşındaydı. Okula başladıktan 3 ay sonrada okumayı öğrendi. Artık her şeyi okuyabiliyordu. Ayrıca çokta güzel yazı yazıyordu. Nisan ayında öğretmenleri okulda okuma bayramı yaptı. Annesi ve babası Ali'ye mavi bir bisiklet hediye etti. Ali'nin teyzesi de Ankara'da yaşıyordu. O da Ali'ye bir bilgisayar aldı. Teyzesi bilgisayarı Ankara'dan _____ ile gönderdi. Ali'de teyzesine teşekkür etmek için bir _____ yazmaya karar verdi. Mektubu yazdıktan sonrada en alt kısmına _____ attı. Sonrada mektubu zarfa koydu. Zarfin içine de okuma bayramında çekilmiş fotoğrafını koydu. Zarfin üzerine gönderen kısmına _____ ve _____ yazdı. Daha sonrada annesi ile postaneye gittiler. Postanede biraz _____. Ali görevliye zarfı uzattı. Posta ücretini sordu. Çünkü parayı harçlıklarından ödemek istedi. Görevli durumu anladı. Ali'ye "Küçük Bey öğrenci misiniz?" diye sordu. Ali'de "Evet, öğrenciyim" dedi ve görevliye öğrenci _____ gösterdi. Ali öğrenci olduğu için posta ücretini indirimli ödedi. Tüm işlemleri kendisi yapmıştı. Annesi sandalyede oturup Ali'yi bekledi. Postaneden çıkarken Ali çok mutluydu. Kendini büyümüş hissetti.

5. Aşağıdaki cümleleri metinde koyu yazılmış kelimelerden uygun olanlarıyla tamamlayınız. Kelimelerin doğru biçimleriyle kullanılmasına dikkat ediniz.

1. Ayşe teyze _____ atmak için belgenin gelmesini bekledi.
2. Sınav kağıdının üzerine _____ dikkatli bir şekilde yazdı.
3. Vize sınavına girmeden önce _____ öğretmene gösterdi.
4. _____ çok yoruldu ve sandalyede uykuya daldılar.
5. Postacı _____ kolisi çok ağır olduğu için taşırken zorlandı.
6. Arkadaşını çok özlediği için ona _____ yazdı.
7. Mektup zarfının üzerine _____ yazmayı unutmadı.

6. Aşağıda verilen kelimelerle açıklamaları birbirleriyle eşleştiriniz.

a) imza b) ad soyadı c) kimlik kartı d) mektup e) adres f) kargo g) sıra beklemek

1. Belirli bir ücret karşılığında, uçak, gemi veya başka bir taşıt aracılığıyla taşınan yüke verilen ad _____
2. Haberleşmek amacıyla ve genellikle posta aracılığıyla birine gönderilen, zarfa konulmuş, yazılı kâğıt _____
3. Bir kimsenin arandığı zaman bulunabileceği, oturduğu yer; bir kuruluşun bulunduğu yer _____
4. Bir kişinin kim olduğunu kanıtlayan belge _____
5. Bir kişinin, bir yazının altına bu yazıyı yazdığını ya da onayladığını belirtmek için her zaman aynı biçimde ve kendi eliyle yazdığı kendi adı ya da kendisine özgü işaret _____
6. Bir kişiyi diğerlerinden ayırmamızı sağlayan ve kişiye özel sözcük (isim) _____
7. İnsanların bir iş için, art arda durarak oluşturdukları kuyrukta bekleme eylemi _____

7. Farklı olan kelimeyi daire içerisine alınız.

1. kâğıt / imza / kalem / defter
2. yolcu beklemek / sıra beklemek / ayakta beklemek / otobüs beklemek
3. kargo / paket / postane / hastane
4. ev adresi / iş adresi / yol tarifi / okul adresi
5. mektup / telgraf / kâğıt / kartpostal
6. kimlik kartı / kredi kartı / indirim kartı / cüzdan
7. ad / isim / soyadı / imza

8. beklemek, atmak, yazmak, göndermek, göstermek ifadelerini kullanarak aşağıdaki boşlukları tamamlayınız.

