

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERE KELİME ÖĞRETİMİNDE FARKLI KELİME GRUPLARININ KULLANIMININ ETKİSİ*

Mehmet Volkan DEMİREL**

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkçe kelimelerin anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulmasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin algısal kelime öğreniminde hangisinin daha etkili olduğunu araştırmaktır.

Nicel bir çalışma olan araştırmanın örneklemini 2012 – 2013 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi ve Araştırmaları Merkezi'nde Türkçe öğrenen 21 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın konusuna uygun olarak belirlenen alt problemlere yönelik hazırlanmış son testler ve ötelenmiş son testler veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada öğrencilere her bir derste 8 kelime olmak üzere 9 saatlik uygulama sonunda 72 kelime sunulmuştur. Her dersin sonunda öğrencilere öğrendikleri kelimeler ile ilgili son test uygulanmış ve ders anlatımları bittikten sonra da eşit zaman aralıklarında ötelenmiş son testler uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kelime öğretimi, kelime grupları.

THE EFFECT OF USING DIFFERENT LEXICAL SETS IN VOCABULARY TEACHING TO THE LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This study aims to examine whether presenting vocabulary using semantically-related, thematically-related, and semantically-unrelated word sets has an effect on Turkish as a foreign language learners' receptive vocabulary learning.

The sample of this quantitative study were 21 students studying Turkish at the Dokuz Eylul University Center of Language Education and Research as of 2012-2013 academic year. Post-tests and delayed post-tests designed in line with the research topic constituted the data gathering instruments. In the study, the participants were presented 8 words in each lesson during 9 lesson hours of intervention, piling up 72 words. At the end of each lesson, post-tests on the target vocabulary were administered to the participants, and after the intervention period, delayed post-tests were applied in equal time intervals.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, vocabulary teaching, word sets.

* Bu çalışma 31.07.2013 tarihinde DEU Eğitim Bilimleri Enstitüsünce kabul edilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, volkan.demirel@deu.edu.tr.

1. Giriş

Anlama ve anlatma etkinliği olan dilin anlamlı ses veya ses birliklerine kelime denir. Duygu, düşünce ve hayaller kelimeler yardımıyla anlatılır. İnsan kelime hazinesinin elverdiği ölçüde kendini ifade edebilir. Yabancı dil öğretiminde de kelime önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü yeni bir dil öğrenen kimse dilbilgisi kalıpları ve kuralları ile değil, bildiği kelimelerle kendisini ifade eder. Dilbilgisi daha çok anlatım içerisinde kelimelerin sıralanması ve birbirine bağlanması gibi durumlarda önem kazanır.

Yabancı dil öğretimi, her bir döneminde farklı yaklaşımların olduğu, iki bin beş yüz yıllık bir dönemi kapsar (Schmitt, 2000). Latincenin çalışılmasıyla birlikte dil çalışmaları, uzun bir süre, daha çok dilbilgisi ağırlıklı devam etti. Ancak kelimelerin sınıflandırılması ihtiyacının doğmasıyla birlikte sözlükler oluşturuldu. Çok dilli sözlükçülüğün tarihi M.Ö. 2. yüzyıla kadar uzanır (Schmitt, 2000: 11). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki ilk çalışmalar da böyle başlamıştır. Bu alanda Kâşgarlı Mahmut'un Dîvânü Lügati't-Türk adlı eseri Türkçenin bilinen ilk sözlüğüdür.

Dil öğretiminin tarihi gelişimi içerisinde yöntem ve yaklaşım tartışmaları da yaşanmış ve 19. yüzyıl başlarında dilbilgisi çeviri yöntemi etkin olmuştur. Richards ve Rodgers (2001), 19. yüzyılın ikinci yarısında birkaç Avrupa ülkesinde dil bilgisi çeviri yöntemine karşı düşüncelerin geliştiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda Reform hareketiyle başlayıp günümüze kadar ulaşan dil öğretimine yönelik yeni düşünceler ortaya çıkmıştır.

