



Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3634>

D1 AND D2 DICTIONARIES IN TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE D1 VE D2 SÖZLÜKLER

İbrahim Eskiocak¹

Abstract

The aim of this study is to determine whether dictionaries prepared in the first language (L1) or in the target language (L2) are effective in teaching Turkish to foreigners. For this purpose, 38 of 76 students who learn Turkish as a foreign language constituted the experimental group and 38 of them constituted the control group. In the study, an experimental design with pretest-posttest control group, which is defined as a two-factor design, was used. The experimental and control group students were taught A1 level Turkish by the researcher for 6 weeks. In the experimental group, Turkish words were taught through vocabulary cards with Arabic explanations; in the control group, Turkish words were taught with Turkish explanations of Turkish words, which is the existing vocabulary learning-teaching method in institutions such as TÖMER. In addition, in the learning environment of the experimental group, Arabic-supported Turkish teaching was carried out, while in the learning environment of the control group, Turkish teaching was carried out in which Arabic was not used and only the target language (Turkish) was used. The research was conducted in a SIBA Education and Counseling Institution located in Haliliye district of Şanlıurfa province. The experimental (N=50) and control (N=50) groups of the study were determined by simple random sampling method. As a measurement tool, the "Word Usage Achievement Test" developed by the researcher was applied. The research data were analyzed with the SPSS program. At the end of the study, it was determined that word cards created with the target language were more effective in learning Turkish. Therefore, it is important that the vocabulary to be created for language teaching in general and Turkish language teaching in particular should be composed of words explained in the target language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; Teaching vocabulary; Mother tongue; Purpose language.

¹ Yüksek Lisans öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, Türkçe ve sosyal bilimler Anabilim Dalı, ibrahimeski376@gmail.com. ORCID: 0009-0002-3844-3803

Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ana dille mi (D1), amaç dille (D2) mi hazırlanan sözlüklerin etkili olduğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 76 öğrenciden 38'i deney grubunu, 38'i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, iki faktörlü desen olarak tanımlanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 6 hafta boyunca araştırmacı tarafından A1 düzeyi Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Türkçe kelimeler, Arapça açıklamaların yer aldığı kelime kartları aracılığıyla; kontrol grubunda ise TÖMER vb. kurumlarda mevcut sözcük öğrenme-öğretme yöntemi olan Türkçe kelimelerin Türkçe açıklamalarıyla öğretilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte deney grubunun olduğu öğrenme ortamında Arapça destekli Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken kontrol grubunun olduğu öğrenme ortamlarında Arapçanın kullanılmadığı, sadece amaç dilin (Türkçe) kullanıldığı Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma Şanlıurfa ili, Haliliye ilçesinde bulunan bir SIBA Eğitim Danışmanlık Kurumunda yürütülmüştür. Çalışmanın deney (N=50) ve kontrol (N=50) grupları basit seçkisiz örnekleme yöntemi kapsamında belirlenmiştir. Ölçme aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Sözcük Kullanımı Başarı Testi" uygulanmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda ise amaç dille oluşturulan sözcük kartlarının Türkçeyi öğrenmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, genelde dil öğretimi, özelde ise Türkçe öğretimi için oluşturulacak sözcüklerin amaç dille açıklanan sözcüklerden oluşması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Sözcük öğretimi; Ana dil; Amaç dil.

GİRİŞ

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi, çeşitli dinamiklere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu dinamikler, dil öğretimi süreçlerinde kendini değişik biçimlerde göstermekte ve uygulamada farklı yaklaşımlar doğurmaktadır. Özellikle sosyal medya ve dijital iletişim araçlarının hızla gelişmesi, dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerde önemli değişim ve ilerlemelere neden olmuştur. Bu durum, dil eğitimi süreçlerinin daha yenilikçi ve etkileşim odaklı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlamıştır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflenen sonuçlara kısa sürede ulaşabilmek etkili ve uygun yöntem, teknik ve yaklaşımların benimsenmesiyle mümkün olmaktadır. Yaklaşım, diğer bir ifadeyle uygulamaya rehberlik eden perspektif, eğitim-öğretim faaliyetlerinde hayati bir öneme sahiptir. Eğitim-öğretim ortamında gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirme ve onları hayata hazırlama amacı taşıdığından anlam kazanır. Bu nedenle, öğrenme ortamları ve etkinlikler tasarlanırken bu çalışmaların bireylerin yaşamına yapacağı katkılar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu şekilde, eğitim-öğretim süreçleri hedef kitle üzerinde kalıcı etkiler bırakacak ve bireyler edindikleri bilgi ve becerileri hem günlük yaşamlarında hem de mesleki faaliyetlerinde etkili bir şekilde kullanabileceklerdir (Göçer, 2008: 6). Bu sebeple eğitim-öğretim ortamında yabancı dil öğretimini etkileyen değişkenleri göz önünde bulundurmak önemlidir.

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi, bilginin yapısını, bilgiyi aktaran ve öğrenen bireylerin niteliksel ve niceliksel özelliklerini geçmiş dönemlere

kıyasla köklü bir biçimde değiştirmiştir. Eğitim-öğretim bağlamında, öğretmen artık bilginin mutlak kaynağı olmaktan ziyade, bilgiye erişim sürecinde rehberlik eden bir konumda değerlendirilmektedir. Benzer şekilde, öğrenci de pasif bir bilgi alıcısı olmaktan çıkarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılım sağlayan ve öğrenmeyi merkezine alan bir rol üstlenmiştir. Bu dönüşüm, öğrenme süreçlerini daha etkili ve anlamlı kılmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, nitelikli bireyler yetiştirebilmek için eğitimcilerin, öğrenme ortamlarını öğrencilerin aktif katılımını destekleyecek ve öğrenme süreçlerini derinleştirecek şekilde yapılandırması önem arz etmektedir (Kazu ve Yeşilyurt, 2008: 185-186).

