

İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğrenci Gereksinimi ve Öğretmen Bilişi*

Students' Needs and Teacher Cognition about the Lexical Competence Course in English Language Teaching Programmes

Arzu ŞARLANOĞLU VURAL**, Dilek PEÇENEK***

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki devlet üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisi dersi için, öğrenci gereksinimlerini ve öğretmen bilişini belirlemektir. Öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarının bir arada ele alındığı bu çalışmada, sormaca ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 27 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında, Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan 42 öğretmen ve örneklem olarak seçilen 5 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören 666 ikinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Sözcük Bilgisi dersiyle ilgili belirlenen öğrenci gereksinimlerinin ve öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı ve sözcük bilgisi dersi hakkındaki bilişlerinin, dersi veren ya da verecek olan öğretmenlere daha belirgin, ayrıntılı ve tutarlı ders izlenceleri oluşturmaları açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla dersi alan İngiliz Dili Eğitimi Programı öğrencileri için hedeflenen öğrenim çıktılarında bir tutarlılık olmasına olanak sağlayacağına inanılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sözcüksel edinç, sözcük bilgisi, öğretmen bilişi, öğrenci inanışı

Abstract: The purpose of this study is to determine the students' needs and teacher cognition about the Lexical Competence course in English Language Teaching Programmes of Turkish state universities. Using questionnaires and standardized open-ended interviews as data collection techniques, both teacher cognitions and students' beliefs were investigated. The study group included 42 instructors who have been teaching the Lexical Competence course in 27 different universities and 666 second grade students, attending English Language Teaching Programmes in 5 different state universities selected as a sampling setting. The students' needs and teacher cognition about the Lexical Competence course are expected to aid the instructors to prepare a clearer, more detailed and consistent syllabus. Additionally, this will provide the ELT students with opportunities to have similar learning outcomes in different ELT Programmes in consequence.

Keywords: Lexical competence, vocabulary knowledge, teacher cognition, students' beliefs

Giriş

Sözcüksel edinç, iletişim yetisinin kalbi olarak görülmektedir (Meara, 1996). Sözcük ve dilbilgisi birbirini tamamlayan unsurlar olsalar da, bir dilde doğal ve etkili bir şekilde yazıp konuşabilmek için geniş bir sözcük bilgisi gerekmektedir. Sözcük bilgisi/sözcük bilgisi, bir dili akıcı olarak konuşmanın en önemli öğelerinden biridir. Aynı zamanda bir dili öğrenirken, öğrenenlerin en fazla güçlük çektiği noktalardan birisinin sözcük edinimi olduğu birçok araştırmacı (örn. Meara, 1980; Saville-Troike, 1984; Thornbury, 2002) tarafından kabul edilmektedir. Genellikle bir sözcüğü bilmenin, o sözcüğün kendisini fark etmek ve anlamını bilmek demek olduğu düşünülür. Ancak, bir sözcüğü bilmek o sözcüğe olan aşinalıktan daha fazlasını gerektirir. Bu yüzden, birçok araştırmacı (örn. Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Nation, 1990; Qian, 2002; Richards, 1976) sözcüğü ve sözcük bilgisini çeşitli boyutlarıyla tanımlamaya çalışmıştır. Richards (1976) sözcük bilgisini sekiz ana maddede tanımlamıştır. Bu

*Bu makale ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

**Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye e-posta: vuralarzu72@gmail.com

***Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, DTCF, Ankara-Türkiye, e-posta: dilekpecenek@yahoo.com

maddelerde genel olarak sözcüğün sözdizimsel yapısı, sıklığı, biçimi, türetimi ve anlamı ele alınmıştır. Nation (1990) alıcı ve üretici bilgi ayrımını ekleyerek Richards'ın (1976) tanımını ayrıntılandırmış ve sözcük bilgisini yapı, anlam ve kullanım bilgisi olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir yandan, Folse (2004) sözcük bilgisinin yedi ögesinin olduğunu belirtip bunları şöyle sıralamıştır: (1) çok anlamlılık, (2) düzanlam ve yan anlam, (3) heceleme ve sesletim, (4) sözcük türü, (5) sıklık, (6) kullanım ve (7) eşanlam. Bunlara ek olarak, Moras ve Carlos (2001), Gairns ve Redman'ın (1986) çalışmasına dayanarak, ileri düzeydeki öğrencilerle çalışılmasını gerektiren altı öge daha sıralamıştır: (1) birbirine benzeyen kavramları karşılayan sözcükler arasındaki farklılıklar, (2) eşadlılık, (3) eşseslilik, (4) eşanlamlılık, (5) biçem, kesit, lehçe ve (6) çeviri [örn. yanlış kökteş]. Sözcüğün özelliklerini ayrıık olarak incelemenin yanı sıra, bazı araştırmacılar (Coxhead, 2006; Henriksen, 1999; Meara, 1996; Qian, 2002; Webb, 2008) sözcüksel edinci bütünsel bir yaklaşımla ele alarak sözcük bilgisi çerçeveleri oluşturmaya çalışmıştır. Sözü edilen çerçevelerde sözcüğün, eşdizimsel özelliği ve kavramsal anlamı gibi alt bilgilerin aksine sözcüğün “genişlik” ve “derinlik” ya da “alıcı” ve “üretici” bilgi olarak daha geniş boyutları üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmalarda (Laufer, 1998; Webb, 2008; Zhou, 2010), alıcı ve üretici bilgi, genellikle sözcüğün genişlik boyutu ile beraber ele alınmıştır. Söz konusu araştırmalar, ikinci dil öğrencilerinin alıcı sözcüğü genişliğinin, üretici sözcüğü genişliğinden daha fazla olduğunu ve ayrıca, öğrencilerin alıcı sözcüğü ne kadar genişse, üretici sözcüğüne de o kadar geniş olabileceğini göstermiştir.