Bu düşünceler dil öğretimine ilkesel bir bakış açısının kazandırılması yönünden önemlidir. 19. yüzyıl reformcularından Gouin çocukların dil öğrenmesini gözlemleyerek bir yöntem oluşturmuştur (Richards ve Rodger, 2001). Doğal yöntem veya düzevarım yöntemi olarak adlandırılan bu yöntem, "(...) çok açık bir şekilde, öğretilecek olan dil ile buna karşılık gelen kavram arasında dolaysız bir bağlantının kurulmasını esas alır (Demirel, 2008: 38)." Bu yöntemde yeni kelimeler bilinen kelimeler, mimikler, gösteri ve resimler kullanılarak öğretilir (Richards ve Rodger, 2001).

1950-1980 arasındaki dönem yöntemler ve yaklaşımlar ile ilgili birçok görüşün ortaya çıktığı en aktif dönemdir. Bu dönemde *iletişimsel yaklaşım*'la birlikte işitsel dilsel yöntem ve durumsal yöntem ortaya çıkmıştır. Bunların dışında da aynı dönem içerisinde doğal yaklaşım, sessiz yol, tüm fiziksel tepki, içerik temelli öğrenme, göreve dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Bu dönemde ortaya çıkan yöntem ve yaklaşımlar dil öğretimi konusunu genel hatlarıyla değerlendirmekte ve birçoğu kelime öğretimini ayrıca ele almamaktadır.

Schmitt'e (2000) göre de pek çok yaklaşımda kelimenin gerçekten nasıl ele alınacağı bilinmemiş ve kelimelerin kendiliğinden ya da çok dilli kelime listeleriyle edinileceği umulmuştur. Kelime çalışmalarına ciddi olarak 20. yüzyıla kadar başlanmamıştır. Kelime çalışmaları söylemde kelimelerin desenlenmesi ve kelime seçimini sistemli hale getirme olarak iki ana düşünce etrafında gelişimine devam etmiştir. Bu dönemde yapılan kelime sıklığı çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Türkçe kelimelerin kullanım sıklıklarının belirlenmesi de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için önemlidir.

Türkçe için bu konuda yapılan çalışmalar öncelikle eğitim alanında yapılmıştır. Amerikalı bilim adamı Mr. Birdge, üç eserden toplam 15.000 kelime tespit etmiştir. Aksoy "Bir Dili Öğrenmek için En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü" adlı eserinde İngilizce için yapılan sıklık çalışmalarıyla bu çalışmayı kıyaslayarak Türkçeyi temsil noktasında yetersiz olduğunu belirtmiştir (Aksoy, 1936; Ölker, 2011: 17). Daha sonra ise en önemli çalışma Joe E. Pierce'in yaptığı çalışmadır. Pierce çalışmasını konuşma dili ve yazı dili olarak iki başlıkta ele almıştır. Konuşma dili için 137.000, yazı dili için ise 1.000.000 kelime ele almıştır (Ölker, 2011; 17). Kelime sıklığı üzerine yapılan en ciddi çalışma İlyas Göz (2003)'ün "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"dür (Kılınçarslan, 2009: 6). Göz; Kucera ve Francis'in çalışmasını örnek alarak yaptığı bir anket sonucunda belirlediği değişik türlerden oluşan kitap ve dergiler ile bir yıl boyunca bir gazeteyi izleyerek, bunları taramış, yaklaşık beş yılda 1.000.000 kelimedenden meydana gelen bir havuz oluşturmuş ve 22.693 sözcüğün madde başı olarak yer aldığı bir sıklık sözlüğünü ortaya koymuştur (Yıldız ve diğer., 2010: 316).

Ömer Harit (1971) "Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması", Musa Çiftçi (1991) "Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması", Mustafa Çıplak (2005) "Uşak Merkez İlköğretim 5, 8 ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Üzerine Bir Araştırma", Belkıs Kılınçarslan (2009) "Orhan Veli'nin Şiirlerinde Kelime Sıklığı Üzerine Bir Araştırma", Gökhan Ölker (2011) "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)", yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin öğrenmesi gereken temel kelimelerin belirlenmesi amacıyla Ufuk Aşık (2007) tarafından yapılan "Yabancılar için Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması" adlı yüksek lisans tezi de Türkçede yapılan diğer kelime sıklığı çalışmalarındandır.

