

# Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimde Aktif Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

Zekerya BATUR<sup>1</sup>, Mine ÖZÇELİK<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [zekerya.batur@usak.edu.tr](mailto:zekerya.batur@usak.edu.tr)

<sup>2</sup> Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi, [ozcelik1981@gmail.com](mailto:ozcelik1981@gmail.com)

## Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin (hastane, postane, toplu ulaşım) ortamında ihtiyaç duydukları kelimeler nelerdir ve konu temelli metin kullanımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine katkısı nedir? Çalışmada, nitel araştırma modelinin eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu bir üniversitenin Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 16 (11 erkek ve 5 kadın) öğrenci yer almaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve sosyal alanlara yönelik geliştirilen metinler, metinlerdeki kelimeleri öğretmeye yönelik etkinlikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, t-testi, Kovaryans analizi (Ancova) ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, konu temelli metinleri kullanarak kelime öğretimi yönteminin, hedef kelimelerin kalıcılığı üzerinde etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe Öğretimi; Kelime ve Kelime Öğretimi, Kelime Hazinesi.

## Improving the Treatment of Active Word in Turkish Teaching as A Foreign Language

### Abstract

The aim of this study is to develop activities to improve the active vocabulary of students who learn Turkish as a foreign language. For this purpose, the answers to the following questions are sought: What are the words required by foreign students (B1) who learn Turkish as a foreign language in their environment (hospital, post office, public transportation) and how the use of subject-based text contributes to the development of vocabulary of foreign students learning Turkish? In this study, the action research design of the qualitative research model was used. The research group of the study consists of foreign students studying at B1 level in the Language Teaching Application and Research Center of a university. A total of 16 (11 males and 5 females) students were included in the study group. In the study, data collection tools, observation, semi-structured interviews and texts developed for social fields, activities for teaching words in texts were used. The data were analyzed by t-test, pre-test, covariance analysis (Ancova) and descriptive statistics. As a result of the research, it was seen that the effect of vocabulary teaching method on the permanence of target words was significant by using subject based texts.

**Key words:** Teaching Turkish Language to Foreigners; Teaching Words and Vocabulary, Vocabulary.

### 1 Giriş

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. "Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir." (Korkmaz,1995). Chomsky'e göre (1975) dil zihnin aynasıdır. İnsan zekâsının ürünüdür. Her bir bireyin kendini ifade etmesi için konuşması, iletişim kurması ve şüphesiz öğretim işlevinin kendisi bile dile bağlıdır (Fanselow, 1992).

Tarih boyunca dilin önemi 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. Ayrıca insanların daha geniş bir iletişim içinde bulunmaları için sadece kendi dillerini bilmeleri yetmemektedir. İnsanların kendi dilleri dışında yabancı dilleri de öğrenmeleri, bu iletişimin daha geniş bir ağa ulaşması için son derece önemlidir. Barın (1992), insanların yabancı dil öğrenme

<sup>1</sup> Bu çalışma "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

nedenlerini iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret ve turizm başlıkları altında sınıflandırmıştır. Bu paralelde 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. Dolunay (2005), çalışmasında Türkiye'de ve dünyada Türkçe öğreten merkezleri ve internet sitelerini belirlemiştir. Bu çalışmaya göre 57 ülkede 223 Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu durum Türkçenin yabancılara öğretiminin yalnız Türkiye'de değil, Türkiye dışında birçok ülkede de büyük bir hızla ilerlediğinin bir göstergesidir.