Sözcük bilgisi çerçevelerine ek olarak, sözcüksel edinci ayrıntılarıyla tanımlayabilmek için sözcük sınıflandırmaları yapılmıştır. Sözcüğü, Nation (2001), sözcükleri yüksek sıklıktaki sözcükler, düşük sıklıktaki sözcükler, teknik sözcükler ve akademik sözcükler olmak üzere dört gruba ayırmıştır. Bunun yanı sıra, sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri (eşanlamlılar, karşıtanlamlılar, çokanlamlılık, eşadlılar, altanlamlılar, eşsesliler, düzdeğişmece, eğretileme vb.) anlamının da sözcüksel edincin bir parçası olduğu düşünülmektedir (Yule, 2006). Genel olarak sözcük bilgisini, tek sözcüklerin oluşturduğu düşünülmele birlikte, Schmitt (2000), sözcüğün çoğunun, tek bir birim olarak işlem gören sıralı sözcük dizilerinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden söz öbeklerinin sözcük edinimi için çok önem taşıdığı ve bunların işlevsel dil kullanımı ile ilgili olduğunun altını çizmektedir. Wray'e (2000) göre, başarılı bir dil öğreniminin önemli unsurlarından biri, deyimleri, eşdizimleri ve tümce çatılarını içeren kalıp dizilerinin öğrenilmesidir. Son yıllarda sözcük öğretimi ve öğrenimi üzerine yapılan çalışmalarda (Conklin ve Schmitt, 2008; Tang, 2013), etkili bir iletişim kurmada dilin işleme süresini kısaltarak sözlü ve yazılı dilde akıcı olmada öğrenciye katkı sağlaması açısından söz öbeklerinin önemi vurgulanmaktadır. Sözcüksel edinci geliştirmek, aynı zamanda bilinmeyen sözcüklerle karşılaşıldığında, o sözcüklere ilişkin çıkarımlarda bulunmak ve onları tekrar hatırlayabilmek için, uygun sözcük öğrenme stratejisi seçimini ve kullanımını da gerektirmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğrencilerinin, sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık geliştirmeleri önem taşımaktadır (Oxford, 1990). Birçok araştırmada da (örn. Serçe, 2013; Tılfaroğlu ve Torun, 2012; Zhao, 2009) sözcük öğrenme stratejilerinin sınıf içinde öğretilmesinin, öğrencilerin strateji kullanma düzeyini ve başarısını arttırdığı ayrıca sözcük bilgisini ve okuma becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Konuya ilişkin alanyazında, sözcük bilgisinin birbirinden farklı fakat birbirleri ile ilişkili boyutları ile beraber çok boyutlu bir olgu olduğunun araştırmacılar tarafından kabul edildiği görülmektedir. Ancak, sözcük bilgisinin boyutlarını tam olarak kapsayan belirgin bir tanım ya da çerçeve oluşturma konusunda farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu durum yabancı dil öğretimi süreçlerine özellikle de sözcük öğretiminin yapıldığı derslere yansımaktadır. İletişimsel edincin en önemli öğelerinden olan sözcüksel edincin geliştirilmesine yönelik derslerin tüm yabancı dil öğretimi programlarında yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de de özellikle Yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi kapsamında, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından zorunlu ders olarak belirlenen Sözcük Bilgisi derslerine yer verilmektedir. Araştırma kapsamında konuyla ilgili olarak yapılan ön çalışmaya göre, Sözcük Bilgisi dersine ait Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) formlarında yer alan ders içeriği bölümlerinin büyük oranda farklılık gösterdiği ayrıca yapılan alan çalışmasına göre

de birbiriyle örtüşmeyen yönlerin olduğu görülmüştür. Oysa YÖK'ün 1997 tarihinde aldığı kararla kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi'ne göre Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmış standart bir programı izlemeleri gerekmektedir. Başka bir anlatımla, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören öğretmen adayları öğrencilerin istedik hedeflere ulaşabilmeleri ve öğrenim çıktılarında bir tutarlılık olabilmesi için, Sözcük Bilgisi dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin ve öğretmen bilişinin belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Borg (2003), öğretmenlerin bilgilerini, inanışlarını, kuramlarını, varsayımlarını ve tutumlarını öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel boyutlar olarak ele alır ve genel olarak öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi, inanış ve düşüncelerinin bütününe "öğretmen bilişi" (teacher cognition) olarak adlandırır. Peçenek (2008), öğretmen bilişi çalışmalarının "öğretmenlerin öğretim eylemlerini etkileyen bilişsel süreçlerin ve bu süreçlerin öğretim ortamına yansımalarının betimlenmesini" içerdiğini belirtmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğretmen bilişinin, öğretmenin karar verme sürecinde ve sınıf içi uygulamalarında önemli bir rol oynadığı birçok araştırma sonucunda (örn. Borg, 2003; Richards, 1998; Yang, 2010) ortaya konmuştur. Pek çok araştırmacı (örn. Altan, 2006; Horwitz, 1988; Wan, Low ve Li, 2011), etkin bir yabancı dil öğretimi ve öğrenimi için, öğretmen bilişinin yanında, öğrencilerin ne düşündüklerinin diğer bir deyişle inanışlarının da bilinmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Barcelos (2003), öğrenci inanışlarını (learners' beliefs), öğrencilerin yabancı dil öğrenme etkinliği konusundaki görüş ve düşüncelerinin bir bütünü olarak tanımlamaktadır. Alanyazında, yabancı dil öğretimine ilişkin birçok alanda (sözelimi, dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi) yapılan çalışmaların salt öğretmen bilişine veya öğrenci inanışlarına dayalı olduğu görülmektedir. Öğretmen bilişlerini ve öğrenci inanışlarını birlikte ele alan ve özellikle sözcük öğretimi alanındaki çalışmaların (örn. Gao ve Ma, 2011; McGee, 2012) daha az olduğu gözlenmektedir. Sözcük öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışlarını birlikte ele alan çalışmalarda da çoğunlukla, sözcük öğretimi yöntemleri açısından öğretmen bilişlerinin ve öğrenci inanışlarının uyumlu olup olmadığı araştırılmıştır. Sözcük bilgisi ve sözcüksel edinç açısından öğrenci inanışları kapsamında öğrenci gereksinimlerini ve öğretmen bilişini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Sözcük Bilgisi dersine ilişkin olarak öğrenci inanışları kapsamında öğrenci ve öğretmen bilişi kapsamında da öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören öğrencilerin Sözcük Bilgisi dersine ve içeriğine ilişkin görüşleri ve buna dayalı olarak söz konusu ders ile ilgili gereksinimleri nelerdir?
 - a) Öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri ve gereksinimleri nelerdir?
2. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi dersinin içerik konuları ve sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini veren öğretmenlerin, sözcüksel edinç kavramı ve Sözcük Bilgisi dersine ilişkin bilişleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma, *betimsel* bir nitelik arz etmektedir. Son dönemlerde, hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı *karma yöntem* çalışmaları ilgi görmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden birisi olan Sözcük Bilgisi dersi için öğrenci gereksinimlerini ve öğretmen bilişini belirlemek amacıyla öncelikle nicel araştırma tekniklerinden biri olan sormaca kullanılmıştır. İki ayrı sormaca öğrencilere ve bu dersi veren öğretmenlere uygulanmış ve çözümlenmiştir. Elde edilen nicel veriler doğrultusunda

öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Buna göre, çalışmada karma yöntem çalışmalarından biri olan *açıklayıcı desen modeli* uyarlanmıştır. Açıklayıcı desen, önce nicel verilerin toplanıp çözümlenmesini, daha sonra nicel verileri tamamlamak ve onları geliştirmek için nitel verilerin toplanmasını kapsar (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinden ve İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan İngiliz Dili Eğitimi Programları aşağıda belirtilmektedir:

Tablo 1. İngiliz Dili Eğitimi Programlarının Yer Aldığı Üniversiteler

No	Üniversite Adı	No	Üniversite Adı	No	Üniversite Adı
1.	Anadolu Ün.	12.	Erciyes Ün.	23.	Mustafa Kemal Ün.
2.	Atatürk Ün.	13.	Gazi Ün.	24.	Necmettin E. Ün.
3.	Abant İzzet B. Ün.	14.	Gaziantep Ün.	25.	Ondokuz Mayıs Ün.
4.	Akdeniz Ün.	15.	Hacettepe Ün.	26.	Orta Doğu Tek. Ün.
5.	Aksaray Ün.	16.	İstanbul Ün.	27.	Pamukkale Ün.
6.	Balıkesir Ün.	17.	İnönü Ün.	28.	Süleyman Demirel Ün.
7.	Boğaziçi Ün.	18.	Kocaeli Ün.	29.	Trakya Ün.
8.	Çukurova Ün.	19.	Marmara Ün.	30.	Uludağ Ün.
9.	Çanakkale O. M. Ün.	20.	Mehmet A. E. Ün.	31.	Yıldız Teknik Ün.
10.	Dicle Ün.	21.	Mersin Ün.		
11.	Dokuz Eylül Ün.	22.	Muğla Sıtkı K. Ün.		

Yukarıda belirtilen 31 üniversitede bulunan İngiliz Dili Eğitimi Programlarından Boğaziçi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, programlarında Sözcük Bilgisi dersine yer vermediğinden; Anadolu Üniversitesi, Sözcük Bilgisi dersini beşinci akademik yılda seçmeli ders olarak ele almasından ve Gaziantep Üniversitesi ise İngiliz Dili Eğitimi Programına öğrenci alımının ilk kez araştırmanın yapıldığı yıl başladığından ve dolayısıyla henüz ikinci sınıf öğrencilerinin bulunmadığından dolayı bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Çalışmada, İngiliz Dili Eğitimi Programlarında ikinci yarıyıl derslerinden biri olan Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan öğretmenlerin sayısı, zaman ve biçimsel koşullar açısından ulaşılabilir düzeyde olduğu için, tüm üniversiteler (Anadolu Ün., Boğaziçi Ün., Gaziantep Ün., Orta Doğu Teknik Ün. hariç) çalışma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda ulaşılan öğretmenlere öğretmen sormacası uygulanmıştır.

Öğrenci gereksinim sormacası için veri toplama sürecinde araştırmanın yapılacağı üniversiteler belirlenirken, araştırma izni, zaman sınırlaması gibi nedenlerden dolayı çalışmanın uygulanabilirliği ve ulaşılabilirliği ilkeleri temel ölçüt alınmıştır. Bunun sonucunda, araştırmanın evrenindeki 27 üniversite arasından, öğrenci gereksinim sormacasını uygulamak için, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'ndeki İngiliz Dili Eğitimi Programları seçilmiştir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik çalışmalar, nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme; nicel veri toplama tekniklerinden biri olan sormaca ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak, öğrenci ve öğretmenlere iki ayrı sormaca uygulanmıştır. Sormacalardan biri, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki ikinci yarıyıl derslerinden olan Sözcük Bilgisi dersine yönelik öğrenci gereksinimlerini belirlemek için, örneklem olarak seçilen

5 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında öğrenim gören 2. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Sormacayı 666 öğrenci yanıtlamıştır. Hazırlanan ikinci sormaca, örneklem olarak alınan 27 üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Programlarında, Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan 42 öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve uygulanmıştır. Sormacaların birinci bölümündeki maddelerle ilgili olarak, araştırmanın amacı ve araştırma soruları belirlendikten sonra, ilgili alanyazın taraması eşliğinde bir taslak hazırlanmış ve kapsam geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerinin alınmasının ardından son şekli verilmiştir. İkinci bölümde yer alan sözcük öğrenme stratejileri ile ilgili maddeler Schmitt'in (1997) ortaya koyduğu sınıflandırmadan uyarlanmıştır. Ancak bu sınıflandırmadaki stratejilerden yalnızca ders kapsamında sınıf içi uygulamaya olanak sağlayan stratejiler, uzman görüşlerine dayalı olarak seçilmiş ve sormacaya yerleştirilmiştir. Pilot çalışmanın sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak sormacalara son şekli verilmiştir.

Sormacalara ek olarak, öğrenci sormacasının uygulandığı, örneklem olarak seçilen beş üniversitede Sözcük Bilgisi dersini vermiş ya da halen vermekte olan 9 öğretmen ile ölçünlü açık uçlu görüşme yapılmıştır. Görüşmede açık uçlu soru tiplerinin yer aldığı görüşme çizelgeleri kullanılmıştır.

Veri Çözümleme İşlemleri

Verilerin çözümlenmesinde nicel ve nitel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, ölçünlü açık uçlu görüşme ve öğretmen ve öğrenci sormacalarının açık uçlu sorularından elde edilen veriler nitel veri çözümleme yönteminin betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Sormaca çalışmalarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde nicel veri çözümleme teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda frekans ve yüzde gibi betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Sözcük Bilgisi Ders İçeriği Konularına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Sözcük Bilgisi ders içeriğine yönelik görüşlerine ve gereksinimlerine ait belirlemeler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Sözcük Bilgisi Ders İçerik Konularını Ne Derece Önemli Bulduklarına Dair Frekans ve Yüzde Değerleri

Aşağıda bulunan konular Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.	Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	+		+	
	Tamamen Katılıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%
Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	645	96,9	19	2,9
Eşdizimler	636	95,5	30	4,6
Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	607	91,1	47	7,1
Deyimler	605	90,8	70	9,1
Öbek eylemler	605	90,8	52	7,9
Atasözleri	586	88,0	76	11,5
Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	583	87,5	82	12,3
Sözcüğün yazılışı ve sözcüğün sesletimi	575	86,3	91	13,7
Tek sözcükler	564	84,7	72	10,9
Biçimbilgisi	530	79,5	135	20,3
Akademik sözcükler/teknik sözcükler	500	75,0	161	24,2
Biçem, kesit, lehçe	496	74,4	165	24,8
Doğru ve yanlış kökteş	471	70,7	192	28,9
Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	453	68,0	211	31,7

Benzer olarak öğretmen sormacasında da, 42 öğretmene Sözcük Bilgisi dersi için bir içerik listesi sunulmuş ve bu listedeki konulardan hangilerini kendi ders içeriklerine dâhil ettikleri sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dâhil Ettikleri Konuların Frekans ve Yüzde Değerleri