Yabancı dil öğretimi, çok boyutlu bir yapıya sahip olan ve sürekli olarak geliştirilmesi gereken dinamik bir süreçtir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda önerildiği üzere, dil öğretiminin aşamalı kur sistemine uygun bir şekilde planlanması önem taşımaktadır. Bu süreç, öğretim süresinin, yerinin ve öğrenci sayısının belirlenmesi; öğretmenlerin mesleki olarak yeterliliklerinin artırılması; ders materyalleri ve müfredatın etkili bir şekilde hazırlanması; öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve bütüncül bir dil politikasının benimsenmesi gibi unsurları kapsamaktadır. Bu unsurlar, dil öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için temel bileşenler olarak değerlendirilmektedir (Çangal, 2013: 87). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve ilkelere ek olarak, hedef dil ile ana dilin yapısal ve işlevsel özelliklerinin öğrencinin dil algısı üzerindeki etkisi de dikkate alınmalıdır. Hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, öğrenme sürecini kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etken olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, dil öğretiminde, öğrencinin mevcut dil bilgisi ve dilsel farkındalığı göz önünde bulundurularak öğretim süreçlerinin tasarlanması, daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkiye'nin jeopolitik konumu ve 2011 yılında başlayan Suriye savaşı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi ihtiyacını giderek artırmıştır. Bu ihtiyaç, hem Türkiye'de yaşayan yabancılar hem de yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen bireyler için farklı öğretim yöntemleri, teknikleri ve stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Günümüzde, bu alandaki çalışmalar, dil öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik yenilikçi ve ihtiyaç odaklı yaklaşımlarla sürdürülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu süreçlerin doğru bir şekilde planlanması, hem dil öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak hem de Türkiye'nin kültürel ve dilsel etkisini artırmak açısından kritik öneme sahiptir (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Türkçeye yabancı dil olarak duyulan ilgi ve ihtiyaçtaki artış, bu alanın yöntem, teknik ve stratejileri üzerine yapılan araştırmaları zorunlu hale getirmiştir (Durukan ve Maden, 2013: 511). Ancak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için odaklanmış ve yeterli nitelikte bir yöntem veya yaklaşımın tam anlamıyla benimsendiğini söylemek güçtür. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin/öğrenenlerin ana dil özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilecek çalışmalar, hedef dilin daha verimli ve etkili bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlayabilir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenim sürecindeki bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha uygun ve etkili çözümler sunulmasına imkân tanıyacaktır.

Dil öğretiminde, ana dil (D1) ve hedef dil (D2) özelliklerinin dikkate alınması ve bu bağlamda dil öğretiminin planlanması, öğrencilerin hedef dil (D2) edinimini kolaylaştırabilir. Ana dilin (D1) özellikleri, hedef dilin (D2) öğretim sürecini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu nedenle, D2 öğretiminden önce zaman zaman D1 ve D2 arasında karşılaştırmalar yapmak dil öğretiminin olumlu bir şekilde yönlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Özellikle, sözcük öğretimi sürecinin D1 ve D2 bağlamında ele alınması, öğrencilerin kavramlar ve bu kavramların oluşturduğu anlam ilişkilerini daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, D1 ve D2'deki sözcüklerin karşılaştırılarak veya anlamlarının birlikte verilerek öğretilmesi, sürecin verimliliğini artırabilir. Dil öğretiminin temel unsurlarından biri olan sözcük öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve D2'yi etkili bir şekilde kullanabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, D1 ve D2 arasındaki anlam ilişkilerinin vurgulandığı bir öğretim yaklaşımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde daha başarılı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

Yabancı dil öğretimi, birden fazla faktörün etkisiyle değişiklik göstermektedir. Özellikle ana dili öğrenimi konusunda belirli bir eğitim almış ve başka bir yabancı dil öğrenmiş bireylerde bu faktörlerin etkisi daha farklı ve karmaşık bir şekilde ortaya çıkabilmektedir.

Yabancı dil olarak öğretilen bir dilde sözcük öğretimi, bireyin yaş düzeyine göre değişiklik gösterdiği gibi öğreticinin tercih ettiği yöntem ve tekniklere bağlı olarak da farklılık göstermektedir. Sözcük öğretiminde kalıcılık, öğrencinin öğretilen sözcüğü anlamlı bir bağlamda kullanabilmesi ve bu sözcüğü cümle içerisinde doğru bir şekilde uygulayabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde D1 ve D2 Sözcükler" konulu araştırmada, ana dilin (D1) hedef dil (D2) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna, D2'deki sözcüklerin D1'deki karşılıkları verilerek öğretim yapılmış; buna karşın, kontrol grubuna D2 sözcüklerinin D1 karşılıkları sunulmamıştır. Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde D1'in D2 üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Çalışma kapsamında öncelikle katılımcıların demografik bilgileri analiz edilmiş ardından aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyete göre bir fark var mıdır?
2. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu sontest ile kontrol grubu sontest arasında nasıl bir fark vardır?
3. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu öntest-sontest ile kontrol grubu öntest-sontest arasında nasıl bir fark vardır?
4. D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap verme ilişkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada, ön-test son-test deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 6 hafta boyunca haftada 5 gün, her gün 4 saat süren A1 düzeyinde Türkçe öğretimi dersleri verilmiştir. Derslerde, okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 Düzeyi" temel alınarak işlenmiştir. Araştırma kapsamında, bu etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim üzerindeki etkileri incelenmiştir. Deneysel araştırma, deney grubunda kontrol edilen bir değişimin belirli bir sonuca yol açıp açmadığını kontrol grubuyla karşılaştırarak veri elde etme sürecidir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 374). Bu tür bir çalışmada araştırmacılar, bir sorunu belirledikten sonra geçici bir yanıt veya hipotez ortaya koyarlar. Daha sonra bu hipotez, deneysel süreçte test edilerek kontrol edilen değişkenlerle elde edilen sonuçlar gözlemlenir. Araştırmacılar, bu bağlamda hipotezi ya onaylar ya da aksini ispat ederler (Çepni ve Kılınc, 2017: 177).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 76 Arap kökenli öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrenciler, her biri 19 kişiden oluşan dört sınıfa ayrılmış ve deney ile kontrol grubu olarak gruplandırılmıştır. Araştırma, deneysel araştırmanın "kontrol gruplu öntest-sontest deseni"ne dayanmaktadır. Bu desende, gruplar deney ve kontrol grubu olarak belirlenir ve her iki gruba da aynı anda öntest uygulanır. Daha sonra deney grubuna deneysel işlem uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir deneysel işlem yapılmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 60). Deney grubu, araştırmacının müdahalesine maruz kalan deneklerden oluşan topluluktur. Kontrol grubu ise deney grubuyla aynı veya benzer özellikleri taşıyan, ancak araştırmacının müdahale etmediği ve elde edilen sonuçların deney grubunun sonuçlarıyla karşılaştırıldığı gruptur (Gürbüz ve Şahin, 2017: 374). Bu çalışmada, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen 76 öğrenci iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 38, kontrol grubunda ise yine 38 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda, Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verilerek, öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenmesi hedeflenmiştir. Ancak kontrol grubunda, Türkçe sözcüklerin Arapça karşılıkları verilmeden sözcük öğretimi yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğretiminde D1 (Arapça) ile D2 (Türkçe) arasındaki ilişkiyi ve D1'in D2 üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, D1 (Arapça) ile D2 (Türkçe) sözcük öğretimi yöntemidir. Bağımlı değişken ise, sözcük öğretiminin başarısıdır. Bağımsız değişken, araştırmanın sonucunu etkileyen değişken olup, araştırmacı tarafından gözlemlenen davranışlarla olan ilişkileri belirlemek için yönlendirilir veya kontrol edilir. Diğer yandan, bağımlı değişken, bağımsız değişkenin etkisiyle değişen veya ortadan kalkan değişkenlerdir (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 102; Çepni ve Kılınc, 2017: 181).