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 günümüzde önemini arttırmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar hız kazanmaktadır. Ayrıca yabancılardan Türkçeyi eğitim, ticari, politik, turistik vb. nedenlerden dolayı öğrenmek istemeleri de dikkatleri Türkçe öğretiminin üzerine çekmektedir (Göçer, Tabak, Coşkun, 2012). Aynı bakış açısıyla, Türk dili günümüzde birçok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın bir şekilde kullanılan bir dilin, yabancı uyruklu bireyler tarafından öğrenilmek istenmesi doğal bir durumdur. Türk dilini öğrenme talebi olan yabancılardan 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 yer alan ve aynı zamanda köklü bir geçmişe sahip olan Türk dilinin varlığı milattan önce dört bin yılına kadar uzanır. İşcan (2011) 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. Ağar (2006)'a göre de Türk dili, Hun Hanedanlığından (M.Ö. III. yy.-M.S. I yy.) bu yana bilinmesine rağmen aynı zamanda da Kök-Türkler (M.S. VI-VIII. yy.) bu yana da yazılı metinlerle takip edilebildiği halde, Türkçenin dil olarak öğretilmesi çok sonraki tarihlerde karşımıza çıkmaktadır. Türk dilinin öğretimi net ve köklü bir tarihe sahip olmasa da bu tarihi Türk soyunun tarih sahnesine çıkışı noktasına kadar dayandırılmaktadır (Durmuş ve Okur, 2013). Mesela Ağıldere (2010)'ye göre XVIII. yy. Avrupa'sında, Avrupa devletlerinin üç kıtaya hâkim olan Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri vasıtasıyla yürüttüğü siyasi ve ekonomik ilişkiler 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 bozkırları, tarım bölgesi ve etrafında 6.-10. yüzyıllar arasında 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). 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.

Türk dil tarihi incelendiğinde Türkçenin köklü ve zengin dil olduğu ve bunu ispatlamak için 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 maksadıyla yazılan Divan-ı Lügat-it Türk'tür. Ungan (2006)'a göre de Divan-ı Lügat-it Türk Kaşgarlı Mahmut'un Türkçenin Arapça ve diğer dillerden aşağı olamadığını ispatlamak ve Arapça bilenlere Türkçeyi öğretmek için yazılmış ilk örnektir. Kaşgarlı Mahmut eserinin giriş kısmında Tanrı'ya övgü ve peygambere dua bölümünden hemen 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 erıştirdi; bu kimseleri kötülerin şerrinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için, akli olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Dardını dinletebilmek ve Türklerin gönlünü almak için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur." (DTL-I: 3-4).

Geçmişten günümüze gelindiğinde ise Varışoğlu (2013) bir milletin dilini yabancı bir dil olarak öğretmesinin önemine vurgu yaparak şu ifadeleri kullanmaktadır: "Gelişmiş tüm ülkelerin farklı gerekçelerle kendi dillerini yabancılara öğretmek için yoğun bir çaba ve kaynak harcadığı bilinmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerin dil öğretimi bakımından çok çeşitli yaklaşım ve yöntemler geliştirdiği bu ülkelerde öğretim konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı, farklı disiplinlerin bulgularından yararlandığı ve yabancılara kendi dillerini öğretme konusunda oldukça ileriye gidildiği bilinen bir gerçektir."

### **1.1 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 dille 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 iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime hazinesinin önemi 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 toplama" 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 bulunduğu 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. Güler (2002) "bireyin etkin bir biçimde kullandığı ya da etkin bir biçimde kullanmasa da bildiği sözcüklerin tümü onun sözcük dağarcığını oluşturur. Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir." (s.13). Son olarak Çiftçi (1998) "bir milletin bütün 'var' ları, herhangi bir şekilde, kelimeler vasıtasıyla dilde mevcut olduğundan 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.

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 zorlandığı 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.

Nation (2001) dil ediniminde kelime hazinesinin önemini "kelime bilgisi yabancı dil öğretiminde amaç değil dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan araçtır." şeklinde ifade ederek aktarmıştır. Gass (1999) "yeni bir dil öğrenmenin yeni kelimeler öğrenme" anlamına geldiğini söyler. Hulstijn vd. (2005) tarafından yeni bir dil öğrenen öğrencinin metinde anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşmasının metnin anlaşılması konusunda ciddi problemler oluşturduğu fikri savunulmaktadır. 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.