Sözcük Bilgisi ders içeriğine dâhil ettiğiniz konuları işaretleyiniz.	İçerikte kullanmıyorum		İçerikte kullanıyorum	
	f	%	f	%
1 Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	-	-	42	100
2 Eşdizimler	1	2,4	41	97,6
3 Biçimbilgisi	4	9,5	38	90,5
4 Öbeksi eylemler	5	11,9	37	88,1
5 Deyimler	6	14,3	36	85,7
6 Tek sözcükler	10	23,8	32	76,2
7 Biçem, kesit, lehçe	10	23,8	32	76,2
8 Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	14	33,3	28	66,7
9 Atasözleri	14	33,3	28	66,7
10 Sözcüğün yazılışı ve sözcüğün sesletimi	15	35,7	27	64,3
11 Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	16	38,1	26	61,9
12 Akademik sözcükler/teknik sözcükler	17	40,5	25	59,5
13 Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	19	45,2	23	54,8
14 Doğru ve yanlış kökteş	23	54,8	19	45,2

Öğretmen sormacasının ikinci bölümünde ise, öğretmenlere, sormacada sunulan ders içeriğindeki içerik konularının ne derece önemli olduğu sorulmuştur. Bu konu hakkındaki belirlemeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ders İçerik Konularını Ne Derece Önemli Bulduklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sözcük Bilgisi dersi için aşağıdaki konuları ne derecede önemli buluyorsunuz?	Oldukça önemli		Çok önemli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 Biçimbilgisi	17	40,5	23	54,8	40	95,3
2 Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler	20	47,6	20	47,6	40	95,2
3 Eşdizimler	9	21,4	31	73,8	40	95,2
4 Düzanlam (sözlük anlamı) ve yananlam	24	57,1	10	23,8	34	80,9
5 Öbeksi eylemler	18	42,9	15	35,7	33	78,6
6 Sözcüğün yazılışı ve sözcüğün sesletimi	10	23,8	21	50,0	31	73,8
7 Kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler	12	28,6	18	42,9	30	71,5
8 Akademik sözcükler/teknik sözcükler	17	40,5	13	31,0	30	71,5
9 Yüksek ve düşük sıklıktaki sözcükler	23	54,8	7	16,7	30	71,5
10 Biçem, kesit, lehçe	13	31,0	16	38,1	29	69,1
11 Deyimler	21	50,0	6	14,3	27	64,3
12 Atasözleri	19	45,2	4	9,5	23	54,7
13 Doğru ve yanlış kökteş	19	45,2	4	9,5	23	54,7
14 Tek sözcükler	8	19,0	8	19,0	13	38,0

İlk olarak Sözcük Bilgisi ders içeriği açısından, öğrencilerin tüm konuları genel olarak önemli buldukları görülmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşlerini karşılaştırdığımızda bazı sonuçlar dikkat çekici niteliktedir. Öğrencilerin %70,7'si *doğru ve yanlış kökteş* konusunu önemli bulduğunu belirtirken, öğretmenlerin yalnız %45,2'si doğru ve yanlış kökteş konusuna ders izlencelerinde yer verdiğini ve yalnız %54,7'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, yapılan görüşmeler sonucunda ise, öğretmenlerin tümünün *doğru ve yanlış kökteş*

konusunun Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması gerektiği konusunda hemfikir olduğu, 2'sinin özellikle yanlış kökteş konusunda farkındalık geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Bu belirlemeler alanyazında yapılan çalışmaların (Moras ve Carlos, 2001; Yaylacı ve Argynbayev, 2014) bulgularıyla benzerlik göstermektedir

İkinci olarak dikkat çeken nokta *atasözleri* ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%88) atasözlerini önemli bulduğunu belirtirken, öğretmenlerin %66,7'si atasözlerini ders içeriklerine dahil ettiğini, ancak yalnız %54,7'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, öğretmenler ile yapılan görüşmede, atasözleri konusuna Sözcük Bilgisi ders kapsamında genellikle öncelik verilmediği, konunun ikinci planda kaldığı ve genellikle deyimler konusu içinde atasözlerine kısmen yer verildiği ortaya çıkmıştır. Aslında bu durum yabancı dil sınıflarında eğer zaman yeterli ise, atasözlerinin genellikle öğretmenler tarafından zaman doldurma amacıyla veya ekstra olarak kullanıldığını ortaya koyan Hanzen'in (2007) çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Ancak, sözcüksel edincin bir parçası olan atasözlerinin (Council of Europe, 2001), sözdizimsel, biçimsel, anlamsal, edimsel (Jaradad, 2007), edebi (Mieder, 2004) ve kültürel (Dobrovolskiy ve Piirainen, 2005) olmak üzere birçok yönü olduğu kadar, aynı zamanda dil öğrenen bireyin, eğretilme (Littlemore ve Low, 2006), kültürlerarası (Brosh, 2013) ve edimsel yetilerini (Littlemore ve Low, 2006) geliştirdiği de göz ardı edilmemelidir.

Üçüncü olarak dikkat çeken nokta *tek sözcükler* ile ilgilidir. Öğrencilerin %84,7'si tek sözcüklerin Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer almasıyla ilgili gereksinimlerini belirtirken, öğretmenlerin %76,2'si tek sözcükleri ders içeriklerine dahil ettiklerini, ancak %38'si bu konunun önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, yapılan görüşmeler sırasında da bir bağlam içinde verildiği sürece, tek sözcüklerin öğretilmesi gerektiğine inandıklarını ifade etmiştir. Sözcüklerin ayrı olarak ele alınmasının gerçek bir öğrenmeye yol açmayacağı, sözcüklerin, sözcüksel eşdizimler ve söz öbekleri yoluyla öğrenilmesi gerektiği yapılan çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Almela ve Sánchez, 2007; Cruse, 1986).

Dikkat çeken bir başka nokta ise, *diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* konusudur. Sormacaya katılan tüm öğretmenlerin, ders içeriklerine dahil ettikleri tek ortak konunun diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler (örn. eşanlamlılar, karşıt anlamlılar, eşadlılar, altanlamlılar, eşyazımlılar, eşsesliler, düzdeğişmece, eğretilme, vb.) olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre de bu konu ilk sırada yer almaktadır.

Sözcük Bilgisi ders içeriği konuları açısından, öğrencilerin en az (%68) gereksinim duyduğu konu *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler*dir. Öğretmenlere uygulanan sormaca analiz sonuçlarına göre, yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler konusunu, öğretmenlerin %54,8'inin ders içeriklerine dâhil ettiği, bununla birlikte öğretmenlerin %71,5'inin bu konuyu Sözcük Bilgisi dersi için önemli bulduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada, genel olarak öğretmenlerin, sözcükler hakkındaki sıklık bilgisinin önemli olduğu hakkında bir farkındalığı olduğunu, ancak yarıya yakın öğretmenin bu durumu Sözcük Bilgisi ders içeriklerine yansıtmadığını söyleyebiliriz. Yabancı dil öğretiminde sıklık bilgisi genellikle ihmal edilen konulardan birisidir (Leech, 2001). Bunun da en önde gelen nedeni olarak, yakın zamana kadar, bir dilin öğeleri hakkındaki sıklık bilgisine ulaşmanın kısıtlı olduğunu gösterebiliriz. Güncel olarak, bir dildeki sözcüklerin, ifadelerin ve hatta dilbilgisi yapılarının sıklık bilgisine, derlem gibi elektronik ortamda bir araya getirilmiş metinler bütününden yararlanarak çok kolaylıkla ulaşabiliriz.