1. Kimlik kartı _____
2. Sıra _____
3. Mektup _____
4. Kargo _____
5. İmza _____

*Göstermek * Yazmak
*Atmak
*Beklemek *Göndermek

9. Metinde koyu renk yazılan kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız.

10) Siz de ailenizden birine ya da bir arkadaşınıza mektup yazarak Türkiye’de neler yaptığınızı anlatınız.

Ek-5 Uygulama 4 ‘Tahta Kuşlar’

TAHTA KUŞLAR

Mustafa amca 75 yaşındaydı. Korktuğu başına geldi. Artık yalnız kalmıştı. İki yıl önce eşi Zeynep teyzeyi kaybetti. Zeynep teyze bir yıl hasta yatağında yattı. Doktorlar felç olduğunu söylediler. Bir yıl boyunca Zeynep teyzeye Mustafa amca baktı. Onun her şeyiyle ilgilendi. Doktorlar ne dediyse yaptı. Tam kırk beş yıl evli kaldılar. Birbirlerine hayat arkadaşı oldular.

Zeynep teyze Mustafa amcanın çocukluk arkadaşıydı. Yıllarca aynı mahallede oturdular. Sonra Mustafa amcalar mahalleden taşındılar. Yıllar sonra Mustafa amca Zeynep teyzeyi bir düğünde gördü. Gözlerine inanamadı. Zeynep teyze çok güzel bir genç kız olmuştu. Mustafa amca ilk görüşte Zeynep teyzeye âşık oldu. Durumu annesine ve babasına söyledi. Onlarda bir akşam Zeynep tezelere gittiler. Zeynep teyzenin ailesi eski komşularıydı. O akşam ‘‘Allah’ın emri, peygamberin kavli’’ diyerek kızı istediler.

Mustafa amca mobilyacıydı. İlkokuldan sonra eğitimine devam etmedi. Rahmetli Ahmet ustasından mobilyacılığı öğrendi. Zeki bir çıraktı. Kısa zamanda iyi bir usta oldu. Sonra da kendisine bir mobilyacı dükkânı açtı. Gece gündüz çalıştı. İyi para kazandı. Düğününü de kendi parasıyla yaptı. Ailesine yük olmak istemedi. Çünkü aile sininde maddi durumu çok iyi değildi. Babası bir fabrikada işçi olarak çalışıyordu. Annesi de ev hanımıydı.

Evlendikten sonra Mustafa amca küçük bahçeli bir aldı. Zeynep teyze terziydi. Çok becerikli bir kadındı. Komşularının çocuklarına çok güzel elbiseler dikti. Kazandığı para ile aile bütçesine katkıda bulundu. Çünkü kızları Zehra dünyaya gelmişti. Onun rahat büyümesi ve iyi bir eğitim alması için paraya ihtiyaçları vardı.

Zehra’nın mahalleden birçok arkadaşı vardı. Okula arkadaşlarıyla gidiyordu. Çalışkan bir öğrenciydi. Zeynep teyze ve Mustafa amca ilkokuldan sonra okula gitmemişlerdi. Zehra’nın okumasını çok istediler. Onun okuması için ellerinden geleni yaptılar. Zehra küçükken hep ‘‘Ben hemşire olacağım ve hasta insanlara bakacağım’’ derdi. Gerçekten de Zehra hayalini gerçekleştirdi. Hemşire oldu.

Zeynep teyze ve Mustafa amca Zehra’yla gurur duydular. Zehra’nın okuması için ellerinden geleni yaptılar. Karı koca daha çok çalıştılar. Zehra’nın hiçbir şeyini eksik

etmediler. Üniversite okurken Zehra'ya düzenli olarak para gönderdiler. Zehra da ailesinin emeklerini boşa çıkarmadı. Çok çalıştı ve okulunu tam zamanında bitirdi.

Zehra ilk görevine Van'da başladı. Orada bir arkadaşıyla sağlık ocağının lojmanında kaldı. Burası arkadaşının da ilk görev yeri idi. İki arkadaş iyi anlaştilar. İş dışında da sürekli birliktelerdi. Bazen aileleri hakkında sohbet ederlerdi. Kazandıkları paraları biriktirip ailelerine destek olmayı düşündüler. Bir gün Zehra ilk parasını çekmek için bankaya gitti. Sonra da çektiği parayı ailesine gönderdi. Annesine bu para benden size küçük bir hediye dedi. Mustafa amca ve Zehra teyze ne iyi kalpli bir evlat yetiştirmişiz diye düşündüler.