Büyükkız 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 önemlisi de bireyin diğer dil becerilerinin gelişimini etkiler. Karatay (2004) "dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin öğrenciye kazandırılması ve öğrencinin de bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilmesi ile kelime hazinesi konusu yakından bağlantılıdır." ifadesini kullanmıştır. 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, s.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 paralelinde, fazla kelime bilen öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil bunun yanı sıra anlama, eleştirme, fikir yürütme, ilişkilendirme, sıralama, sınıflandırma gibi yeteneklerinin de yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bunlara ek olarak bireyin sosyal yaşamdaki başarısının en önemlisi iletişim kurabilme yeteneğinin de olumlu bir ivme kazandığı gözlemlenmiştir (Lieury,1995, akt.Güneş, 2013). Cellier (2008) ve Vancomelbeke (2004) 'ye göre de kelimeler öğrencilerin evreni ve çevreyi anlamlandırma, zihinde canlandırma, fikirleri inceleme ve düzenleme, daha başarılı iletişim kurma ve sosyalleşme aşamalarına büyük katkı sunmaktadır. Bu şekilde kelime bilgisi güçlü olan öğrenciler okul ortamın da ve sosyal yaşamlarında zorlanmadan başarıyı yakalayabilmektedirler. En önemlisi çağımızın ciddi sorunlarından biri olan kendini ifade edebilme güçlüğünün rahatlıkla üstesinden gelmektedirler.

Yine bu bakış açısıyla Güneş (2013) 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)' ne 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 öğretiminde olduğu gibi yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde de kelime öğretimi ve edinimi yani öğrencinin kelime hazinesinin geliştirilmesi hususu üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir. Çünkü bireyin anlama ve anlatma becerilerini kullanabilmesinin temelinde edinilen kelimeler yatmaktadır (Doğan, 2014, s.92). Yine aynı çalışmada Doğan (2014) yeni bir dil öğrenilirken sahip olunan kelime sayısının sınırlı olduğu ve cümle oluşturmada zorlanıldığı durumlarda kelime hazinesinin ne derecede önemli olduğu net bir biçimde gözlemlenebilir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde de çeşitli uygulama ve materyallerle kelime öğretimi üzerinde durmak ve öğrencilerin kelime hazinelerini kısa zamanda zenginleştirip desteklemek gerekir. Çünkü öğrenim sürecinde öğrenciye kazandırılan her kelime, hedef dili öğrenme hususunda öğrencinin motivasyonunu 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 karşı karşıya getirmek ve bu kelimelerle ilgili tekrar çalışmalarını yaptırarak kalıcılığı sağlamaktır. Diğer bir ifadeyle ders kitaplarında bulunan kelime öğretimi konusuyla ilgili çalışmaların farklı uygulamalar ve farklı materyallerle 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. Figen (2004)'e göre kelimelerin sosyal kullanımlarına ve iletişim durumlarına uygun ele alınıp işlenmesi, hedef dilde kelime öğretirken çok büyük önem taşımaktadır. Öğretilecek kelimeler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçilmeli; düzenlenmeli yani ilgililerini çekip bu kelimelerin günlük yaşamda bir karşılıklarının olduğu ve karşılaştıkları sorunları çözmede bu kelimelerden yardım alabilecekleri hissi oluşturulmalıdır. Aynı zamanda kelimelerin yaygın ve sık olarak kullanılabilir olmasına dikkat edilmelidir. Kelimelerin kullanılabilir olması 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).

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: Belirli somut durumlar için tek kelime ve kelime öbeklerinden oluşan temel kelime bilgisine sahiptir.

A2: Bilinen durum ve konuları içeren görüşmeleri yapabilecek yeterli kelime hazinesine sahiptir. Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek yeterli kelime hazinesine sahiptir. Basit günlük gereksinimler için yeterli kelime hazinesine sahiptir.

B1: Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda kimi zaman dolambaçlı ifadelerle de olsa kendini ifade edebilecek yeterli kelime hazinesine sahiptir.

B2: Kendi alanı ve genel konularla ilgili kapsamlı bir kelime hazinesine sahiptir. Sık tekrarlardan kaçınacak ifadeler kullanabilir, ancak konuşmada duraksamalara ve çapraşık ifadelere yol açabilecek sözcüksel boşluklar vardır.