Sözcük Bilgisi ders içeriğinde *deyimler* konusuna, öğrencilerin %90,8'i gereksinim duyarken, öğretmenlerin %85,7'si bu konuyu ders içeriklerine dâhil ettikleri görülmüştür. Buna koşut olarak, öğretmenlere uygulanan sormacanın analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin bu konu hakkındaki gereksinimlerinin karşılandığını söyleyebiliriz. Öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda ise, öğretmenlerin 8'i deyimler konusunu Sözcük Bilgisi ders içeriğine dâhil ettiğini, yalnızca bir öğretmen genellikle derslerinde akademik İngilizce üzerinde durduğu için deyimler konusunun kendi ders içeriğinde yer almadığını belirtmiştir.

Bunlara ek olarak, sormacada sunulan Sözcük Bilgisi ders içeriğine ait diğer konulara (*eşdizimler, biçimbilgisi, öbeksi eylemler, biçem, kesit lehçe, kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler, sözcüğün yazılışı ve sesletimi; düzanlam ve yan anlam; akademik/teknik sözcükler*)

öğrencilerin büyük çoğunluğunun gereksinim duyduğu; öğretmenlerin yarıdan fazlasının bu konuları Sözcük Bilgisi ders içeriği için önemli buldukları ve bu konulara ders izlencelerinde yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sormacada sunulan Sözcük Bilgisi ders içeriği konularının dışında, öğretmenlerden birinin *sözcük birleştirme işlemleri* ve bir başka öğretmenin de *derlem* ve derlemin sözcük çalışmalarındaki kullanımı konularını ders içeriklerine dâhil ettiği görülmüştür. *Bileşik sözcük işlemleri*, sormacada belirtilen ders içeriklerinden biçimbilim içinde zaten yer almaktadır. *Derlem*, sözcük öğreniminde sözcüklerin sıklık bilgisi, konuşma ve yazma arasındaki farklılıklar, sözcüklerin kullanıldığı bağlamlar, eşdizimler, dilbilgisel yapılar ve sözcüklerin stratejik kullanımları gibi birçok konuda bilgi sunmaktadır. Ancak derlem, bize neyi ve nasıl öğreteceğimiz hakkında bilgi vermez. Derlemden, yalnızca, sözcük öğrenimi ve öğretiminde kullanılan araçlardan biri olarak yararlanılabilir (McCarten, 2007). Buna bağlı olarak derlemin, Sözcük Bilgisi dersinde, ders içeriği konularından bir tanesi olarak değil de sözü edilen konuların öğretimi ve öğrenimi sırasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük ölçüde yararlanabileceği bir araç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, derlemin nasıl ve ne amaçla kullanıldığını göstermek ve derlemin kullanımını gerektiren sınıf dışı sözcük çalışmaları vermek için Sözcük Bilgisi dersinin çok uygun bir düzlem olduğu söylenebilir.

Sözcük Öğrenme Stratejilerine İlişkin Öğrenci Gereksinimlerinin ve Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri hakkında görüşleri ve gereksinimleri hakkındaki belirlemeler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Sözcük Öğrenme Stratejilerini Ne Derece Önemli Bulduklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejileri Sözcük Bilgisi dersi için önemlidir.	Katılıyorum +		Hiç Katılmıyorum +	
		Tamamen Katılıyorum f	%	Katılmıyorum f	%
1	Sözcüğü eşanlam ve karşıtanlamlarıyla ilişkilendirme	627	94,1	32	4,8
2	Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	602	90,4	50	7,6
3	Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	580	87,0	76	11,4
4	Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	566	85,0	92	14,1
5	Anahtar sözcük tekniği kullanma	555	83,3	100	15,1
6	Sözcük defteri tutma	478	83,2	178	26,7
7	Sözcük sınavları ile kendini sınama	554	83,2	103	15,5
8	Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	535	80,3	125	18,8
9	Anlam haritaları kullanma	532	80,3	127	19,1
10	Sözcük türünü inceleme	512	76,9	143	21,5
11	Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	501	75,2	159	23,9
12	Sözcük listeleri kullanma	430	64,5	225	33,8
13	Anadilindeki kökteşini bulma	357	53,6	295	44,3

Öğretmenlerin sözcük öğrenme stratejileri hakkındaki belirlemeler Tablo 6 ve Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Ders İçeriğine Dâhil Ettikleri Sözcük Öğrenme Stratejilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sözcük Bilgisi ders içeriğine, aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejilerini ne oranda dâhil ediyorsunuz?	sık sık		daima		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	22	52,4	16	38,1	38	90,5
2. Sözcüğün eşanlam ve karşıt anlamlarıyla ilişkilendirme	20	47,6	13	31,0	33	78,6
3. Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	20	47,6	10	23,8	30	71,4
4. Sözcük türünü inceleme	18	42,9	9	21,4	27	64,3
5. Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	17	40,5	8	19,0	25	59,5
6. Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	18	42,9	4	9,5	22	52,4
7. Anlam haritaları kullanma	15	35,7	6	14,3	21	50,0
8. Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	14	33,3	6	14,3	20	47,6
9. Sözcük defteri tutma	10	23,8	6	14,3	16	38,1
10. Sözcük sınavları ile kendini sınama	7	16,7	6	14,3	13	31,0
11. Sözcük listeleri kullanma	6	14,3	2	4,8	8	19,1
12. Anadilindeki kökteşini bulma	6	14,3	-	-	6	14,3
13. Anahtar sözcük tekniği kullanma	2	4,8	4	9,5	6	14,3

Tablo 7. Öğretmenlerin Sözcük Öğrenme Stratejilerini Ne Derece Önemli Bulduklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Aşağıda bulunan sözcük öğrenme stratejileri Sözcük Bilgisi ders içeriğinde ne kadar önemlidir?	Oldukça önemli		Çok önemli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Metindeki bağlamdan anlamı tahmin etme/sözcüksel çıkarım yapma	11	26,2	31	73,8	42	100
2. Sözcüğün eklerini ve köklerini inceleme	16	38,1	23	54,8	39	92,9
3. Sözlük kullanma (tek dilli ya da iki dilli)	26	61,9	12	28,6	38	90,5
4. Sözcük türünü inceleme	18	42,9	19	45,2	37	88,1
5. Anlam haritaları kullanma	26	61,9	11	26,2	37	88,1
6. Sözcüğü eşanlam ve karşıt anlamlarıyla ilişkilendirme	18	42,9	18	42,9	32	85,8
7. Sözcüğü, önceki kişisel deneyimlerimizle ilişkilendirme	23	54,8	10	23,8	33	78,6
8. Sözcük defteri tutma	22	52,4	9	21,4	31	73,8
9. Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma	20	47,6	8	19,0	28	66,6
10. Sözcük sınavları ile kendini sınama	16	38,1	8	19,0	24	57,1
11. Anadilindeki kökteşini bulma	17	40,5	4	9,5	21	50,0
12. Sözcük listeleri kullanma	8	19,0	2	4,8	10	23,8
13. Anahtar sözcük tekniği kullanma	6	14,3	4	9,5	10	23,8

