



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ULUSLARARASI
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE BAŞARILARINA ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR IŞIK

Tez Danışmanı

DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE BAŞARILARINA ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PINAR IŞIK

Tez Danışmanı

DR. ÖĞR. ÜYESİ FATİH KANA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Pınar IŞIK tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA yönetiminde hazırlanan ve **16/06/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Aktif Öğrenme Tekniklerinin Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Başarılarına Etkileri**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA
(Danışman)

Doç. Dr. Emrah BOYLU

Doç.Dr. Hulusi GEÇGEL

.....

.....

.....

Tez No : 10398718

Tez Savunma Tarihi : 16/06/2022

.....

DOÇ. DR. YENER PAZARCIK

Enstitü Müdürü

16/06/2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Pınar IŞIK

16/06/2022

TEŞEKKÜR

İlk olarak araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimini benden esirgemeyen, yol gösteren, destekleyen sürecin başından sonuna kadar her türlü soruma içtenlikle cevap veren değerli hocam tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA'ya teşekkür ederim.

Tez sürecimde sorduğum sorulara samimiyetle cevap veren, fikir önerilerinde bulunan ve manevi desteğini eksik etmeyen kıymetli hocam Doç.Dr. Emrah BOYLU ile her türlü deneyimini paylaşan ve manevi desteğini sürekli hissettiren eşim Öğr. Gör. Ömer Faruk IŞIK'a yürekten teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca her türlü fedakârlığı gösteren, maddi ve manevi her anımda yanımda olan, güzel telkinleri ve bana olan sonsuz inançlarından dolayı babam Yılmaz ÇAL ve annem Sevgi ÇAL'a ve tezimde emeği geçen isimlerini saymadığım herkese çok teşekkürler.

Pınar IŞIK

ÇANAKKALE, 2022

ÖZET

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE BAŞARILARINA ETKİLERİ

Pınar IŞIK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA

16.06.2022, 77

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler kelime öğretimi ile ilgili ders esnasında çeşitli aktivitelere ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çeşitli aktivitelerin başında aktif öğrenme teknikleri gelmektedir. Sınıf içerisinde kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısına olumlu etkisi de alanda yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkisinin olumlu olup olmadığı ise bu çalışmanın gerçekleştirilme amacını ortaya çıkarmıştır.

Araştırma deneysel bir çalışma olup bağımsız değişkenlerini: öykü oluşturma, kart eşleştirme ve bulmaca gibi aktif öğrenme teknikleri oluştururken; bağımlı değişkenini de Türkçe başarısı oluşturmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak batıdaki bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi'nde B1 seviyesindeki öğrenciler pilot çalışma olarak ele alınmış ve 14 uluslararası öğrencinin 7 tanesiyle uygulama gerçekleştirilmiştir. TÖMER'deki öğrenci azlığından dolayı bir B1 sınıftaki öğrenciler random seçilerek sınıf ikiye bölünmüştür. Esas uygulamada ise İstanbul ili İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYDIN TÖMER)'nde Türkçe öğrenen B1 seviyesinde iki ayrı sınıf olarak toplam 40 öğrenciyle çalışılmıştır. Her iki çalışma grubunda da araştırmacı tarafından geliştirilen "Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi" öntest ve sontest olarak uygulanmış ve uygulama esnasında aktif öğrenme tekniklerinden öykü oluşturma, kart eşleştirme ile bulmaca kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Dört hafta süren aktif öğrenme teknikleriyle kelime öğretiminin sonunda elde edilen sonuçlara göre; hem pilot grupta hem de esas çalışma grubundaki deneye maruz kalan öğrencilerin, Türkçe kelime öğrenmelerinde kontrol grubuna göre daha fazla başarıya ulaşılmıştır. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkisi olumlu olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif Öğrenme, Kelime Öğretimi, Uluslararası Öğrenciler, Türkçe.



ABSTRACT

THE EFFECTS OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUES ON THE SUCCESS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN TURKISH

Pınar IŞIK

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education

Master's Thesis

Advisor: Asst. Prof. Fatih KANA

16.06.2022,77

The research is an experimental study and its independent variables are active learning techniques such as story creation, card matching, and puzzles. The dependent variable of the study is Turkish success. In this context, firstly, B1 level students in the Turkish Teaching Center of a western university were selected within the scope of the pilot study. This was done with 7 out of 14 international students. Due to the shortage of students in TÖMER (Turkish Teaching Application and Research Center), students in a B1 class were randomly selected and the class was divided into two. In the main application, the study was carried out with a total of 40 students in two classes at the B1 level learning Turkish at Istanbul Aydın University Turkish Teaching Application and Research Center (AYDIN TÖMER). In both study groups, the "Turkish Vocabulary Test for International Students" developed by the researcher was applied as a pre-test and post-test. During the application, active learning techniques such as story creation, card matching, and puzzles were used. The data of the research were analyzed with the SPSS 22.0 package program.

According to the results obtained at the end of the vocabulary teaching with active learning techniques lasting four weeks, the students who were exposed to the experiment in both the pilot group and the main study group had more success in learning Turkish vocabulary than the control group. The effect of active learning techniques on the success of international students in Turkish has been determined as positive.

Keywords: Active Learning, Vocabulary Teaching, International Students, Turkish.



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Aktif Öğrenme.....	7
2.1.1. Kart Eşleştirme.....	10
2.1.2. Bulmaca.....	10
2.1.3. Öykü Oluşturma.....	10
2.2. Dil, Ana Dili, Yabancı Dil.....	11
2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihçesi.....	13
2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretiminin Yeri.....	19
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	37
----------------------------	----

3.2	Katılımcılar.....	38
3.3	Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı.....	39
3.4	Verilerin Analizi.....	42
3.4.1.	Pilot Çalışmaya Ait Normallik Testi.....	43
3.4.2.	Esas Çalışmaya Ait Normallik Testi.....	43

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 46
BULGULAR VE YORUM

4.1.	Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular.....	46
4.1.1.	Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.2.	Esas Çalışmaya İlişkin Bulgular.....	53
4.2.1.	Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54

BEŞİNCİ BÖLÜM 66
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Sonuç ve Öneriler.....	66
KAYNAKÇA		69
EK 1. Uluslararası Öğrenciler İçin Kelime Testi		I
ÖZGEÇMİŞ		IV

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenme Arasındaki Farklar	7
Tablo 2	Aktif Öğrenme Teknikleri	9
Tablo 3	Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri	16
Tablo 4	Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metnine Göre Kelime Düzeyleri	20
Tablo 5	Hedef Dilde Öğrenilen Kelimelerin Seviyelere Göre İfade Biçimleri	21
Tablo 6	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerde Kelime Öğretimi	23
Tablo 7	Kelime Öğrenme Stratejileri	27
Tablo 8	Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknikler	28
Tablo 9	Sınıf İçerisinde Kullanılabilecek Kelime Öğretimi Etkinlikleri	28
Tablo 10	Deney Grubu İçin Takvim	37
Tablo 11	Kontrol Grubu İçin Takvim	38
Tablo 12	Pilot Gruptaki Katılımcılara Ait Bilgiler	39
Tablo 13	Esas Gruptaki Katılımcılara Ait Bilgiler	39
Tablo 14	63 Maddenin Puanına İlişkin Sonuçlar	40
Tablo 15	Öykü Oluşturma Tekniğinde Yazmaları Ölçme İçin Kullanılan Kontrol Listesi	41
Tablo 16	Ünitelere Göre Kelime Dağılımı	41
Tablo 17	Ünitelerden Alman Kelimeler	42
Tablo 18	Pilot Çalışmanın Deney ve Kontrol Gruplarının Normallik Testine İlişkin Bulgular	43
Tablo 19	Esas Çalışmanın Deney ve Kontrol Gruplarının Normallik Testine İlişkin Bulgular	44
Tablo 20	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	46
Tablo 21	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	47

Tablo 22	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin U Testi	48
Tablo 23	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına İlişkin U Testi	48
Tablo 24	Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalamaları	49
Tablo 25	Sözcük Bilgisine Ait Yazma Verileri	50
Tablo 26	Kelimelerin Hikâye ile Tutarlılığına İlişkin Bilgiler	52
Tablo 27	Kelimelerin Ne Düzeyde Kullanıldığına Ait Veriler	53
Tablo 28	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	54
Tablo 29	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	55
Tablo 30	Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin U Testi	55
Tablo 31	Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına İlişkin U Testi	56
Tablo 32	Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalamaları	57
Tablo 33	Sözcük Bilgisine Ait Yazma Verileri	58
Tablo 34	Hedef Kelime ve Hatalı Kelimelerin Yazımı	61
Tablo 35	Kelimelerin Hikâye ile Tutarlılığına İlişkin Bilgiler	61
Tablo 36	Kelimelerin Ne Düzeyde Kullanıldığına Ait Veriler	64

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Yıllara göre uluslararası öğrencilerin Türkiye'deki üniversitelere yerleşme sayıları (YÖK, 2022)	3
Şekil 2	Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe Faaliyetleri (Balcı, Gündüz, Gönültaş ve Aramak, 2016: 66)	18



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, önemine, amacına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir dili öğrenebilmenin temel basamaklarından biri hedef dile ait kelimelere sahip olabilmektir. İnsanın bildiği kelimeler kadar konuşabildiği ve anlayabildiği düşünüldüğünde kelime öğreniminin de önemi ortaya çıkacaktır. Yeni bir dil öğrenen öğrencilerin kelime öğretimi ile ilgili ders esnasında çeşitli aktivitelere ihtiyaç duyması öğrencinin gereksinimine göre öğretmenin de her öğrenci grubuna ayrı yöntem ve teknikler kullanarak dil öğretmesini gerektirmektedir (Sebüktekin, 1981). Sınıfta öğretmenlerin kullandığı öğretim tekniklerinden olan aktif öğrenme teknikleri de öğrencileri sınıf içerisinde aktif tutmakta ve başarıya olumlu etki etmektedir. Yapılan çalışmalar özellikle dil öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımının öğrencilerin dili öğrenebilmesi açısından oldukça faydalı olduğunu ortaya koymuştur (D'Mello, 2022; Stewart, 2021). Çünkü aktif öğrenme teknikleri geleneksel yöntemler olan anlatım, soru-cevap, özetleme gibi tekniklerden daha etkilidir (Güçlü, 2007). Aktif öğrenme bilgiyi işlemeyi, dış dünyayla tartışmayı ve bilgiyi test edip yorumlamayı sağlamaktadır (Felder ve Henriques, 1995).

Aktif öğrenme ile öğrenci zihinsel becerilerini ortaya koymakta, sorumluluk alıp kendi kararlarını verebilecek seviyeye gelmekte ve öğrenme sürecine tümüyle aktif olarak katılmaktadır (Kardaş ve Uca, 2016). İl (2018) ve Açıkgöz'e (2003) göre de aktif öğrenme öğrenciye öğrenme sorumluluğu vermekle birlikte, kendi kararlarını alabilen ve düzenleyebilen, öğretimin karmaşıklığıyla zihinsel yeteneklerini kullanmak için kendini zorladığı bir öğrenme yöntemidir. Aktif öğrenmede öğrenme sürecine öğrencinin dahil olması mecburidir ve öğretmenler öğrencileri ders aşamasında yazma, konuşma, okuma ve dinlemede sürece kattıkları ölçüde aktif öğrenme gerçekleşiyor demektir (Meyers ve Johns, 1993). Aktif öğrenmede amaç öğrenciyi sınıf içerisinde ve öğrenmede pasif durumdan çıkarıp aktif duruma getirebilmektir. Öğrenci öğrenme sırasında sorgulayabilme ve yorumlayabilme yeteneklerini kullanmaya zorunlu hissetmekte ve sınıf içi arkadaşlarıyla işbirliği içine girmektedir. Öğretmen, öğrenciye ışık tutarak yol gösterici rehber olma

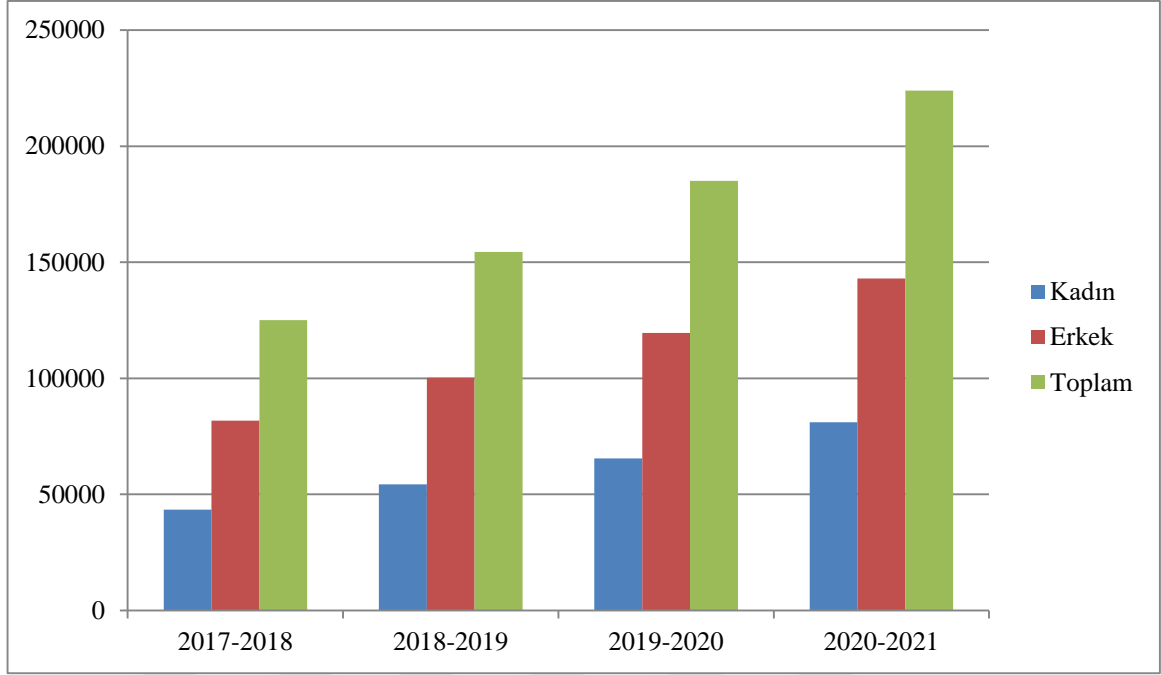
görevindedir. Aktif öğrenmenin etkili olmasının nedenleri arasında aşağıdaki maddeler gösterilmektedir (Aksu, 2005):

- Aktif öğrenmenin zihni çalıştırması ve hayat boyu öğrenmeyi esas alması,
- Geleneksel öğretimin öğrenme sürecinde eksik kalması ve aktif öğrenmenin daha çok olumlu yönü olması,
- Aktif öğrenmenin çok yönlü olarak birçok öğretim yöntemini içine alması,
- Aktif öğrenme tekniklerinin çeşitliliğinden dolayı her zaman sorulara cevap verebiliyor olması,
- Ezberlemeyi engelleyerek öğrencilerin eğlenceli ve ilgi çekici ders ortamı içinde bilgiyi sorgulayabilmelerini sağlayabilmesidir.

Niemi'ye (2002) göre, bilgiyi işlerken yeniden yapılanmasını sağlayan aktif öğrenmede bilgiyi kaydetmenin asıl amacı, yapılan uygulamalar üzerinde yoğunlaşarak yeni bilgiler ortaya çıkarabilmektir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Şen, 2018; Uğur ve Azizoğlu 2016; Gülcü, 2015; Yelbay Yılmaz, 2015; Arslan, 2014; Erol, 2014; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Demirel, 2013; Ilgar, 2013; Hasekioğlu, 2009; Uzdu, 2008; Aşık, 2007; Apaydın, 2007) sınıf içinde kullanılan öğrenme yöntemlerinden biri olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrenciler üzerindeki çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Dervişoğulları'nın (2008) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi" isimli, uluslararası öğrencilere aktif öğrenme teknikleriyle Türkçe kelime öğretiminde bulunduğu yüksek lisans tezi sınırlı sayıda olan çalışmalardan biridir.

Globalleşen dünyada ülkeler arasında öğrenci hareketliliği her geçen gün daha fazla hız kazanmakta ve Türkiye de bu hıza ayak uydurmaktadır. Türkiye'ye her yıl bir önceki eğitim öğretim döneminden daha fazla uluslararası öğrenci gelmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun istatistiksel verilerine bakıldığında durum şu şekildedir:



Şekil 1. Yıllara göre uluslararası öğrencilerin Türkiye’deki üniversitelere yerleşme sayıları (YÖK, 2022)

Şekil 1 incelendiğinde Türkiye’ye eğitim almak için gelen yabancı uyruklu öğrenci sayılarının her yıl eski yıla oranla daha fazla arttığı tespit edilmiştir. Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısı 2017-2018 yılında kadın 43355, erkek 81783 toplam 125138; 2018-2019 yılında kadın 54285, erkek 100220 toplam 154505; 2019-2020 yılında kadın 65436, erkek 119611 toplam 185047; 2020-2021 yılında ise kadın 81050, erkek 142998 toplam 224048 olarak saptanmıştır.

Türkiye’ye eğitim görmek amacıyla gelen uluslararası öğrencilerin bir bölümü yabancı dilde eğitim görürken büyük bir bölümü ise eğitim dili Türkçe olan bölümlerde eğitim görmektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkçe bölümlerde başarılı olabilmesinin yolu iyi seviyede Türkçe bilmelerinden geçmektedir. Bu da ancak, öğrencilerin asıl bölümlerine başlamadan önce aldıkları Türkçe kursunun başarısına bağlıdır. Uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenebilecekleri ortamlar şu şekildedir: Üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER’ler), Halk Eğitim Merkezleri, Yunus Emre Enstitüleri ve özel kurslar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bu yerler arasında ders saatleri, ders programları, kursun yoğunluğu, öğretim yöntem ve metotları açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar içerisinde üniversitede eğitim almak isteyen bir öğrencinin

yöneldiği ilk seçenek üniversite bünyesinde bulunan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER'ler) olmaktadır.

Dilin ediniminin sağlanabilmesi için sınıf ortamında öğrencinin aktif olmasının gerekli olduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretim ortamlarında aktif öğrenme tekniklerine yönelik çalışmalara yer vermek önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerde istendik davranışlar yaratmak olan eğitimin amacı, bilinçli, eleştirebilen, sorgulayabilen ve öğrenme sorumluluğunu yaşayabilen bireyler yetiştirmektir. Eğitim her ne kadar anne babayla evde başlamış olsa da okullarda öğretmenler etrafında şekillenmektedir. Bir öğretmenin görevi ise içinde öğrencilerin bulunduğu sınıfı en etkili şekilde yönetebilmek ve her duruma karşı bir çözüm yolunun olmasıdır. Sınıfını iyi yönetebilen öğretmenler, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurabilen, sınıftaki materyalleri bilinçli kullanabilen, öğrencilerine bilgi akışı sağlamak adına her türlü yeniliğe ve kendini geliştirmeye açık olabilen eğitimcilerdir. Bu bağlamda sınıf içinde kullanılan aktif öğrenme yaklaşımına ait teknikler de öğretmen için hem dersi canlı tutabilmek hem de öğrenciye yaratıcı ve eğlenceli bir şekilde hedeflenen dersi öğretebilmesi maksadıyla yardımcı olan yöntemlerden biridir.

Yabancı bir dilin ne ölçüde konuşulabildiği hedef dile ait bilinen kelimeler ile doğru orantılıdır. Öğrencilerin ellerine kâğıt kalem alarak tek tek kelime ezberi yapması geleneksel yöntemlerin içinde kalmıştır. Aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin derslerini öğrenirken aynı zamanda da eğlendikleri ve derslere katılımlarının sağlandığı kalıcı öğrenme ortamı yaratan yöntemlerdir (Toker, 2003).

Araştırmanın amacı “Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkileri nasıldır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu soru etrafında şekillenen alt amaçlar aşağıdaki gibidir;

1. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarıları üzerine öğretilen hedef kelimeler, yazmaya ilişkin bulgular kapsamında etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yüzyılda ulusların birbirleriyle anlaşması ve devletlerin ortak anlaşmalar içerisine girebilmesi için ikinci bir dile ihtiyaç vardır. Dünya üzerinde çoğu insan, akademik faaliyetler, turistik gezi, lisans öğrenimi, ticaret, aile olma vb. ihtiyaçlar için ikinci bir dil öğrenme isteği içerisine girer. Son yıllarda yaşanan siyasal, ekonomik ve kültürel etkinlikler çerçevesinde Türkiye'nin ve Türkçenin yeri gerek komşu ülkeler bazında gerekse küresel anlamda önemli bir boyut kazanmıştır. Türkiye'ye ve Türkçeye karşı artan ilgi Türkiye'yi tanıtmak ve Türkçeyi öğretmek için yapılan çalışmaları önemli kılmaktadır.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde ana dili öğretiminde olduğu gibi cümleyi oluşturan, anlama ve anlatma becerilerini sağlayan kelimelerin öğretimi de dikkat edilmesi gereken temel bir husustur. Bu bağlamda kelime öğretimi üzerine sınıf içi yapılacak etkinlikler büyük bir rol oynamaktadır.

Dil öğretiminin aktif ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıf içi etkinlikler önem arz etmektedir. Bu çerçevede öğretmen, sınıf içi öğrenciyi aktif tutmak için öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme yaşantılarını göz önünde tutarak vermek istediği bilgiyi öğrencinin düşünce havuzuna aktarır. Aktif öğrenme teknikleri de modern öğrenme tekniklerinden olup öğretmenin sahip olması gereken özelliklerinden biri olarak karşılaşılmaktadır.