C1: Konumdaki duraksamaları ifadeyi farklılaştırarak giderek oldukça geniş kelime bilgisine sahiptir; ifade güçlüğü ya da kaçınma stratejisi fark edilmeyecek boyuttadır. Deyimler ve günlük ifadelerde yetkindir.

C2: Deyimler ve günlük dildeki ifadeleri de içeren oldukça geniş bir kelime hazinesine sahiptir. Kelimeleri yan anlamları ile bilmektedir. (MEB, D.İ.A.O.B.M.)

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sosyal yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinden belli konular (temalar) dâhilinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerini geliştirmek amaçlı metinlerin ve etkinliklerin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

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

## 2 Yöntem

### 2.1 Araştırmanın Modeli

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.

### 2.2 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), İran (1), Afganistan (1). Bu araştırmayı yürüten araştırmacı, kolay ulaşılabılır 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.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

"Eylem araştırmalarında sorun olarak görülen problemler tespit edildikten sonra, bu problemlerle ilintili hangi verilerin, nasıl bir araya getirileceği konusunda doğru karar vermek belirlenen değişim hareketinin ne olacağı konusunda önem arz etmektedir" (Ferrance, 2000, akt; Güler, Halicioğlu ve Taşğın, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2011) "Tespit edilen araştırma soruları dikkate alınarak, eylem araştırmacısı sorunu daha detaylı tanımlamak ve sorunun çözümüne yönelik öneriler sunabilmek amacıyla ilgili alanda veri toplar." Elde edilen verilerin niteliklerini arttırmak 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.

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."

“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, araştırmacının 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.

Bu çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracıda görüşmedir. Ekiz (2003) görüşmenin tanımını yaparken “görüşme, insanların neyi niçin düşündüklerini; duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını etkileyen faktörleri meydana çıkarmayı sağlayan bir veri toplama 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. 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.

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.

Araştırmada kullanılan son veri toplama aracı ise, araştırmacı günlükleridir. Johnson (2015) araştırmacı (öğretmen günlükleri) için “... araştırma günlüğü araştırmacının tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerinizi ve düşüncelerinizi kayıt etmek için kullandığınız bir defterdir. Araştırmanın kronolojik olarak parçaları bir araya getirilmeye çalışıldığında çok önemli bir kaynaktır. Gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler veya hatta duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere 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 yansıtmayı 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 subjektif ifadeler tercih edilmiştir. Araştırmanın tüm sayfaları tamamlandığında araştırmacı tarafından tutulan günlük 6 sayfaya ulaşmıştır.

## 2.4 Uygulama Basamakları

### 2.4.1 Uygulama Öncesi

Bu çalışma, 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 Yabancılar 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.

#### 2.4.2 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 hayati 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 kâğıtlarına öğrencilerin yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir.
- Öğrencilere soruları cevaplama aşamasında yeterli süre verilmiştir.
- Sınıfta bulunan tüm öğrenciler çalışma kâğıtlarını doldurduktan sonra uygulama sonlandırılmıştır.

#### 2.4.3 Uygulama Sonrası

Şimşek ve Yıldırım'ın (2011) de belirttiği gibi bu aşamada "uygulama sonuçları analiz edilir ve problemin ne derecede çözüldüğüne yönelik değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede uygulamada ortaya çıkan sorunlar, bu soruların kaynakları, planın etkililiği, benzer problemler için çıkarımlar ve aynı probleme yönelik olarak atılabilecek yeni adımlar ele alınır."

#### 2.4.4 Geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması

Geçerlilik ve güvenilirlik için metinler ve metinler ile ilgili etkinlikler betimsel araştırmalarda kullanılan tutarlık ve teyit edilebilirlik gibi kavramlarla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca verilerin incelenmesinde ve değerlendirilmesinde 4 uzmandan görüş alınmıştır.