Bu araştırma, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde D1 ve D2 Sözlükler” konusunu ele alarak, D2 (Türkçe) sözcüklerinin öğretiminde, ana dilin (D1) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için deneysel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, A1 düzeyindeki 76 kişilik deney ve kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel araştırmanın bağlamında, öncelikle 150 kişilik bir gruba düzey belirleme testi uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre 76 kişi araştırma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma grubu, deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır, her grupta ise 38 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubuna belirli bir eğitim süresi boyunca Türkçe sözcük öğretimi yapılmış, kontrol grubuna ise aynı dönemde farklı bir öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışma, D1’in D2 üzerindeki etkisini ölçmek ve ana dilin Türkçe sözcük öğretimine nasıl bir katkı sağladığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama araçları geliştirildikten sonra araştırmacı, araştırma sorusuna uygun verileri toplamaya başlayabilir. Nicel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri arasında anketler, ölçekler veya testler yer alır. Bu veri toplama tekniklerinin seçilmesinde, her birinin avantajları ve sınırlamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacı, araştırma sorusuna en uygun yanıtları alabilmek için farklı veri toplama yöntemlerini, araştırma desenine uygun şekilde kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Deneysel araştırmalar, genellikle nicel veri toplama araçlarının yoğun olarak kullanıldığı araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, belirli bir hipotezi test etmek amacıyla sayısal veriler toplar ve analiz eder. Dolayısıyla, deneysel araştırmalarda testler ve ölçekler gibi nicel veri araçları sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araçlar, araştırmanın amacına ve problemine en uygun verilerin toplanmasını sağlar.

Araştırmanın ilk aşamasında, öğrencilerin dil edinimleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla nicel veri aracı olarak çoktan seçmeli test kullanılmıştır. İlk olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 150 öğrenciye 20 soruluk bir düzey belirleme testi uygulanmış ve bu testin sonuçlarına göre öğrencilerin dil seviyeleri belirlenmiştir. Ardından, 76 öğrenciye 100 soruluk öntest uygulanmıştır. Bu süreçte, araştırmacı, çoktan seçmeli sorular aracılığıyla öğrencilerin genel dil düzeyini ölçerek, derslerin deney ve kontrol grubunda nasıl işleneceğine yönelik bir program oluşturmuştur. Bu programın oluşturulmasının ardından, 76 kişilik öğrenci grubu, 38’er kişilik deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasına geçiş, bu testlerin ve derslerin başlanmasıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak öntest ve sontest kullanılmıştır. Öntest, bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde herhangi bir müdahale olmadan önce ölçülmesidir; sontest ise bağımsız değişkene müdahale edildikten sonra bağımlı değişkenin ölçülmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2017: 374). Araştırmanın başlangıcında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 150 öğrenci düzey belirleme sınavına tabi tutulmuş ve bu öğrencilerden 76’sının A1 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra, her iki gruba öntest uygulanmıştır. Kontrol

ve deney grubundan oluşan 76 öğrenci, her biri 19 kişilik sınıflara yerleştirilmiş ve bir ay boyunca A1 düzeyinde Türkçe dersleri almıştır. Kontrol grubu, 08.00-13.00 saatleri arasında Türkçe dersi alırken, deney grubu 13.30-18.30 saatleri arasında ders almıştır.

Tablo 1. A1 düzeyi boyunca izlenen üniteler, konular ve okuma metinleriyle ilgili bir aylık ders izlencesi

	ÜNİTE ADI	KONU	OKUMA
1.Hafta 1.Ünite	Merhaba	A. Tanışma, B. Alfabe C. Bu ne? O kim?	A. Tanışma C. Sınıf
2.Hafta 2.Ünite	Nerede	A. Okulda B. Sayılar C. Şehirde	A. Okul B. Kaç? C. Neredesin?
3.Hafta 3.Ünite	Ne Yapıyorsun?	A. Bir günüm B. Boş zamanlarım C. İstanbul'da geziyorum	A. Bir günüm B. Sosyal gruplar C. Hafta sonu ne yapıyorsun?
4.Hafta 4.Ünite	Benim Dünyam	A. Ailem B. Arkadaşlarım C. Ailemden uzakta	A. Benim ailem B. Benim sınıfım C. Sevgili ailem
5.Hafta 5.Ünite	Zaman Zaman	A. Saatler B. Bayramlar C. Özel günler	A. Ne zaman? B. Bayramlar C. Özel günler
6.Hafta 6.Ünite	Çevremiz ve Biz	A. Ailem B. Nerede? C. Vücudumuz	A. Akrabalarım B. Benim mahallem C. Hastayım