Zehra birkaç yıl sonra evlendi. Eşi Kemal çocuk doktoruydu. Üniversiteyken tanıştilar. Evlendikten iki yıl sonrada çocukları Ömer dünyaya geldi. Ömer'i Zeynep teyze büyüttü. Annesi Ömer'i işe giderken Zeynep teyzeye bırakıyordu. Akşam iş çıkışında da alıyordu. Bu arada Mustafa amcada dükkânını kapattı. Emekli oldu. Torunuyla daha çok vakit geçiriyordu.

Bir akşam Zehra Ömer'i almaya geldi. Annesi ve babasına onlarla konuşmak istediğini söyledi. Üç ay sonra Almanya'ya gideceklerdi. Eşi Kemal iyi bir iş teklifi almıştı. Almanya da bir hastane de çalışacaktı. Zeynep teyze ve Mustafa amca bu habere üzüldüler. Torunları Ömer'den ayrılmak istemediler. Zehra da onları çok uzun süre kalmayacağız diye teselli etti.

Yıllar su gibi akıp geçti. Zeynep teyze vefat edeli tam iki yıl olmuştu. Mustafa amca zor olsa da yalnızlığa alıştı. Komşuları da onu yalnız bırakmadılar. Hala Zeynep teyze ile ilk aldıkları evde oturuyordu. Komşularından ve bahçesinden ayrılmak istemedi. Ömer de büyüdü. Almanya'dan sürekli dedesini arıyordu. Yaz tatillerinde de geliyordu. Mustafa amca yine de torununu çok özliyordu. Yaz tatilinin gelmesini dört gözle bekliyordu.

Gelecek ay Ömer'in doğum günüydü. Artık 18 yaşına girecekti. Mustafa amca torununa özel bir hediye göndermeyi düşündü. Ondan torunu Ömer'e hatıra kalsın istedi. Günlerce düşündü. Ömer kuşları çok severdi. Mustafa amca da iyi bir marangozdu. Kendi elleriyle Ömer'e tahtadan iki tane kuş yapmaya karar verdi. İş bitince kuşları paketleyip kargoyla gönderecekti.

Mustafa amca günlerce uğraştı. Tahtaları sabırlı bir şekilde yavaş yavaş oydu. Çünkü artık yaşlanmıştı. Hemen yoruluyordu. Ama o bıkmadan tahtalara şekil vermeye devam etti. Haftalar sonra çok güzel tahtadan kuşlar ortaya çıktı. Eserine gururla baktı. Ömer bunları alınca çok sevinecekti.

Mustafa amca o sabah evden heyecanla çıktı. Önce bankaya gitti. Elektrik ve su faturasını ödedi. Yağmur yağıyordu. Durakta otobüs bekledi. Önce arkadaşlarının yanına uğradı. Onlarla biraz sohbet etti. Sonra kırtasiyeden bir zarf aldı. Dün akşam Ömer'e bir mektup yazmıştı. Mektubu zarfın içerisine koydu. Daha sonrada postaneye gitti. Görevliden kalem istedi. Zarfın üzerine alıcı kısmına Ömer'in adını soyadını ve adresini yazdı. Gönderici kısmına da kendi adını soyadını ve adresini yazdı. Zarfı görevliye teslim etti. Sonra da kargoya vereceği paketin üzerindeki alıcı ve gönderici kısımlarını doldurdu. Heyecandan eli titriyordu. Paketi de kargo bölümüne teslim etti. Yavaş adımlarla postaneden ayrıldı.

Tam doğum gününde kargo Ömer'e teslim edildi. Ömer'e sürpriz oldu. Heyecanla paketi açtı. Tahta kuşları gördü. Dedesi ona elleriyle yaptığı çok özel bir hediye göndermişti. Gözleri nemlendi. Kendisini Mustafa amca gibi dedesi olduğu için şanslı hissetti. Artık dedesi çok yaşlı olduğu için yolculuğa çıkamıyordu. Fakat doğum gününde dedesinin yerine onu görmeye dedesinin tahta kuşları gelmişti.