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sunulan sözcük öğrenme stratejilerini genel olarak önemli buldukları ancak bazı stratejilere diğerlerine kıyasla daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ise sunulan sözcük öğrenme stratejilerini genel olarak önemli buldukları ancak bazı stratejilere [sözcük sınavları ile kendini sınama (%57,1), anadilindeki kökteşini bulma (%50), sözcük listeleri kullanma (%23,8), anahtar sözcük tekniği kullanma (%23,8)] diğerlerine kıyasla daha az önem verdikleri görülmektedir. Öte yandan, sözcük öğrenme stratejileri açısından, öğrenci ve öğretmen görüşleri karşılaştırıldığında bazı sonuçlar dikkat çekici niteliktedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,3), *anahtar sözcük tekniği* stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç, Schmitt'in (1997) ve

Fan'ın (2003) araştırma sonuçları ile karşıtlik göstermektedir. Öğrencilerin görüşlerinin aksine, öğretmenlerin yalnızca %23,8'i söz konusu stratejinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu belirleme söz konusu stratejinin ders içindeki kullanım oranı ile örtüşmektedir çünkü öğretmenlerin yalnız %14,3'ünün, bu stratejiye Sözcük Bilgisi derslerinde yer verdikleri görülmektedir. Yapılan görüşme sonucunda ise, öğretmenlerin 9'u bu stratejiyi kullanmadığını ve 4'ü de anahtar sözcük tekniği stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için uygun olmadığına yönelik görüşlerini ifade etmiştir. Tüm bunların sonucunda, anahtar sözcük tekniği stratejisinin, çoğu öğretmen tarafından Sözcük Bilgisi dersinde kullanılmadığı ve tercih edilmediği söylenebilir. Bu tekniğin tercih edilmemesinin nedeni, öğretmenlerin sınıfta anadili kullanmak istememeleri olabilir.

Öğrencilerin %64,5'i, öğretmenlerin ise %19,1'i *sözcük listeleri* kullanma stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, görüşme sonucunda, görüşmeye katılan tüm öğretmenler, bağlam olmadan, tek başına bir sözcük listesinin yararlı olmayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu görüşünün, sözcük listeleri kullanma stratejisinin Sözcük Bilgisi ders içeriğindeki kullanım sıklığına (%23,8) yansıdığını, öğretmenler tarafından çok tercih edilen bir strateji olmadığını, ancak Sözcük Bilgisi dersinde öğrencilerin bu stratejiye gereksinim duyduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin, sözcük listelerini tercih etmelerinin nedenlerinden birisi, ezberlemeyi içeren geçmiş öğrenme deneyimleri olabilir. Öğretmenlerin ise, Sözcük Bilgisi ders kapsamında bağlam olmadan sözcük listelerinin, öğrencilere yararlı olabilecek bir strateji olmayacağı görüşü, McCarthy'nin (1990) ve Oxford ve Scarcella'nın (1994) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Diğer yandan, bazı sözcük listelerinin [ASL-Akademik Sözcük Listesi (AWL-Academic Word List), ÜSL-Üniversite Sözcük Listesi (UWL- University Word List), Gazete Sözcük Listesi-GSL (NWL-Newspaper Word List) vb.] yabancı dil öğretmenleri ve yetişkin yabancı/ikinci dil öğrencileri için, sözcük öğretiminde ve öğreniminde yararlı olduğunu belirten çalışmalar vardır (Benthuisen, 2003; Foley, 2009). Ancak yine de sözcük listelerinin kullanıldığı söz konusu çalışmalar, görüşme yapılan öğretmenlerin düşüncelerini destekler niteliktedir.

Öğrencilerin %53,6'sı, öğretmenlerin ise %50'si *anadilindeki kökteşini bulma* stratejisinin Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin yalnız %14,3'ünün, bu stratejiye Sözcük Bilgisi ders kapsamında yer verdiği görülmüştür. Diğer stratejiler ile karşılaştırıldığında, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından anadilindeki kökteşini bulmanın en son tercih edilen stratejilerden biri olduğu söylenebilir. Görüşme sonucunda da öğretmenlerin ifadeleri, bu görünüm ile örtüşmektedir. Çünkü görüşmede, öğretmenlerin çoğu, anadilindeki kökteşini bulma yerine, sözcük türünü, eklerini ve köklerini inceleme, sözcüğün eş anlam ve zıt anlamlarıyla ilişkilendirme gibi başka stratejiler kullanarak öğrencinin sözcüğün anlamını çıkartabileceklerini belirtmiştir. Anadilindeki kökteşini bulma stratejisine ilişkin bu bulgular, Schmit'in (1997) ve Kafipour'un (2010) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin %83,2'si, öğretmenlerin %57,1'i *sözcük sınavları ile kendini sınama* stratejisini Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yalnız %31'i, bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders kapsamında kullanmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri, bu stratejinin, Sözcük Bilgisi ders kapsamında kullanılma oranının neden düşük olduğunu açıklar niteliktedir. Görüşmede, çoğu öğretmen, bu stratejinin sınıf içinde zaman zaman uygulanabilir olduğunu, ama çoğunlukla sınıf dışında öğrencilerin kendilerini sınamaları gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin %83,2'si, öğretmenlerin %73,8'i *sözcük defteri tutma* stratejisinin Sözcük Bilgisi ders kapsamında önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu strateji hakkındaki düşüncelerinin birbirleri ile örtüşüğünü söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin çoğunun (%73,8) sözcük defteri tutma stratejisini önemli bulmasına karşın, öğretmenlerin yalnız %38,1'i bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders içeriğinde kullandığı görülmüştür. Bunun nedenlerinden birisi, sınıf içinde sözcük defteri tutma çalışmalarının zaman alması olabilir. Buna ilişkin olarak, sözcük defteri tutma stratejisinin, etkili olabilmesi için, sınıf içinde öğrencilerin bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi ve düzenli olarak dönüt verilmesinin