Tablo 1'de verilen A1 düzeyindeki bir aylık ders izlencesi "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1" düzeyinde yer alan üniteler, konular ve okuma becerisine yönelik metinlerdir. Bunun yanı sıra dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. A1 düzeyi boyunca izlenen dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma ile ilgili izlenice

DİLBİLGİSİ	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
Türk alfabesi			
Bu-şu-o Kim?-Ne?	Tanışalım Alfabe	Tanışma, Alfabe	Tanışma diyalogu yazma Kelimeler
Çoğul eki (-lar)	Kapalıçarşı	Bu ne? O kim?	Ev
Soru eki (mi)			
Burası neresi? Bulunma durumu (-DA)	Benim odam	Ev eşyalarını anlatma	Kendi odasını tanıtma
Var-yok Sayılar Kaçınıcı?	Otel formu Ben ve arkadaşım	Otel formu doldurma Karakterimizi anlatma	Sayıları yazma Arkadaşımızı tanıtma?
İsim cümleleri			

DİLBİLGİSİ	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA
Şimdiki zaman	Zehra		Aileleri tanıma
Yönelme durumu (-(y)A)	Hanım'ın torunları	Ailemizi tanıma Bilgi formu	Diller Aileden uzakta
Uzaklaşma durumu (-DAn)	Dünyadan portreler	doldurma Mektup yazma	yaşamak hakkında konuşma
-mAk istemek	Ailemi özlüyorum		
İyelik ekleri			Benim ailem
Ülke, milliyet, dil adları	Benim Dünyam	Ailem Arkadaşlarım	Benim sınıfım Sevgili ailem
Kendi, hep Belirtme durumu (-(y)I)		Ailemden uzakta	
-DAn - (y)A kadar	Çok işim var		Not yazma Bayramlarımızı tanıma
Saatler -DAn önce/-DAn sonra	Yılbaşı gecesi Doğum günü	Buluşma diyalogu yazma	Hayatımızdaki önemli günler
-mAdAn önce/-DIktan sonra		Plan yapma Özel bir gün	
-DAn beri / -Dir			
İsim tamlamaları	En iyi arkadaşım	Ailemizi tanıma Gezi planı	Arkadaşınızın yakınlarını tanıma
-ki eki	İstanbul gezisi	Hastane diyalogu	Nerede?
Karşılaştırma (daha, en)	Eczanede		"En"lerimiz

Tablo 2'de yer alan dilbilgisi, dinleme, yazma ve konuşma becerilerindeki konuların işlenmesinin amacı, bu becerilere yönelik verilmiş metinlerdeki sözcükleri öğretmektir. Bu yaklaşım, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sözcüklerin anlamını ve cümle içerisindeki kullanımını öğrenmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik yazılmış metinlerdeki sözcüklerin anlamı, deney grubunda Türkçe sözcüklerin karşılıkları olarak Arapça verilmiş, gerektiğinde deney grubunda Türkçe cümlelerin Arapçası da yazılmıştır. Kontrol grubunda ise sözcüklerin sadece Türkçe anlamları verilmiş ve sözcük ya da cümlelerin herhangi bir Arapçası kullanılmamıştır.

Deney ve kontrol grubuna A1 düzeyine yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersleri 6 hafta boyunca sürdürülmüştür. Her hafta bir ünite işlenmiş ve ünitelerde yer alan sözcükler sürekli olarak tekrar edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bu sözcüklerin Arapçası da verilmişken, kontrol grubundaki öğrencilere yalnızca bu sözcüklerin Türkçe anlamları açıklanmıştır. Altı haftalık yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin ardından, her iki gruba da 100 soruluk çoktan seçmeli test (sontest) uygulanmıştır. Bu test ile D1'in (Arapça) sözcük öğretimine olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere, Türkçe sözcüklerin anlamları, Arapça karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Ayrıca, deney grubunda sözcüklerin Arapça karşılıklarının yanı sıra, cümlelerin Arapça çevirileri de yapılmış ve gerekli durumlarda Türkçe cümlelerin Arapça karşılıkları da yazılmıştır. Buna karşın, kontrol grubunda sadece Türkçe sözcüklerin anlamları açıklanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere, Türkçe öğrenirken, sözcüklerin Arapça karşılıkları verilmemiştir; bunun yerine, sözcüklerin anlamları cümle içerisindeki kullanımları, eş anlamlıları, zıt anlamlıları gibi farklı anlam ilişkileriyle açıklanmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Bu araştırmada, verilerin analizinde nicel veri çözümleme testleri kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 30'dan fazla olması ve verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle, veriler parametrik istatistik yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bağımsız iki grup arasındaki farkları karşılaştırmak amacıyla frekans, ortalama, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 18.5 paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Nicel verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılmış ve tablo yardımıyla açıklanmıştır. Araştırma problemlerine göre bu tablolar örnekler halinde sunulmuş, ardından deney ve kontrol grubundaki veriler, D1'in D2 sözcük öğretimine etkisi açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, elde edilen veriler ışığında araştırmanın hipotezini test etmek amacıyla analiz edilmiştir.

Çalışma sonuçları, parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi ve diğer parametrik testler araştırmanın verileri üzerinde uygulanmıştır. T-testi, her iki grubun (deney ve kontrol) tüm katılımcılarının verdikleri cevapları içeren ve normal dağılım şartı sağlanan alanlarda kullanılmıştır. T-testi sonuçları, deney grubu ile kontrol grubunun verilerinin karşılaştırılması için kullanılmış ve her iki grubun performansları üzerinde yapılan analizler neticesinde anlamlı farklar belirlenmiştir.