1. Aşağıdaki resimlerin altına verilen kelimeleri uygun bir biçimde yazınız.

Alıcı – Kargo göndermek – Para çekmek – Gönderici – Para – Fatura ödemek - Para göndermek



1).....



2).....



3).....



4).....



5).....



6).....



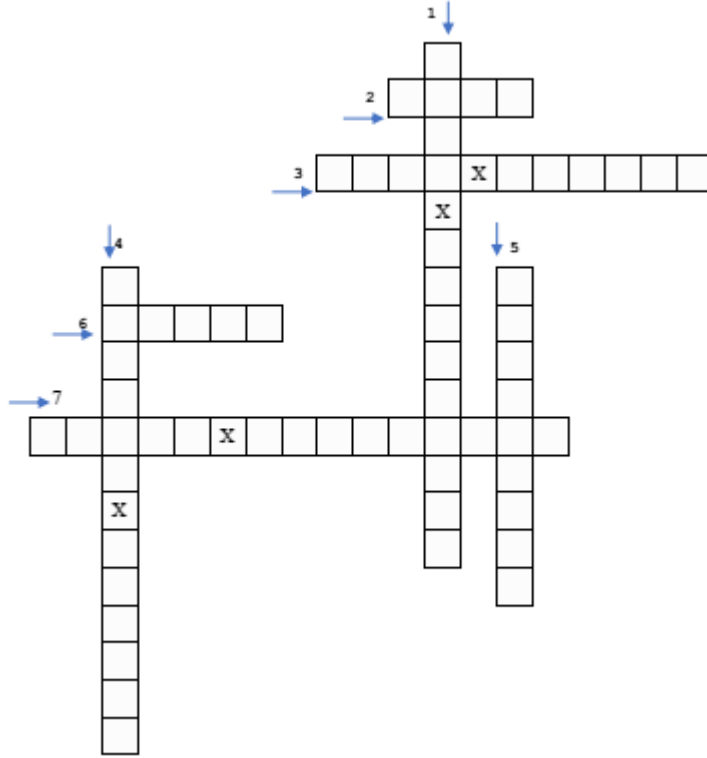
7).....

2. Aşağıda verilen kelimeleri uygun olan cümlenin içerisinde kullanınız.

Para göndermek – gönderici – fatura ödemek – alıcı – para – para çekmek -kargo göndermek

1. İlk defa kendi _____ kazandığı için çok heyecanlıydı.
2. Zarfın üzerine _____ ve _____ kısımlarını yazdı.
3. Telefon _____ için sıraya girdiler.
4. Babası hesabına para göndermişti. Arkadaşıyla _____ için Atm' ye gittiler.
5. İstanbul'da okuyan kardeşine _____ için bankaya gitti.
6. Torunun doğum günü için aldığı hediyeyi _____.

3. Aşağıdaki bulmacaya tanımı verilen kelimeleri yazınız.



Yukarıdan Aşağıya Doğru

1. Banka, postane vb. aracılığıyla bir başkasının hesabına para yatırma işlemi
4. Satılan bir malın cinsini, miktarını ve fiyatını bildirmek için satıcının alıcıya verdiği hesap pusulasını ödeme işlemi
5. Posta ile paket, telgraf, mektup vb. gönderen kimse

Soldan Sağa Doğru

2. Devletçe bastırılan üzerinde değeri yazılı kâğıt ya da metalden ödeme aracı
3. Bankaya vb. yatırılmış paradan bir kısmını veya hepsini geri almak
6. Kendisine bir şey gönderilen kimse
7. Uçak, gemi vb. taşıtlarla taşınan eşyanın, yükün gönderilmesi işlemi

4. Aşağıdaki metni verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

kargo göndermek – para çekmek – para – alıcı – fatura ödemek – gönderici - para göndermek