Kelimelerin kullanım sıklıklarının belirlenmesi veya sınıflandırılması çalışmaları her ne kadar dil öğretimi çalışmalarında kelimenin önemini artırsa da kelime öğrenimi ve öğretimi için yeterli değildir. Kelimelerin nasıl öğretileceği konusunda birçok çalışma yapılmasına rağmen araştırmacılar bu konu üzerinde henüz bir mutabakata varılamamıştır. Kelime öğretiminde

mutabakata varılamayan konulardan biri de kelimelerin anlamsal bağlantılı, bir tema etrafında dönen veya anlamca birbirinden bağımsız gruplarla mı öğretileceğidir (Özlu, 2009: 2).

1.1 Anlamsal Bağlantılı Kelimeler:

Anlamsal bağlantılı gruplar belli biçimsel veya anlamsal özellikleri paylaşan öğeleri belirli gruplar olarak bilinir (Crystal, 2008; 279). Anlamsal bağlantılı gruplar aynı söz dizimsel ve anlamsal özellikleri paylaşan, ortak bir kavram altında gruplanan (ör. çiçek adları) kelimelerdir (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012; 214). Birçok yazarın anlamca birbirine bağlı gruplarla kelime öğretimini desteklemek için gerekçeleri şunlardır:

- Bir dizi kelimeyi öğrenmek, öz öğrenme çabası gerektirir (Neuner, 1992).
- Hafızadan ilişkili kelimelerin bulunup yeniden hatırlaması daha kolaydır.
- Bilginin nasıl düzenleneceğini öğrenenlere göstermeye yardım eder (Dubar, 1992).
- Beyinde kaydedilmiş bilgiyi yansıtmının bir yoludur.
- Grup içerisinde kelimelerin diğerleriyle ilişkisini ve farkını göstererek kelimenin anlamını daha açık hale getirir (Nation, 2000).

Anlamsal bağlantılı kelime öğretimi için dil bilimdeki ‘anlamsal alan teorisi’ ve bilişsel psikolojideki ‘anlamsal harekete geçirme teorisi’ ve çağrışımsal destekleme gibi bazı teoriler temel alınabilir. Anlamsal alan teorisine göre, bir dilin kelime bilgisi belirli anlam alanlarıyla ilintili diziler şeklinde düzenlenebilir. Anlamsal harekete geçirme teorisine göre ise, kelimeler kökler denilen zihinsel yapılar yoluyla hafızada işlenir. Çağrışımsal destekleme ile bu teori bağdaşmaktadır. Çağrışımsal desteklemeye göre eğer ilişkili öğeler aynı anda sunulursa bilgiye erişim süreci kolaylaşır. Bundan dolayı, “hemşire” kelimesi “tereyağı” gibi ilgisiz bir kelimeyle sunulmaktansa “doktor” gibi bağlantılı bir kelimeyle sunulduğunda daha hızlı tanınır (Hashemi ve Goedasiaei, 2005).

1.2 Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler:

Bir tema etrafında dönen kelimeler, paylaşılan bir konusal kavrama (ör. balık tutmak) ve bilişsel ilişkilendirmeye bağlı olarak birlikte gruplanan kelimelerdir. Bu kelimeler aynı söz dizimsel özellikleri paylaşmayabilir (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012; 214). Bu yöntem daha çok anlamsal gruplamaya karşı bir kanıt olarak engel teorisini gösterir. Bu teoriye göre hedef bilgi ve hedef bilgiden önce veya sonra öğrenilen diğer bilgi arasındaki benzerlik arttıkça, hedef bilginin öğrenme zorluk derecesi de artar (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012).

1.3 Anlamca Birbirinden Bağımsız Kelimeler:

Anlamca birbirinden bağımsız kelimeler, herhangi bir kavram içerisinde ilişkilendirilmeyen ve benzer söz dizimsel ve anlamsal özellikleri paylaşmayan kelimelerdir (Mirjalili, Jabbari, Rezai, 2012;214). Hedge (2000)'ye göre yeni kelimeler bir tema etrafında öğretilse bile engellerden dolayı öğrenen sorunlarının devam edecektir. Çünkü tema etrafında dönen kelimeler de birbiriyle ilişkilidir. Birbiriyle ilişkili kelimeler sadece öğrenme sürecini olumsuz etkilemez, öğrenilenleri de olumsuz etkiler. Çünkü öğrenenler kelimeleri karıştırmaya başlarsa öğrendiklerini unutmak zorundadır ancak unutmak öğrenmekten daha zordur. Anlamca birbirinden bağımsız kelimeler, öğrenenlerin zihninde engelleyici bir etki oluşturmayacağından dolayı daha kolay öğrenilir (Özlü, 2009).