Araştırmanın Gerçeklik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olarak çoktan seçmeli test, uzman görüşü alındıktan sonra kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla gözden geçirilmiş ve testin içerik geçerliliği dikkate alınmıştır. Kapsam geçerliliği, ölçülmek istenilen niteliğin tüm gözlenen ve ölçülebilen özelliklerinin ölçme aracında bulunması gerektiğini ifade eder (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 92). Bu sebeple, öntest ve sontest olarak kullanılan çoktan seçmeli testte 100 soru sorulmuş ve soruların okunabilirliği, anlaşılabilirliği, kolay uygulanabilirliği ve değerlendirilebilirliği gibi özellikler de göz önünde bulundurulmuştur. Bu özellikler, kullanılan testin işlevselliğini arttırmaktadır. Kullanışlık, testin kolayca hazırlanabilmesi, uygulanabilmesi, değerlendirilebilmesi, geliştirilebilmesi ve ekonomik olması gibi kriterlere dayanır (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 93). Bu araştırmada, 100 soruluk öntest-sontest, kolayca hazırlanan ve değerlendirilebilen bir test olarak belirlenmiştir. Bu test, özellikle bilişsel

alanla ilgili kazanımları ölçmek için hazırlanmış ve kullanılmıştır (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 110). Deneysel araştırmanın amacı ise, D1 ve D2 bağlamında sözcük öğretiminin öğretilmesi ve öğretilmemesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözcük öğretimi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla, 100 soruluk çoktan seçmeli öntest-sontest, isme, fiille, zarf türlerine ve sözcüklerin anlamına göre tamamlama gibi farklı soru türlerinden oluşturulmuştur. Bu çeşitlilik, öğrencilere sunulan soruların kapsamını genişleterek, onların dil becerilerinin farklı yönlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrendikleri sözcüklerin anlamını metin içinde test edebilmek amacıyla 5 diyalog metni verilmiş ve bu metinlerde bağlaçlar ile edat yerleri boş bırakılmıştır. Bu çeşitlendirilmiş yaklaşım, araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için tasarlanmıştır. İç geçerliliğin sağlanması, yapılan çeşitli tekniklerle elde edilen bilgilerin karşılaştırılmasına dayanır; bu, farklı kişi veya yerlerden alınan bilgilerin mevcut çalışma ile karşılaştırılmasıyla mümkündür (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015: 378). Bu deneysel çalışmada, öntest ve sontestlerde kullanılan farklı soru türleriyle araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü sözcük öğretimi, fiiller, isimler, zarflar, edatlar ve bağlaçlar gibi dilbilgisel öğeleri de kapsamaktadır. Bu nedenle çalışmada kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının, farklı soru türlerinden oluşan çoktan seçmeli bir test olması, iç geçerliliği güçlendiren bir unsur olmuştur.

BULGULAR

Araştırma Katılımcılarının Özellikleri

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun yaş özellikleri

	Sıklık	Yüzdeler	Geçerli yüzdeler
10-15 yaş	4	5.2	5.2
15-20 yaş	44	57.9	57.9
20 ve üstü	28	36.8	36.8
Toplam	76	100	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımını göstermektedir. Verilere göre, örneklemin %57.9'u 15-20 yaş aralığında, %36.8'i ise 20 yaş ve üzerindedir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubunun cinsiyet özellikleri

	Sıklık	Yüzdeler	Geçerli yüzdeler
Kız	42	55.3	55.3
Erkek	34	44.7	44.7
Toplam	76	100	100

Tablo 4 incelendiğinde çalışmaya katılan kız sayısının 42, erkek sayısının ise 34 olduğu görülmektedir. Toplam 76, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencinin katıldığı çalışmada, kız katılımcıların erkek katılımcılardan 8 kişi daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu katılımcılarının yaş ve cinsiyete göre bir fark var mıdır?” birinci sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki tablolar ve açıklamalar gibidir:

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunun ortalama puanları ile cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	42	96.17	5.00	74	-2.26	.529
Erkek	34	98.56	4.21			

Tablo 5’te deney ve kontrol grubunun ortalama puanları ile cinsiyete göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Kadın katılımcıların ortalama puanları ile cinsiyete göre t-testi sonuçları 96.17, erkek katılımcıların ise 98.56 olarak belirlenmiştir. Kadın grubunun standart sapması 5.00, erkek grubunun ise 4.21 olarak hesaplanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, t-değeri -2.26 ve p-değeri 0.529 olarak bulunmuştur. Bu p-değeri, 0.05’lik anlamlılık seviyesinin çok üzerinde olduğundan, cinsiyetler arasında t-test sonuçları açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla, cinsiyetin t-test sonuçları arasındaki puan farkı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu, cinsiyetin bu bağlamdaki performans farklılıklarını açıklamak için yeterli bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öntest-sontest ortalama puanları ile yaş arasındaki farkı gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları

Yaş	Yaş	Öntest	Sontest
	1	-.038	-.028
Sig		.748	.196

Tablo 6 öntest ve sontest ortalama puanları ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson korelasyon analizi sonuçlarını sunmaktadır. Yaş ile öntest arasındaki korelasyon katsayısı-0.038, yaş ile sontest arasındaki korelasyon katsayısı ise-0.028 olarak hesaplanmıştır. Bu negatif korelasyon değerleri, yaş ile öntest ve sontest puanları arasında zayıf bir ters ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak, her iki korelasyonun anlamlılık test sonuçlarına bakıldığında, öntest için p-değeri 0.748 ve sontest için p-değeri 0.196 bulunmuştur. Her iki p-değeri de 0.05’lik anlamlılık seviyesinin üzerinde olup, bu durum yaş ile öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, yaşın öntest ve sontest puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığına işaret etmektedir.

Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2 sözcükleri öğretilirken D1 sözcüklerinin karşılıklarının verilmesinin yaşla bir ilişkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu sontest ile kontrol grubu sontest arasında nasıl bir fark vardır?” ikinci sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	P
Deney Grubu	38	97.42	4.57	98	.45	.541
Kontrol Grubu	38	96.98	5.02			

Tablo 7 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin D1 ile sözcük öğretiminin gerçekleştiği deney grubu ile sadece D2 sözcüklerinin açıklamalarının verildiği kontrol grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlemlenmiştir. İstatistiksel olarak, t-değeri " $t(45) = 98, p > .05$ " olarak bulunmuş, bu da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama sontest puanı $X = 96.98$ iken, deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanı $X = 97.42$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, D1’in D2 sözcük öğretimi başarısını herhangi bir yönde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Deney grubunda öğrencilere D2 sözcüklerinin D1’deki karşılıkları verilmişken kontrol grubunda ise D2 sözcüklerinin sadece Türkçe karşılıkları verilmiştir. Bu veriler, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2 sözcüklerinin öğretiminde D1’deki karşılıklarının verilmesinin veya verilmemesinin sözcük öğretimi başarısı üzerinde anlamlı bir etki yapmadığını göstermektedir. Bu durum, dil öğretimi sürecinde D1 ve D2 arasındaki doğrudan karşılıkların, öğrencilerin sözcük bilgisi başarılarını etkilemediğini gösteren önemli bir bulgudur.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “D1’in (Arapçanın), D2’nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu öntest-sontest ile kontrol grubu öntest-sontest arasında nasıl bir fark vardır?” üçüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Deney grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları

Ölçüm	N	X	s	sd	t	p
Öntest	100	47.19	4.79	71.12	98	.000
Sontest	100	97.42	4.33			

Tablo 8, deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkı inceleyen t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Deney grubunun öntest ortalama puanı 47.19, standart sapması ise 4.79 olarak bulunmuşken, sontest ortalama puanı 97.42 ve standart sapması 4.33 olarak hesaplanmıştır. T-değeri 98 olarak hesaplanmış ve p-değeri 0.000 çıkmıştır. P-değerinin 0.05’lik anlamlılık seviyesinin çok altında olması, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci sonunda belirgin bir iyileşme sağladığını ve uygulanan müdahalenin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öntest ve sontest arasındaki bu anlamlı

fark, eğitim programının katılımcıların performanslarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney grubundaki öğrencilerin D2 sözcüklerini başarıyla öğrendiğini göstermektedir.

Tablo 9. Kontrol grubu öntest ve sontest ortalama puanlarının sonuçları

Ölçüm	N	X	s	sd	t	p
Öntest	100	47.19	4.78	-91.51	98	.000
Sontest	100	96.98	4.37			

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama öntest ile sontest arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. " $t(-91.51)=98, p<.05$ " bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öntest ortalama puanlarının $X=47.19$ iken sontest ortalama puanın ise 96.98 olduğu görülmektedir. Kontrol grubu sontest ortalamasında $X=49.79$ gibi bir yükselmenin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin, D2 sözcük öğretim sürecinde başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubu ile deney grubunun başarı durumu karşılaştırıldığında her iki grubun ortalama puanlarının yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ile sontest ortalama puanı 49.79 iken, deney grubunun öntest ile sontest ortalama puanı 50.23 'tür. Bu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ortalama puanlarının birbirine yakın olduğunu ve aralarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak deney grubunun öntest ve sontest arasındaki sig değerinin $p < .05$ olduğu ve bu değer $.000$ olarak bulunduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda yapılan müdahalenin etkisini ve değişkenlerin birbirine olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ancak deney ve kontrol grubu arasında önemli bir fark bulunmadığını da göstermektedir. Bu durum, müdahalenin başarısı ile ilgili olarak daha ayrıntılı inceleme ve değerlendirmelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın "D1'in (Arapçanın), D2'nin (Türkçenin) sözcük öğretimine etkisinin incelendiği deney grubu ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap verme ilişkisi nasıldır?" dördüncü sorusuna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubunun farklı sözcük türlerine cevap vermeye ilişkin ANOVA sonuçları

		Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	P
İsimlerle cümle tamamlama	Gruplar arası	129.176	14	9.227	6.049	.000
	Grup içi	129.664	85	1.525		
	Toplam	258.840	99			

		Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	P
Fiillerle cümle tamamlama	Gruplar arası	213.200	14.	15.229	11.790	.000
	Grup içi	109.790	85	1.292		
	Toplam	322.990	99			
Metin içi tamamlama	Gruplar arası	1518.898	14	108.493	9.027	.000
	Grup içi	1021.542	85	12.018		
	Toplam	2540.440	99			
İlişkili sözcüklerle cümle tamamlama	Gruplar arası	1044.051	14	74.575	14.045	.000
	Grup içi	451.339	85	5.310		
	Toplam	1495.390	90			

Uygulamaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı sözcük türlerine göre alt boyutlarında bulunan sorulara verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin farklı sözcüklere cevap verme ilişkisinin sözcük türlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları ile katılımcıların farklı türdeki sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Özellikle isimlerle cümle tamamlamada [$F(14-99) = 6.049$, $p < .05$], fiillerle cümle tamamlamada [$F(99) = 11.790$, $p < .05$], metin içine sözcük yerleştirmede [$F(14-99) = 9.027$, $p < .05$] ve ilişkili sözcükleri yerleştirmede [$F(14-99) = 14.045$, $p < .05$] gibi farklar gözlemlenmiştir. Bu bulgular, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların farklı sözcük türlerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ve bu tür farklılıkların sözcük öğretiminin etkisini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun gruplar arası ve grup içi ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı sözcük türlerinin öğretiminin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı, sözlükçe ve sözcük öğretimi gibi birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı sözlükçe, bir kısmı da söz varlığı bir kısmı da sözcük öğretiminin önemini anlatan kuramsal çalışmalardır.

Mete ve Gürsoy (2013: 354), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özel alan yeterliliğiyle ilgili yaptıkları araştırmada, öğretmen ve öğretim üyelerinin özel alan bilgisinin çok önemli olduğunu belirtenlerin oranının %65.3, önemli bulanların oranının %32.0, orta derecede önemli bulanların oranının ise %2.7 olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada, deney grubuna yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilin karşılığı sözcükler verilmiş,

kontrol grubuna ise Türkçe sözcüklerin karşılıkları Türkçe olarak açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların sınıfta ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, D1 (ana dil) karşılıklarının D2 (Türkçe) sözcük öğretimi üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu veya belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini yürütecek öğreticinin veya eğitmenin, bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması büyük önem taşır. Ekmekçi (1983: 28), öğretmenlerin, okudukları dile hâkimiyetleri, dil öğretimindeki bilgi ve becerileri, öğrencilerin çeşitli sorunlarına yönelik çözüm geliştirebilme yetenekleri ve ders verme isteğiyle öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini vurgulamıştır. Bu özelliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerini yürütecek eğitmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin birden fazla dil bilmesi, öğretim sürecini kolaylaştırabilir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alan bilgisine sahip olmadan, eğitmenin öğrencilerin ana dillerini bilmesi, ilerleyen süreçlerde öğrenciler için dezavantaja dönüşebilir. Yılmaz, Tezcan ve Doyumğaç (2018: 277), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim almış, lisans, yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitimini tamamlamış kişilerin eğitim vermesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Güzel (2003: 16) ve Göçer (2013: 324-325) ise eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinin yeniden şekillendirilmesi gerektiğini ve Türkçe Eğitimi ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ana Bilim Dallarının kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticinin rolü kritik bir öneme sahiptir. Yıldız ve Tepeli (2014: 577), yaptıkları araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrencisi için öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri yabancı dil bilgisi, yabancı dil öğretim bilgisi ve alan uzmanlığı olarak sıralamıştır.