Deniz 7. Sınıf öğrencisiydi. Okulu yaz tatiline girdi. Babasının bir iş yeri vardı. Bir gün babası Deniz'e ‘ ‘ _____ nasıl kazanılıyor öğrenmelisin’’ dedi. Her sabah birlikte işe gitmeye başladılar. Deniz dükkânda temizlik işlerini yapıyordu. Ayrıca müşterilere çay ve kahve servisi yapıyordu. Bir sabah babası Deniz’i yanına çağırdı. Deniz’den bankaya ve postaneye gitmesini istedi. Deniz’e ne yapması

gerektiğini anlattı. Deniz bankaya gitti. Önce vezneden _____. Sonra telefon ve su _____. Daha sonra bir müşterinin hesabına _____. İşleri bittikten sonra bankadan çıktı. Karşıdaki postaneye gitti. Elinde bir paket vardı. Sıraya girdi. Bir süre bekledi. Görevliye elindeki paketi gösterdi. _____ istediğini söyledi. Görevliye ona bir form verdi. Bu formun üzerine _____ ve _____ kısımlarını yaz dedi. Deniz formu doğru bir şekilde doldurdu. Bütün işlerini bitirdi. Sonra iş yerine döndü. Babasından güzel bir aferin aldı.

5. Aşağıdaki cümleleri metinde koyu yazılmış kelimelerden uygun olanlarıyla tamamlayınız. Kelimelerin doğru biçimleriyle kullanılmasına dikkat ediniz.

1. Doğal gaz ve su _____ için görevliye para uzattı.
2. Kardeşine doğum günü için hediye aldı ve paketi _____.
3. Bugün alışveriş yaparken çok _____ harcadı.
4. Müşterisine _____ için bankaya gitti.
5. Teyzesinin gönderdiği _____ için bankadaki görevliye kimlik kartını gösterdi.
6. Görevli memur zarfın üzerine _____ ve _____ kısmını yazmalarını istedi.

6. Aşağıda verilen kelimelerle açıklamaları birbirleriyle eşleştiriniz.

a) para göndermek b) gönderici c) fatura ödemek d) alıcı e) para çekmek f) para g) kargo göndermek

1. Devlet tarafından basılan ve ülke içinde ödeme aracı olarak kullanılan, üzerinde değeri yazılı olan kâğıt ya da metal nesne _____
2. Satılan bir malın fiyatının alıcı tarafından ödenmesi _____
3. Özellikle posta aracılığıyla bir şey gönderen kişi _____
4. Bankaya vb. yatırılmış paranın tamamını ya da bir kısmını almak _____
5. Bir kişinin hesabına para yatırma işlemi _____
6. Kendisine bir aracı ile bir şey gönderilen kişi _____
7. Uçak gemi vb. taşıtlarla taşınan bir yükü ya da eşyayı belli bir adrese teslim edilmesi için özellikle postaneye teslim edilme işlemi _____

7. Farklı olan kelimeyi daire içerisine alınız.

1. banka / para göndermek / hediye göndermek / kargo göndermek
2. fatura / makbuz / gönderici / fiş
3. elektrik / doğal gaz / fatura ödemek / su
4. alıcı / mektup / telgraf / telefon
5. lira / dolar / para / euro
6. para çekmek / çekmeceyi çekmek / fişi çekmek / perdeyi çekmek
7. kargo göndermek / pastane / hastane / postane

8. çekmek, ödemek, yazmak, göndermek ifadelerini kullanarak aşağıdaki boşlukları tamamlayınız.

1. Kargo _____
2. Alıcı kısmını _____
3. Gönderici kısmını _____
4. Para _____
5. Fatura _____

- Yazmak
- Ödemek
- Çekmek
- Göndermek

Ek-6 Uygulama 5 ‘Tanrı Misafiri’

TANRI MİSAFİRİ

Sevgili günlük merhaba, geçen ay başımdan başlangıcı kötü olan fakat sonu güzel biten bir olay geçti. Yıl sonu bitirme sınavlarım bitti. Çok zorlanmışım fakat bütün sınav sonuçlarım iyi geldi. Ailem gözümde tütüyordu. Şubat tatilimi ailemin yanında geçirmek istedim. Hem kuzenlerimde tatil için yurt dışından geleceklerdi. Arkadaşlarımı ve kuzenlerimi görmek için sabırsızlanıyordum. Birçok öğrenci tatil için memleketlerine gidecekleri için **biletimi** hemen almam gerekiyordu. Gideceğim tarih belli olduğundan internetten otobüs biletimi aldım.