Yukarıda bahsedilen kelime gruplarının yabancı dil öğretiminde etkililiğine yönelik çalışmalar (Higa, 1963; Kroll ve Stewart, 1994; Tinkham, 1997; Waring, 1997; Nation, 2000; Hashemi ve Gowdasiaei, 2005; Erten ve Tekin, 2008; Özlü, 2009; Mirjalili, Jabbari ve Rezai 2012 vb.) genellikle İngilizce için yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da kelime öğretimi ile ilgili Özcan (2006), Aşık (2007), Apaydın (2007), Dervişoğulları (2008), Uzdu (2008), Hasekioğlu (2009), Çalışkan (2010), Bayraktar (2010, 2011) ve Erer (2011)'in çalışmaları bulunmaktadır.

1.4 Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretimi için yapılan etkinliklerde kullanılabilecek farklı kelime gruplarının etkililik düzeyini göstermek ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi için yöntem seçimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe kelimelerin anlamca bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulması öğrencilerin algısal kelime öğreniminde son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

2. Türkçe kelimelerin anlamca bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulması öğrencilerin algısal kelime öğreniminde ötelenmiş son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın Modeli

DeneySEL bir çalışma olan bu çalışmada zaman dizisi modeli kullanılmıştır. “Zaman dizisi modelinde gelişigüzel seçilmiş bir tek grup bulunur. İzleme yöntemi ile bağımlı değişken

sürekli (periyodik) olarak ölçülmekte ve ölçmelerin ilk yarısında (örneğin dört ölçmeden sonra) bağımsız deney değişkeni “x” uygulanmaktadır. Bağımsız değişken uygulamasından sonraki ölçmelerde, önceki ölçmeler gibi sürekli olarak yapılır (Karasar, 2009: 99)”. Elde edilen veriler istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edildiği için nicel bir çalışmadır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılıklı örneklem türlerinden kümelere ayırma yolu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında DEDAM’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B-1 düzeyinde öğrenim gören 31 öğrenciden çalışmanın tamamına katılan 21 öğrenci oluşturmuştur.

2.3 Denel İşlemler

Araştırma sürecinde öğretilecek kelimelerin belirlenmesi için iletişimsel görev alanlarına göre başlıklar belirlenerek anlamsal bağıntılı kelime grupları ve bir tema etrafında dönen kelime grupları oluşturulmuştur. İletişimsel görev alanları toplumsal alan, kişisel alan, eğitimsel alan ve mesleki alandan oluşur.

Araştırmada kullanılan anlamsal bağıntılı kelimeler ve bir tema etrafında dönen kelimeler toplumsal alan başlığı içerisinde oluşturulmuştur. Toplumsal alan sıradan bir sosyal etkileşimle bağlantılı her şeyi ifade eder. Buna göre anlamsal bağlantılı kelimeler kıyafetler, meyveler, eşyalar; bir tema etrafında dönen kelimeler edebiyat, ticaret, hukuk başlıkları altında toplanmıştır.

Anlamca birbirinden bağımsız kelimelerin seçiminde de sıklık oranları göz önüne alınarak en çok sıklığa sahip 200 kelime içerisinden seçim yapılmıştır. Ancak yapılan ön test sonucunda sıklık tekrarı yüksek olan kelimelerin birçoğunu öğrencilerin bildiği görülmüştür. Bunun üzerine DEDAM öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kelimelerin sıklık tekrar oranları 500 ile 100 arasında belirlenerek yeni bir kelime havuzu oluşturulmuş anlamca birbirinden bağımsız kelimeler için ikinci bir ön test uygulaması yapılmıştır.