### 2.5 Veri Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Bu tür incelemelerde elde edilen veriler görüşme ve çalışma kâğıtlarından elde edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veriler aşağıdaki aşamalar dikkate alınarak incelenmiştir:

#### 2.5.1 Çalışma kâğıtlarının incelenmesi

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" tam puan üzerinden değerlendirilmiştir. (Tam doğru: 1 puan, kısmen doğru: 0,5 puan, yanlış: 0 puan verilerek değerlendirilmiştir.) Etkinlik puanlamaları, üç Türkçe öğretmeni tarafından birbirinden bağımsız olarak yapılmış, yapılan puanlamaların ortalaması alınarak karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

#### 2.5.2 Öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi

Uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından etkinliklere yönelik günlükler tutulmuştur. Günlükler aracılığıyla öğrencilerde görülen olumlu ya da olumsuz görüşlere bakılmıştır. Öğrenci görüşleri üç Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir.

#### 2.5.3 Katılımcı öğrencilerin gelişimlerinin incelenmesi

Çalışma öncesinde çalışma grubunun seviyesini belirlemek için öğrencilere ön test uygulanmıştır. Ön test ve son testte alınan puanlar betimsel olarak karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

### 3 Bulgular ve Tartışma

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

#### 3.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

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	$\bar{X}$	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 yüzdelerinin ise genel başarı yüzdesinden yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bir başka ifade ile başarı yüzdelerinin 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.

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. Araştırmacının 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 ulaşılamamıştır. 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. 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.

#### 3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

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 gözlemlenmedi. 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 kaygılarıydı 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 gözlemlenmediği tedirginlik yoktu. Konuya ve etkinliğe biraz daha adapte oldukları 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 öğrettığınız 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 başarılıydılar. Kendilerine güvenlerinin geldiğini gözlemek 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 gözlemlenmedi. Kendilerine verilen sürenin oldukça öncesinde kağıtlarını teslim eden öğrenciler oldu.

Süreç konusunda belirli bir ivme yakalamayan 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 heyecanlıydılar. Postane çıkışında bir öğrenci İstanbul da yaşayan bir arkadaşına kargo göndermek istediğini fakat nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediği için bu eylemi hep öteletiğinden bahsetti. Önümüzdeki hafta arkadaşına kargo göndereceği bilgisini benimle paylaştı. Oldukça mutlu oldu.

Etkinliğin uygulama aşamasında ise bu kez durumu sınıf ortalamasının altında olan öğrenciler tarafından da hiçbir soru yöneltilmeden 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 özdeşleştirdiği için metni çok beğendiğini bana ilettiler.” (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 alıştırmaların uygulaması yapıldı. Metin ve olay örgüsü öğrenciler tarafından ilgiyle dinlendi. Daha sonra metinle ilgili soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılması aşamasına geçildi. Bu süre içerisinde öğrencilerden alıştırmalar 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 dâhil 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 keyifliydiler.” (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 ilgili 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. Kâğıtların 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 önceki 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 olmasıydı denilebilir. Öğrencilerden böyle bir şey talep edilmediği halde doğal akışta bu şekilde bir aktarım yapmaları uygulamaların başarıya ulaştığının önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

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 ulaşmıştır. 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 Aytaç (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 öğretimini hedefleyen çalışmalarda özellikle etkinlikleri oluştururken konuşma ve yazma becerilerini kullanılmasına dikkat edilmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları eşliğinde metin içerisinde 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 sevdikleri 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 öğretimi 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 hikâyeler bu sosyal alanlarla ilintili olarak oluşturulmuştur. Bu bakımdan Demirel'in çalışmasında ulaştığı sonuçla benzerlik göstermektedir.

Doğan (2014) "Yabancılar 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 hikâyelerin birebir günlük hayattan hatta bazı hikâyelerinde bizzat yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal alanlarda yaşadıkları gerçek olaylardan ve sorunlardan derlenerek oluşturulmasıdır. Bu bakımdan hikâyelerin konularının gerçek hayattan derlenerek oluşturulması uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere kolay uyumlanmasına neden olmuştur.