Bu çalışma da Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere aktif öğrenme teknikleriyle kelime öğretilmesi bakımından önem taşır. Bu sayede ders içinde uygulamalı olarak hedef kelimeler öğretilmeye çalışılmış ve bu alanda diğer araştırmacılara destek olunması açısından da önem teşkil etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Pilot uygulamada; 2016-2017 bahar yarıyılı batıdaki bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi'nde B1 sınıfı öğrencileriyle; esas uygulamada ise 2017-2018 bahar yarıyılı İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (AYDIN TÖMER) B1 sınıfı öğrencileriyle,
- Aktif öğrenme tekniklerinden kart eşleştirme, bulmaca ve öykü oluşturma ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kuramsal çerçeve kapsamında aktif öğrenme, dil, ana dili ve yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihesi ve ilgili araştırmalar kısmına yer verilmiştir.

2.1. Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı süreçle ilgili karar alma, özdüzenleme yapma, farklı ve karışık etkinliklerle öğrencinin zihinsel becerilerini kullanmaya zorlayan bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2003;7).

Meyers ve Johns'a (1993) göre aktif öğrenmede öğrencilerin öğretimin içinde olmaları gereklidir. Öğretmenler, öğrencilere ders içerisinde okuma, yazma, tartışma, dinleme ve öğretilen konular hakkındaki fikirlerini aktarmalarını sağlayarak aktif öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Akt. Arslan; 2002).

Aktif öğrenme, geleneksel eğitimin tam tersi bir süreçtir. İkisi arasındaki farklar ortaya çıkarılacak olursa Tablo 1 ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1

Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenme Arasındaki Farklar

Geleneksel Öğrenme	Aktif Öğrenme
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Grup esaslı	Öğrenci esaslı
Öğrenci davranışları sınırlı	Çeşitli etkinlik kullanımı
Öğretim ezber yönelikli	Yaşayarak, yaparak öğrenme
Kitap ve öğretmen hedef kaynak	Yaşam boyu öğrenme

Tablo 1'e bakıldığında geleneksel öğrenme ile aktif öğrenme arasında temel farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Geleneksel öğrenme, öğretmen merkezli bir sistemdir. Öğretmen sınıf içerisindeki otoritesini korur ve öğrenciler için sadece bir öğrenme programı uygulanır. Bu programda bireysel farklılıklar ve öğrenci ihtiyaçları göz ardı edilmiştir. Sınıf içi kurallar hakim olduğundan öğrencilerin davranışları sınırlıdır. Öğrenci bir kalıba oturtulmakta ve ezber yöntemiyle öğretilen dersler sebebiyle araştıran, sorgulayan bireyler olma yolunu kaybetmektedirler. Öğrenciler söz konusu öğrenmeyle öğretmenin anlattığı bilgiyi alır ve ezberler ve tekrar aynı bilgiyi aktarır. Öğrencinin ulaşabileceği

yegâne kaynak başta öğretmen sonra da ders kitaplarıdır. Öğrenciler araştırmadan ve yaşayarak öğrenmeden uzak kalarak bir öğrenme gerçekleştirmektedirler. Ayrıca bu öğrenme öğrencilerde diğer psikomotor becerilerini kullanmadığı için yaratıcılıklarının gelişmesine bir anlamda engel olmaktadır. Bu nedenle geleceğin ihtiyacı olan nesilleri geleneksel öğrenme yöntemi ile yetiştirmek eğitimde istenilen düzeye gelebilmenin önüne engeller koyacaktır.

Aktif öğrenme incelendiğinde durum tam tersi şeklinde bir döngüye girmektedir. Öğrenci merkezli olan aktif öğrenme, sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları dikkate alarak bir öğrenme ortamı hazırlar. Öğretmenin öğreteceği konu her birey için ayrı planlanır ve ezberden uzak bir öğrenme gerçekleştirilir. Aktif öğrenme sayesinde öğrenciler hem duyuşsal hem de psikomotor becerilerini kullanarak yaratıcılıklarını ortaya koyma şansına sahiptirler. Öğrenciler sınıf içerisinde pasif bir alıcı konumunda değillerdir (Sağlamgöncü, 2022). Öğretmen yol gösterici olduğu için öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi öğrenmektedirler. Öğrenme sırasında öğrencilerin pasif değil de aktif olmasına olanak verebilecek etkinliklerle ders işlenmekte ve bu süreçte öğrenciler öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla konuyu tartışabilecek, kararlarını alma konusunda cesaret gösterebilecek duruma getirilmektedirler. Bu sebeple de yaratıcılıklarını geliştirebilen, eleştiren ve sorgulayan bireyler olma yolunda ilerleyeceklerdir.

Ünal'a (2004) göre aktif öğrenmenin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmak isteyen öğrencileri güdülemektedir.
- Bilgi birikimindeki değişikliklerden dolayı öğrenmeyi bilen meslek sahipleri daha başarılı olmaktadır.
- Öğrencilerin katılımını sağlamanın yanında öğretmenler arasındaki işbirliğini ve öğrencinin seviyesine uygun çalışmasına olanak verir.
- Günün ihtiyaç ve beklentilerine cevap verir.
- Hayatta ve bireyin dünyasında kaliteyi artırır.
- Öğrenmeyi somut duruma getirir.
- Eğitim sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.
- Zamanın daha iyi kullanımına imkân verir.
- Öğrencilerin sürekli birbirleriyle iletişim ve işbirliği içinde olmasını sağlar.
- Bireysel farklılıkları dikkate alır.

- Öğrencilerde yaratıcılığın gelişmesi için katkıda bulunur.
- Öğrenciler bilgiye ulaşmak için araştırma ve sorgulamayı kendi kendilerine yaparlar.
- Kullanılan materyaller sayesinde öğrencilerin psikomotor becerileri gelişir.
- Ezberci eğitim anlayışına engel olur.
- Öğrencilerin pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçişini sağlar.
- Bireysel farklılıklar göz önüne alındığından öğrenenler kendi hızlarına ve becerilerine göre öğrenir.
- Sorumluluk ve zamanı yönetme becerilerini geliştirir.

Geleneksel eğitimden çizgilerle ayrılan aktif öğrenmede ders içi çeşitli etkinlikler uygulanmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler sorularının cevaplarını kendileri bulma yoluna gitmekte ve rehber konumunda olan öğretmenleriyle işbirliği içerisine girmektedirler. Sınıf içerisinde kullanılan bu etkinlik ve oyunlar sınıfta grup çalışmasını etkin hale getirirken öğrencilerin sorgulama yeteneklerini de geliştirmektedir. Aktif öğrenme teknikleri ezberden uzak durarak öğrencinin bilgiyi akılda tutmasına ve kalıcı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerinden bazıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Aktif Öğrenme Teknikleri

Rulman	Köşelenme	Kartopu	Akvaryum	Tereyağı ekmek
Sandviç	Şiir yazma	Dedikodu	Konuşma biletleri	Kum saati
Bulmaca	Kart eşleştirme	Beyin fırtınası	Güç alanı analizi	Siz olsaydınız ne yapardınız?
Kavram kontrolü	Soru turu	Sendika	Kavramsal karikatür	Nesi var?
Mektup	Tombala	Pazar yeri	Kese kâğıdı	Mahkeme
Otobüs	At nalı	Arkası yarın	Öykü oluşturma	Burada herkes öğretmen

(Yavuz, 2005; Açıkgöz, 2003)

Araştırmada bu Tablo 2’de verilen aktif öğrenme tekniklerinden kart eşleştirme, bulmaca ve öykü oluşturma tekniği kullanılmıştır. Adı geçen teknikler uluslararası öğrencilere Türkçe kelime öğretiminde kullanıldığı için içerik olarak bazı teknikler duruma uygun hale getirilmiştir (Yavuz, 2005; Açıköz, 2003).

2.1.1. Kart Eşleştirme

Kart eşleştirme tekniği bu araştırmada uluslararası öğrencilere Türkçe kelime öğretimi için kullanılan bir tekniktir. Sırasıyla;

- Sınıf sayısının yarısı kadar kart oluşturulur. Bu aşamada kartların yarısına kelimeler yazılırken diğer yarsına da kelimelerin Türkçe anlamları yazılır.
- Kartlar öğrencilere karışık olacak biçimde dağıtılır.
- Her öğrenci kendisine gelen kartla ilgili hazırlık yapar.
- Öğrenciler sınıfta kartlarının eşini arar ve buldukları arkadaşlarıyla beraber sırasıyla sınıfa kelimeyi açıklayarak örnek cümleler kurarlar.

2.1.2. Bulmaca

Bir diğer kullanılan aktif öğrenme tekniği de bulmacalardır. Öğrencilere her hafta öğretilen kelimelerle ilgili bulmacalar hazırlanarak anlamlarıyla beraber çözmeleri sağlanmıştır.

- Hazırlanan belirli kelime sayılarıyla öğrencilere bulmacalar oluşturulur.
- Oluşturulan bulmacalar öğrencilere dağıtıldıktan sonra verilen süre içerisinde doğru cevapları doğru kutulara yerleştirilmesi istenir.
- Süre bittikten sonra cevaplar sınıfta öğretmen rehberliğinde kontrol edilir.

2.1.3. Öykü Oluşturma

Bu teknik öğrencilerin gruplar halinde bir araya gelerek verilen bir konuyu ya da yarım bırakılan bir öyküyü tamamlamak için yazılı çalışma yapmasıyla gerçekleşir. Fakat bu araştırmada öğrenciler bireysel çalıştırılmış ve konu yerine hafta içinde öğretilen kelimeler verilerek bu kelimeler bağlamında bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Bu sayede öğretilen kelimeler etrafında yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve bağlam kurabilmeleri hedeflenmiştir.

Yukarıda adı geçen aktif öğrenme teknikleri göz önünde bulundurularak uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme başarıları incelenen bu araştırma gerek aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı gerekse de uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarının gelişim düzeyi açısından ele alınmaktadır. Bu kapsamda öncelikle dil, ana dili ve yabancı dilin gerekliliği ve ayırım noktaları incelenmelidir.

2.2. Dil, Ana Dili, Yabancı Dil

Bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmadaki yegâne unsur olan dil, en kısa tanımıyla bir iletişim aracıdır. İnsanoğlunun var oluşuyla birlikte ortaya çıkan değer yargıları, inançlar, tutumlar, eleştiriler, olaylar, geleceğe yön verecek olan var olan bilgiler ile birlikte duygu ve düşünceler, kuşaktan kuşağa dil sayesinde aktarılmaktadır. Bunların yanı sıra insanoğlunun düşüncelerinin dışarıya aktarılması da yine dil sayesinde olmaktadır. Bu sebeple de dil ile düşünce iç içe geçmiş bir bütündür. Nasıl ki dilin gelişmesi düşünceye bağlıysa, düşüncenin gelişmesi de dile bağlıdır. Aynı toplumdaki bireylerin kelime yönünden zengin bir dile sahip olması o milletin düşüncede de zengin olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda dil, bir arada yaşayan insanların milletleşmesini sağlayan, düşünceyi anlamlandıran ve bu anlamın aktarılmasına vasıta olan bir beceri olmasıyla, bireysel ve toplumsal yaşamın yaratıcısı ve yansıtıcısıdır (Göçer ve Moğul, 2011: 798). Bir ulusu ayakta tutan, bireyleri birbirine bağlayan, sosyal hayatı düzenleyen ve idame ettiren, milli şuuru besleyen bir unsur olarak dilin oynadığı rol yadsınamayan bir gerçektir. Dilin bir başka önemli özelliği ise kültür aktarımını sağlamasıdır. Maddi ve manevi kültürel değerlerin oluşmasında ve aktarılmasında dilin payı es geçilmemelidir. Bir milletin tarihi, değer ölçüleri, edebiyatı, folkloru, bilimsel bilgileri ve dünya görüşü o milletin kültürünün parçasıdır. Kültürel değerler yüzyıllar boyunca kelimelerde ve deyimlerde sembolleşerek dilde birikmekte ve gelecek nesillere aktarılmaktadır. Bireyleri toplum, toplumları ulus yapan dil, geçmiş bu günlere, bu günleri de geleceğe taşımaktadır. Dilin insan ve toplum hayatındaki bu önemine istinaden dil üzerine yüzlerce tanım yapılmıştır. Bu kapsamda dil Türk Dil Kurumu (TDK) 2021’de “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma*” olarak tanımlanırken; Aksan (1998: 55), dili “*Düşünce, duygu ve isteklerin, bir millette ses ve anlam yönünden ortak olan unsurlar ve kurallardan yararlanılarak diğer bireylere aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge*”; Özbay (2002) bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı; Karahan (2011) ise toplumda bireyleri ortak duygular

çerçevesinde birleştiren, milli kimliği ve milli birliği oluşturan ve onları millet haline getiren en önemli unsur olarak tanımlar. Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü üzere dilin milli kimlik ve milli birliği sağlama, toplumu oluşturan bireyler arasında anlaşma vasıtası olma, duygu ve düşüncelerin diğer bireylere aktarılmasını sağlama gibi birçok işlevi vardır. Bu kapsamda dil aynı toplumda yaşayan bireyler arasında iletişimi sağlamakla birlikte farklı toplumlarda yaşayan hatta farklı dilleri kullanan insanlar arasında da aynı görevi görmektedir. Bu bağlamda dili, ana dil ve yabancı dil bağlamında ele almak gerekmektedir.

Bireyin anne karnından itibaren doğal ortamında öğrendiği ve kendini bu şekilde her yerde ifade edip yansıtabildiği dil, ana dili olması sebebiyle bireylerin ilk öğrendiği dil de ana dildir. Bu kapsamda Korkmaz'a (1992) göre ana dili, bireyin doğup büyüdüğü ve soyca bağlı olduğu toplumdaki öğrendiği, bilinçaltına inen ve bireylerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir. Bu görüşten hareketle kişinin kendine ait duygu ve düşüncelerini en iyi ve en güzel şekilde ana diliyle anlattığı söylenebilir. Çocukluktan itibaren çevreden edinilen ana dili, bireyin aldığı eğitim çerçevesinde daha etkili kullanılır. Ana dilini etkili kullanabilmeyi, çocuklara ilkokuldan başlayıp yükseköğretime kadar devam eden süreçteki eğitim yuvaları öğretmektedir. Ana dilini etkili kullanan bireyler kendilerini iyi ifade etmenin yanı sıra toplumlarına da yararlı olurlar. Bunlara ek olarak edebiyat ve sanat alanlarında etkili eserler verebilmenin temel şartı da ana dilini iyi kullanabilmekten geçmektedir. Dilin toplum hayatındaki yerine bakılacak olursa toplumlar, millî birlik ve beraberliği sağlama veya korumanın yanı sıra kültürlerini yaşatabilmek ve geleceğe aktarabilmek için de ana dillerini bireylerine sağlam bir biçimde öğretmeyi hedeflemektedirler.

Yukarıda önemi açıklanmaya çalışılan ana dili, sadece aynı toplumda yaşayan insanların birbirlerini rahat bir şekilde anlayabilmesini sağlarken farklı toplumlara ait insanların birbirlerini, kültürlerini, dünyaya bakış açılarını anlayabilmesi için de ana dilinin dışında farklı bir dil öğrenme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu ise yabancı dildir. İletişimin ve teknolojinin hızla geliştiği dünyada ülkeler arası mesafeler kısaltmakta, eskiden kilometrelerce seyahatler edilerek gidilen ülkelere şimdi teknoloji sayesinde çok hızlı erişilebilmekte ve bu durum da yabancı dil öğreniminin daha çok ilgi görmesine sebep olmaktadır. Böylece dünyanın birçok yerinden birçok insanın etkileşim hâline girdiği bu çağda ikinci bir dilin varlığı önem kazanmaktadır (Erol, 2021). Yabancı dil ihtiyacı iş, eğitim, gezi, hobi vb. durumlarda ortaya çıkarken ulusların birbirleriyle yaptıkları ticari

anlaşmalarda da ortak dil ihtiyacı gündeme gelmiştir. Yabancı dil öğrenimi bireye kendi kültüründen başka kültürleri tanıma fırsatı sunmaktadır. Bir dili öğrenme isteği o ülkenin turizm etkililiğiyle, ekonomik şartlarıyla, tarihî değerleriyle birebir ilişkilidir. Yurt dışında eğitim alabilmek, başka ülkelere yapılan yolculuklarda kolaylık yaşamak, diğer ülkelerden haberdar olmak, akademik kariyer yapma imkânı, yabancı yayınları okuyabilmek, uluslararası dernek ve vakıflara üye olabilmek, sanatsal ve edebî etkinlikleri takip edebilmek, dünyanın birçok yerinden arkadaş edinebilmek, yabancı dil öğreniminin faydaları arasında sayılabilir. Uluslararası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı zamanlarda yabancı dil öğretimi de önemini korumaktadır. Dünyada birçok yerde konuşuru olan Türkçe de büyüyen dünyada yabancı dil olarak öğrenilen diller arasındadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde de, eğitim, turistik amaç, iş imkânları ve hobi gibi sebepler yer almaktadır. Farklı ülkelerden yüzlerce birey Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye gelmekte ve ülkedeki Türkçe kurslarına kayıt olmaktadır (Biçer, 2012).

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihçesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi 11. yüzyıla dayanmaktadır. Bu yüzyılda Kaşgarlı Mahmud Türkçenin Arapça ve diğer dillerden eksik olmadığını kanıtlamak ve yabancılara Türkçeyi öğretmek için Divanu Lugati't – Türk'ü yazmıştır (Ungan, 2006). Kaşgarlı Mahmud bu eseri 1072 yılında başlayıp 1074 yılında bitirerek dönemin halifesi Ebu'l Kasım Abdullah'a sunmuştur. Sözlükte Türkçe sözcüklerin Arapça karşılığı, örnek cümleler ve folklorik metinlerde kullanımı vardır. Sekiz ayrı bölümden oluşan eser, harf sayısına ve harflerin niteliğine göre sıralanan Türkçe kelimelerin açıklaması Arapça yapılmış, örnek cümleler Türkçe verilip karşılığı olan Arapça anlamları da yazılmıştır. Eser, ilk Türkolog Kaşgarlı Mahmud'un Türkçenin zengin söz varlığını ortaya çıkarması açısından da önemlidir (Korkmaz, 1995).

Divanu Lugati't – Türk, Türk lehçelerinin kökleriyle ilgili bilgiler vermesi, Türk söz varlığını ortaya çıkarması ayrıca Türkçenin öğretiminde kullanılmasına yatkın olmasıyla Türkçenin ve Türk kültürünün en değerli eseridir. Yabancı dil öğretimi olarak çeviri yöntemi kullanılmış ve yapısalci yaklaşımla ele alınmıştır. Aynı zamanda bu eser sadece Türkçe öğretimine yönelik bir yapıt olmayıp Türk edebiyatı, coğrafyası, tarihi, kültürü ve medeniyeti hakkında da zengin bilgiler içermektedir. Eserde Türk boyları tarafından kullanılan deyimlere ve atasözlerine de yer verilmiştir (Biçer, 2012: 115).

Bir sonraki eser 1312 yılında Kahire’de yazılan Kitabü’i-İdrak Li-Lisani’l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)’tır. Nasirüddin Ebu Hayyân tarafından yazılan eser iki bölümden oluşan bir Arapça Türkçe sözlük ve gramer kitabıdır. Kıpçak sahası eserleri içerisinde ele alınan eserde yaklaşık olarak 2200 kelime bulunmaktadır. Eser sözcük ve ekler konusunda bir dil bilgisi bölümüne sahip ve Arap alfabesine göre düzenlenmiş Kıpçakça-Arapça bir sözlükten oluşmuş aynı zamanda dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve biçim bilgisi ele alınmıştır. Tümevarım yöntemiyle öğreten eserde, yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi ve yapısalcı yaklaşım kullanılmıştır (Doğan, 2016; Biçer, 2012).

Türkçe öğretmek için Kitabü Bulgatü’l-Müştak-Fi-Lugati’t Türk ve’l Kıpçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Çeşitlerinin Kitabı), Et-Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l-Lugati’t-Türkiye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü) isimli eserlerin yazımından sonra 15. yüzyılda Ali Şir Nevai’nin Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu göstermek için yazdığı Muhakemetü’l Lügatayn gelmektedir. Ali Şir Nevai’nin ve Kaşgarlı Mahmud’un Türkçenin yabancılara öğretilmesi açısından önemli olan eserleri Türkçenin ne Arapçadan ne de Farsçadan aşağı kalır bir yanının olmadığını göstermektedir (Biçer, 2012).