Yapılan ön-test sonucunda öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler yukarıda belirtilen her bir başlık için sekizerli gruplar haline getirilmiştir. Her bir başlık için 8 kelimenin seçilmesinin nedeni alan yazında bir ders saati içinde sunulacak kelime sayısının 8 ile 10 arasında olması gerektiği görüşüdür. Anlamsal bağlantılı kelimeler bir üst anlam altında üç farklı grup halinde oluşturulmuştur. Anlamsal bağlantılı kelimeler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Anlamsal Bağlantılı Kelimeler

Anlamsal Bağlantılı Kelimeler	
Kıyafetler	atkı, fular, kaban, etek, bere, palto, yelek, hırka
Meyveler	ayva, dut, erik, incir, kavun, kayısı, kiraz, vişne
Eşyalar	bıçak, çamaşır makinesi, çatal, halı, havlu, sehpa, sıra, tencere

Bir tema etrafında dönen kelimeler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler

Bir Tema Etrafında Dönen Kelimeler	
Hukuk	adalet, delil, soygun, şüpheli, taciz, tanık, yargıç, yasa
Ticaret	bankamatik, borç, dekont, reklam, satmak, ücret, ürün, uluslararası
Edebiyat	afiş, dergi, öykü, şiir, tercüme, yayın, yazar, sanat

Anlamca birbirinden bağımsız kelimeler belirli başlıklar etrafında toplanamayacağı için gruplar tesadüfî olarak oluşturulmuştur. Meydana gelen kelime grupları tablo 3’dadır.

Tablo 3: Anlamca Birbirinden Bağımsız Kelimeler

Anlamca Birbirinden Bağımsız Kelimeler	
1. Grup Kelimeler	köprü, koşul, birey, ödül, süreç, desteklemek, tören, uğramak
2. Grup Kelimeler	veryüzü, kişisel, gönül, saymak, konmak, gölge, sallamak, kurtarmak
3. Grup Kelimeler	öfke, kaldırım, oluşturmak, his, yönlendirmek, değmek, tartışma, seçenek

Belirlenen kelimeler her başlık için bir ders saati süresi ayrılarak haftada toplam üç saat olmak üzere üç haftada öğrencilere sunulmuştur. İlk hafta anlamca bağlantılı kelimeler, ikinci hafta bir tema etrafında dönen kelimeler, üçüncü hafta da anlamca birbirinden bağımsız kelimeler öğrencilere sunulmuştur. Her bir dersin sonrasında öğrencilere boşluk doldurma türünde 8 sorudan oluşan son testler dağıtılarak öğrencilerin cevaplaması istenmiştir. Üç haftalık ders anlatımı bittikten sonra her hafta bir sınav olmak üzere üç hafta boyunca yine boşluk doldurma sorularından oluşan ötelenmiş son test uygulanmıştır. Ötelenmiş son testlerin uygulanmasında kelime gruplarının öğretim sırası gözetilmiştir.

2.4 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmanın hazırlanmasında birincil ve ikincil veri kaynaklarından yararlanılmıştır. İkincil veri kaynakları için doküman analizi ve birincil veri kaynakları olarak kelimelerin öğrenilme düzeylerinin tespiti için ön-test, son-test ve ötelenmiş son-test uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ön testler kelimelerin sıklık kullanımı göz önünde bulundurularak oluşturulan 200 kelime bir kelime listesidir. Bu aşamada öğrenciler anlamını bildikleri kelimeleri işaretlemiştir. Son test ve ötelenmiş son testler de boşluk doldurma türünde öğretilen

kelime sayısının sorunun bulunduğu testlerdir. Veri analizleri öğrencilerin son test ve ötelenmiş son testlerde verdikleri doğru ve yanlış sayıları göz önüne alınarak yapılmıştır.

Toplanan nicel verilerin analizinde parametrik olmayan istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Parametrik olmayan sınamalar, örneklemin sayısı matematiksel işlem yapılamayacak kadar küçük olduğunda, parametrik sınamaların yerine kullanılır (Çepni, 2009:217).

Veri analizleri veri toplama sürecinde uygulanan son-test ve ötelenmiş son testlerin sonuçları üzerinde yapılmıştır. Son-test ve ötelenmiş son-test sonuçlarının analizi için Friedman testi kullanılmıştır. Friedman testi, bir gruba bağlı olarak ikiden fazla ölçme sonucunun karşılaştırılması işleminde kullanılır. Özellikle aynı gruba bağlı tekrarlı ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını test eder (Baştürk, 2011:159). Son-test ve ötelenmiş son-test sonuçlarının karşılaştırılması için de Wilcoxon işaret sıralama testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaret sıralama testi, bir gruba ait eşleştirilmiş iki farklı veriye ait dağılımların birbirlerinden farklı olup olmadıklarını belirlemek amacı ile kullanılır (Baştürk, 2011:186).