### 3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

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	KO	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 <sup>2</sup> = ,500 (Düzeltilmiş R <sup>2</sup> = ,375)					

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin son test başarı puanları üzerinde cinsiyet\*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	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Kız	5	77,8000	75,822
Erkek	11	69,6364	71,031

Yukarıdaki tabloda düzeltilmiş ortalama puanlarına bakıldığında kız öğrencilerin puanlarının ( $\bar{X}=75,82$ ), erkek öğrencilerinkinden ( $\bar{X}=71,031$ ) 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.

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  $\bar{X}=70.39$  iken erkek öğrencilerin test sonucu puanları aritmetik ortalaması  $\bar{X}=71.85$ '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.

### 3.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

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	Ön test	Son test	e1	e2	e3	e4	e5	e6
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	
Etoplam	,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 uyumsuzluğun 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.

Gülcü (2015) "Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi" başlıklı deney ve kontrol grubu ile yürüttüğü çalışmada kontrol ve deney grubunun kelime bilgisi başarı testi sonucu ulaşılan bulgular şu şekildedir: kontrol grubunun Kelime Bilgisi Başarı Testi son test puan ortalamasının  $\bar{X}=19.67$  deney grubunun Kelime Bilgisi Başarı Testi son test puan ortalamasının  $\bar{X}=23.17$  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 çalışmada 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 ( $\bar{X}=15.38$ ,  $SS=5.801$ ). Bununla birlikte kelimeleri gruplama 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 ( $\chi^2_{(2, N=21)}=11.049$ ,  $p<.05$ ). 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 anlamıdır.

### 3.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

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	$\bar{X}$	N	Std.	T	sd	p
On 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 sonuçlarında gerçekleştirilen konu temelli metin uygulamalarının başlangıçtaki ( $\bar{X}=36,25$ ) kelime öğrenim düzeylerini değiştirdiği ( $\bar{X}=72,18$ ) anlaşılmaktadır.

Bu bulgunun en önemli nedeni olarak çalışmada kullanılan etkinlikler olabilir. Çalışmada 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.

Gür'ün (2014) bağlam temelli kelime öğretimi ile ilgili deney ve kontrol gruplarından oluşan çalışmasında 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 yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın son test sonucundan elde edilen bulgular bu çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Kansızoğlu (2014) "Öğrenme Stillere 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  $\bar{X}=8,47$  iken uygulamalar sonrasında başarı puanları ortalaması  $\bar{X}=34,88$ '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.

## 4 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.

Yabancılar 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 yüzdelik oranına ulaşıldığı görülmüştür. Tablo 1'de belirtilen bu yüzdelik oranlarına bakılarak uygulanan etkinliklerin öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

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 öğrencilerin keyif aldığı, 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 hikâyelerini oluşturma kısımlarını çok beğendiklerini paylaşmışlardır. Özellikle hikâye yazma bölümünün yazma becerilerinin gelişmesine olan katkısından bahsetmişlerdir. Bütün bu olumlu dönütlere 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 dâhil edilmesiydi. Bütün bu veriler analiz edildiğinde bu amaca ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

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\*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 ( $\bar{X}=75,82$ ), erkek öğrencilerinkinden ( $\bar{X}=71,031$ ) 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.

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.

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 ( $\bar{X}=36,25$ ) kelime öğrenim düzeylerini değiştirdiği ( $\bar{X}=72,18$ ) 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.

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 yansıtılabilir. 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.

## 5 Kaynaklar

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 Öğretimi Okulu (1669-1873). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 693-704.

Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınları.

Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma rehberi* (7. Baskı). Ankara: Alperen Yayınları.

Aytan, T. & Başal, A. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 559-576.

Aykaç, N. (2016). Kelime hazinesi, önemi ve 2015 Türkçe dersi programında kelime hazinesinin yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 34. 519-527.