Yabancılara Türkçe öğretimi diğer devletlerin Osmanlı ile kurduğu ilişkiler sayesinde önem kazanmaya devam ederken 1551’de Venedik Cumhuriyeti kendi ülkesinden başta Türkçe olmak üzere aracısız ve daha etkin anlaşabilmek adına İstanbul’daki elçiliğinin sınırları içerisinde Türkçe öğretmek amacıyla dil oğlanları okulu kurmuştur. Venedik Cumhuriyeti’nin ardından 1669 yılında Fransa kralının kendisinin seçtiği on öğrenci Türkçe ve Arapça öğretilmesi için Paris’teki dil okuluna bursla gönderilmiştir. İstanbul’daki Fransız elçiliği binasında tercüman olmak amacıyla yetiştirilen çocuklar teorik bilgileri Paris’te aldıktan sonra İstanbul’a elçiliğin içindeki okula gönderilmiş ve eğitimlerini tamamlamışlardır (Ağıldere, 2010: 695). Tanzimat dönemiyle birlikte dilde Fransız etkisi baş göstermiş ve sanatçılar Fransız akımlarına bağlı kalarak Türkçeye yeni kelimeler sokmuşlardır. Cumhuriyetin ilanından sonra ise Türkçe önem kazanmaya başlamış fakat yabancılara Türkçe öğretimi ihmal edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu 1950 yılından sonra üniversiteler aracılığıyla ele alınmıştır. Devamında açılan diğer özel ve resmi kuruluşlar sayesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi alanyazına girmiştir. Barın’a (2004: 21) göre 1960’lı yıllarda önemini tekrarlayan yabancılara Türkçe öğretimi Kenan Akyüz’ün

“Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma” (Ankara Üniversitesi, 1965), Hüseyin Aytaç ve M. Agah Önen’in “Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe” (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal’ın “Yabancılara Türkçe Dersleri” (İstanbul, 1979), Kaya Can’ın “Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” (ODTÜ, 1981), Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç’un “Türkçe Öğreniyoruz” (Ankara, 1982) ve Tahir Nejat Gencan’ın “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum” (İstanbul, 1985) isimli kitapları alana ait önemli gelişmeler yaşandığını ortaya çıkarmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin kapsamlı olarak öğretildiği ilk yer 1984 yılında Ankara Üniversitesi’nde kurulan TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) olmuş ve ardından burayı Gazi Üniversitesi TÖMER takip etmiştir. Bu kapsamda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretilen üniversitelerden başlıcaları şunlardır: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER), Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOMÜ TÖMER), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Aydın TÖMER), Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER) vb.

Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) dâhilinde 1999 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkoloji projesi başlatılmış ve 2000-2001 yılında uygulamaya konulmuştur. Bu proje çevresinde 21 ülkede üniversitelere bağlı 29 Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji Bölümleri ile Türkçe kursları açılmıştır. Açılan bölüm ve kurslara Türkiye’den akademisyenler yollanmış ve malzeme ile donanım desteği sağlanmıştır. Son yıllarda bu görevi yurt içinde ve yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedir. Yurt içinde açtığı yaz okullarıyla çeşitli ülkelerden gelen öğrencilere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen kurum, yurt dışında da birçok şubesiyle Türkçe

öğretimini sağlamaktadır. Bu çerçevede Yunus Emre Enstitüsü (YEE)'nin yurt dışında Türkçe öğrettiği merkezler aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir (YEE, 2022):

Tablo 3

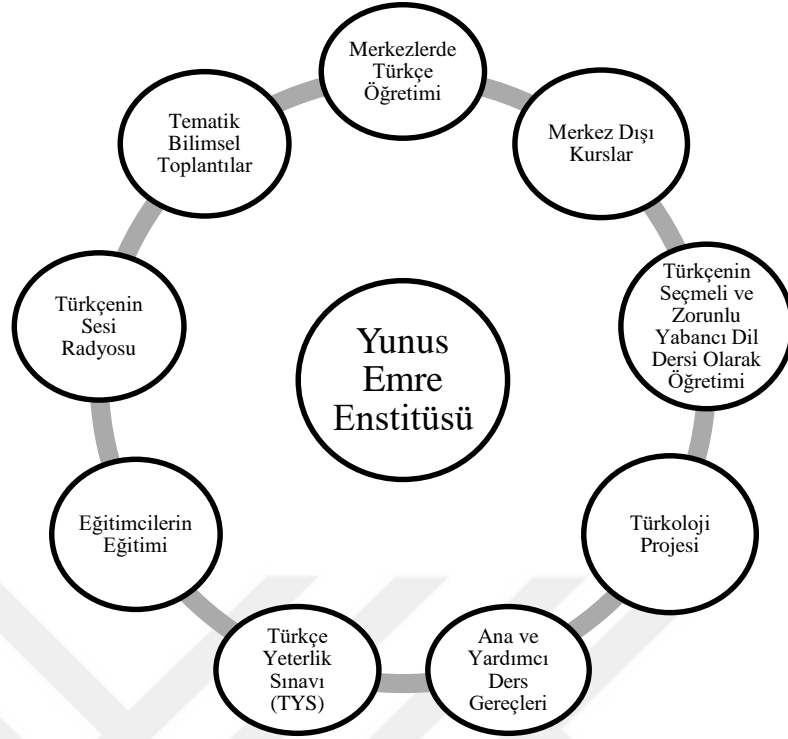
Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri

Ülke	Şehir		
ABD	Washington DC		
Afganistan	Kabil		
Almanya	Berlin	Köln	
Arnavutluk	İşkodra	Tiran	
Avustralya	Melbourne		
Avusturya	Viyana		
Azerbaycan	Bakü		
Bahreyn	Manama		
Belçika	Brüksel		
Bosna Hersek	Foynitsa	Mostar	Saraybosna
Cezayir	Cezayir		
Çin	Pekin		
Fas	Rabat		
Fransa	Paris		
Güney Afrika	Johannesburg		
Güney Kore	Seul		
Gürcistan	Tiflis		
Hollanda	Amsterdam		
Hırvatistan	Zagreb		
İngiltere	Londra		
İran	Tahran		
İspanya	Madrid		
İtalya	Roma		
Japonya	Tokyo		
Karadağ	Podgoritsa		
Katar	Doha		
Kazakistan	Nur Sultan		
Kosova	İpek	Priştina	Prizren
KKTC	Lefkoşa		
Lübnan	Beyrut		
Macaristan	Budapeşte		
Makedonya	Üsküp		

Tablo 3'ün devamı

Ülke	Şehir	
Malezya	Kuala Lumpur	
Meksika	Meksiko	
Mısır	İskenderiye	Kahire
Moldova	Komrat	
Pakistan	Karaçi	Lahor
Polonya	Varşova	
Romanya	Bükreş	Köstence
Rusya Federasyonu	Kazan	Moskova
Senegal	Dakar	
Sırbistan	Belgrad	
Sudan	Hartum	
Somali	Mogadişu	
Tunus	Tunus	
Ukrayna	Kyiv	
Ürdün	Amman	

Tablo 3'te görüldüğü üzere Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında 46 ülkede (ABD, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Bahreyn, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Çin, Fas, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İspanya İtalya, Japonya, Karadağ, Kazakistan, Katar, Kosova, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Meksika, Mısır, Moldova, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya Federasyonu, Senegal, Sırbistan, Sudan, Somali, Tunus, Ukrayna ve Ürdün) 56 merkeziyle (Almanya, Arnavutluk, Mısır, Pakistan, Romanya ve Rusya'da iki; Bosna Hersek ve Kosova'da üç merkez) yabancılara Türkçe öğretmektedir. Yunus Emre Enstitüsü'nün gerçekleştirdiği bazı faaliyetler Şekil 2'de bir araya toplanmıştır.



Şekil 2. Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe Faaliyetleri (Balcı, Gündüz, Gönültaş ve Aramak, 2016: 66)

Şekil 2'ye bakıldığında Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkçe öğretme amaçlı faaliyetlerinin neleri kapsadığı görülmektedir. Enstitü uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmenin yanında onlara Türkçe öğreten eğitimcileri de eğitmekte ve Türkçe öğretimine destek odaklı Türkçe bir radyo yayını da vermektedir. Yine enstitü Türkçe öğretmenin yanında yaz okulları kapsamında uluslararası öğrenciler için Türkiye içinde çeşitli illere gezi sağlayarak Türkiye'yi, Türk kültürünü, Türk tarihini ve Türk dilini tanıtmak için de etkin faaliyetler yürütmektedir.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri açmaları ve okutulacak kitapları hazırlatmalarının yanı sıra bu alanda lisansüstü çalışmalar da yürütmektedirler (İşcan, 2012: 21). Gün geçtikçe önem kazanmaya devam eden Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanı yoluna yeni fikirler, yeni yöntemler katarak ilerlemektedir. Yabancılarla Türkçe öğretimi, Türkçe ve Türk kültürünün yaygınlaşması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu alana gereken önem verildikçe Türkçenin zenginliği daha da artacaktır.

2.4. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kelime Öğretiminin Yeri

Türk Dil Kurumu (2021) kelimeyi “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” olarak açıklarken; Korkmaz (2017: 99) “bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleri” olarak ele almıştır. Korkmaz’a göre tek başlarına anlamı olmayan seslerin ve hecelerin birleşmesiyle anlamlı bütünlük sağlayan kelimeler oluşmaktadır. Kelimede anlam aramanın şart olduğunu belirten Ediskun (2010: 87), tanım olarak kelimeyi, anlamı ya da cümle içerisinde dilbilgisi görevi bulunan bir ya da birkaç heceli ses işareti olarak vermektedir. Diğer tanımlarda ise kelime “anlam ifade eden ve cümlenin içinde etkin bir rolü olan ses ya da sesler topluluğu”, “bir bildirişme sistemi olan dilin en güçlü unsuru”, “belirli bir kavramı anlatan veya cümle içerisinde kullanıma hazır hale gelen birimler” olarak ele alınmıştır (Aksan, 2000; Kantemir, 1997; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Anamlı ses işaretlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan cümleler bireye kendini ifade edebilme yeteneği vermektedir.

Yine bu kapsamda anlama ve anlatma bölümlerinden oluşan dilde bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi de kelime bilgisi kapsamındadır. Yeterli kelime bilgisine sahip olmayan bireylerin hedef dilde konuşabilmesi ya da isteklerini söyleyebilmesi de o derece güçleşir. Sınırlı sayıda kelime bilgisi kıt bir ifade tarzını oluşturur, bireyler arası yanlış anlaşılmalara mahal verebilir fakat zengin kelime bilgisi farklı bakış açılarıyla ifade edebilme yeteneği sağlar ve bireyin inanırlılığını artırır. Yaşanılan bir olay, hissedilen bir duygu ya da herhangi bir konu hakkındaki fikirlerin temsili, karşı tarafa aktarılmasının yolu kelimelerden geçmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki bir dilde çok kelime bilmek o dili güzel konuşabilmek anlamına gelmemektedir çünkü önemli olan var olan kelime bilgisinin doğru bir biçimde kullanılmasıdır. Kelime bilgisinin zenginliği güzel, doğru ve etkili konuşmayla birleşince ortaya diksiyonu güçlü ve kendini en iyi biçimde ifade edebilen bireyler çıkmaktadır (Çiriş ve Arslan, 2021). Kelime bilgisinin zenginliği, bireyin kendisini doğru biçimde ifade etmesinin yanı sıra toplam söz varlığını oluşturmakta ve hedef dilin hem tarihine hem de gelişimine ışık tutmaktadır. Bu bağlamda kelime öğretimi, ana dili öğretiminin yanında yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer tutmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde öğrenciye verilen dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi belirli bir süreci kapsarken kelime öğrenimi için aynı durum söz konusu olamaz çünkü bireyler hayat boyu kelime öğrenimine devam ederler. Demircan’a (1983: 146) göre bir dili

öğrenmenin temelinde o dile ait kelimelerin öğrenilmesi yatmaktadır. Bir dilin oluşması tarihsel sürece bakıldığında belirli bir dönemdeki dilbilgisi kurallarıyla sınırlı kalır fakat kelime oluşumu için bu durum tam tersi olarak işlemektedir. Diller binlerce, yüzlerce, milyonlarca kelime kapasitelerinden oluşmaktadır ve bu kelimeleri öğrenmek bireyin yaşamı süresince etkisi altında kaldığı bir gerçektir. Ayrıca yabancı bir dile ait kelime bilgisi zenginliği demek o dile ait atasözleri, deyim ve kalıp ifadeleri de öğrenmek demektir. Nation'a (2001) göre kelime bilgisi, yalnızca bir hedef olmamakla beraber dört dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın da ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğreniminde dört temel becerinin geliştirilmesindeki önemli sorunlardan biri de yetersiz kelime öğrenimidir. Hedef dili öğrenenlerin okuduklarını anlamaması, duyduklarının yetersiz gelmesi ve konuşmakta yaşadıkları problemlerin büyük çoğunluğu kelime bilgisinin az olmasından kaynaklanmaktadır. Bu tür sorunların en aza indirgenmesi açısından ise kelime öğretimi ve öğrenimine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde de ana dilinde olduğu gibi kelime öğretimi önemli bir yere sahiptir. Çünkü dil öğretiminde Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'ne göre yabancı bir dili öğrenen her öğrenci seviyelere göre kendini ifade edebilecek kelime bilgisine de sahip olmaktadır. Tablo 4'te her öğrencinin seviyelere göre bilmesi gereken kelime düzeyleri verilmiştir.

Tablo 4

Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metnine Göre Kelime Düzeyleri

Kelime Düzeyleri	
C2	Deyimler ve günlük dildeki ifadeler ile birlikte kapsamlı bir kelime bilgisine sahip olan öğrenci, kelimelerin yan anlamlarını da kullanmakta zorluk çekmez.
C1	İfade güçlüğü ve duraksayarak konuşması sezdirilmeyecek kadar azdır ve dildeki deyimlere ve günlük ifadelerle hâkim olarak geniş bir kelime bilgisine sahip olduğunu gösterir.
B2	Kendi ilgi alanı ve genel konularla ilgili geniş bir kelime bilgisine sahip olan bu öğrenci, sık tekrarlardan kaçınsa da ifadelerinde duraksama ve sözcüksel boşluklar vardır.
B1	Aile, hobi ve ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük yaşamdaki olaylar ile ilgili birçok konuda bazen karmaşık da olsa kendini anlatabilecek derecede kelime bilgisine sahiptir.
A2	Bilinen konuları kapsayan günlük konuşmaları yapabilecek ölçüde kelime bilgisine sahiptir ve temel iletişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir.
A1	Net olan somut durumlar için tek kelime ve söz öbeklerinden oluşan temel kelime bilgisine sahiptir.

Tablo 4'te Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni içinde yer alan yabancı dil öğrenenlerin seviyelere göre bilmeleri gerektiği kelime düzeyleri verilmiştir (Millî Eğitim

Bakanlığı, 2009: 106). Bu bağlamda, A1 düzeyindeki bir öğrenci ile C2 düzeyindeki bir öğrencinin sahip olduğu kelime bilgisinin arasında yoğun bir farklılık vardır. Geçilen her seviyede öğrencinin kelime hafızasına yeni sözcükler eklenmektedir. Öğrenci A1 seviyesinde söz ve söz öbekleriyle kendini ifade etmeye çalışırken C2 seviyesinde öğrendiği dile ait kelimeleri mecaz anlamlarıyla beraber kullanarak yine hedef dilin deyimleri, atasözleri ve günlük dilde kullanılan ifadelerin kullanımında da herhangi bir zorluk çekmez. Bu tablodan hareketle öğrencilerin hedef dile ait öğrendikleri kelimelerle kendilerini nasıl ifade ettikleri Tablo 5’te gösterilmiştir (The European Language Certificates, 2013: 31).

Tablo 5

Hedef Dilde Öğrenilen Kelimelerin Seviyelere Göre İfade Biçimleri

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi kolayca anlayabilen bu dil kullanıcısı, sahip olduğu ya da öğrendiği bilgileri özetleyebilir veya ayrıntılı olarak açıklayabilir. Çözümü zor olan konularda da ince anlam farklılıklarını ortaya çıkarabilir.
	C1	Sık sık kelime arama ihtiyacı duymadan kendini her an akıcı bir dille ifade edebilir ve hedef dili toplumsal yaşamdan eğitime aktif ve esnek bir biçimde kullanabilir. Ayrıca karmaşık konularda kendini açıkça ifade ederek ima edilen anlamları kavrayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Kendi uzmanlık alanındaki konularla ilgili münazara yapabilirken soyut ve somut olan metinleri de ana hatlarıyla anlayabilir. Hedef dili konuşan insanlarla çok fazla çaba göstermeden konuşabilir. Güncel bir konuda görüşlerini belirterek çeşitli imkânların olumlu ve olumsuz taraflarına değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve standart bir dille konuşulduğunda bu dil kullanıcısı konuşulanları anlayabilir ve kelime ölçüsünce cevaplayabilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini belirli bir bağlam çerçevesinde basitçe ifade edebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	Amaçlarını ve hayallerini anlatabilir, kısa gerekçelerle görüşlerini bildirebilir. İlgi alanlarıyla ilgili cümleleri ve sık tekrar edilen kavramları anlayabilir. Doğrudan ve basit ifadelerle bilgi alışverişi söz konusu olduğunda ve geçmiş, eğitimi, çevresi ile doğrudan ihtiyaçlarını karşılamak için kendini anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçlarını karşılayarak basit cümleler kurabilir. Kendini tanıtarak başkalarını da tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular sorabilir.

Tablo 5’te yabancı dil öğrenenlerin seviyelere göre öğrendikleri kelimelerle kendilerini hedef dilde nasıl ifade edebildikleri verilmiştir. A1 seviyesindeki öğrenci basit ifadeler kullanarak kendini ifade etmeye çalışırken, C2 seviyesindeki bir öğrenci öğrendiği kelimelerle ana dili konuşan kişilerle çok rahat bir biçimde kendini ifade edebilmenin

rahatlığını yaşayabilmektedir. Öğrenilen her kelime geçilen her seviye öğrenciye daha özgür konuşma olanağı sunmuştur. Bu durumun temelinde ise kelime öğrenimi yatmakta ve kelime öğreniminin öğrencilerin kendileri için daha rahat ifade biçimlerine ve kolay anlayabilme yetilerine destek olduğu görülmektedir. Ana dili öğretimi için bile önemli bir yere sahip olan kelime öğretiminin yabancı dil öğretiminde de hedef dilde konuşabilmek ve duyduğunu anlayabilmek adına önemi bu ölçüde geniştir.

Yabancı bir dilde kelime öğrenimi davranışında bulunmak isteyen bir kimsenin ya da kelime öğretmek isteyen öğreticilerin hemen hemen ilk başvurdukları yöntem kelime listeleri olmaktadır. Öğrenci bu listelerden günlerce kelime ezberlemeye çalışır ve ezberlese dahi zaman geçtikçe kelime hafızasından silinip kaybolabilir. Nation'a (2001) göre bir kelimeyi bilmek demek; kelimenin anlamlarını (yan anlamları, çağrışımları), yazılı biçimlerini, telaffuzunu, dilbilgisel davranışını, eşdizimliklerini bilmek ve ortama uygun kullanabilmek demektir. Bunun dışında dil öğreticisinin ders içinde kullandığı etkinliklere dayalı olarak bilinçli kelime öğretimi sağlanmaktadır. Öğretmen burada öğrenciye vermek istediği kelimeleri anlamları, yan anlamları veya mecazlarıyla istediği biçimde şekillendirerek öğretmek istediği ölçüde öğretebilmektedir. Diğer yandan öğrenci ders içerisinde okuduğu veya duyduğu metinlerden ya da hedef dilin konuşulduğu ortamlarda rastlantısal olarak kelime öğrenimini gerçekleştirebilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlardan biri olan sözcüksel yaklaşımda hedef, dili öğretirken kelimelerin ve kelime yapılarının dili öğrenmede akıcı ve doğru kullanılmasını sağlamaktır. Sözcüksel yaklaşımda esas olan kelime öğretimini merkeze alarak yabancı dili öğrenmek isteyen öğrenciyi amacına ulaştırmaktır (Demiray Akbulut, 2020). Hoey (2005) ve Yüceol-Özezen'e (2009) göre sözcüksel yaklaşımda her kelimenin kendine has dilbilgisel özellikleri vardır ve birbirinden ayrılamayan kelime ile dilbilgisi öğretimi, kelime, eşdizimlilik ve deyim kendi aralarında süreklilik gösterirler. Sözcüksel yaklaşımda bir diğer adıyla Leksikal yaklaşımda öğretim çoğunlukla önceden belirlenmiş kelime öbeklerinin öğretilmesi temeline dayandırılır ve kelime öğretimi dilbilgisi öğretiminden önce gelir. Aynı zamanda dilbilgisi öğretimi de kelime öbeklerinin öğretilmesiyle gerçekleşir (Yelbay, 2015: 359). Bu yaklaşım, kelimenin öğretilmesinde anlamının yanında kelimenin dilbilgisi niteliklerinin öğrenilmesi ve hatırlamayı kolaylaştırması açısından öne çıkmaktadır. Sözcüksel yaklaşımın yanında yabancı dil öğretimi için kullanılan diğer yaklaşımlar ve yöntemlerde de farklı kelime öğretimi

stratejileri belirlenmiştir. Tablo 6’da verilen yaklaşım ve yöntemlerin ele aldığı kelime öğretimi stratejileri verilmiştir.