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Türkçe kelimelerin anlamsal bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulduğunda öğrencilerin algısal kelime öğreniminde son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bunun için öncelikle son testle ilgili betimsel istatistikler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 4: Son Test Betimsel İstatistikleri

	N	Ort.	St. Sapma	Minimum	Maksimum
Anlamca Bağlantılı Son Test	21	19.76	4.753	5	24
Bir Tema Etrafında Dönen Son Test	21	19.86	3.395	14	24
Anlamca Birbirinden Bağımsız Son Test	21	20.76	2.737	15	24

Tablo 1’de görüldüğü gibi, son testteki aritmetik ortalamalar göz önüne alındığında, en yüksek ortalama anlamca birbirinden bağımsız şekilde sunulan kelime dizisinde görülmektedir ($X=20.76$, $SS=2.737$). Bunu bir tema etrafında dönen ($X=19.86$, $SS=3.395$) ve anlamca bağlantılı ($X=19.76$, $SS=4.753$) kelime dizileri izlemektedir. Ancak, bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı da Friedman testi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 5: Son Testlerin Friedman Testi Sonuçları

	Gruplama Yöntemi	Ort. Sırası
$X^2 = 1.000$ $df = 2$ $p = .607$	Bağlantılı Son Test	1.86
	Tematik Son Test	2.00
	Bağlantısız Son Test	2.14

Kelimeleri üç farklı gruplama yönetiminin öğrencilerin algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediğini incelemek için uygulanan Friedman testine göre son testte anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır, ($X^2(2, N = 21) = 1.00, p > .05$). Yani, kelimeleri gruplama yönteminin öğrencilerin kelime öğreniminde, öğretimin hemen sonrasında, anlamlı bir fark meydana getirmediği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe kelimelerin anlamca bağlantılı, bir tema etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime grupları ile sunulması, öğrencilerin algısal kelime öğreniminde ötelenmiş son test sonuçlarına göre anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?” biçiminde belirtilmişti. Bu alt problemi cevaplamak için yapılan ötelenmiş son testle ilgili betimsel istatistikler tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 6: Ötelenmiş Son Test Betimsel İstatistikleri

	N	Ort.	St. Sapma	Minimum	Maksimum
Anlamca Bağlantılı Öt. Son Test	21	14.67	5.994	2	24
Bir Tema Etrafında Dönen Öt. Son Test	21	15.38	5.801	5	24
Anlamca Birbirinden Bağımsız Öt. Son Test	21	12.29	6.474	1	22

Tablo 3’te görüldüğü gibi, ötelenmiş son testteki ortalamalar göz önüne alındığında, en yüksek ortalama bir tema etrafında dönen kelime dizisinde görülmektedir ($X=15.38, SS=5.801$). Bunu anlamca bağlantılı ($X=14.67, SS=5.994$) ve anlamca birbirinden bağımsız ($X=12.29, SS=6.474$) kelime dizileri izlemektedir.

Tablo 7: Ötelenmiş Son Test Friedman Testi Sonuçları

	Gruplama Yöntemi	Ort. Sırası
$X^2 = 11.049$ $df = 2$ $p < .05$	Bağlantılı Son Test	2.10
	Tematik Son Test	2.45
	Bağlantısız Son Test	1.45

Kelimeleri üç farklı gruplama yönetiminin öğrencilerin algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediğini incelemek için Friedman testi uygulanmış ve ötelenmiş son testte istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($X^2(2, N = 21) = 11.049, p < .05$). Yani, son testin aksine, ötelenmiş son testte gruplama yöntemi öğrencilerin kelime

öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirmiştir. Hangi gruplama yönteminin bu farkı ortaya çıkardığını incelemek için ise Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Tablo 8: Ötelenmiş Son Test Wilcoxon Testi Sonuçları

	Tematik Öt. Son Test - Bağlantılı Öt. Son Test	Bağlantısız Öt. Son Test - Bağlantılı Öt. Son Test	Bağlantısız Öt. Son Test - Tematik Öt. Son Test
Z	-.730	-1.889	-3.416
Anlamlılık	.465	.059	.001

Wilcoxon testi sonuçları, anlamca bağlantılı ve bir tema etrafında dönen kelime dizileri arasında ve anlamca birbirinden bağımsız kelime dizileri ile anlamca bağlantılı kelime dizileri arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır ($p > .05$). Ancak, anlamca birbirinden bağımsız ve bir tema etrafında dönen kelime dizileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sonuç olarak, öğretimin ardından belirli bir süre geçtiğinde, öğrencilerin bir tema etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları söylenebilir.