Çok heyecanlıydım. Zaman geçmiyordu. Sürekli takvime bakıp gün sayıyordum. Ara sıra cüzdanımdaki **otobüs** biletime de bakıyordum. En son memleketime aralık ayında gittim. Bitirmem gereken ödevlerim olduğu için erkenden dönmüştüm. Aklım ailemde ve arkadaşlarımda kalmıştı.

İşte beklenen gün geldi. İki gün sonra yola çıkacaktım. Babamla telefonda görüştüm. Onlar da beni çok özlemişlerdi. Bir an önce gelmemi istiyorlardı. Annem sürekli arayıp sana hangi yemekleri yapayım diye soruyordu. Annemin en çok tatlılarını özlemiştim. Bir de erkek kardeşimle evimizin arka bahçesinde oynadığımız futbol maçlarını özledim. Erkek kardeşim benden çok küçüktü ve ilkokula gidiyordu. Şimdiden birçok plan yapmıştı. Beni sınıf arkadaşlarıyla tanıştırmak istiyordu. Birlikte maç yaparız diyordu.

Otogara gitmeden bir gün önce **bavulumu** hazırladım. Okul çıkışı çarşıya gittim. Anneme babama ve kardeşime hediyeler aldım. Unutmayayım diye hepsini bavulumla koydum. Bavulun en üstüne de kitaplarımı koydum. Öğretmenler tatilde yine çok ödev verdiler. Fakat bu kez sorun yapmadım. Çünkü tam bir ay tatilim vardı. En çok da sabahları erken kalmak zorunda olmadığım için seviniyordum.

Otobüsün **kalkış saati** 8:30'du. Evim ve otogar birbirine biraz uzak olduğundan erkenden kalktım. Durakta biraz bekledikten sonra otobüsün servisine bindim. Bavulum biraz ağır olduğu için **şoför** servisten inerken bana yardımcı oldu. Şoföre teşekkür ettim ve indiğim duraktan ayrıldım. Yürüyen merdivenlerden ikinci kata çıktım ve bekleme salonunda beklemeye başladım. Ben beklerken otobüs perona yanaşmıştı. Hemen kalktım ve bavulumu görevliye teslim ettim. Sonra biletime baktım ve yerime oturdum. Yerim tam şoför koltuğunun arkasındaydı. Buna çok sevindim. Yolculuk yaparken bütün yolu seyretmeyi çok seviyordum.

Fakat yerime oturduğumda hemen uyudum. Çünkü çok yorgundum. Uyandığımda Denizli otogarına gelmişiz. Görevli burada 15 dakika mola vereceğimizi söyledi. Otobüsten indim. Karşıdaki otobüs duraklarının yanında bir simitçi dükkânı gördüm. Karnım acıkmıştı. Karşıya geçtim. Simitler mis gibi kokuyordu. Saati baktım daha vakit vardı. Simittin yanında çayda içmek istedim. Dükkânın yanındaki masaya oturdum. Karnımı doyurdum ve çayımı içtim. Yerimden kalktım kasaya doğru yürüdüm. Görevliye simit ve çayın kaç para olduğunu sordum. Parayı ödedim ve otobüsüne doğru yürümeye başladım. Tam o sırada telefonum çaldı. Arayan uzun zamandır görüşemediğim Ankara’da öğrenci olan arkadaşımdaydı. Sevinçle telefonu açtım ve sohbet etmeye başladık. Birbirimizi çok özlemişiz. Konuşurken zamanın geçtiğini anlamadım. Otobüsün olduğu perona geldiğimde şoka girdim. Otobüsün kalkış saati çoktan geçmiş ve ben otobüsü kaçırmıştım.

Bekleme salonuna gittim ve çaresizce düşünmeye başladım. Bir sonraki otobüs gece geç saatlerdeydi. Bilmediğim bir şehirde yalnız kalmıştım. Tam o sırada önümde bir gölge belirdi. Benim yaşlarımda bir çocuk karşımda duruyordu. Çok üzgün görüldüğümü ne derdimin olduğunu sordu. Bende olanları anlattım. İsminin Mehmet olduğunu ve öğrenci olduğunu söyledi. Denizli’de ailesiyle yaşıyormuş. Bana bu akşam bizim misafirimiz ol, yarın sabah erkenden babamla seni otogara getiririz dedi. Başka çarem yoktu kabul ettim. Aileme telefon açtım durumu anlattım.