Tablo 6

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemlerde Kelime Öğretimi

Düzevarım Yöntemi	Kelime öğreniminin doğal ortam olan ders içindeki konuşmalarla gerçekleşebileceğine inanılır ve dilbilgisinden çok kelimelere önem verilir. Somut kelimeler resimler ve nesnelere yardımıyla gösterilerek öğretilirken soyut kelimeler de ana başlık altında toplanan listelerden çağrışımlar yoluyla öğretilir.
İşitsel-dilsel Yöntem	Kelimeler dilbilgisinde olduğu gibi diyaloglar biçiminde öğretilir, basitten tanıdıklığa ve dilbilgisinin öğretimini kolaylaştıracak şekilde seçilir.
Bilişsel Yöntem	Bu yöntemde kelime bilgisi üçe ayrılarak verilir. İlk bölümde günlük hayat, ikinci bölümde politika vb., üçüncü bölümde ise hedef dile ait daha işlevsel kelimeler gruplandırılarak öğrenciye öğretilir.
Duyuşsal İnsancıl Yöntem	Bireyin duygularını odak merkezi alan bu yöntemde, eşli ve grup çalışmaları ile hedef kelimelerin ezberlenmesi sağlanır. Öğrencilerin ders içinde işlemek istedikleri konuya uygun seçilen kelimelerde öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünler olarak ezberlenir.
Anlama Temelli Yöntem	Çok farklı bir şekilde kelime öğretimi ele alınmamış fakat dilbilgisi ve kelime öğretiminin öncelikli olduğuna inanılmıştır.
Sözlü-durumsal Yaklaşım	Öğrencilere dilbilgisi ve kelimeler, günlük hayatta kullanacakları ifadelerin anlatımı esnasında ihtiyacını karşılayacak şekilde verilir. Seçilen ortama göre (market, hastane, okul, iş yeri vb.) kelimeler metne yerleştirilir.
Okuma Yaklaşımı	Ders içerisindeki okuma metinlerinden verilen kelimeler kullanım sıklıklarına göre seçilir. Kelime öğretiminin dilbilgisinden ön planda olduğu bu yaklaşımda ders içi ve ders dışı okuma metinleri sıklıkla kullanılır.
İletişimci Yaklaşım	Dilde iletişim ve akıcılığa önem veren bu yaklaşımda, kelime bilgisinin önem sırası iki olarak gelmektedir. Kelime bilgisinin zamanla gelişeceği kanaati savunulmuş ve ayrı olarak kelime öğretimine gereksinim olmadığına inanılmıştır.
Sözcüksel Yaklaşım	Sözcüksel yaklaşımda bir diğer adıyla Leksikal yaklaşımda öğretim çoğunlukla önceden belirlenmiş kelime öbeklerinin öğretilmesi temeline dayandırılır ve kelime öğretimi dilbilgisi öğretiminden önce gelir. Esas amaç kelime öğretimi merkezli yabancı dil öğretmektir.

(Yelbay, 2015: 357-358)

Tablo 6’ya bakıldığında yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlarda kelime öğretimine daha fazla önem verenlerin ne şekilde öğretim sağladıkları incelenmiştir.

Buradan hareketle adı geçen yaklaşım ve yöntemlerde kelime öğretimi; resimler ve nesnelerin gösterilmesi, listeler hazırlanıp bu listelerden çağrışımlar çıkarılması, basitten zora hazırlanan diyaloglar içinde verilmesi, dilin yapısına göre üç gruba ayrılması, grup çalışmalarlarıyla kelime ezberletilmesi, içinde bulunulan ortama göre kelimeler öğretilmesi, okuma parçalarının yoğun kullanılması ve kelime öğretimi merkezli dil öğretimi olarak yapılmıştır. Yaklaşım ve yöntemlerin bazılarında (işitsel-dilsel yöntem, anlama temelli yöntem ve sözlü-durumsal yaklaşım) kelime öğretimi ve dilbilgisinin eş zamanlı olarak yapılması ve dil öğretimi esnasında birbirlerine katkı sağlayacakları konusunda ortak bir fikir olduğu görülmektedir. Bir dili öğrenebilmek için kelime bilgisine ihtiyaç olduğu düşünülürse öğrenilen kelimeleri anlamlı bir bütün olarak yan yana getirmek ve cümle kurmakta da dilbilgisinin yardımına ihtiyaç duyulacaktır. İletişimci yaklaşım ise kelime öğretimini ikinci planda göstermiştir. Çünkü bu yaklaşıma göre yabancı dil öğrenmek isteyen kimse süreç içerisinde kelime sarayına yeni kelimeleri yaşayarak ekleyecektir. Kelimeleri gruplara ayırarak öğrenciye vermek konusunda düzevarım yöntemi ile bilişsel yöntem birbirine benzemektedir. Düzevarım yöntemi kelimeleri soyut ve somut olarak iki gruba ayırırken, bilişsel yöntem dili kullanmada günlük hayat, özel alanlar ve işlevsellik özellikli olarak üç gruba ayırmıştır.

Yabancı dil öğretiminde önemli bir paya sahip olan kelime öğretimi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de aynı ölçüye sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimini kapsayan birçok araştırma yapılmış (Oduperk ve Güllü, 2020; Şimşek ve Demirel, 2020; Aydoğdu, Aydoğdu ve Asmaz, 2019; Güldalı, 2019; Kurudayıoğlu ve Zorpuzan, 2018; Memiş, 2019; Başutku, 2018; Çal ve Erdoğan, 2018; Uğur ve Azizoğlu, 2016; Gülcü, 2015; Arslan, 2014; Erol, 2014; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Demirel, 2013; Ilgar, 2013; Hasekioğlu, 2009; Dervişoğulları, 2008; Uzdu, 2008; Aşık, 2007; Apaydın, 2007) ve uluslararası öğrencilere Türkçe kelimelerin nasıl öğretilbileceği konusunda farklı etkinlikler yapılmıştır. Türkçe kelime öğretimi de seviyelere ve işlevselliğe göre kolaydan zora doğru öğretilmektedir. Örneğin sadece Türkiye’de yaşamak için Türkçe öğrenmek isteyen biriyle, Türkiye’de üniversite okumak isteyen bir öğrencinin Türkçede öğreneceği kelimeler de farklılık göstermektedir. Bu sebeple Türkçe öğrenmek isteyen kişinin öncelikle neden Türkçe öğrenmek istediğine dair bir analiz yapılmalı daha sonra seviyesine uygun olarak ihtiyaca yönelik kelime öğretimi gerçekleştirilmelidir. Yine bu bağlamda kelime öğretimleri somuttan soyuta, basitten zora doğru olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan A1, A2, B1, B2, C1, C2 kitaplarına bakıldığında

her kitapta kelimelerin bir alt seviyeye göre zorlaştığı görülecektir. Buna örnek olarak A1 kitaplarında genellikle somut ifadelerin tanışma diyaloglarının, akraba ve organ adlarının, sayıların, renklerin ve öğrencinin günlük yaşamda temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek kelimelerin öğretilmesi hedeflenirken, C1-C2 kitaplarında artık ana dili konuşuruna yakın konuşan bir öğrencinin Türkçe içinde geçen soyut kavramları, kelimelerin yan anlamlarını, mecaz kullanımlarını da bilmesi gerektiği kanaatine varılarak metinlerin oluşturulduğu görülmektedir. Böylece öğrenci önce temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek bu bağlamda konuşabilecek ve daha sonra terimsel ifadelerin ne olduğuna bakma ihtiyacı hissedecektir. Kelime öğretimi yapılırken de sınıf içinde bu temel kavramlar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Erer'e (2011: 28) göre iki tür kelime öğretiminden bahsedilebilir; doğrudan kelime öğretimi ve dolaylı kelime öğretimi. Doğrudan kelime öğretiminde öğretilmek istenen hedef kelimeler belirlenir ve öğrencilere bulmacalar, şarkılar, oyunlar gibi çeşitli etkinliklerle öğretilir. Dolaylı kelime öğretiminde ise dil becerilerinden herhangi birini öğretmeye yönelik yapılan etkinlikte öğrenci dolaylı olarak kullanılan kelimeyi öğrenir. Burada esas amaç öğrenciye kelime öğretmek olmasa da ders içerisinde beceriler üzerine yapılan etkinlikler ile öğrencinin yeni kelimelerle karşılaşmasını ve sık sık tekrar ederek öğrenmesini sağlamaktır. Memiş (2019) de çalışmasında doğrudan ve dolaylı kelime öğretiminin birlikte kullanılmasının daha iyi olacağından bahsetmiştir.

Güzel ve Barın'a (2013: 262) göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kelime öğretilirken ön planda tutulması gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalar aşağıda sıralanmaktadır:

- Kelime öğretimi rol yapma ve drama gibi öğrencinin içinde olabileceği ya da izleyebileceği şekilde düzenlenebilir.
- Somut kelimeler öğretilirken resimler, fotoğraflar ve nesnelere dayanarak yararlanılabilir.
- Kısa metrajlı filmler derste işlenecek konuya ve hedef kelimelere uygun seçilip öğrencilere izlettirilebilir.
- Sınıf içerisinde hedef kelimeleri kapsayıcı bulmacalar veya bilmeceler hazırlanarak öğrenciyle verilip yaptırılabilir.
- Resimlerle veya karikatürlerle hikâyeler oluşturulup kelime öğretimi gerçekleştirilebilir.

- Jest ve mimiklerle veya pandomim şeklinde kelimeler öğrenciye gösterilerek hissettirilebilir.
- Sınıf içerisinde düzenlenen yarışmalarla eş ve zıt anlamlı kelime oyunları oynattırılabilir.

Kelime öğretimi sınıf içerisinde öğretmenin planlamasıyla çok farklı etkinlikleri içererek gerçekleştirilebilir. Öğrencinin seviyesine uygun kelimeler seçilerek günlük yaşamdan farklı ihtiyaçlara cevap vereceği ölçüde sözcük öğrenciye aktarılabilir. Hedef kelimeler kullanılış sıklığına, yaygınlığına, işe yararlığına ve öğrenme uygunluğuna göre seçilmelidir (Ilgar, 2013). Kelime sıklığı dilde en çok kullanılan kelimeleri ifade ederken kelime yaygınlığı ise bir kelimenin kaç kişi tarafından kullanıldığı olarak ele alınmaktadır. Yani bir kelime çok sık tekrar edilebiliyor diye yaygın kullanılıyor anlamına da gelmemelidir. Bunun yanında kelimenin işe yararlığına bakılmalı ve hedef kitleye göre kelime seçimi yapılmalıdır. Öğrenme uygunluğu öğrencinin seviyesine bakılarak somuttan soyuta basitten zora şeklinde düzenlenmelidir.

Kelimeler hafızada pasif ya da aktif olarak değişmektedir. Pasif kelimeler kişinin hafızasındaki kullanılmayan kelimelerdir. Birey bu kelimeleri duyarak ya da okuyarak edinir. Aktif kelimeler ise kişinin yaşam süresince sık sık kullandığı kelimelerdir ve ihtiyaca göre sık kullandığı bu kelimeleri hatırlamak da zor olmaz (Göçer ve Karadağ, 2021). Diğer bir deyişle, kişinin hafızasındaki kelimeler günlük hayatta kullandığı kelimelerden fazla olduğundan bilinen kelimelere pasif kelimeler, kullanılan kelimelere de aktif kelimeler denilmektedir (Erol, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler de okuma ve dinleme becerilerinde birçok kelime edinirler fakat bu kelimelerin hepsini günlük yaşamlarında kullanamadıkları için sözcükler pasif kelime hafızasına yerleşir ve çağrılmadıkça zaman içinde kaybolur. Türkçe öğrenen öğrenci A1 seviyesinde temel ihtiyacına yönelik somut kelimeleri öğrendiğinde günlük yaşamda gereksinimini karşıladığı gerekçesiyle en sık tekrar ettiği bu kelimeleri aktif kelime hafızasına yerleştirir ve bu kelimelere sık sık başvurduğu için onları hatırlaması daha kolay olur. Temel ihtiyaçlarını karşılayan öğrenci daha sonra eğitim, meslek gibi üst ihtiyaçlarına geçtiğinde öğreneceği ve ihtiyacı olan kelimelerin de değişeceğini görecektir bu kapsamda öğrenimine devam edecektir. Örneğin, Türkiye’de dış hekimliği okumak isteyen bir öğrencinin daha terimsel kelimelere ihtiyacı olacak ve öğrenci C1 seviyesini bitirmesi gerektiğinden soyut kavram ifadeleri de

öğrenme ihtiyacı hissedecektir. Bu durumda yine hem ihtiyaca yönelik hem de seviyeye uygun kelime seçimi önem arz etmektedir.

Kelime öğretiminde öğrencilerin veya öğretmenlerin başvurdukları çeşitli yöntem ve stratejiler vardır. Schmitt'e (1997) göre kelime öğrenme stratejileri keşfetme (belirleme ve sosyal stratejiler) ve pekiştirme (bellek, bilişsel ve yürütücü) olarak iki ana tema etrafında toplanmıştır (Akt. Tok ve Yığın, 2014). Tablo 7'de adı geçen kelime öğrenme stratejilerine ait bilgiler içeren tablo bulunmaktadır.

Tablo 7

Kelime Öğrenme Stratejileri

Belirleme Stratejisi	Bilinmeyen kelime, tahmin yoluyla dilin ya da metnin bağlamından veya başkasına sorarak öğrenilmelidir. Öğrenci iki dilli veya tek dilli sözlüklere başvurabilir.
Sosyal Stratejiler	Öğrencinin kelimeyi öğretmenine ya da arkadaşına sorarak öğrenmesi olan sosyal stratejide kelimelerin anlamlarını bulmaya yarayacak olan bir diğer faaliyet de grup çalışmalarıdır.
Bellek Stratejileri	Öğrenci yeni kelimeleri öğrenebilmek için önceden hafızasına kaydettiği kelimeleri kullanmalıdır. Böylece hafızasında bulunan kelimeler yardımıyla yeni kelimelere anlam verebilmesi veya kelimeyi resimleştirerek hafızasına kaydetmesi daha kolay olacaktır.
Bilişsel Strateji	Bilişsel stratejide önemli olan öğrencinin hedef kelimeyi sürekli tekrar etmesidir. Öğrenci bunu kelime listeleri, yazılı ve sözlü tekrarlar gibi etkinliklerle gerçekleştirebilir.
Yürütücü Biliş Stratejileri	Bu stratejide amaç öğrencinin kelimeleri biraz daha seçerek yani öğrenmeye gerek olup olmadığına kanaat getirerek bir plan dâhilinde çalışmasıdır. Öğrenci öğrenmek istediği dile ait filmleri izleyerek, şarkıları dinleyerek ve okumalar yaparak ne derece kelime bildiğini ölçüp değerlendirebilir.

(Tok ve Yığın, 2014)

Tablo 7'de Schmitt'in kelime öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Bu kapsamda kelime öğrenmek isteyen öğrenciler hedeflerini çeşitli yollarla gerçekleştirebilirler. Bunlar; kelimeyi dil yapısı bağlamında tahmin etme, bir başkasına sorma, sözlük kullanma, hafızasındaki diğer kelimelerden yardım alma, kelime listeleri oluşturarak sürekli tekrar etme, kelimeleri resimleştirme, film izleme, şarkı dinleme ve dile ait okumalar yapma olarak sıralanabilir. Kelime stratejileri, öğrenciye kendi planı dâhilinde çalışma programı

oluşturmayı ve bu süreci izlemeyi öğretirken yine öğrencinin öğrenimini kuvvetlendirerek çeşitli yollara başvurmaya sevk etmektedir. Bu bilgilere paralel olarak kelime öğretiminde kullanılan tekniklerden bazıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Kelime Öğretiminde Kullanılan Teknikler

• Sözlükler	• Kelime gruplamaları
• Yazılı ve sözlü kelime tekrarları	• Film izleme
• Kelime listeleri	• Şarkı dinleme
• Kelime defterleri	• Gazete, dergi okuma
• Resimli kelime kartları	• Çeşitli oyunlar (bulmaca, kart eşleştirme, tabu vb.)
• Kelime çağrışımları	

Kelime öğrenmek isteyen öğrenci ya da öğretmenlerin başvurdukları teknikler ve stratejilerden yola çıkılarak yukarıdaki tabloda oluşturulmuştur. Öğrenciler kendi planları içerisinde bu teknikleri kullanarak kelime öğrenebilecekleri gibi öğretmenler de kelime öğretirken sınıf içinde uygun ortamı hazırlayarak grup çalışmasıyla çeşitli etkinlikler yaptırabilir. Başarılı olan bir öğretmen adı geçen teknikleri sınıf içinde de zamanı, bireysel özellikleri ve öğretim yolunu dikkate alarak bir program hazırlayabilir. Bu bağlamda Ilgar (2013) sınıf içinde yapılabilecek kelime öğretimi etkinliklerini şu şekilde sıralamıştır.

Tablo 9

Sınıf İçerisinde Kullanılabilecek Kelime Öğretimi Etkinlikleri

• Kart eşleştirme	• Hece eşleştirme
• Eş ve zıt anlamlı kelimeleri eşleştirme	• Karışık harfli kelimeleri bulma
• Boşluk doldurma	• Kare bulmaca
• Bulmaca	• Kelime türetme
• Tombala	• Kelimenin son harfiyle yeni kelime oluşturma
• Tabu	• Serbest çağrışım
• Adam asmaca	• Kelime ekleyerek uzun cümle oluşturma

Verilen etkinlikler öğrencilerin eğlenerek kelime öğrenmesini kolaylaştıracak etkinlikler olması yönünden dikkat çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin

öğretilmesinde de bu etkinliklere yer verilmektedir. Bu araştırmada Tablo 9’da yer alan kart eşleştirme, bulmaca ve öykü oluşturma etkinliklerini esas almıştır. Kelime öğretiminin dil öğrenmede etkili olduğu düşünüldüğünde bu kelimelerin nasıl öğrenildiği de önem kazanmaktadır. Yapılan araştırmalar (Apaydın, 2007; Arslan, 2014; Aşık, 2007; Aydoğdu, Aydoğdu ve Asmaz, 2019; Başutku, 2018; Çal ve Erdoğan, 2018; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Demirel, 2013; Dervişoğulları, 2008; Erol, 2014; Gülcü, 2015; Güldalı, 2019; Hasekioğlu, 2009; Ilgar, 2013; Kurudayıoğlu ve Zorpuzan, 2018; Memiş, 2019; Oduperk ve Güllü, 2020; Şimşek ve Demirel, 2020; Uğur ve Azizoğlu, 2016; Uzdu, 2008) da Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ve kelimelerin Türkçe öğrenmede etkisi üzerinde durmuş aynı zamanda bu sahaya bir katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Alan taraması yapıldığında aktif öğrenme teknikleriyle kelime öğretimine ilişkin yapılan araştırma sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir. Kelimelerin oluşturduğu bir dili öğrenmek, konuşabilmek ve konuşulanları anlayabilmek adına öğrencilere ve alana katkı sağlayacağı düşünülerek bu araştırma yapılmıştır. Araştırma sonunda aktif öğrenme tekniklerinin kelime öğretimine neler sağladığı, öğrencilerin ne gibi etkinliklerle Türkçe başarılarına katkı sağladıkları tespit edilmiş ve alanda yapılan çalışmaların devamlılığının sağlanması amaçlanmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu alt başlıkta sırasıyla aktif öğrenme teknikleri ve kelime öğretimine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir. Aktif öğrenme teknikleri üzerine araştırmalar:

Kalem (2002) “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu ile İlgili Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde, Yıldız Teknik Üniversitesi 2001-2002 güz döneminde Ortaöğretim Alan Öğretmenliğinde tezsiz yüksek lisans, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü lisans öğrencileri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünden ‘Öğretimde Planlama ve Değerlendirme’ dersini alan doktora öğrencileri olmak üzere 87 öğrenciyle çalışmıştır. Sonuç olarak görüşme yaptığı öğrencilerden aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunda çeşitli etkinliklerin beraber kullanıldığı, öğrencilerin merkezde olduğu için kalıcı ve etkili ders öğrenimlerinin elde edildiği ortaya çıkmıştır.

Güçlü (2007) “Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi” isimli yüksek lisans tezinde deneysel model kullanmış, deney ve kontrol gruplarına ayırdığı dokuzuncu sınıf öğrencileriyle çalışmıştır.

Deney grubunda aktif öğrenme teknikleriyle ders işleyen araştırmacı süreç sonunda öğrenci başarı ve tutum ölçekleri uygulayarak araştırmasını tamamlamıştır. Sonuçlara göre, deney grubunun aktif öğrenme teknikleriyle edindikleri bilgileri kontrol grubuna oranla daha fazla kullandıkları ve hayata geçirebildikleri ortaya çıkmıştır.

Anlı Akyıldız (2008) “Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanması (Kimya Eğitimi Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, Ankara’da farklı liselerde eğitimlerine devam eden 34 öğrenciyi seçmiş ve bu öğrencilerden 17 tanesini aktif öğrenme tekniklerini uygulayacağı deney grubunun içine almıştır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırmada 20 soruluk çoktan seçmeli kavram testi öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin etkili olduğu ve ders esnasında öğretmenin görevini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Birdwell, Roman, Hammersmith ve Jerolimov (2016) “Active Learning Classroom Observation Tool: A Practical Tool for Classroom Observation and Instructor Relection in Active Learning Classrooms” isimli çalışmalarında aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı Indiana Üniversitesi’ndeki aktif öğrenme sınıflarında sınıf gözlemi ve eğitimler için pratik bir araç olan Aktif Öğrenme Sınıfını Gözleme Aracı ALCOT’u geliştirme süreçlerini incelemiştir. Sınıflar öğrencilerin aktif katılımları için esnek, teknoloji tabanlı ve hareket edebilen mobilyalardan oluşturulmuştur. ALCOT, sınıf tasarımı, teknoloji destekli öğretim ve aktif öğrenmeyi destekleyen pedagojik stratejiler arasındaki karşılıklı bağımlı ilişkilerin farkındalığını artırmak için tasarlanmıştır. Indiana Üniversitesi-Bloomington’daki fakülte geliştiricileri ve araştırmacıları, ALCOT’un sınıf gözlemleri için yararlı bir araç olduğuna inanmaktadır. Bu, fakülte geliştiricilerine eğitimlerin öğrencilerine etkili aktif öğrenme pedagojileri tasarlamalarına ve bunları gerçekleştirmelerine yardımcı olmaları için bir fırsat sunmaktadır. Sonuç olarak ALCOT aracının kullanımıyla öğretim elemanlarının ve eğitimlerinin elde ettiği iç görülerin, sadece aktif öğrenmenin değil, her sınıfta aktif öğrenme pedagojilerini geliştirmek için mekânsal ve teknolojik katkılardan yararlanması için kullanılabileceği beklenmektedir.