Her bir gruplama yönteminin son testleri ve ötelenmiş son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yine Wilcoxon testi kullanılmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi tüm gruplama yöntemlerinde son test ve ötelenmiş son test arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$).

Tablo 9: Son Test ve Ötelenmiş Son Test Wilcoxon Testi Sonuçları

	Bağlantılı Son Test Öt. Son Test	Tematik - Son Test Öt. Son Test	Bağlantısız - Son Test Öt. Son Test
Z	-3.768	-3.182	-4.018
Anlamlılık	.000	.001	.000

Bu sonuç, her bir gruplama yönteminde zamanla istatistiksel olarak anlamlı bir düşünüş meydana geldiğini göstermektedir.

4. Sonuç

Bu çalışmada elde edilen bulguların sonucunda, kelime öğretiminde kullanılabilecek üç farklı gruplama yönteminin son test sonuçlarının aritmetik ortalamalarına göre en yüksek ortalamanın anlamca birbirinden bağımsız kelimelerde olduğu görülmüştür. Özlü (2009)’nün yaptığı çalışmada da kelime gruplama yöntemlerinin son test sonuçlarının aritmetik ortalamasında da anlamca birbirinden bağımsız kelimeler en yüksek ortalamaya sahiptir. Ancak bu çalışmada belirtilen yöntemlerin algıya dayalı kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği incelendiğinde de yöntemler arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Yani

Türkçe kelimelerin sunumunda kullanabileceğimiz anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız kelime gruplarının - öğretimin hemen sonrasında - aralarında anlamsal bir fark yoktur.

Çalışmada kelime öğretiminde kullanılabilecek üç farklı gruplama yönteminin ötelenmiş son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın bir konu etrafında dönen kelime grubunda olduğu görülmüştür. Kelimeleri üç farklı gruplama yönteminin öğrencilerin algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği incelendiğinde de ötelenmiş son testte istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yani ötelenmiş son test sonuçlarına göre bir kelime gruplama yöntemi öğrencilerin algısal kelime öğreniminde anlamlı bir fark oluşturmuştur. Hangi gruplama yönteminin bu farkı oluşturduğu incelendiğinde ise kelime gruplama yöntemleri arasında bariz bir fark ortaya çıkmamakla birlikte anlamca birbirinden bağımsız ve bir konu etrafında dönen kelime grupları arasında istatistiksel olarak bir fark olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretimin ardından belirli bir süre geçtiğinde, öğrencilerin bir konu etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar Higa (1963); Laufer (1989); Tinkham (1993, 1997); Waring (1997); Nation (2000); Finkbeiner ve Nicol (2003); Erten ve Tekin (2008); Özlü (2009); Mirjalili, Jabbari ve Reazai (2012) gibi araştırmacıların çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar ile bir konu etrafında dönen kelime gruplarının öğrencilerin kelime öğreniminde etkili olduğu noktasında birbirini destekler niteliktedir.

Tinkham (1997) bu sonuçların kelimeleri bir konu etrafında gruplamanın olumlu etkisini şema teorisi ile açıklamaya çalışan araştırmacılar tarafından beklendiğini belirtmiştir. Şema teorisi eski bilginin yeni bilgiyi nasıl etkilediğini açıklar. Barlett (1932) “şema” terimini geçmiş teamüllerin etkin organizasyonu veya her zaman uyarlanmış doğal tepkilerin etkin olması gerektiği geçmiş deneyimler olarak tanımlar. Bunun anlamı şemaların bilinçsiz zihinsel süreçler olarak kabul edildiğidir. Yani bireysel olarak ofis resmi hatırlanmaya çalışıldığında sandalyeler, masalar, belgeç, daktilo, bilgisayar vb. hatırlanan tüm bu genel bilgi parçalarıdır (Al – Jabbari, 2005).