Yapılan araştırmalar ve açıklamalar ışığında, D1 ve D2 sözcük öğretiminde D2'nin karşılıklarının D1 şeklinde verilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir etki yaratmadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli olan unsurlar arasında öğretici/eğitmen, materyal, dersin işlenişi için seçilen yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi, alan bilgisi ve eğitim-öğretim dünyasındaki tartışmalar, eğitim sürecinin temel yapı taşlarını oluşturan unsurlardır. Çünkü hangi araç-gereçler kullanılırsa kullanılsın, belirlenen amaçlar ne olursa olsun, bunların hepsi hedefe ulaşmada insan kadar ön planda değildir (Çifci, 2011: 403). "Yetiştirilecek olan öğretmenler, hedef kitleye üslup, tarz, tutum ve yaşantılarıyla örnek olmalı; hedef kitleye Türk kültüründen kopuk bir öğretmen modeli çizmemelidir. Ayrıca, bu öğretmenler Türk örf, âdet ve geleneklerine hâkim olmalı ve bildiklerini hedef kitleye öğretim süreci boyunca aktarabilecek bir yetkinliğe sahip olarak yetiştirilmelidir" (Barın, Çangal ve Başar, 2017: 96). Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'deki sözcüklerin karşılıklarının verilmesinden ziyade, Türkçenin ait olduğu kültür ve hedef dilin arka planı dikkate alınmalıdır.

Hasekioğlu (2009) yaptığı araştırma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yeni Hitit ders kitaplarından hareketle etkinlik çalışması yapmıştır. Benzer şekilde, Demiray (2014) yaptığı çalışmada D1 ve D2 öğretimiyle ilgili deneysel bir çalışma yapmıştır. Sözcük öğretimiyle ilgili yapılan bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde, D1'in D2'ye sözcük öğretimindeki etkisinin araştırılmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi D1'in D2'ye etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, D1'in D2 sözcük öğretimini olumlu yönde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının geliştirilmesi, sözcüklerin ana dildeki karşılıklarından ziyade hedef dilde, yani yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimiyle ilgili araç-gereçlerin iyi bir şekilde hazırlanmaya çalışılması gerektiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sözcüklerin öğretilmesinde "temel kelime servetinin geliştirilmesi, eğitim ve öğretimde kullanılacak araç-gerecin iyi tasarlanarak hazırlanması ile mümkündür" (Karatay, 2007: 151). Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcüklerin ana dildeki karşılıkları yerine, hedef dildeki karşılıkları çeşitli materyallerle desteklenerek verilmelidir. Aksi takdirde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belli bir aşamadan sonra sözcük öğretimiyle ilgili sorunlar yaşamalarına neden olabilir.

Bir dili anadil olarak veya çok iyi derecede bilmek, o dili öğretmek için yeterli değildir. Mesleki yeterlilik için dil bilgisiyle birlikte pedagojik bilgi ve özel alan bilgisi de gereklidir. Donanımlı bir öğretmen, genel pedagojik bilgi yanı sıra daha spesifik alan bilgisine de sahip olmalıdır. Bir öğretmenin bildiği dili, belirli bir yöntem ve alan bilgisi olmadan sağlıklı bir şekilde öğretmesi mümkün değildir. Öğrencinin dili sevmesi, iletişimsel bir yaklaşım benimseyerek dili kullanarak öğretme, farklı dil seviyeleri ve yaş gruplarındaki öğrencilere hitap etme, ayrıca dil öğretme materyallerini etkin şekilde kullanabilme becerilerinin kazandırılması gereklidir (Tatar, 2015: 54).

Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hedef dil olarak öğrenilen D2'deki sözcüklerin D1 karşılıklarını vermek, sözcük öğretimi açısından olumlu bir sonuç ortaya çıkarmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde teknolojiyi entegre edebilme, öğrenciyi ölçme ve değerlendirebilme gibi becerilerin kazanılması gereklidir. Bu becerilerin kazanılması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde eğitim-öğretimin verilmesiyle mümkündür. Bu amaçla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan sözcük öğretiminde D1'in D2'ye etkisinin deneysel bir araştırma ile belirlenmesi, hedef dil olarak öğrenilen Türkçenin sözcük öğretiminde önemlidir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde en çok kullanılan sözcüklere temel düzeyde yer verilmesi, hedef dil öğrencileri açısından büyük önem taşır. Açık (2013) yaptığı çalışmada, günlük konuşma dilinde en çok kullanılan sözcüklere yer vermenin, özellikle temel düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2'ye etkisi araştırılmış ve A1 düzeyindeki bir örneklem seçilerek İstanbul

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1 düzeyindeki sözcükler üzerinden bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın deney ve kontrol grubundan elde edilen verilere göre, temel düzeyde sözcük öğretiminin daha çok tekrarlarla pekiştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, sözcük öğretimi ve öğreniminin kalıcılığını artırmanın en etkili yollarından birinin sürekli ve anlamlı tekrarlar olduğunu göstermektedir.

Özlü (2009)'nün yaptığı araştırmada, sözcük gruplama yöntemlerinin son test sonuçlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, anlamca birbirinden bağımsız sözcüklerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin isim, fiil, zarf, edat ve bağlaçlarla cümle tamamlamaya verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, sözcük türleriyle ilgili doğrularının aynı başarı oranına sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu, sözcük türlerinin öğretimi ve öğrenilmesinin, öğrencilerin dil becerileri üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu ortalama puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen erkek öğrencilerin ve kadın öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu da D1'in D2'ye etkisinde, deney ve kontrol grubu arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını gösterir.