gerektiği yapılan birçok çalışmada vurgulanmaktadır (örn. McCrostie, 2007; Uzun, 2013; Walters ve Bozkurt, 2009).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%83,2) *grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma* stratejisine gereksinimleri olduğunu belirtirken, öğretmenlerin %66,6'sının bu stratejiyi önemli buldukları, ancak %47,6'sının bu stratejiye Sözcük Bilgisi ders kapsamında yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, bu stratejiyi önemsemelerine karşın ders kapsamında daha az kullanmalarının nedeni olarak öğrencilerin grup çalışması sırasında anadillerinde konuşmaya eğilim göstermeleri ve öğretmenin sınıf içinde kontrolün kaybedileceğini düşünmesi gösterilebilir. Birçok araştırmacı, ikinci dilde sözcük öğrenirken hem amaçlı hem de rastlantısal öğrenmenin rolünü vurgulamaktadır (örn. Schmitt, 2007; Nation, 2001; Yali, 2010). Hedef dilin konuşulduğu ülkede ya da çevrede bulunmanın ya da hedef dili çok iyi düzeyde konuşan bireylerle iletişim halinde olmanın yanısıra, sınıf içinde öğrencilerin birbirlerinden yeni sözcükler öğrenebileceği ve birbirleri ile iletişim içinde olabileceği grup çalışmaları yapmaları da rastlantısal öğrenmeye olanak sağlayan yollardan birisidir (Schmitt, 2007). Bununla birlikte, grup çalışmasının sözcük öğrenme sürecini geliştirdiğini gösteren bazı çalışmalar da vardır (Huong, 2006; Moras ve Carlos, 2001). Sözcük Bilgisi dersinde de öğrencileri grup çalışması sırasında, hedef dilde konuşmaya teşvik ederek (Brown, 2001), açık yönergelerle öğrencilerin grupla beraber neyi nasıl yapacaklarını anlamalarını sağlayarak, sıklıkla bu stratejinin kullanılmasının öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlere uygulanan sormaca analiz sonuçlarına göre, tüm öğretmenlerin aynı fikirde olup, önemli bulduğu sözcük öğrenme stratejisinin *metindeki bağlamdan anlamı çıkarma* olduğu ve çoğu öğretmenin de bu stratejiyi Sözcük Bilgisi ders içeriklerine dâhil ettiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu da (%90,4) bu stratejiye gereksinim duyduğunu belirttiği için sözcük öğrenme stratejileri açısından, öğrenci gereksinimlerinin en fazla karşılandığı stratejinin metindeki bağlamdan anlamı çıkarma olduğunu da buna ekleyebiliriz.

Öğrenciler, sözcük öğrenmenin büyük bir bölümünü, öğretmenden ve sınıftan bağımsız olarak gerçekleştirebilir. Ancak, öğretmenin bu süreçte, öğrenciye yardımcı olabileceği yollardan biri, öğrencilerin pek çok sözcük öğrenme stratejisini kullanmalarını sağlamak (Schmitt, 2007) ve bu stratejiler hakkında öğrencilerde farkındalık geliştirmektir. (Oxford, 1990; Schmitt, 2007). Bu yüzden, Sözcük Bilgisi dersinde, ağırlıklı olarak yalnız bir ya da iki sözcük öğrenme stratejisinin üstünde durmak yerine, öğrencilerin bu stratejilere ait dağarcıklarını genişletmenin ve bu stratejilerin farkında olmalarını sağlamanın gerektiği varsınasına ulaşılabilir.

Sözcüksel Edinç Kavramına ve Sözcük Bilgisi Dersine İlişkin Öğretmen Bilişi

Öğretmenlerin Sözcüksel Edinç kavramına ve Sözcük Bilgisi dersine ilişkin öğretmen bilişi hakkındaki belirlemeler Tablo 8 ve 9'da yer almaktadır.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Sözcüksel Edinç Kavramı İle İlgili Bilişlerinde Yer Alan Üretici ve Alıcı Bilgiye İlişkin Maddeler*

		Sözcüksel Edinç		
		f	%	N
1.	Sözcükleri doğru kullanabilmek	18	42,8	42
2.	Bağlamsal ipuçları kullanarak sözcüğün anlamını tahmin edebilmek/çıkarımda bulunmak	18	42,8	42
3.	Sözcükler arasındaki anlamsal ilişkileri fark edebilmek	12	28,5	42
4.	Sözcükleri fark edebilmek	10	23,8	42
5.	Ekleri fark edebilmek	10	23,8	42
6.	Sözcük türlerini fark edebilmek	9	21,4	42
7.	Sözcüğün yapısı hakkında gerekli bilgiye sahip olabilmek	8	19,0	42

Sözcüksel Edinç		f	%	N
8.	Sözcükleri inceleyebilmek (ekler, kökler)	8	19,0	42
9.	Sözcük türetebilmek	8	19,0	42
10.	Sözcükleri uygun bağlamlarda kullanabilmek	7	16,6	42
11.	Eşdizimleri doğru kullanabilmek	7	16,6	42
12.	Sözcük öğrenme stratejilerini kullanabilmek	7	16,6	42
13.	Kalıplaşmış ifadeleri fark edebilmek	6	14,2	42
14.	Sözcük dağarcığını geliştirebilmek	6	14,2	42
15.	Sözcükleri yazılı ve sözlü dilde doğru kullanabilmek	6	14,2	42
16.	Duyguları ve düşünceleri ifade edebilmek	6	14,2	42
17.	Sözcükleri bellekte tutabilmek	4	9,5	42
18.	Ekleri doğru kullanabilmek	4	9,5	42
19.	Sözcüklerin farklı anlamlarını ayırt edebilmek	4	9,5	42
20.	Okuduğunu kolaylıkla anlayabilmek	3	7,1	42
21.	Hedef dilde duyduğunu anlayabilmek	3	7,1	42
22.	Kalıplaşmış ifadeleri doğru kullanabilmek	3	7,1	42
23.	Sözcük köklerini fark edebilmek	3	7,1	42
24.	Dili etkili bir şekilde kullanabilmek	3	7,1	42
25.	Sözcükleri doğru seslendirebilmek	3	7,1	42
26.	Deyimleri fark edebilmek	3	7,1	42
27.	Öbekleri fark edebilmek	3	7,1	42
28.	Öbekleri doğru kullanabilmek	2	4,7	42
29.	Deyimleri doğru kullanabilmek	2	4,7	42
30.	Sözcükleri günlük konuşma dilinde kullanabilmek	2	4,7	42
31.	Bir sözcüğü doğru zamanda doğru bir etkinlikle öğretebilmek	2	4,7	42
32.	Sözcük öğretme tekniklerini bilmek	2	4,7	42
33.	Sözcüklerin anlamlarını bilmek	2	4,7	42
34.	Sözcüklerin farklı kullanımlarını ayırt edebilmek	2	4,7	42
35.	Sözcüklerin sesletimlerindeki farklılıkları ayırt edebilmek	2	4,7	42
36.	Sözcüklerin biçimini ve kesitini fark edebilmek	2	4,7	42
37.	Tümce oluşturabilmek	2	4,7	42
38.	Sözcükleri tanımlayabilmek	2	4,7	42
39.	Sözcüklerin eş anlamlarını bilmek	1	2,3	42
40.	Sözcüklerin zıt anlamlarını bilmek	1	2,3	42
41.	Sözcüklerin yan anlamlarını anlayabilmek	1	2,3	42
42.	Bir sözcüğün kesitini fark edebilmek	1	2,3	42
43.	Teknik ve akademik sözcükleri doğru kullanabilmek	1	2,3	42
44.	Sözcükleri ana dil konuşucularınki gibi fark edebilmek	1	2,3	42
45.	Sözcükleri ana dil konuşucularınki gibi kullanabilmek	1	2,3	42
46.	Atasözlerini doğru kullanabilmek	1	2,3	42
47.	Hedef dilde yazabilmek	1	2,3	42
48.	Hedef dilin kültürünü fark edebilmek	1	2,3	42
49.	Sözlük becerilerini geliştirebilmek	1	2,3	42
50.	Sözlü yanlış anlaşılmaları fark edebilmek	1	2,3	42
51.	Sözcüğün yazılışını bilmek	1	2,3	42
52.	Sözcükleri sınıflandırabilmek	1	2,3	42