İşigüzel ve Şen (2018) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı çalışmalarında Ankara’da bir geçici eğitim merkezinde eğitim gören Suriyeli 34 kız, ilkökul öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırmacılar aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki yazma becerilerini ölçmesi için geliştirdikleri Türkçe başarı sınavı ile deney kontrol gruplu bir uygulama sürecine

girmişlerdir. 12 hafta süren uygulama sonunda aktif öğrenme ile ders gören öğrencilerin yazma becerilerinin geleneksel eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerine oranla daha fazla geliştiğini saptamışlardır.

İl (2018) “Aktif Öğrenme Yönteminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma-Dinleme) Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmek için aktif öğrenme tekniklerini kullanmıştır. 30 öğrencinin deney 31 öğrencinin de kontrol grubunda olduğu araştırmanın sonucunda aktif öğrenme ile ders işleyen deney grubunun Türkçe konuşma ve dinleme becerilerindeki başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özer (2020) “The Effect of Active Learning on Achievement and Attitude in Vocational English Course” adlı çalışmada bir devlet üniversitesinde Turizm İşletmeciliği Bölümü okuyan ve Mesleki İngilizce Kursu alan öğrencilerin aktif öğrenme teknikleri kullanılarak başarı ve tutumları ölçülmüştür. Deney kontrol gruplu şiir yazma, kavram haritalama, simülasyon, rol yapma, e-posta yazma, senaryo yazma ve drama gibi aktif öğrenme teknikleri kullanıldıktan sonra uygulanan başarı testi ve tutum ölçeğinde deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Rachman (2021) “Enhancing Students' English Language Skills through Active Learning at an Islamic University” isimli araştırmasında İslam Üniversitesi’nde İngilizce öğrenen öğrencilerin aktif öğrenme tekniklerini ne denli kullandıklarını araştırmıştır. Elde ettiği verilere ve gözlemlere göre aktif öğrenme yöntemlerinin fakültede kullanıldığını, kullanan öğrencilerin başarılı olduğunu fakat bu yöntemlerin multimedya dışında daha fazla çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası öğrencilere kelime öğretimi üzerine araştırmalar:

Cobb ve Meara (1998) “Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary Through Reading” isimli çalışmalarında Umman’da bulunan Sultan Qaboos Üniversitesi’nde İngilizce öğrenen 34 öğrenciyle kelime öğretimi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada Thomas Hardy’s The Mayor of Casterbridge (Jones, 1979) adlı 109 sayfalık basitleştirilmiş kitap öğrencilerle sınıfta öğretmen tarafından aralıklarla 14 hafta boyunca yüksek sesle okutulmuş ve buradan hareketle öğrencilerin seçilen kelimeleri metin kapsamında anlamsal ilişkiler kurarak öğrenmeleri beklenmiştir.

Ayrıca her oturum başında metin öğrencilere dağıtılmış daha sonra toplatılarak kelimelere odaklanmaları sağlanmıştır. Elde edilen sontest sonuçlarının öntest sonuçlarından daha yüksek çıktığı sonucuna varılmıştır.

Phillip, Daley ve Onweugbuzie (1999) “Foreign Language Anxiety and Learning Style” adlı 146 üniversite öğrencisinin oluşturduğu deneysel çalışmalarında, yabancı dil öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyi ile öğrenme stili arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Aktif öğrenmenin bir kolu olan işbirlikli öğrenme (Açıkgöz, 2003) sağlanan grupla geleneksel öğrenme sağlanan grup arasındaki kaygı düzeyi işbirlikli öğrenmeye maruz kalan grupta daha az çıkmıştır.

Laufer (2006) “Comparing Focus on Form and Forms in Second Language Vocabulary Learning” isimli araştırmasında deney kontrol gruplu 158 İsraili İngilizce öğrenen lise öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilere İngilizce kelime öğretimi için metinler okutulmuş, deney grubundaki öğrencilerin metni ve kelimeleri ayrı ayrı incelemesine imkân verilirken kontrol grubundaki öğrencilerin sadece metni okuyup sorulara cevap vermesi sağlanmıştır. Elde edilen sonteste göre deney grubunun başarısı daha yüksek çıkmıştır.

Aşık (2007) “Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması” isimli yüksek lisans tezinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin hangi kelimeleri öğrenerek kelime öğretiminde daha başarılı olabileceklerini uygulamalı araştırma yöntemiyle araştırmıştır. 3 dakikalık süreyle toplamda 1000 adet ses kaydı incelenmeye alınmış ve ortaya çıkan verilerle kullanılan 304.479 Türkçe kelime üzerinde sıklık listesi oluşturulmuştur. Böylece yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde üzerinde durulması gereken kelimelerin listesi verilmiştir.

Apaydın (2007) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi” isimli yüksek lisans tezinde deney kontrol gruplu toplam 46 öğrenciyle çalışmış ve deney grubundaki 25 öğrenciye ulamsal sözcük öğretimi bağlamında 40 sözcük öğretmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ulamsal sözcük öğretiminin öğrencilerde hem kodlamayı hem de geri çağırmayı olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Dervişoğulları (2008) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde Bilkent Üniversitesi’nde görev yapan uluslararası öğretim görevlileri ve eşleri ile yine Bilkent Üniversitesi’nde öğrenim gören

uluslararası öğrencilerle çalışmıştır. Aktif öğrenme tekniklerini kullanarak uluslararası bireylere Türkçe kelimeler öğreten Dervişoğulları deney kontrol gruplu çalışmasında aktif öğrenme tekniklerini uyguladığı deney sınıfının başarı yüzdesinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Uzdu (2008) “Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde betimleyici metinleri analiz ederek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere materyal hazırlamayı amaçlamıştır. Yapılan incelemeler sonucunda betimleyici metinlerin niteleme sıfatları, yer belirten sözcükler, isim tümceleri, eksilteli tümceler ve ikilemelerin yoğun olarak kullanıldığı saptanmıştır. Uzdu sözcük öğretimine uygun görülen niteleme sıfatları, yer belirten sözcükler ve betimleme nesnesinin kendi sözcüksel alanına yönelik materyaller geliştirmeye çalışmıştır.

Hasekioğlu (2009) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi Uygulama Örnekleri” adlı çalışmasında kelime öğretimi ve kelime öğretimi sırasında üzerinde durulması gereken etkinlikleri araştırmıştır. Bu kapsamda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisi kelime öğretimi açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Büyükkiz ve Hasırcı (2013) “ Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” isimli araştırmasında kelime öğretiminde en önemli unsurlardan biri olan temel söz varlığının saptanması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre söz varlığı belirlenirken kelimenin kullanım sıklığı, kullanılabilirliği, konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılık, hedef kitlenin ihtiyaçları ve dildeki değişimler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Demirel (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde deneysel araştırma yöntemini kullanarak Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi’nde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 21 öğrenciyle çalışmıştır. Üç farklı gruplama (anlamsal bağıntılı, bir konu etrafında dönen, anlamca birbirinden bağımsız) etrafında şekillendirdiği araştırmasında öğrencilere 72 kelime öğretmeyi hedeflemiş ve sonuçlara göre yapılan testlerde bir konu etrafında dönen kelimelerin daha kolay hatırlanabildiği tespit edilmiştir.

Ilgar (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi” isimli yüksek lisans tezinde İngiltere’de yapılan kelime öğretimi ile Türkiye’de yapılan kelime öğretimi internet siteleri incelenmiştir. Bu bağlamda İngiltere’de yapılan kelime öğretiminin kültürel öğeleri içerdiği ve görsel olarak çeşitli etkinlikleri kapsadığı tespit edilirken Türkiye’de Türkçe öğretimi yapılan sitelerin kelime bölümlerinde görsel ve içerik eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmış ve bu durumun kültür aktarımına da yansıdığı saptanmıştır.

Arslan (2014) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi” isimli çalışmasında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Setini doküman analizi yöntemiyle incelemiş ve kelime sıklığı ile söz varlığı unsurları açısından üç kitabı değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre Türkçe kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları açısından en zengin olan kitap Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 olarak belirlenmiştir.

Erol (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi” isimli doktora tezinde İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Adım Adım Türkçe ve Yabancı Dilim Türkçe isimli ders kitaplarını kelime hazinesi, sayı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri yönüyle incelemiştir. Bu kapsamda kelime öğretimi yapılırken kelime seçimine, kullanım sıklığına ve yaygınlığına, teknoloji ile birleştirilerek geniş kelime havuzları oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmış ve elde edilen sonuçlar Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırılmış ve yarı yarıya benzer kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Buna benzer olarak Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da Türkçenin Sıklık Sözlüklerine ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyaca göre kitapların hazırlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Gülcü (2015) “ Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi” adlı doktora tezinde İstanbul Üniversitesi DİLMER’de Türkçe öğrenen toplam 48 öğrenciyle deney kontrol gruplu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere internet temelli kelime öğretim materyalleri, kısa mesajlar ve çoklu ortam mesajları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre ise mobil destekli Türkçe kelime öğretiminin geleneksel Türkçe kelime öğretimine oranla daha etkili olduğu ve öğrencilerin mobil destekli Türkçe kelime öğretiminden memnun oldukları, bu uygulamaların motivasyonlarını arttırdıkları vb. olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Yelbay Yılmaz (2015) “Learning Vocabulary in Foreign Language: A Computer Based Model Attempt” isimli çalışmasında İngilizce hazırlık bölümündeki 77 öğrenciyle deney kontrol gruplu çalışarak bir bilgisayar yazılımı tasarlamış ve öğrencilere İngilizce kelime öğretmeyi hedeflemiştir. Çalışma için özel olarak tasarlanan Parole adlı bir bilgisayar yazılımı kullanılmış ve bu yazılımla öğretilen kelimeler öntest sontest ve geciktirilmiş sontest kapsamlı ölçülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre Parole adlı yazılımı kullanarak kelime öğrenen öğrencilerin başarılarının daha yüksek ve kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Uğur ve Azizoğlu (2016) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi” isimli makalesinde Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını doküman analizi yöntemiyle bağımsız sözcük öğretimi etkinliklerini incelemişler ve iki kitabın birbirine yakın oranlarda kelime öğretimine yer verdiğini görmüşlerdir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında 11, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında ise 14 etkinliğe yer verilmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı diğer kitaptan farklı olarak kelime öğretiminde tahmine dayalı etkinlikler, eksik harfli kelimeleri tamamlama, oyunlarla kelime öğretimi ve sözlük kullanma etkinliklerini içermektedir.

Aydoğdu, Aydoğdu ve Asmaz’ın (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği” adlı araştırmaları ortaokul seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim durumları üzerine bir tespit şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yeterli kelime tekrarı yapmadıkları, kelime oyunlarından yararlanmadıkları, kelime öğretimi için ek bir zamana ihtiyaç duymadıkları ve öğrencileri kelime öğrenmeye teşvik etmek için herhangi bir ödül sistemi uygulamadıkları tespit edilirken, metinlerin kelime öğretimine uygun seçilmesi, bilinmeyen kelimelerin ders sırasında açıklanması, tematik kelime öğretimi yapıldığı saptanmıştır.

Memiş (2019) “Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği ile verileri toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerin orta seviyede kelime öğretim stratejilerinden faydalandıkları tespit edilirken öğretmenlerin deneyimleri ve mezuniyet alanlarının da kelime öğretim stratejileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Şimşek ve Demirel (2020) “Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Kazandırma/Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Kullanılan Yöntemler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerle kelime öğretimi bölümlerinin kullanım sıklıklarını ölçmüştür. Bu bağlamda etkinliklerden cümle içinde kullanma, tahminlerini sözlükten kontrol edip anlamını öğrenme, anlamını bilmediği kelimeleri tespit edip tahminde bulunma ve sözlük oluşturma etkinliklerinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir.

Chen, Hsu, Chen ve Todd (2021) “Investigating the Impact of Integrating Vocabulary Exercises Into an Adventure Video Game on Second Vocabulary Learning” adlı araştırmalarında kelime öğretimi için bir bilgisayar oyunu tasarlamış ve bu oyun içinde kelime testleri ile öğrencilere hedef kelimeleri öğretmeyi amaçlamışlardır. Deneysel desen kullanılan çalışmada deney grubunun hedef kelimeleri kontrol grubundan daha başarılı bir seviyede öğrendikleri tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın modeline, katılımcı bilgilerine, veri toplama aracının geçerlik güvenirliğine, verilerin toplanması ve analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkisini araştıran deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri: öykü oluşturma, kart eşleştirme ve bulmaca gibi aktif öğrenme teknikleri olurken; bağımlı değişkeni de Türkçe başarıdır.

Karasar'a (2015: 87) göre deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini saptamak hedefi ile direkt olarak araştırmacı kontrolünde gözlenmek istenen verilerin ortaya çıkarıldığı araştırma modelleridir. Deneme modeli ile yapılan araştırmalar belirli bir karşılaştırma içermesiyle birlikte, bu karşılaştırma yine belirli bir durumun kendi içerisinde oluşturduğu değişimler de olabilir. Deneme yapılacak durumlar yapay veya doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme modelleri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin ölçme yapılarak araştırılmasıdır. Bu araştırmada da ön test son test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracıyla deney öncesi ve sonrası kontrol edilerek iki grup arasındaki farkları saptamak için bu yöntem seçilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubu İçin Takvim

	1.Hf	2.Hf	3.Hf	4.Hf	5.Hf	6.Hf
Öntest	X					
Uygulama		X	X	X	X	
Sontest						X

Tablo 11

Kontrol Grubu İçin Takvim

	1.Hf	2.Hf	3.Hf	4.Hf	5.Hf	6.Hf
Öntest	X					
Uygulama		X	X	X	X	
Sontest						X

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde birinci hafta deney ve kontrol gruplarına “Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi” nin öntest olarak uygulandığı görülmektedir. Gruplardaki öğrencilerin “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı”nda ünite sonlarında bulunan kelimelerin ne kadarını bildikleri ya da bilmedikleri tespit edilmiştir. Daha sonra deney grubuyla aktif öğrenme tekniklerinden kart eşleştirme, bulmaca ve öykü oluşturma teknikleri kullanılarak Türkçe kelime öğretimi ders işlenmiştir. Toplam dört hafta süren bu derslerde öğrencilere grup grup kelimeler verilmiş ve verilen kelimelerin öğrenimi için sınıf içi etkinlikler (kart eşleştirme, bulmaca, öykü oluşturma) yaptırılmıştır. Deney grubunda aktif öğrenme teknikli ders işlenirken kontrol grubunda geleneksel yöntemli ders işlenmiş ve dört hafta sonunda her iki gruba da “Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi” tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0 paket programında karşılaştırılmış veriler bulgular kısmında yorumlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak ön çalışma kapsamında batıdaki bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi’nde pilot çalışma yapılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını pilot ve esas grup olmak üzere iki grup oluşturulmadan önce “Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi”nin geçerlik güvenirlik durumunu tespit edebilmek için İstanbul Üniversitesi DİLMER, Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ESOGÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen toplam 78 öğrencinin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Güvenirlik katsayısı yüksek çıkan testin pilot grubu katılımcılarını batıdaki bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi’nde uluslararası öğrenciler oluşturmuş ve kurumdan B1 seviyesindeki bir sınıf örneklem olarak seçilerek seçkisiz bir şekilde ikiye bölünmüş bir grup deney bir grup kontrol grubu olacak şekilde ayrılmıştır. Esas grubun katılımcılarını ise İstanbul ili İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’ndeki (Aydın TÖMER) B1 seviyesinde Türkçe öğrenen iki sınıf sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sayısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Pilot Gruptaki Katılımcılara Ait Bilgiler

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kadın	5	4
Erkek	2	3
Seviye	B1	B1
Toplam	7	7

Tablo 12 temel alındığında uluslararası öğrencilerin B1 seviyesindeki sınıftan alındığı ve toplam 14 olan sınıf mevcudunun rastgele bir biçimde ikiye bölünerek kontrol ve deney grupları oluşturulduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13

Esas Gruptaki Katılımcılara Ait Bilgiler

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kadın	10	8
Erkek	10	12
Seviye	B1	B1
Toplam	20	20

Tablo 13'e göre ise aynı kurumdan iki ayrı sınıf alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Etik kurallar gereği yazmaya ilişkin bulgular bölümünde öğrencilerin kimlikleri gizlenmiş pilot grupta ve esas grupta katılımcı ismi sayılarla kodlanmıştır. Örneğin pilot grup için P1: Pilot 1; esas grup için K1: katılımcı 1.

3.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ön test ve son testlerde “Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi” kullanılmıştır. “Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Kelime Testi” ne ait maddeler pilot çalışma yapılan üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER’de okutulan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1 seviyesindeki kitap esas alınmıştır. Kitabın içinde, ünite sonlarındaki kelime listelerinden rastgele seçilen kelimeler maddeleri oluşturmuştur. Öğretilmesi hedeflenen 100 kelime çoktan seçmeli teste eklenmiş fakat daha sonra yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında testten 27 kelime çıkarılarak madde sayısı 63’e düşürülmüştür. Test için uygun geçerlik güvenirlik çalışması İstanbul Üniversitesi DİLMER, Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

TÖMER’de Türkçe öğrenen 78 öğrencinin katılımıyla yapılmıştır. Her soru maddesinde ayırt edicilik gücü (Rj) 0.30’un altında olan maddeler belirlenmiş ve testten çıkarılmıştır. Kalan 63 maddenin puanlarına ilişkin sonuçlar ise Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

63 Maddenin Puanlarına İlişkin Sonuçlar

V	160.46
KR20	0.92
\bar{X}	33.14
S	12.67

*V varyans, \bar{X} ortalama, S standart sapma

Kalan 63 madde için testin Güvenirlik Katsayısı (KR20) 0.92 olarak tespit edilmiştir. Bilimsel araştırmalarda güvenirlilik katsayısının büyüklüğü için alt sınır 0.70 olarak belirlenmiştir (Şencan, 2005). Bu araştırmada kullanılan test de 0.70’in üzerinde olduğu için testin güvenirlilik katsayısı yüksektir. 63 maddelik güvenirlilik testi uygulanmış ve kullanılan test Ek 1’de verilmiştir. Etkinlik olarak aktif öğrenme tekniklerinden öykü oluşturma, kart eşleştirme ve bulmaca kullanılmıştır. 4 hafta süren uygulamada öğrencilere planlanan kelimeler etkinliklerle öğretilmiştir. Her ders sonunda öğrenilen kelimeleri kullanarak öğrencilerden bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan öyküler yazma verisi olarak alınmıştır. Yazmaların (öykü oluşturma) analizi araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol listesi kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin kelime bilgisi, tutarlılık ve uzunluk kategorilerinde incelenen öykülerinde kelimelerin ne kadarını kullandığı, ne kadarını doğru anlamda kullandığı, kelimeler ile öykünün ilişkili olup olmadığı ve kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığı aranmıştır. Tablo 15’te kontrol listesi verilmiştir.

Tablo 15

Öykü Oluşturma Tekniğinde Yazmaları Ölçme İçin Kullanılan Kontrol Listesi

Kelime bilgisi	Kelimelerin hepsini anlamlarına uygun kullanıyor.
	Kelimelerin çoğunu anlamlarına uygun kullanıyor.
	Kelimelerin hiçbirini anlamlarına uygun kullanmıyor.
Tutarlılık	Kullandığı kelimelerin hepsini doğru yazıyor.
	Kullandığı kelimelerin çoğunu doğru yazıyor.
	Kullandığı kelimelerin hiçbirini doğru yazmıyor.
Uzunluk	Kelimelerin hepsi hikâye ile bağlantılı.
	Kelimelerin çoğu hikâye ile bağlantılı.
	Kelimelerin hiçbirinde hikâye ile bağlantı yok.
Uzunluk	Verilen kelimelerin hepsini kullanıyor.
	Verilen kelimelerin çoğunu kullanıyor.
	Verilen kelimelerin azını kullanıyor.

Kart eşleştirmede ise sınıf iki gruba ayrılmış bir gruba sadece kelimelere ait kartlar bir gruba ise kelimelerin anlamlarına ait kartlar dağıtılmıştır. Bu kartları anlamlarıyla beraber eşleştiren öğrenci çiftlerinden ellerindeki kelime ile ilgili birer cümle kurmaları da istenmiştir. Son olarak her dersin sonuna doğru öğrenilen kelimelerin içinde bulunduğu bulmacalar hazırlanmış ve öğrencilere dağıtılarak verilen süre içinde çözümlenmeleri istenmiştir.

Tablo 16

Ünitelere Göre Kelime Dağılımı

	Ünite 1	Ünite 2	Ünite 3	Ünite 4	Ünite 5	Toplam
Kelime Sayısı	13	12	14	12	12	63

Ünitelere göre kelime dağılımlarına bakıldığında ünite 1'den 13 kelime, ünite 2'den 12 kelime, ünite 3'ten 14 kelime, ünite 4'ten 12 kelime ve ünite 5'ten 12 kelime alındığı tespit edilmiştir. Güvenirlilik testi sonrası kalan 63 kelime ilk 5 üniteye dağılmıştır.