- Barın, E. (1992). Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barutçu-Özönder, F. S. (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat, *Türkler*, III, s. 481-501.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.
- Büyükkiz, K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Cellier, M. (2008). *İlkokuldaki kelime hazinesi*. France: Retz.
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 59-71.
- Cox, J. K. (1996). The effects of contextual, learning-based instruction versus computer-assisted instruction on basic skills in selected vocational courses. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Oklahoma State University Oklahoma.
- 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, 286-299.
- Kaşgarlı M. (1941). *Divanü Lügat-it Türk Tercümesi-I* (Çev. Besim Atalay). Ankara:TDK Yayınları.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Dolunay, S. K. (2005). *Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E. & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 71.
- Durmuş, M. & Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dwyer, J. & Neuman, S. B. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-k. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmeççi, V. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Fanselow, J. F. (1992). *Contrasting conversations – Activities for exploring our beliefs and teaching practices*. New York: Longman.
- Figen, C. G. (2004). İngilizce öğrenen yetişkin öğrencilere oyunlarla kelime öğretimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gass, S. (1999). Incidental vocabulary learning: Discussion. *SSLA*, 21, 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. Tabak, G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TÜBAR-XXXII*, 73-126.
- Gülcü, İ. (2015). Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güler, A., Halicioğlu, M., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsek sözlük, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Güney, N. & Aytan T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu, *Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime Öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 242-253.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hulstijn, J., Fukkink, R. G. & Simis, A. (2005). Does training in second language word recognition skills affect reading comprehension? An Experimental Study. *The Modern Language Journal*, 89, 54-75.
- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (Çev. Y. Uzuner. M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jones, L. & Somekh, B. (2004). Observation. (Eds. Bridget Somekh & Cathy Lewin), In *Research methods in social sciences*. (p. 138-145). London: Sage.

- İpek, N. & Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *Elementary Education Online*, 6(3), 344-365.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 29-36.
- İşçi, C. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" Ders kitabının dört temel dil becerileri ve kültür açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kansızoğlu, H. (2014). Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Karatay, H. (2004). İlköğretim ikinci kademede Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TDK (1998). *Türkçe sözlük* (9. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Longman.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 71-73.
- Uluçay, M. (2016). Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi. *Yayımlanmamış 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, 217-226.
- Uzdu, F. (2008). Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vancomelbeke, P. (2004). *Kelime öğretimi*. France: Nathan.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Varişoğlu, B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

#### EXTENDED ABSRACT

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 females 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 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. Analysis of the work papers containing the activities created with the help of the same program have been analyzed.

The content of the study; introduction, conceptual framework, method, findings, discussion and recommendations section about the sub-problems. In the introduction of the study, the purpose of the research and the importance of the research are given. What is the word in the conceptual framework of the study? Vocabulary types, common languages and language levels of European languages, the place of vocabulary in foreign language teaching has taken place.

In the method part of the study, the research model, the research environment, the study group, the limitations of the research, the existence of the study, the validity and reliability of the study, the data collection tools, the steps of the application and the analysis of the obtained data are given. In the Findings section, the results of the detailed analysis of the sub-problems of the study were applied to the study group.

In the study, 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, it was concluded that the method-based text usage and the word teaching method were



successful. However, according to the findings obtained from the researcher diaries, which is one of the qualitative data collection tools that are kept during the application, the students enjoy the activities, are aware of their own development, find out the activities that are implemented differently from the other word teaching activities in the course materials, and the original texts and activities arranged in accordance with their comprehension skills were found to be amusing.

In the study, face-to-face interviews were conducted with 50 foreign students to determine which social life areas of the words in the texts formed by the researcher. Researchers in these negotiations that the students do when they come face to face with students in Turkey, most of which were first asked if they have difficulties in social areas and brainstorming techniques were applied. In addition, all the social life areas expressed by the students were shared by the researcher in the classroom and in the light of the answers given by the students, 3 (Hospital, Public Transport, Post Office) social living area were determined. The 3 social living areas determined according to the feedback from the students are included in the sub-problems section of the study. The application of these texts and activities prepared by the researcher lasted 6 weeks. During the study 3 (Hospital, Public Transport, Post Office), a total of 6 text and text activities related to the social life area were implemented. At the end of the applications, it was found that there was a significant difference between the points taken by the students from the first activity and the points they got from the last activity. According to the results of the study, it was found that the method of teaching words using theme based text was more successful than traditional vocabulary teaching.