Çalışmada her bir gruplama yönteminin son testi ve ötelenmiş son test sonuçları arasında bir fark olup olmadığına bakıldığında her bir gruplama yönteminde zamanla istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş meydana geldiği görülmüştür. Bu sonuca göre her bir yöntemde de sunulan kelimelerin bir kısmının unutulması kaçınılmazdır.

Kelime dil yeterliliğinin temel bileşeni ve öğrenenlerin nasıl daha iyi konuşması,

dinlemesi, okuması ve yazması gerektiği hususunun temelidir (Richards, Renandya, 2002;255). Geleneksel olarak birçok kitapta ve dil programında kelime öğretimi kendi kendine ve tesadüfi olarak öğrenilir düşüncesiyle sona bırakılmıştır. Bundan dolayı dil bilgisi, okuma veya konuşmaya daha fazla önem verilmiş, kelimeye öğretimi üzerinde daha az durulmuştur (Richards, Renandya, 2002). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da yapılan çalışmalar incelendiğinde kelime öğretimi üzerine yapılan çalışmaların nicelik açısından yeterli olmadığı görülmüştür.

Bu çalışma küçük bir grup üzerinde yapılmış olmakla birlikte kelime öğretimi konusunda yapılacak daha ileriki çalışmaların geniş örneklemeler üzerinde yapılması daha genellenebilir bilgiler sunma açısından önemlidir.

Çalışmanın sonuçlarına göre ders planı, ders materyalleri ve ders kitapları hazırlanmasında kelime etkinlikleri planlanırken hedef kelimelerin bir konu etrafında birleştirilerek sunulması kelime öğretimi ve öğrenimi açısından olumlu sonuçlar ortaya koyacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacıların kelime öğretimi konusunu farklı açılardan ele alarak incelemelerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına büyük katkılar sağlayacağı kanaatineyiz.

Kaynaklar

- AL-JABRİ, S. S. (2005). *The Effects of Semantic and Thematic Clustering on Learning English Vocabulary By Saudi Students*. Doktora Tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- AŞIK, U. (2007). *Yabancılar için Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAŞTÜRK, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örenkli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BAYRAKTAR, N. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Anlamca Birbirine Yakın Sözcüklerin Beraber Öğretilmesinin Yarattığı Sorunlar Üzerine. İçinde: Subaşı Uzun, L. ve Bozkurt, Ü. (Ed.), *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar*. (s. 388-393), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- BAYRAKTAR, N. (2011). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen YÖS Öğrencilerinin Kullandıkları Sözcük Öğretimi Stratejileri Üzerine. *Türkçe Üzerine Çalışmalar*. İzmir: DEU Yayınları.
- CRYSTAL, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. USA: Blackwell Publishing.

- ÇALIŞKAN, N. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi. *Turkish Studies*, 5(4), 258–275.
- ÇEPNİ, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.
- DEMİREL, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DERVİŞOĞULLARI, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERER, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- HASEKİOĞLU, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HASHEMİ, M. R. ve GOWDASİAEİ, F. (2005). An Attribute - Treatment Interaction Study: Lexical Set Versus Semantically – Unrelated Vocabulary Instruction. *RELC Journal*, 36(3), 341 - 361.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- MİRJALİLİ, F., JABBARİ, A. A. ve REZAI, M. J. (2012). The Effects of Semantic and Thematic Clustering of Words on Iranians Vocabulary Learning. *American International Journal of Contemporary Research*, Vol. 2, (214-221).
- NATION, P. (2000). Learning Vocabulary in Lexical Sets: Dangers and Guidelines. *TESOL Journal*, 9 (2), 6 - 10.
- ÖLKER, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945- 1950 Arası)*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZCAN, E. (2006). *Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Sözlükçe Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZLÜ, H. G. (2009). *Shall We Teach Vocabulary in Lexical Sets, Thematically Related Set sor Unrelated Sets?* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- RİCHARDS, J. ve RENANDYA, W. (Ed.). (2002). *Methodology in Language Teaching an Anthology of Current Practice*. UK: Cambridge University Pres.

- RİCHARDS, J. ve RODGERS, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- SCHMİTT, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. UK: Cabridge University Press.
- TİNKHAM, T. (1997). The Effects of Semantic and Thematic Clustring on the Learning of Second Language Vocabulary. *Second Language Research*, 13, 2 (138 - 163).
- UZDU, F, (2008). *Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y. (ed.), (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.