Tablo 17

Ünitelerden Alınan Kelimeler

	Ünite 1	Ünite 2	Ünite 3	Ünite 4	Ünite 5
	Fonksiyon	Amaç	Şefkat	Bağlılık	Karamsarlık
	Kiralık	Beklenti	Davetli	Çağ	Arınmak
	Civar	Kanıtlamak	Kraliyet	Dağcılık	Olgunlaşmak
	Arıza	Eksiklik	Yedeklemek	Uzay	Anonim
	Ulaşım	Fizyolojik	Keyif	Verimli	Şerit
	Kurtulmak	Görev	Ahşap	Ölçüt	Tekne
	Yadırgamak	Bahsetmek	Odun	Kazanç	Çıldırılmak
	Borç	Cesaret etmek	Tedavi	Ana dili	Hâlsiz kalmak
	Etki	Aşırı	Bahane	Sönmek	Martı
Ünitelerden alınan	Fiyat	Danışman	Karanfil	Siyaset	Slogan
kelimeler	Sigorta	Devlet	Çürük	Harita	Tesadüf
	Masrafsız	Zorlamak	Gerçekleşmek	Tespit etmek	Yonca
	Pazarlık		Dal		
			Düzensizlik		
Toplam	13	12	14	12	12

Tablo 17 incelendiğinde İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabından alınan kelimelerin ünitelendirilmiş gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Ünite 1’den 13 kelime (fonksiyon, kiralık, civar, arıza, ulaşım, kurtulmak, yadırgamak, borç, etki, fiyat, sigorta, masrafsız, pazarlık), ünite 2’den 12 kelime (amaç, beklenti, kanıtlamak, eksiklik, fizyolojik, görev, bahsetmek, cesaret etmek, aşırı, danışman, devlet, zorlamak), ünite 3’ten 14 kelime (şefkat, davetli, kraliyet, yedeklemek, keyif, ahşap, odun, tedavi, bahane, karanfil, çürük, gerçekleşmek, dal, düzensizlik), ünite 4’ten 12 kelime (bağlılık, çağ, dağcılık, uzay, verimli, ölçüt, kazanç, ana dili, sönmek, siyaset, harita, tespit etmek), ünite 5’ten 12 kelime (karamsarlık, arınmak, olgunlaşmak, anonim, şerit, tekne, çıldırtılmak, halsiz kalmak, martı, slogan, tesadüf, yonca) olmak üzere toplam 63 kelime uluslararası öğrencilere aktif öğrenme teknikleriyle öğretilmek istenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Toplanan veriler önce bu programa aktarılmış daha sonra gerekli analizler yapılmıştır. Pilot ve esas grupların verilerine hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için normallik testi uygulanmış ve

verilerin normal bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda alt problemler parametrik olmayan testler ile çözümlenmiştir.

3.4.1. Pilot Çalışmaya Ait Normallik Testi

Araştırmanın verileri SPSS programına girildikten sonra verilere hangi testlerin (parametrik testler ya da parametrik olmayan testler) uygulanacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır.

Tablo 18

Pilot Çalışmanın Deney ve Kontrol Gruplarının Normallik Testine İlişkin Bulgular

	N	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	Std Hata	İstatistik	Std Hata
Deney Ön Test	7	-.02	.79	1.39	1.59
Deney Son Test	7	-.70	.79	-1.04	1.59
Kontrol Ön Test	7	.53	.79	.09	1.59
Kontrol Son Test	7	-.82	.79	-1.29	1.59

Tablo 18’de çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri göz önüne alındığında verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Standart normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında kalması, dağılımın normal dağılımdan aşırı derecede sapmadığını göstermektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Buradan hareketle;

1. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Wilcoxon T testi,
2. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Wilcoxon T testi,
3. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U testi,

4. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U testi,

5. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarıları üzerine öğretilen hedef kelimeler, yazmaya ilişkin bulgular kapsamında etkili olup olmadığını ölçmek için de kontrol listesi kullanılmıştır.

3.4.2. Esas Çalışmaya Ait Normallik Testi

Esas çalışmanın verileri SPSS programına girildikten sonra verilere hangi testlerin (parametrik testler ya da parametrik olmayan testler) uygulanacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır.

Tablo 19

Esas Çalışmanın Deney ve Kontrol Gruplarının Normallik Testine İlişkin Bulgular

	N	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	Std Hata	İstatistik	Std Hata
Deney Ön Test	20	1.45	.51	.72	.99
Deney Son Test	20	-1.45	.51	1.58	.99
Kontrol Ön Test	20	-.00	.51	-1.52	.99
Kontrol Son Test	20	-.23	.51	-.46	.99

Tablo 19’da çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri göz önüne alındığında verilerin pilot çalışmadaki verilere benzer olarak normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Standart normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında kalması, dağılımın normal dağılımdan aşırı derecede sapmadığını göstermektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Yine pilot çalışmada olduğu gibi bu noktadan hareketle;

1. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Wilcoxon T testi,

2. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Wilcoxon T testi,
3. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U testi,
4. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U testi,
5. alt amaç olan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarıları üzerine öğretilen hedef kelimeler, yazmaya ilişkin bulgular kapsamında etkili olup olmadığını ölçmek için de kontrol listesi kullanılmıştır. Veriler tablolaştırılmış ve yorumlanarak bulgular kısmına eklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerden toplanan verilerin analizlerine yer verilmiştir. Belirlenen üç alt problem çerçevesinde bulguların analizleri ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Pilot Çalışmaya İlişkin Bulgular

İlk bölümde batıdaki bir üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezi'nde yapılan pilot çalışmaya ait veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 20

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.37	.02
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
Eşit	0	-	-		

Uluslararası öğrencilerin kontrol grubunun dört haftalık süre içerisinde kelime öğrenimi durumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin kontrol grubuna bağlı olan tarafında, öğrencilerin sınırlandırılan sürede kelime hazinelerine yeni kelimeler kattıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunun sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ($z=-2.37$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.36	.02
Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
Eşit	0	-	-		

Uluslararası öğrencilerin deney grubunun dört haftalık süre içerisinde kelime öğrenimi durumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin deney grubuna bağlı olan tarafında, öğrencilerin sınırlandırılan sürede kelime hazinelerine yeni kelimeler kattıkları tespit edilmiştir. Deney grubunun sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ($z = -2.36$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme teknikleriyle kelime öğretiminin sonunda uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin U Testi

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	7	8.36	58.50	18.5	.44
Kontrol	7	6.64	46.50	-	-

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinin incelendiği bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun ön test sonuçları Mann Whitney U testine göre Tablo 22’de verilmiştir. Sonuçlara göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($U=18.5$, $p>.05$). Buna göre grupların rastgele oluşturulduğu görülmektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

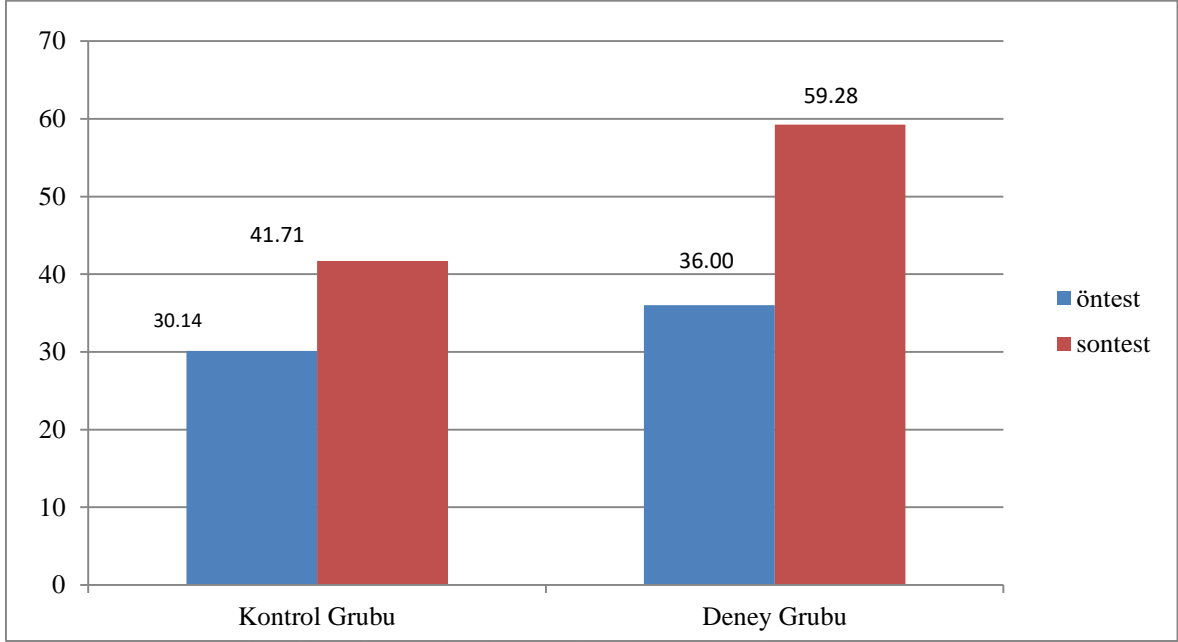
Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına İlişkin U Testi

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	7	11.00	77.00	.00	.00
Kontrol	7	4.00	28.00	-	-

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinin incelendiği bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun son test sonuçları Mann Whitney U testine göre Tablo 23’te verilmiştir. Sonuçlara göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($U=.00$, $p<.05$). Araştırma için uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Deney grubu dört haftalık süreç içerisinde uygulanan tekniklerle kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalamaları



Kontrol grubunun öntestte 30.14 olan aritmetik ortalaması sontestte 41.71'e çıktığı görülmektedir. Deney grubuna ait grafikte bu durum öntestte 36.0 olan aritmetik ortalamasının sontestte 59.28'e yükseldiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle hem kontrol grubunun hem de deney grubunun başarı seviyesini artırdığı ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki yükselmenin daha fazla olduğu görülmüş ve aktif öğrenmeyle gerçekleştirilen kelime öğretiminin etkili ve başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Yazmaya İlişkin Bulgular

Öykü oluşturma tekniği ile pilot çalışma kapsamındaki öğrencilerden alınan yazma verileri bu bölümde incelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol listesine uygun olarak veriler analiz edilmiş ve Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Sözcük Bilgisine Ait Yazma Verileri

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Kelime bilgisi	Kelimelerin hepsini anlamlarına uygun kullanıyor.							
	Kelimelerin çoğunu anlamlarına uygun kullanıyor.	X	X	X	X	X	X	X
	Kelimelerin hiçbirini anlamlarına uygun kullanmıyor.							
	Kullandığı kelimelerin hepsini doğru yazıyor.	X	X	X		X	X	
	Kullandığı kelimelerin çoğunu doğru yazıyor.				X			X
	Kullandığı kelimelerin hiçbirini doğru yazmıyor.							

Tablo 25'e bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin hepsinin 63 kelimedenden 48'ini anlamlarına uygun olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Burada hepsini kullanamama nedenleri arasında isim olan kelimeleri fiilleştirerek kullanmaları ve kelimelere yanlış anlam yüklemeleri sayılmaktadır. Bu çerçevede yapılan yanlışlar aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

P1; “*Dükkanın patronunu bulup fiyatın üzerine pazarlık yapıp dükkanı kiralamış.*” Pilot katılımcı 1, bu cümlede *kiralık* kelimesini kullanmak istemiş fakat kelimeyi fiil olarak kullanmıştır. “*Adamlar da Ahmet'e ulaşmak için her yere aramışlar.*” Ulaşmak kelimesi öğrenciye *ulaşım* olarak öğretilmiş fakat öğrenci öyküsünü oluştururken bu kelimeyi ulaşmak olarak değiştirmiştir.

P2; “*Arabanın arızalandığını fark etmişler.*” Pilot katılımcı 2 bu cümlede *arıza* kelimesini kullanması gerekirken isme –lan isimden fiil yapan ekini getirerek kelimeyi değiştirmiştir. “*Yolculuklarına masrafsız olacaklarını zannediyorlarmış bu da moralinimi etkilemiş.*” bu cümlede ise öğrenciye öğretilen *etki* kelimesi –la isimden fiil yapan eki ile değiştirilmiş ve öğretilen kelimedenden uzaklaşmıştır. Son olarak “*Şaşkın içinde olan prenses bunu beklememiş ve ne yapacağını bilmemiş.*” Cümlesinde kelime öğrenciye *beklenti* olarak verilmişse de öğrenci bu kelimeyi *beklemek* fiili ile değiştirerek kullanmayı tercih etmiştir.

P3; “*Babam bir şirkette müdür fonksiyonunda iş yaptı.*” Pilot katılımcı 3'ün bu cümlede bahsettiği anlam görev olarak ortaya çıkmaktadır. Yani “*Babam bir şirkette müdür görevinde iş yaptı.*” cümlesiyle anlam daha iyi kavranmaktadır. Fonksiyon kelimesi *işlev* anlamında olduğu için bu cümlede anlam bakımından kelime yanlış kullanılmıştır.

P4; “*Arkadaşımı aradım, her şeyi anlatıp beni kurtuldu.*” cümlesine bakıldığında öğrencinin cümleye katmak istediği anlamın *kurtarmak* fiili olduğu görülmektedir. Araştırmacının öğretmek istediği kelimenin *kurtulmak* olduğu düşünüldüğünde ise

katılımcının yanlış anlamda kelime kullandığı ortaya çıkmaktadır. “Günler geçti, İstanbul’da hala yadırgadım.” Bu cümlede ise öğrenciye öğretilmek istenen kelime *yadırgamak* fiilidir. Öğrencinin cümleye vermek istediği anlam “Günler geçti, İstanbul’da hala yabancıyım.” olarak düşünüldüğünde kelimeyi yanlış manada kullandığı tespit edilmektedir. *Yadırgamak* kelimesinin öğrenciye öğretildiği şekli “*kendine yabancı gelen bir kimseye, duruma veya şeye alışmamak*” olduğu için bu anlamdan hareketle öğrencinin kelime anlamında yabancılığı seçip bu manada kullandığı düşünülmektedir.

P5; “*Biriyle pazarlık yapıp dükkanını kiraladı.*” Pilot katılımcı 5, bu cümlede *kiralık* kelimesini kullanmak istemiş fakat *kira* kelimesine –la isimden fiil yapan ekini getirerek fiil olarak *kiralamak* kelimesini kullanmıştır. Diğer kelime yanlışlığı ise “*İş ararken yolda bir adam gördü, onun arabası arızalanmış, adam yardım istiyordu, Emre yardım etti, arabayı tamir etti.*” cümlesinde görülmektedir. Burada da öğrenci *arıza* kelimesine –lan isimden fiil yapan eki ekleyerek kelimeyi *arızalanmak* şekline dönüştürmüştür. “*Kız mutluluktan çıldırmış, çünkü Bilal’i hayatının umudu gibi görmüş.*” cümlesinde *çıldırtmak* kelimesi yanlış kullanılmıştır. Öğrenciye öğretilmek istenen kelime *çıldırtmak* fakat öğrencinin yazdığı kelime *çıldırmaq* kelimesidir. *Çıldırmaq*; delirmek, aklını oynatmak manasında kullanılırken, *çıldırtmak* kelimesi *çıldırmasına* sebep olmak olarak kullanılmaktadır (TDK, 2017).

P6; “*Yurt dışında okumak için ailemden büyük bir etki aldım.*” cümlesinde öğrencinin söylemek istediği “*Yurt dışında okumak için ailemden büyük bir destek aldım.*” olarak saptanmıştır. Katılımcı kelimeyi doğru yerde kullanmamıştır. Bir diğer cümlede ise “*SGK’ye gittim ve tüm benim çabalarım yetmezler gibiydi oraya gidince öğrendim ki bütün bilgisayarları arızaydı.*” *arıza* kelimesinin aslında *arızalı* kelimesi yerine kullanılmak istendiği dikkat çekmiştir. “*Çoğu sakın ve belki mutlu bir hayat yaşamak için evliliği seçerler ve hayatın boyunca çocukları büyütüyorlar, evi arınıyorlar ve kışın ateşi sönmemesi sağlıyorlar.*” cümlesinde *arınmak* kelimesi yanlış kullanılmıştır. Öğrenciye öğretilmek istenen *arınmak* kelimesi temizlenmek anlamına gelirken öğrenci, temizlemek anlamını cümleye vermek istemiştir. “... *evi temizliyorlar....*” şeklinde cümle tekrar yazıldığında anlam bütünlüğünün sağlandığı görülecektir.

Katılımcıların kelimeleri doğru yazıp yazmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında ise öğrencilerden iki tanesi hariç (P4, P7) çoğunun kelimeleri doğru yazdığı tespit edilmiştir. Yanlış yazılan kelimeler ve bunları yanlış yazan katılımcıların verileri aşağıda gösterilmiştir.

P4; “*Kapının kolunda bir arızı vardığı fark ettim.*” cümlesinde kelime *arıza* yerine *arızı* olarak yazılmıştır.

P7; “*Prenses bir gün gezmeye için bahçe sarayı önünde çıktı ve aniden ağaç dağalında bir kuş gelmiş ve kuş bir zarf getirmiş.*” cümlesinde *dal* kelimesi katılımcı tarafından yanlış yazılmıştır. Kelimenin doğrusu *dal* iken öğrenci bu kelimeyi *dağal* şeklinde yanlış yazmıştır. Bir diğer cümlede ise “*Çok fizyolojik bir oyun bekliyorlar.*” tümcesinde *fizyolojik* kelimesi yanlış yazılarak *fizyolojik* olarak yazılmıştır. “*Prenses danışmanın zorlanmış, prensesin yanına getirmiş.*” bu cümlede aktarılmak istenen tümce manası; “*Prenses danışmanını zorlamış, prensesin yanına getirmiş.*” tir. Fakat katılımcı burada *zorlamak* kelimesini *zorlanmak* olarak yazmış ve kelimedeki hata yapmıştır.

Tablo 26

Kelimelerin Hikâye ile Tutarlılığına İlişkin Bilgiler

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Tutarlılık	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların hepsinin verilen kelimeleri hikâye ile bağlantılı, ilgili olarak yazdıkları tespit edilmiştir. Yanlış yazılan kelimelerin dışındaki kelimeler ön plana alındığında hikâye ile bağlantısı olmayan kelime tespit edilmemiştir. Her katılımcıdan doğru ve hikâye ile bağlantılı olarak yazılan kelime örnek alınarak aşağıda verilmiştir.

P1; “*Günler geçtikçe kız da bu oğlanı kim olduğunu tespit etmek istemiş böylece bütün notları toplayıp çantaya koymuş ve yarın martı gelince martının peşinde gitmeye karar vermiş ve öyle de olmuş.*”

P2; “*Fakat prenses onun doğum günü kutlamasına gitmek istememiş ve gitmemek için bir bahane bulmuş. ‘Hastayım’ diye söylemiş.*”

P3; “*Taşındığımız zaman ben yeni okula gitmeye başladım birkaç ay yadırgadım, çünkü benim için her şey yeni oldu ama bir süre sonra alışmaya başladım ve üniversite kazabilmek amacıyla çok çabalıyordum.*”

P4; “Kral ona iş teklif etmiş. ‘Oğlum, burada kalabilirsin. Eğer istersen, benim yardımcım danışmanım olabilirsin’ demiş. Genç adam şaşırmış ve memnuniyetle kabul etmiş.”

P5; “Teknedeki beyaz bir şerit boyanmış ve büyük harflerle ‘Tekne limanda güvenlidir ama teknenin amacı bu değildir.’ bir slogan yazıyordu.”

P6; “İlk geldiğimde aşırı hevesliydim. Yeni bir ülke, yeni bir şehir, tanımadığım insanlar, yeni maceralar yani kısacası yeni bir hayat beni bekliyordu.”

P7; “Her şehirde en akıllı insanlar ve güzel insanlar getirmek için görev yapmış.”

Yukarıdaki örnekler dikkate alındığında italik yazılmayan kelimelerin öğrencilerin yazdıkları hikâyelerle bağlantılı, alakalı oldukları saptanmıştır. Bazı öğrencilerin bir cümleye birkaç kelime sığdırdıkları (P1, P3, P5) görülürken bazı öğrencilerin de bir cümlede bir kelime (P2, P4, P6, P7) kullandıkları tespit edilmiştir.

Tablo 27

Kelimelerin Ne Düzeyde Kullanıldığına Ait Veriler

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Uzunluk						X	
	X	X	X	X	X		X

Tablo 27’ye göre katılımcıların çoğunun (P1, P2, P3, P4, P5, P7) verilen kelimelerin yarısından fazlasını kullandıkları tespit edilmiştir. P6 kodlu öğrenci ise verilen kelimelerin tümünü öykülerinde kullanmıştır. Öğrencilerden hiçbirinin az kelime kullandığı saptanmamıştır.