Kapıyı Mehmet’in annesi açtı. Güler bir yüzle bana “Hoş geldin” dedi. Beni misafir odasına buyur etti. Bir süre sonra onlarla birlikte yaşayan dedesi içeriye girdi. Kalkıp elini öptüm. Onları rahatsız ettiğimi söyledim. Mehmet’in dedesi bana “Bak evlat biz Türkler misafirperver insanlarız. Kapımızı çalıp evimize konuk olan kişi bizim için “Tanrı misafiridir”, misafir kısmetiyle gelir, artık sen de bizim evladımızsın” dedi. Biz bunları konuşurken Mehmet’in annesi bizi yemek için masaya davet etti. Çok lezzetli yemekler hazırlamıştı. Hep beraber neşe içinde sohbet ederek yemeklerimizi yedik.

Sabah erkenden kalktık. Tüm aileye beni misafir ettikleri için teşekkür ettim. Mehmet ve babası beni otogara bıraktılar. En kısa zamanda görüşmek üzere vedalaştık. Çok güzel bir aile tanıdım ve anılarıma bir yenisini daha eklemiştim.

1. Aşağıdaki resimlerin altına verilen kelimeleri uygun bir biçimde yazınız.

Bilet – Otobüs – Bavul – Şoför – Durak – (Kaç) Para?



1)..... 2)..... 3).....



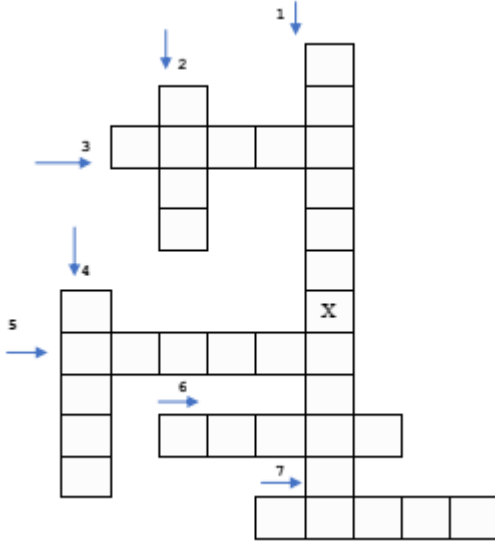
4)..... 5)..... 6).....

2. Aşağıda verilen kelimeleri uygun olan cümlenin içerisinde kullanınız.

bilet – otobüs – bavul – kalkış saati – şoför – durak – kaç para?

1. Dün okula gitmek için _____ otobüs bekledim.
2. Yaşlı teyze satıcıya elmalar “ _____ ” diye sordu.
3. Otobüsün _____ kaçırmamak için aceleyle evden çıktım.
4. _____ çok dikkatli araba kullanıyordu.
5. _____ çok ağırdı onun için arkadaşım bana yardım etti.
6. _____ saatlerinin değiştiğini öğrendim.
7. Otobüs _____ evde unuttum.

3. Aşağıdaki bulmacaya tanımı verilen kelimeleri yazınız.



Yukarıdan Aşağıya Doğru

1. Bir taşıtın bir yerden hareket etme vakti
2. Devletçe bastırılan, üzerinde değeri yazılı kâğıt veya metalden yapılmış ödeme aracı
4. Mesleği taşıt kullanmak olan sürücü

Soldan Sağa Doğru

3. İçine eşya konulan ve genellikle yolculukta kullanılan büyük çanta
5. Yolcu taşıyan motorlu büyük taşıt
6. Otobüs, tren, minibüs vb. genel taşıtların durmak zorunda olduğu veya durabileceği yer
7. Para ile alınan konser, sinema, tiyatro vb. eğlence yerlerine girme, ulaşım araçlarına binme imkanını veren belge

4. Aşağıdaki metni verilen kelimeleri kullanarak tamamlayınız.

Bilet – otobüs – bavul – kalkış saati – şoför – durak – kaç para?