Ayrıca, araştırmanın öntest ve sontest ortalamaları ile yaş arasındaki veriler incelendiğinde, öntest ile sontest ve yaş ile öntest-sontest arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın deney grubu sontest ile kontrol grubu arasındaki sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanlarının ortalaması $X = 96.98$, deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanlarının ortalaması ise $X = 97.42$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, deney ve kontrol grubu arasında sontest puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmada D1 ve D2 sözcük öğretiminin kontrol grubu öntest ve sontest verileri incelendiğinde, hem deney grubundaki öğrencilerin öntest ile sontest ortalama puanları hem de kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ile sontest arasındaki verilerde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın D1 ve D2 sözcük öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin ortalama öntest ile sontest arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin sontest ortalama puanlarında bir artış gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun başarıları karşılaştırıldığında her iki grubun da aynı başarıyı sağladığı sonucuna varılmaktadır. Kontrol grubu, D1 sözcüklerinin karşılıklarının verilmediği gruptur, deney grubu ise D2'nin D1 sözcüklerinin karşılıklarının verildiği gruptur.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılarının farklı sözcük türlerine verdiği cevaplarda anlamlı farklar olduğu görülmektedir. İsimlerle cümle tamamlamaya, fiillerle cümle tamamlamaya, metin içine sözcük yerleştirmeye ve ilişkili sözcükleri yerleştirmeye gibi alt boyutlara göre katılımcıların verdiği cevaplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu durum, grup katılımcılarının farklı sözcük türlerine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma, A1 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 76 katılımcı ile yapılmış olup, sözcük öğretimi konusunda elde edilen sonuçlar, daha ileri düzeyler (A2, B1, B2, C1) için de genellenebilir bilgiler sunma açısından önemlidir. Araştırmanın bulgularına göre, D1'in (Arapçanın/ana dilin) D2'deki (Türkçedeki/hedef dildeki) sözcük öğretimini olumsuz ya da olumlu yönde etkilemediği ve anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, sözcük türü açısından hem deney hem de kontrol grubunda katılımcıların verdiği cevaplarda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında araştırma yapmak isteyen araştırmacıların, sözcük öğretimi konusunu farklı açılardan ele alarak incelemeleri, bu alana büyük katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmalar, hem dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olacak hem de Türkçenin diğer dillerle karşılaştırılmasına olanak tanıyacaktır. Özellikle D1 ve D2 arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, Türkçenin sözcük öğretimi alanındaki uygulamaları, farklı dillerle yapılan karşılaştırmalarla daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine imkân verecektir.

Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D2'nin (Türkçenin) D1 (Arapça) karşılıklarının bir gruba verildiği (deney grubu) diğer gruba da (kontrol grubu) verilmediği ve bu şekilde yabancı dil olarak D1'in D2'ye etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, bulgu ve sonuçlardan hareketle bundan sonraki araştırmalar ve sözcük öğretimiyle ilgili olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin sözcük öğretiminde D2 sözcüklerin D1 karşılıklarının verilmesi sözcük öğretimi açısından önemsenmeyebilir.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'deki sözcüklerin karşılıklarının verilmesi, ileri düzey öğrencilerin sözcük öğrenimini olumsuz etkileyebilir.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi D1'in D2'ye etkisinde cinsiyete ve yaş göre bir anlamlı bir fark yoktur. Dolayısıyla bunu D1'in D2'ye etkisinde sorun olarak görmemek gerekir.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2'ye etkisinde farklı sözcük türlerinin öğretimi önemsemeli ve isim, fiil, zarf, edat ve bağlaçların üzerinde anlam açısından durulmalıdır. Özellikle bu sözcüklerin cümle içerisinde kullanımına dikkat edilmeli ve bu sözcüklerin işlevsel yönü göz önünde bulundurulmalı.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı sözcük türleri farklı cümle ve metinlerle tekrarlanması sağlanmalı ve farklı cümlelerle sözcüklerin kullanımı öğretilmeye çalışılmalıdır.

✓ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde D1'in D2 sözcük öğretimine etkisi, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi olarak araştırılmalı ve uygulamalı araştırmalar yapılmalıdır.

✓ D1'in (Ana dil) D2 (Hedef Dil) sözcük öğretimine etkisi Arapçanın yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili İngilizce, Rusya, Almanca, Fransızca olan öğrenciler üzerinde de incelenmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) için söz dağarcığı tespit denemesi. H. Parlakyıldız ve C. Demir (Ed.), *Abdurrahman Güzel için armağan kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapacak öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin bir öneri. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 81-98.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, O. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Deneysel ve yarı deneysel araştırma. O. Köksal (Çev. Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 17-47). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu. *Turkish Studies*, 6(1), 403-410.
- Demiray, F. (2014). *Sözcüksel erişim sürecinde dil seçimi: İkidilliler üzerine deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı. B. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi programı geliştirme* (ss. 511-526). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekmekçi, Ö. (1983, Haziran). Yabancı dil öğretiminde psiko-sosyal etmenler. *Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları*, Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, Ankara.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göçer, A. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe öğretimi bakımından öğretmenlik mesleğine hazır bulunuşluk düzeyleri (Niğde Üniversitesi örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 358, 5-13.
- Göçer, A. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek öğretim elemanlarının göreve hazır bulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(6), 309-326.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 7-17.
- Hasekioglu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kazu, H. ve Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 175-188.
- Mete, F. ve Gürsoy, ?. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Özlü, H. G. (2009). *Yeni kelimeleri anlamsal bağıntılı kelime grupları halinde mi, bir konu etrafında dönen kelime grupları halinde mi ve/veya birbiri ile anlam bakımından ilintisiz kelime grupları halinde mi öğretmeliyiz?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tatar, S. (2015). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi University Journal of Education*, 27(2), 49-57.
- Yılmaz, M., Tezcan, A. ve Doyumğaç, İ. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitimcilerinin Türkçe öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 263-280.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.