4.2. Esas Çalışmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde de İstanbul Aydın Üniversitesi’nde (Aydın TÖMER) uygulanan araştırmanın verileri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde esas çalışmanın kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.92	.00
Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
Eşit	0	-	-		

Uluslararası öğrencilerin kontrol grubunun dört haftalık süre içerisinde kelime öğrenimi durumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 28’de ele alınmıştır. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin kontrol grubuna bağlı olan tarafında, öğrencilerin sınırlandırılan sürede kelime hazinelerine yeni kelimeler kattıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunun Türkçe öğrenme başarısında anlamlı bir farklılık vardır ($z = -3.92$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test-Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	1	6.00	6.00	-3.69	.00
Pozitif Sıra	19	10.74	204.00		
Eşit	0	-	-		

Uluslararası öğrencilerin esas çalışmadaki deney grubunun dört haftalık süre içerisinde kelime öğrenimi durumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin deney grubuna bağlı olan tarafında, öğrencilerin sınırlandırılan sürede kontrol grubu gibi kelime hazinelerine yeni kelimeler kattıkları tespit edilmiştir. Deney grubunun Türkçe öğrenme başarısında anlamlı bir farklılık vardır ($z = -3.69, p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme teknikleriyle kelime öğretiminin sonunda uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde esas çalışma deney öncesi deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Sonuçlarına İlişkin U Testi

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	17.95	359.00	149.00	.16
Kontrol	20	23.05	461.00	-	-

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinin incelendiği bu araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun ön test sonuçları Mann Whitney U testine göre Tablo 30’da verilmiştir. Sonuçlara göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($U=149.00$, $p>.05$). Grupların rastgele oluşturulduğu görülmektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinde deney sonrası deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

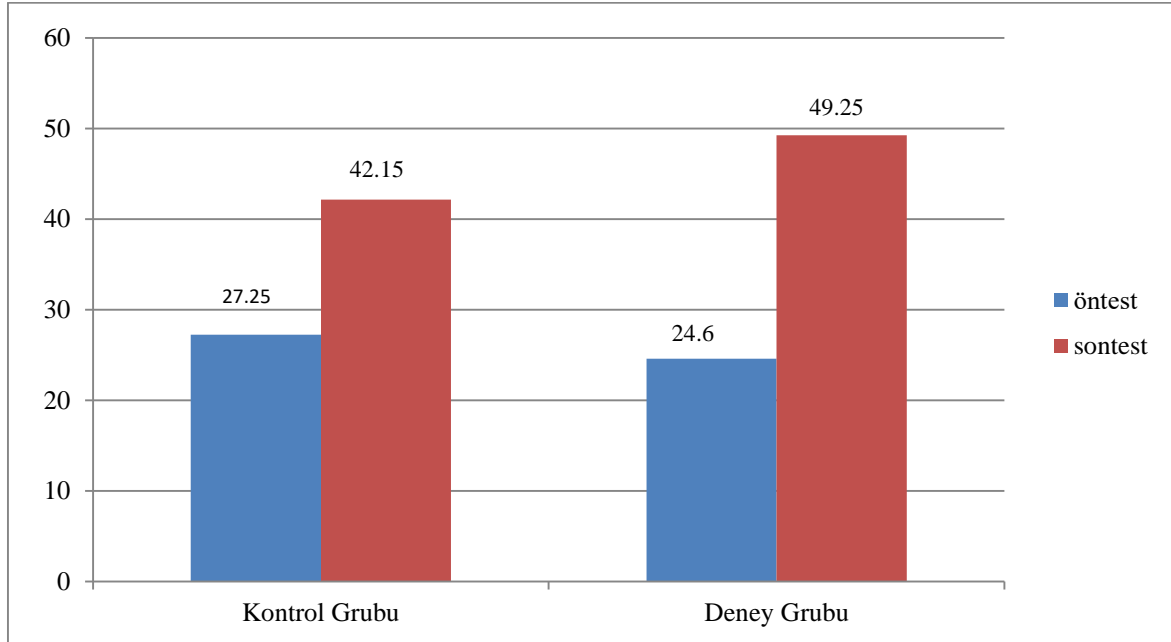
Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sonuçlarına İlişkin U Testi

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	25.63	512.50	97.50	.00
Kontrol	20	15.38	307.50	-	-

Aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarına etkilerinin incelendiği araştırmada deney grubu ve kontrol grubunun son test sonuçları Mann Whitney U testine göre Tablo 31’de gösterilmiştir. Sonuçlara göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($U=97.50$, $p<.05$). Araştırma için uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Deney grubu dört haftalık süreç içerisinde uygulanan tekniklerle pilot gruba benzer olarak kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı elde etmiştir. Bu sonuca benzer olarak Dervişoğulları’nın (2008) araştırmasında da deney ve kontrol grupları arasındaki Mann Whitney U testinin sonuçlarında deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 32

Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Ön Test ve Son Test Aritmetik Ortalamaları



Kontrol grubunun öntestte 27.25 olan aritmetik ortalaması sontestte 42.15'e çıktığı görülmektedir. Deney grubuna ait grafikte bu durum öntestte 24.6 olan aritmetik ortalamasının sontestte 49.25'e yükseldiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle hem kontrol grubunun hem de deney grubunun başarı seviyesini artırdığı ortaya çıkmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamalarına bakıldığında deney grubundaki yükselmenin daha fazla olduğu görülmüş ve aktif öğrenmeyle gerçekleştirilen kelime öğretiminin etkili ve başarılı olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak, Camuzcu Aşıroğlu ve Duruhan'ın (2015) çalışmalarında da aktif öğrenme temelli Fen ve Teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde kontrol grubuna göre deney grubunun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Yine Güney (2011) çalışmasında Türkçe dilbilgisi dersinde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa olan etkisini ölçmüş ve deneysel bir metot kullandığı araştırmada aktif öğrenme teknikleri kullanılarak ders işlenen deney grubunda başarının arttığını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise Anlı Akyıldız (2008) aktif öğrenme tekniklerini kimya dersi üzerinde kullanmış ve sontest sonuçlarına göre süreç sonunda başarı elde etmiştir.

Yazmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yazmasına ilişkin bulgular bu bölümde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Öykü oluşturma tekniği ile esas çalışma kapsamındaki öğrencilerden alınan yazma verileri bu bölümde incelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan kontrol listesine uygun olarak veriler analiz edilmiş ve Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33

Sözcük Bilgisine Ait Yazma Verileri

	Kelime Bilgisi					
	Kelimelerin hepsini anlamlarına uygun kullanıyor.	Kelimelerin çoğunu anlamlarına uygun kullanıyor.	Kelimelerin hiçbirini anlamlarına uygun kullanmıyor.	Kullandığı kelimelerin hepsini doğru yazıyor.	Kullandığı kelimelerin çoğunu doğru yazıyor.	Kullandığı kelimelerin hiçbirini doğru yazmıyor.
K1		X		X		
K2		X		X		
K3		X		X		
K4		X			X	
K5		X		X		
K6		X			X	
K7		X			X	
K8		X			X	
K9		X		X		
K10		X		X		
K11		X			X	
K12		X		X		
K13		X		X		
K14		X		X		
K15		X		X		
K16		X		X		
K17		X		X		
K18		X			X	
K19		X		X		
K20		X			X	

Tablo 33’e bakıldığında pilot çalışmada olduğu gibi öğrencilerin kelimelerin çoğunu anlamlarına uygun olarak kullandıkları tespit edilmiş ve öğrencilerin kelimelerin hepsini kullanamama nedenleri arasında her kelimeyle bağlam kuramama, isim olan kelimeleri

fiilleştirerek kullanmaları ve kelimelere yanlış anlam yüklemeleri sayılmaktadır. Bu çerçevede yapılan yanlışlar aşağıda sırasıyla gösterilmiştir.

K1- “*Akşam oldu ama köye ulaşmamış ve çok korkmuş.*” cümlesinde öğrenci *ulaşım* kelimesini kullanmak istemiş fakat kelimeyi fiil olarak kullanarak hata yapmıştır. “*Mehmet kadına bağlılık vermiş.*” cümlesinde ise katılımcı *bağlılık* kelimesine yanlış anlam yükleyerek kullanmıştır. “... *bağlanmış*” olarak cümle kurulsa anlam bütünlüğü sağlanacağı için verilen kelimeyi yanlış kullanarak hata yapmıştır.

K3- “*Kadın tebessüm etmiş ve ‘Ben kötü bir olgunlaşmak yaşayıp ve karamsarlık bir aileyle yaşadım ama buna rağmen ailemi çok seviyorum.*” cümlesinde katılımcı *olgunlaşmak* ve *karamsarlık* kelimelerini yanlış kullanmıştır. Öğrencinin seviyesi göz önüne alınarak “... *kötü bir büyüme yaşadım ve karamsar bir ailem vardı...*” şeklinde bir düzeltme yapılırsa cümlenin vermek istediği anlam daha doğru ortaya çıkacaktır.

K4- “... *ulaşımımız masrafsız olsun diye hep beraber bir araç kiraladık.*” Bu cümlede öğrenci *kiralık* kelimesini kullanmak istemiş fakat kelimenin fiil formuna cümlede yer vermiştir. Anlam olarak doğru bir anlamda cümle kuran öğrenci verilen kelimeyi kullanma kısmında yeterli olamamıştır. Aynı öğrenci aynı hatayı “... *soğuk olduğu için motor kötü etkilenmiş.*” cümlesinde de yapmıştır. Burada da *etki* kelimesi kullanım için verilmiş fakat öğrenci fiil formunu kullanmayı tercih etmiştir. devamında “*Yolda arabamız arızalandı.*” cümlesinde de benzer hata *arıza* kelimesi yerine *arızalanmak* fiilinin kullanılmasıyla görülmüştür.

K5- “*Alkol etkisi yüzünden kalbim etkilenmiş.*” bu cümlede öğrencinin *etki* kelimesini kullanması gerekirken cümleye uygun olarak *etkilenmek* fiilini kullanmıştır.

K6- “ *Benim arkadaşım fizyolojik okumak istiyor.*” Öğrenci *fizyolojik* kelimesini yanlış anlamda kullanmıştır. Anlatmak istediği kelime *fizyoloji* olmasına rağmen bu cümlede bu bağlamı sağlayamamıştır. Bir başka hata ise “*Bazı insanlar düzensizlik.*” cümlesindeki *düzensiz* kelimesindedir. Bu cümlede katılımcının kullanmak istediği anlam *düzensiz* iken burada verilen kelimeyi kullanmak amacıyla yanlışla düşülmüştür.

K7- “*ikinci gün dağcılık ve koştuk, ben kazandım.*” cümlesinde *dağcılık* kelimesi yanlış kullanılmıştır. Öğrencinin vermek istediği anlam “*ikinci gün dağa tırmandık ve*

koştuk, ben kazandım.” iken meslek belirten *dağcılık* kelimesini buraya koyarak hata yapmıştır.

K8- “*Beklenti salonu oturmakkan anneme konuşuyorum.*” bu cümlede öğrenci “*Bekleme salonunda otururken annemle konuşuyorum.*” ifadesini kullanmak istemiştir. Verilen *beklenti* kelimesini bu cümlede yanlış yerde kullanmıştır.

K9- “*Ancak bazıları çürümüştü.*” bu cümlede öğrenci verilen *çürük* kelimesi yerine *çürümek* fiilini kullanmayı tercih etmiştir. Bu sebeple isim ve fiil karışıklığını ayırt edemediği söylenebilir.

K11- “*O çiçeği çürümemesi için her şeyi yapıyor.*” cümlesinde katılımcı *çürük* ismi yerine K9 kodlu katılımcı gibi *çürümek* fiilini kullanmıştır.

K12-“ *Buradasının kiralık çok pahalı.*” öğrenci bu cümlede “*Buranın kirası çok pahalı.*” demek istemiş fakat hem cümleyi yanlış oluşturmuş hem de verilen *kiralık* kelimesini yanlış kullanmıştır.

K13- “*Adam çok kötü etkilenmiş.*” ifadesinde öğrenci *etki* kelimesi yerine *etkilenmek* fiilini kullanmıştır.

K15- “*Yabancılar bazen kolay yaşamayı bekliyorlar.*” cümlesinde öğrenciye verilen *beklenti* kelimesini öğrenci fiil olarak kullanmak istemiş fakat hata yapmıştır. Buradan “*Yabancılar bazen kolay yaşamayı bekliyorlar.*” anlamını çıkarmak zor olmasa da kullanım hem kelime hem cümle açısından yanlıştır.

K18-“ *Yeni arkadaşlarımdan çok etkilendim.*” cümlesinde K18 kodlu katılımcı tıpkı K4,K5 ve K”3 kodlu katılımcılar gibi *etki* kelimesini fiil olarak kullanmıştır.

Katılımcıların kelimeleri doğru yazıp yazmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında ise toplam 20 öğrenciden 7 tanesinin (K4, K6, K7, K8, K11, K17, K20) hedef kelimeleri kullanırken yazım hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Yanlış yazılan kelimeler ve bunları yanlış yazan katılımcıların verileri Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 34

Hedef Kelime ve Hatalı Kelimelerin Yazımı

	Hedef Kelime	Hatalı Kelime
K4	Tedavi, olgunlaş-	Tadavi, olgunleş-
K6	Kanıtla-, tespit et-	Kanatla-, tesbit et-
K7	Bahane	Pahane
K8	Kiralık	Karalık
K11	Borç, bağlılık	Borj, bağlık
K18	Harita	harite
K20	Davetli, karanfil, yedekle-	Devetli, kranfil, yidekle-

Tablo 34'e göre öğrenciler tedavi, olgunlaşmak, kanıtlamak, tespit etmek, bahane, kiralık, borç, bağlılık, harita, davetli, karanfil ve yedeklemek kelimelerinde yazım hatalarına düşmüşlerdir.

Tablo 35

Kelimelerin Hikâye ile Tutarlılığına İlişkin Bilgiler

	Tutarlılık		
	Kelimelerin hepsi hikâye ile bağlantılı.	Kelimelerin çoğu hikâye ile bağlantılı.	Kelimelerin hiçbirinde hikâye ile ilgili bağlantı yok.
K1	X		
K2	X		
K3	X		
K4	X		
K5	X		
K6	X		
K7	X		
K8	X		
K9	X		
K10	X		
K11	X		
K12	X		
K13	X		

Tablo 35'in devamı

K14	X
K15	X
K16	X
K17	X
K18	X
K19	X
K20	X

Tablo 35 incelendiğinde katılımcıların hepsinin verilen kelimeleri hikâye ile bağlantılı, ilgili olarak yazdıkları tespit edilmiştir. Yanlış yazılan kelimelerin dışındaki kelimeler ön plana alındığında pilot uygulamayla benzer olarak hikâye ile bağlantısı olmayan kelime tespit edilmemiştir. Her katılımcıdan doğru ve hikâye ile bağlantılı olarak yazılan kelime örnek alınarak aşağıda verilmiştir.

K1- “ *Onlar mutlulukla yaşıyormuş, kadın çok güzelmiş, onun tebessümü çok güzelmiş.*”

K2- “ *Çağ geçince teknoloji, insanlar değişiyor.*”

K3- “*Eda ‘Ahşaptan dal getirmedim ama aşk buldum ve çok mutluyum artık her şey için çok teşekkür ederim.’ demiş.*”

K4- “*Karısı dağcılıktan hoşlanıyor.*”

K5- “*İlk olarak korkmaya başlayıp bahaneler aramaya başlamıştım ama sonunda kendimi zorlayıp cesaret etmiştim.*”

K6- “*İkinci gün arkadaşımın alışveriş merkezi gittim, burda bir çanta hoşlandım ama çok pahalı bu nedenle kasiyer ile pazarlık yaptım.*”

K7- “*Hiçbir arıza ve eksiklik yoktu ve borç almak zorunda değilim ve gerekli tüm görevleri tamamladım, sigortam var, restoranım stratejik yerde.*”

K8- “*Aşırı danışmana ihtiyacım var, bir eksiklik hissediyorum.*”

K9- “*Havaalanından çıktıktan sonra bir rehberi bekledik, o geç kaldı ve bu yüzden bahaneler arıyordu.*”

K10- “*Bu ev fiyatı uygun, civarında mağaza ve eczane var. Bu nedenle vazgeçmedim ve o evi aldım.*”

K11-“*Biri diyor ki Hint tarlaları verimli değilmiş çünkü oranın hava durumu iyi değilmiş.*”

K12-“ *Bir eski çağ, bir ülkede bir prenses oturmuş, o prensesin adı Elsa. Çok güzel ve tatlı bir kız onun ana dili Türkçe.*”

K13-“ *Adam masrafsız bir ev inşa etmiş, sonunda çok güzel bir ev olmuş ve evin fiyatı yükselmiş.*”

K14- “ *İstanbul ülkemden daha iyi ve aşırı güzeldi. Ulaşım çok pahalıydı.*”

K15-“ *Demir, taş çağında ailen olsa yemek varsa yeterliymiş. Şimdi okuldan, işten, akraba, aile problemlerinden keyif almak zorundasın.*”

K16- “ *Bu davetiyeden herkesin bir beklentisi vardı. Sanatın her dalından gelen davetliler, ahşap bir kapıdan içeriye alındılar.*”

K17-“ *Devlet kuralları siyahlara yardım etmedi, Amerika federal Anaya Cumhuriyeti oldu ve kraliyet değil.*”

K18- “ *Gece de kendi kendine konuşmuş ‘Nasıl mağaraya gireceğim?’ diye düşünmüş, bu sebeple gitmekten önce bir harita almış.*”

K19-“ *Herkes bu gece evime gel diyor davetlisin, yani o, onlardan daha zeki o yüzden davet ediyorlardı.*”

K20-“ *Yeni ülke, yeni ev, ilklerde yadırgıyordum ama zaman geçtikçe her şeye alıştım.*”

Yukarıdaki örnekler dikkate alındığında italik olmayan kelimelerin tıpkı pilot uygulama grubundaki gibi öğrencilerin yazdıkları hikâyelerle bağlantılı, alakalı oldukları saptanmıştır. Bazı öğrencilerin bir cümleye birkaç kelime sığdırdıkları (K3, K5, K6, K7, K8, K12, K13, K14, K16, K17) görülürken bazı öğrencilerin de bir cümlede bir kelime (K1, K2, K4, K9, K10, K11, K15, K18, K19, K20) kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 36

Kelimelerin Ne Düzeyde Kullanıldığına Ait Veriler

	Uzunluk		
	Verilen kelimelerin hepsini kullanıyor.	Verilen kelimelerin çoğunu kullanıyor.	Verilen kelimelerin azını kullanıyor.
K1			X
K2			X
K3			X
K4			X
K5			X
K6			X
K7			X
K8			X
K9			X
K10			X
K11			X
K12			X
K13			X
K14			X
K15			X
K16			X
K17			X
K18			X
K19			X
K20			X

Tablo 36'ya göre katılımcıların hepsinin verilen kelimelerin yarıdan fazlasını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerden hiçbirinin az kelime kullandığı elde edilmemiştir.

Genel olarak yazmaya ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin aktif öğrenme teknikleriyle öğrendikleri kelimeleri bir öykü içerisinde kullanabilme yetilerinin varlığı ortaya çıkmıştır. Hem pilot uygulamadaki hem de esas çalışmadaki öğrencilerin verileri birbirlerine yakın çıkmış ve yazma becerileri de aynı düzeyde tespit edilmiştir. Karışık verilen kelimelerden anlam bütünlüğü içerisinde öykü oluşturabilen öğrenciler sadece tüm kelimeleri kullanırken zorluk çekmişlerdir. Bu durumun sebebi arasında kelimelerin bir

anlam bütünlüğü kategorisi içerisinde verilmemesi sayılabilir. Bu kapsamda benzer çalışmalara bakıldığında Demirel (2013) de çalışmasında bu araştırmayla benzer olarak, deneysel model kullanmış uluslararası öğrencilere söntest ve ötelenmiş söntestler uygulayarak kelime öğretimi çalışması gerçekleştirmiştir. Kelimeleri anlamca bağıntılı, bir konu etrafında dönen ve anlamca birbirinden bağımsız olarak üç gruba ayırmıştır. Yapılan testlerde ise öğrencilerin bir konu etrafında dönen kelimeleri daha kolay hatırladıkları tespit edilmiştir. Benzer bir başka çalışma ise Dervişoğulları'nın (2008) çalışmasıdır. Araştırmacı çalışmasında deney ve kontrol gruplu deneysel modeli kullanmış ve aktif öğrenme yaklaşımı ile oyunla sözcük öğretimini uluslararası öğrencilere uygulayarak Türkçe kelimeler öğretmiştir. Yapılan söntestlere göre deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Yine Apaydın (2007) deney kontrol gruplu çalışmasında ulamsal kelime öğretimi kapsamında deney grubuna 40 kelime öğretmeyi hedeflemiş ve gerçekleştirdiği sönteste deney grubunun başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Krashen'e (1989) göre dört temel becerinin belirleyicisi olan kelime bilgisi, bir dili öğrenmenin temel basamağıdır. Öğrenilmek istenilen dilde bireyin kelime hazinesindeki sözcükler kadar konuşabildiği ve anlayabildiği düşünüldüğünde kelime öğretiminin de ne denli önemli olduğu gün yüzüne çıkmaktadır. Öğretmenin de esas görevi, hedeflenen dil öğretimi sürecinde öğrenciye istenilen bilgiyi kazandırmak bunu yaparken de sınıf içinde uygun ortamı sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak uygun psikolojik çevreyi oluşturmaktır. Etkili bir öğretim gerçekleştirebilen öğretmen, sınıf içerisinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulundururken bir yandan da sınıfta dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırabilmekte ve eğitim öğretim materyallerini en düzgün biçimde öğrencisinin seviyesine uygun hazırlayabilmektedir. Öyle ki sınıf içerisinde öğrenmeyi kolaylaştıracak ve öğrencileri dersin akışına çekebilecek yöntem ve teknikler öğretmenler tarafından izlenmiştir. Bu bağlamda uygun materyalleri hazırlamak öğrenciye hedeflenen davranışı kazandırabilmek adına önem teşkil eden aktif öğrenme teknikleri burada ortaya çıkmaktadır. Aytan'a (2011) göre aktif öğrenme, karşılıklı etkileşimli aktivitelere katılımı ile hedeflenen bilgiyi duymayı, görmeyi ve işlemeyi bir arada tutmaktadır. Bu şekilde bir öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda ise bilgide kalıcılık oranının bir hayli arttığı görülmektedir. Bülbül (2021) çalışmasında görsel sanatlar öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme deneyimlerini ölçmüştür. Küçük bir grupla çalışan Bülbül, çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme sayesinde hem öğretmen hem de öğrenci olarak kendilerini geliştirdiklerini tespit etmiştir. Bu durumun tersi olarak ise Çelik Kırtan (2021) çalışmasında aktif öğrenme tekniklerini kullanmayan öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf içi durumlarını incelemiştir. Elde ettiği sonuçlara göre öğrencilerini aktif tutamayan öğretmenlerin sınıflarında pasif öğrencilerin olduğu ve aktif öğrenme teknikleri ile desteklenmeyen öğrencilerin uzaktan eğitim ile de ders içinde pasifleştiğini saptamıştır.