Ali bugün erkenden yatağından kalktı. Çünkü bugün ailesiyle birlikte İstanbul'a tatile gidiyordu. Çok heyecanlıydı. Gece heyecandan uyuyamadı. Akşam kardeşiyle birlikte _____ hazırladı. Otobüslerinin _____ 10:30'du. Uyandıktan sonra hep birlikte kahvaltı yaptılar. Erkenden evden çıktılar. Ali evden çıkmadan önce _____ cebine koydu. Arabaları yoktu. Onun için otogara minibüs ile gideceklerdi. Minibüsün gelmesini _____ beklediler. Fakat minibüs gelmedi.

Daha fazla beklemeden bir taksi çağırıldılar. _____ bavullarını bagaja koymalarına yardım etti. Hızla otogara geldiler. Taksiden inerken Ali'nin babası şoföre " _____ " diye sordu ve parayı uzattı. Tüm aile biraz heyecan yaşadılar. Fakat tam vaktinde _____ yetiştiler.

5. Aşağıdaki cümleleri metinde koyu yazılmış kelimelerden uygun olanlarıyla tamamlayınız. Kelimelerin doğru biçimleriyle kullanılmasına dikkat ediniz.

1. Arkadaşlarıyla _____ minibüs beklediler.
2. Dün akşam otobüs _____ internetten aldı.
3. Ayşe otogar görevlisinden otobüsün _____ öğrendi.
4. _____ arabayı çok hızlı kullanıyordu.
5. Küçük çocuk _____ tek başına taşıyamadı.
6. _____ tam zamanında hareket etti.
7. Ömer pazara gitti ve satıcıya meyvelerin _____ olduğunu sordu.

6. Aşağıda verilen kelimelerle açıklamaları birbirleriyle eşleştiriniz.

a) kaç para? b) durak c) şoför d) kalkış saati e) bavul f) otobüs g) bilet

1. Taşıtlara binmek için para karşılığı alınan kâğıt, belge _____
2. Otobüs, taksi gibi genel taşıtların yolcu indirip bindirmek üzere durdukları yer _____
3. Otobüs, kamyon, otomobil gibi motorlu taşıtları kullanan kişi _____
4. Toplu taşıma araçlarının (otobüs, tren vs.) gideceği yöne doğru hareket ettiği saat _____
5. Yolculukta içine giysilerin vb. konulduğu büyük çanta _____
6. Çok sayıda yolcu alabilen, büyük, motorlu kara taşıtı _____
7. Bir şeyin ücretini öğrenmek _____


7. Farklı olan kelimeyi daire içerisine alınız.

1. otobüs / tren / minibüs / gemi
2. öğrenci / öğretmen / okul / şoför
3. ev / apartman / daire / durak
4. evrak çantası / okul çantası / bavul / el çantası
5. bilet / fiş / fatura / makbuz
6. lira / kuruş / para / cüzdan
7. saat / dakika / saniye / kalkış saati

8. binmek, olmak, hazırlamak, beklemek, sormak, almak, kontrol etmek ifadelerini kullanarak aşağıdaki boşlukları tamamlayınız.

1. bilet _____
2. kaç para? (diye) _____
3. otobüs(e) _____
4. bavul _____
5. kalkış saati(ni) _____
6. şoför _____
7. durak(ta) _____


9. Metinde koyu renk yazılan kelimeleri kullanarak bir hikâye yazınız.




10. Türkiye’de ya da kendi ülkenizde otogar ile ilgili bir anınız var mı? Varsa yazınız.

Ek-7 Araştırma Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2019-E.4173



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



Sayı :40849623-044/
Konu :Anketler

Sayın Mine ÖZÇELİK

İlgi :25/02/2019 tarihli, 3 sayılı yazı


İlgi dilekçenize istinaden yüksek lisans eğitiminiz kapsamında Merkezimiz öğrencileriyle çalışma yapma talebiniz uygun görülmüştür.

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ASLAN
Merkez Müdürü

25/02/2019 Brm.Evrk.Sor. : A.BULUT
26/02/2019 Mer.Müd.Yard. : Ö.YOLCUSOY

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/ACSUSTJ>
Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Kınıklı Yerleşkesi Denizli-Türkiye
Tel: 0 (258) 296 37 78 E-Posta: padam@pau.edu.tr
Faks: 0 (258) 296 37 89 Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/padam/tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Asiye BULUT



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.