Bu çalışma, aktif öğrenme yöntemlerinden kart eşleştirme, bulmaca ve öykü oluşturmayı uluslararası öğrencilere Türkçe kelimeler öğretebilmek için kullanmış ve bu durumun sonuçlarını tespit etmiştir. Pilot ve esas grup olarak iki ayrı grupla çalışılmış yine bu kapsamda deney ve kontrol olmak üzere iki grup ele alınmış ve kontrol grubuyla normal

dersler işlenirken, deney grubuyla aktif öğrenme tekniklerinin oluşturduğu dört haftalık ek dersler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerine bakıldığında pilot ve esas çalışmadaki uluslararası öğrencilerin kontrol grubunda öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aktif öğrenme teknikleri uygulanmayan sınıflarda da öğrencilerin yeni kelimeler öğrendikleri elde edilmiştir. Aynı durum pilot ve esas çalışmadaki uluslararası öğrencilerin deney grubuna bakıldığı zaman da değişmemektedir. Deney grupları dört haftalık aktif öğrenme teknikleri ile işlenen derslere katılmışlar ve yeni kelimeler öğrenerek öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuşlardır. Burada esas olan ise iki grubun ne derecede yeni Türkçe kelime öğrendikleridir. Başlangıçta yani öntestte aralarında anlamlı bir farklılık bulunmayan deney ve kontrol gruplarının bu seyrinin sontestte değiştiği görülmektedir. Deney sonunda yapılan kelime testinin sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Grupların öntest ve sontest sonuçlarının aritmetik ortalamaları alındığında pilot ve esas çalışmaya yönelik yapılan uygulamalarda iki çalışmanın da deney gruplarında kontrol gruplarından daha yüksek başarı elde ettikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğu zaman deney gruplarındaki başarı ortalamasının daha yüksek olduğu ortaya çıkmış, kullanılan aktif öğrenme tekniklerinin uluslararası öğrencilerin Türkçe kelime öğreniminde Türkçe başarılarına etkisinin önemli oranda yükseldiği elde edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında Sağlamgöncü (2022) sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin başarıya etki edip etmeyeceğini araştırmış ve sonuç olarak aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısını artırdığını saptamıştır. Yine bu çalışmanın sonucuna benzer olarak Camuzcu Aşıroğlu ve Duruhan (2015) aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini deney kontrol gruplu çalışmayla ölçmüş ve aktif öğrenme teknikleriyle ders işleyen deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyinin kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir.

Deney gruplarındaki öğrencilere aktif öğrenme tekniklerinden öykü oluşturma tekniği kullanılarak hikâyeler yazdırılmış ve bu hikâyeler araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesiyle incelenmiştir. İncelenen hikâyelerin sonuçlarına bakıldığında uluslararası öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin çoğunu öykülerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda kontrol listesinde kelime bilgisi, tutarlılık ve uzunluk olmak üzere üç kategori belirlenmiş ve bu kategorilere göre veriler çözümlenmiştir. Kelime bilgisine ait verilere göre

uluslararası öğrenciler kelimelerin çoğunu anlamlarına uygun kullanmış ve iki öğrenci hariç diğer beş öğrenci tüm kelimeleri doğru şekilde yazmıştır. Öğrencilerin kelimelerin hepsini anlamlarına uygun kullanamama nedenleri arasında isim olan kelimeleri fiilleştirerek kullanmaları ve kelimelere yanlış anlamlar yüklemelerinin olduğu saptanmıştır. Kelimelerin yazılan hikâye ile tutarlılığına ait verilere göre, uluslararası öğrencilerin hepsinin (yanlış yazılan kelimeler saf dışı tutulduğunda) öyküleri ile bağlantılı kelimeler yazdıkları ortaya çıkmıştır. Öyle ki bir cümle içinde birden fazla hedef kelime kullanan öğrencilerin varlığı dikkat çekerken bu öğrencilerin kelimeleri öyküyle alakalı kullanması dikkate değer veriler olarak görülmüştür. Kontrol listesinin son kategorisine ait olan uzunluk sınıflandırılmasında öğrencilerin (pilot gruba ait bir öğrenci dışında) hepsinin kelimelerin çoğunu kullandıkları tespit edilmiştir. Sadece bir öğrenci verilen hedef kelimelerin hepsini hikâyelerinde kullanmıştır. Şen (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 4. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini ölçtüğü çalışmasında aktif öğrenme tekniklerini kullanmış ve deney sonucunda aktif öğrenme teknikleri ile ders işleyen deney grubunun konuşma ve yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Şen'in (2018) çalışması yazma beceri düzeyinin yükselmesi açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda uluslararası öğrencilere Türkçe kelime öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının faydalı olduğu ve olacağı görülmüştür. Bu kapsamda ileride yapılacak olan araştırmalar için öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Uluslararası öğrencilere Türkçe kelimeler öğretilirken aktif öğrenme teknikleri genişletilerek ve bu öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanıp derste kullanılabilir,
- Sınıf içi öğrenmede, çeşitli oyun ve etkinlikler uygulanabilir ve öğrenciler için ders daha eğlenceli hâle getirilebilir,
- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan Türkçe kitaplarında kelime öğretimine ait etkinliklere yer verilebilir,
- Her seviyeye uygun olarak, uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten kitapların bölüm sonlarına ünitelere uygun bulmacalar eklenebilir ya da öğrencilerin kendilerinin edinebileceği bulmaca kitapları hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağıldere, S. T. (2010). “XVIII. Yüzyıl Avrupası’nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873)”. *Turkish Studies*, 5(3).
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksu, H. H. (2005). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Anlı Akyıldız, R. (2008). Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulanması (Kimya Eğitimi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Apaydın, D. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, M. (2002). Aktif Öğrenme. Erişim tarihi: 16.11.2020 , https://www.researchgate.net/publication/309202298_AKTIF_OGRENME
- Arslan, N. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aşık, U. (2007). Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y., ve Asmaz, A. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği.” *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 152-164.

- Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Balcı, M., Gündüz, F., Gönültaş, G. ve Aramak, K. (2016). Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II: Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Yunus Emre Enstitüsü. Hayati Develi, Şeref Ateş, Şaban Çobanoğlu, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Nezir Temur, Rahman Ademi, Mustafa Kurt, İlhan Erdem, Halit Karatay, Deniz Melanlıoğlu, Osman Mert, Salim Pilav, Mehmet Ülker (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar İçinde*, 53-78. Kültür Sanat Basımevi: İstanbul.
- Barın, E. (2004). “Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler”. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*,(1).
- Başutku, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/14, 107-133.
- Birdwell, T., Roman, T. A., Hammersmith, L. ve Jelimov, D. (2016). “Active learning classroom observation tool: a practical tool for classroom observation and instructor relection in active learning classrooms”. *Journal on Centers for Teaching and Learning*,8, 28-50.
- Bülbül, H. (2021). “Görsel sanatlar öğretimi dersinde sınıf öğretmeni adaylarının aktif öğrenme deneyimleri”. *Milli Eğitim*, 50(230), 705-724.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). “Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/21, 145-155.
- Camci, F. (2012). Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine ve Öğrenme Sürecine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

- Camuzcu Aşıroğlu, S. ve Duruhan, K. (2015). “Aktif öğrenme temelli fen ve teknoloji dersi etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi.” *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2) , 403-419.
- Cobb, T. ve Meara P. (1998). “Beyond a clockwork orange: acquiring second language vocabulary through reading”. *Reading in A Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Chen, H. J. H., Hsu, H. L., Chen, Z. H., ve Todd, A. G. (2021). “Investigating the impact of integrating vocabulary exercises into an adventure video game on second vocabulary learning.” *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 318-341.
- Çal, P. ve Erdoğan, E. (2018). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin etkinliklerle kelime öğretimi hakkındaki görüşleri.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel Sayı), 153-164.
- Çiriş, M. ve Arslan, M. (2021). “Ortak Avrupa dil referansı bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yağmur ders kitaplarının kelime sıklığı açısından incelenmesi”. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3(2), 51-61.
- Çelik Kırtan, M. (2021). Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- D’Mello, S. (2022). “Active learning: an effective metacognitive strategy for language acquisition”. *International Journal of English Language Teaching* 10(2), 45-52.
- Demiray Akbulut, F. (2020). “Lexical approach and theoretical reflections in applied linguistics:online methods and eye tracking”. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 1-16.
- Demircan, Ö. (1983). “Sözcük öğretimi ve Türkçe İngilizce sözcük yapım türleri üzerine bir karşılaştırma”. *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Ankara: TDK Yayınları, 146-159.
- Demirel, M. V. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelime Öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Dervişoğulları, N. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ediskun, H. (2010). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Erer, N. G. (2011). Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Erol, S. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme: 1981-2021 lisansüstü tezler”. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 103-120. DOI:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1005
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R. (1995). “Learning and teaching styles in foreign and second language education”. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Göçer, A. ve Karadağ, B. F. (2021). “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde söz varlığının sözlük okuma yoluyla geliştirilmesi üzerine öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi”. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1672-1695. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.897062>
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış”. *Turkish Studies*, 6(3).
- Güçlü, E. (2007). Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Öğrenci Başarısındaki ve Tutumundaki Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülcü, İ. (2015). Yabancı Dil Olarak Mobil Destekli Türkçe Kelime Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Güldalı, V. (2019). Yabancılara Türkçe Kelime Öğretiminde Müziğin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güney, N. (2011). İlköğretim II. Kademe Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Halat, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Becerisine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hasekioglu, I. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi ve Sözcük Öğretimi Uygulama Örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hoey, M.P. (2005). *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language*. London: Routledge
- İlgar, M. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Öğrenim Yoluyla Kelime Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- İl, İ. (2018). Aktif Öğrenme Yönteminin 5.Sınıf Öğrencilerinin Sözlü İletişim Becerilerine (Konuşma-Dinleme) Etkisi ve Öğrencilerin Aktif Öğrenme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Van.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçinde*, s.3-29. Ankara: Pegem Akademi.
- İşigüzel, B. ve Şen, E. (2018). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi." *I. Karaman Uluslararası Dil ve Edebiyat Kongresi*, 153-165.

- Kalem, S. (2002). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu İle İlgili Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.
- Karahan, L. (2011). *Türk Dili Üzerine İncelemeler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). “Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/1, 118-130.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları 575.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Krashen, S. D. (1989). “We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis.” *The Modern Language Journal*. 73, 440-464.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). “Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme.” *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Zorpuzan, R. (2019). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlamsal haritalama tekniğinin kelime öğretimi üzerine etkisi.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1010-1028.
- Laufer, B. (2006). “Comparing focus on form and forms in second language vocabulary learnin”. *University of Toronto Press*, 63(1), 149-166.
- MEB. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Erişim tarihi: 16.04.2018, http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- Memiş, M. (2019). “Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi.” *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300.

- Memiş, M. R. (2019). “Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- Meyers, C. ve Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nation, I. S. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, H. (2002). “Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Oduperk, T. ve Karanfil, G. (2020). “Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ve kelime öğretiminde kullanılan etkinlikler yöntemlerle uygulamalar.” In *Știință, educație, cultură* 2, 387-390.
- Özbay, M. (2002). “Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi”. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özer, S. (2020). “The effect of active learning on achievement and attitude in vocational english course.” *Inquiry in Education*, 12/2, 1-18.
- Philip, B., Daley, C. ve Onwuegbuzie, A. (1999). “Foreign language anxiety and learning style”. *Foreign Language Annals*, 32/1, 63-76.
- Rachman, R. F. (2021). “Enhancing students' english language skills through active learning at an islamic university.” *ELE Reviews: English Language Education Reviews*, [S.l.], 1(2), 99-109.
- Sağlamgöncü, A. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olay Öğretiminde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yükseköğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Stewart, G. A. (2021). An Account of a Teacher's Cognitive and Pedagogical Process in an Active Learning English Language Course in Japan. Doctor of Philosophy Graduate School of International Cooperation Studies, Kyorin University: Japan.

- Şen, E. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi: Nevşehir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlik ve Güvenirlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, P. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). “Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi.” *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Ünal, A. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Nokta, Doğru, Düzlem, Doğru Parçası, Uzay ve Işın Konusunun Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TELC. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim-Öğretim ve Değerlendirme. Erişim tarihi: 16.04.2018, https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf
- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 265-276.
- Toker, M. M. (2003). “Aktif öğrenme”. *Mevzuat Dergisi*, 61, 6.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2021). Güncel Türkçe Sözlük, Erişim tarihi: 06.11.2021, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu, (2017). Güncel Türkçe Sözlük, Erişim tarihi: 11.04.2017, <https://sozluk.gov.tr/>

- Uğur, F. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi”. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ungan, S. (2006). “Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Uzdu (2008). Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yavuz, K.E. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- YEE. (2022). Yunus Emre Enstitüsü, Erişim tarihi: 02.01.22, <http://www.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu>
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük Bilgisi Öğretimi. Doç. Dr. Nilüfer Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi* İçinde, 352-367, Ankara: Pegem Akademi.
- Yelbay Yılmaz, Y. (2015). “Learning vocabulary in a foreign language: a computer software based model attempt”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 23-38.
- Yılman, M. (1992). “İlköğretim okullarına öğretmen yetiştirme sorunu”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8/8, 15-20.
- YÖK, (2022). Erişim Tarihi: 05.06.2018, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Yörükoğlu, A. (1997). *Çocuk ve Ruh Sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları (21. Baskı).
- Yüceol Özezen, M. (2009). *De- Fiilin Grameri*. Adana: Karahan Kitapevi.

EK 1
Uluslararası Öğrenciler İçin Kelime Testi

Sevgili öğrenciler;

Bu testin amacı Türkçe kelime bilginizi ölçmektir. Vermiş olduğunuz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. İsim ve soyisim yazılması gerekmemektedir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Pınar Işık

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

I. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını işaretleyiniz.

1. İşlev.
a. Arıza b. Cazip c. Fonksiyon d. Isıtma işi
2. Yöre, yakınında olan.
a. Etki b. Civar c. Ulaşım d. Bağlılık
3. Zaman dilimi, vakit.
a. Çağ b. Harita c. Ölçüt d. İnanç
4. Kötümserlik.
a. Öfkelenmek b. Tebessüm c. Çürük d. Karamsarlık
5. Sevecenlik.
a. Karanfil b. Değerlendirmek c. Amaç d. Şefkat
6. Kiraya verilecek olan.
a. Pazarlık b. Kiralık c. Ulaşım d. Fiyat
7. Ulaşmak istenilen sonuç.
a. Ulaşım b. Danışman c. Amaç d. Başarı
8. Çağrılı.
a. Davetli b. Çağ c. Mesafe d. Beklenti
9. Krallık.
a. Keyif b. Liderlik c. Kutlamak d. Kraliyet
10. Temizlenmek.
a. Arınmak b. Halsiz kalmak c. Değerlendirmek d. Zorlamak
11. Dağa tırmanma sporu.
a. Siyaset b. Dal c. Dağcılık d. Yorucu
12. Bir şeyin yedeğini sağlamak.
a. Yedeklemek b. Arınmak c. İzne çıkmak d. Özgüven
13. Canlılık, tasasızlık, iç rahatlığı.
a. Şefkat b. Karanfil c. Keyif d. Bahane
14. Gerçekleşmesi beklenen şey.
a. Gerçekleşmek b. Beklenti c. Yadırgamak d. Benzemek
15. Aksama, aksaklık, bozulma.
a. Civar b. Tekne c. Arıza d. Etki

16. Ağaçtan, tahtadan yapılmış.
a. Ahşap b. Kas c. Tablo d. Çürük

II. Aşağıdaki cümlelere uygun boşlukları doldurunuz.

uzay	verimli	ölçüt	kazanç	odun
tedavi	olgunlaşmak	kanıtlamak	bahane	
karanfil	eksiklik	fizyolojik	görev	ulaşım
değerlendirmek	kurtulmak	çürük	gerçekleşmek	anadili
bağlılık	dal	düzensizlik	bahsetmek	cesaret etmek
yadırgamak	aşırı inanç	anonim	sönmek	şerit
tekne	çıldürtmek	halsiz kalmak		

17. Bütün varlıkların içinde bulunduğu sonsuz boşluğa verilen isimdir (.....).
18. Kendisinden beklenen sonucu veren (.....).
19. Bir yargıya varmak veya değer vermek için başvuru ilke (.....).
20. Satılan bir mal, yapılan bir iş veya harcanan bir emek karşılığında elde edilen para (.....).
21. Yakılmak için kesilmiş, parçalanmış ağaç (.....).
22. İlaç vb. ile hastalığı iyi etme, iyileştirme (.....).
23. Vurma veya sıkıştırma yüzünden vücutta oluşan mor leke (.....).
24. Gerçek olmak, gerçek duruma gelmek, meydana gelmek (.....).
25. Kişinin evinden, çevresinden öğrendiği dil (.....).
26. Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme (.....).
27. Ağacın gövdesinden ayrılan kollardan her biri (.....).
28. Düzensiz olma durumu, tertipsizlik (.....).
29. Korkulması gereken bir işe korkmadan girişmek (.....).
30. Bir konu üzerinde söz söylemek, konuşmak (.....).
31. Bir şeyin gerçekliğini kanıtla ortaya koymak, ispat etmek (.....).
32. Bir şeyin gerçek sebebi gizlenerek ileri sürülen uydurma sebep (.....).
33. Güzel renkli çiçekler açan bir süs bitkisi (.....).
34. Bir nesne veya bir kimsenin yaptığı iş (.....).
35. Eksik olma durumu, eksik olan miktar, noksan (.....).
36. Fizyoloji ile ilgili, vücutla ilgili (.....).
37. Köyler, şehirler, ülkeler arasında bir yerden bir yere gidiş geliş (.....).
38. Tehlikeli veya kötü bir durumu atlatmak (.....).
39. Alışılan veya dayanılabilen dereceden çok daha fazla (.....).
40. Kendine yabancı gelen bir kimseye, duruma veya şeye alışamamak (.....).
41. Yazanı, yapanı, söyleyeni bilinmeyen (.....).
42. Yanmaz, aydınlatmak, parlamaz olmak (.....).
43. Dar, uzun dokuma veya kumaş parçası (.....).
44. Bir küçük deniz taşıtı (.....).

45. ıldırmasına sebep olmak (.....).
46. Hâli, gücü olmayan, bitkin (.....).
47. Meyvenin olgun duruma gelmesi (.....).

III. Aşağıdaki cümlelerde doğru cevaba “X” işareti koyunuz.

D:doğru Y:yanlış

48. Geri verilmek üzere alınan veya ödenmesi gerekli para veya başka bir şeye *borç* denir (D/Y).
49. Bir kimse veya nesnenin başka bir kişi veya şey üzerindeki gücüne *pazarlık* denir (D/Y).
50. Alım veya satımda bir şeyin para karşılığındaki değeri, pahası *fiyattır* (D/Y).
51. *Siyaset*, bir şeyin veya bir kimsenin herhangi bir yönden ileride karşılaşabileceği zararı gidermek için önceden ödenen prim karşılığında bu işle uğraşan kuruluşla yapılan iki taraflı bağlantı sözleşmesidir (D/Y).
52. Bilgi ve düşüncesi alınmak için kendisine danışılan görevli kimseye *danışman* denir (D/Y).
53. Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık *devlettir* (D/Y).
54. Masraf gerektirmeyen veya az masrafı olan, ucuza mal olan şeye *masrafsız* denilir (D/Y).
55. Devlet işlerini düzenlemem ve yürütme sanatıyla ilgili özel görüş veya anlayış *siyasettir* (D/Y).
56. Coğrafya, tarih, dil, nüfus vb. konularla ilgili yeryüzünün veya bir parçasının, belli bir orana göre küçültülerek düzlem üzerine çizilen taslağa *tablo* denir (D/Y).
57. Bir alışverişte tarafların kendileri için en elverişli fiyatı karşısındakine kabul ettirmek amacıyla yaptıkları görüşmeye *sigorta* denir (D/Y).
58. *Etki*, birine bir şey yaptırmak amacıyla güç kullanmak, boyun eğdirmeye çalışmak, zor kullanmaktır (D/Y).
59. Bir durumu kuşkuya düşürmeyecek biçimde göstermek *öfkelenmektir* (D/Y).
60. Çoğu beyaz renkte, eti yenmez, yüzücü, perde ayaklı deniz kuşlarının ortak adı *martıdır* (D/Y).
61. *Slogan*, bir düşünceyi kolay hatırlanıp tekrarlanabilir bir biçimde ifade eden kısa, çarpıcı sözdür (D/Y).
62. Yalnız ihtimallere bağlı olduğu düşünülen olayların kesin olmayan, değişebilen sebebine *tesadüf* denir (D/Y).
63. Başak durumundaki çiçekleri kırmızı veya mor renkli, hayvanlara yem olarak yetiştirilen çayır bitkilerinin genel adına *yonca* denir (D/Y).

ÖZGEÇMİŞ