Tablo 8'e genel olarak bakıldığında, sözcüksel edinç kavramıyla ilgili olarak, söz varlığının derinliğine ilişkin, *alıcı bilgi* (koyu dolgu) kadar *üretici bilginin* (açık dolgu) de

üzerinde durulduğu, bununla birlikte öğretmenler tarafından alıcı bilginin öncelendiği görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin Sözcüksel Edinci, öncelikli olarak, “bir dile ait sözcüksel öğeler hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları farkedebilmek, ardından da bu öğeleri yazılı ve sözlü dilde kullanabilmek” ile özdeşleştirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmenlerin sözcüksel edinç kavramı hakkındaki düşüncelerini, Sözcük Bilgisi ders içeriğine yansıttıklarını söylemek olasıdır. Çünkü yapılan görüşmede, öğretmenlerin bildirimlerinden (“...sözcük üretme tekniklerinin... bu konu hakkında farkındalığın artırılması gerektiğine inanıyorum.”; “...olumlu ya da olumsuz eklerin, bir sözcüğün anlamını nasıl farklı hale getirdiğine yönelik farkındalık artırıyorum.”; “...günlük konuşma dilinde kullanıldığı için ders içeriğinde olması ve farkındalık geliştirilmesi gerekir”; “...Fakat örnekler vererek, öğrencilerde bu konu hakkında bilinç geliştirilebilir.”; “... Özellikle yanlış kökteş konusunda kesinlikle bir farkındalık kazandırılmalı.”) daha çok farkındalık ve bilinç geliştirme, bir başka deyişle söz varlığının derinliğine ilişkin alıcı bilgi boyutu üzerinde durduklarını çıkarmak olasıdır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sözcük Bilgisi Dersi İle İlgili Bilişleri

Sözcük Bilgisi Dersi		f	%	N
1.	Sözcük/sözcükler	15	35,7	42
2.	Eşdizimler	15	35,7	42
3.	Ekler	14	33,3	42
4.	Sözcük oluşturma	11	26,1	42
5.	Bağlam	10	23,8	42
6.	Deyimler	9	21,4	42
7.	Sözlük kullanımı	8	19,4	42
8.	Sözcük öğrenme stratejileri	7	16,6	42
9.	Eşanlamlılar	7	16,6	42
10.	Öbek eylemler	7	16,6	42
11.	Akademik sözcükler	7	16,6	42
12.	Öbekler	6	14,2	42
13.	Kalıplaşmış ifadeler/söz öbekleri	6	14,2	42
14.	Karşıtanlamlılar	4	9,5	42
15.	Sözcüğün kullanımı	4	9,5	42
16.	Anlam	4	9,5	42
17.	Kökler	4	9,5	42
18.	Sözcük öğretme teknikleri	4	9,5	42
19.	Sözcük etkinlikleri	4	9,5	42
20.	Sözcük dağarcığını geliştirme	3	7,1	42
21.	Sözcüklerin sesletimi ve yazılışı	3	7,1	42
22.	Anlambilim	3	7,1	42
23.	Sözcüksel çıkarımda bulunma	3	7,1	42
24.	Atasözleri	3	7,1	42
25.	Eşadlılık	3	7,1	42
26.	Eşseslilik	3	7,1	42
27.	Altanlamlılık	3	7,1	42
28.	Biçimbilim	2	4,7	42
29.	Sözcüklerin yapısı	2	4,7	42
30.	Biçimbirim	2	4,7	42
31.	Sözcük türü	2	4,7	42
32.	Sözcük çeşitleri	2	4,7	42
33.	Argo	2	4,7	42
34.	Lehçe	2	4,7	42
35.	Biçem	2	4,7	42

Sözcük Bilgisi Dersi		f	%	N
36.	Kesit	2	4,7	42
37.	Edinim	1	2,3	42
38.	Kökenbilim	1	2,3	42
39.	Sözcük birleştirme işlemleri	1	2,3	42
40.	Sözcüklerin ödünç alınması	1	2,3	42
41.	Farklı temalar	1	2,3	42
42.	Bellek	1	2,3	42
43.	Aktif kullanım	1	2,3	42
44.	Anlamsal özellikler	1	2,3	42
45.	Sözcüğün zihinde tutulması	1	2,3	42
46.	Avrupa dil aileleri	1	2,3	42
47.	Sözcüklerin tarihi	1	2,3	42
48.	Kültürel yönler/bakış açıları	1	2,3	42
49.	Sözcüklerin tümce içindeki diğer sözcüklerle anlamsal ilişkisi	1	2,3	42
50.	Sözcük listesi	1	2,3	42
51.	Aşırı kullanılan sözcükler için alternatif sözcükler	1	2,3	42
52.	İletişim kurmak	1	2,3	42
53.	Sözcüksel edincin önemi	1	2,3	42
54.	Derlem	1	2,3	42

Söz varlığının derinliğine ilişkin üretici bilginin, alıcı bilgiye kıyasla, ikinci planda kaldığını, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersine ilişkin görüşlerinde de (bkz. Tablo 9) ortaya çıktığını görmekteyiz. Çünkü tabloda da görüleceği gibi, öğretmenlerin üretici bilgiyi işaret eden görüşleri, yalnız birkaç maddede (Madde 15, 43, 52) çok düşük oranlarda yer almıştır. Aynı şekilde, çok az öğretmenin söz varlığının genişliği üzerinde durduğu görülmüştür (Madde 20).

Sözcük Bilgisi dersinin, öğretmenlere sözcük/sözcüklerden başka, en fazla *biçimbilgisini* çağrıştırdığını söyleyebiliriz (Madde 3, 4, 17, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 40). Biçimbilgisinden sonra, ikinci sırada, *sözcüğün anlamı/diğer sözcükler ile ilgili anlamsal ilişkiler* ile ilgili görüşlerin öncelendiği görülmektedir (Madde 9, 14, 16, 22, 25, 26, 27, 44, 49). Öğretmenlerin anlama ilişkin görüşlerini, *stratejiler* ile ilgili görüşleri izlemektedir: Madde 7, 8, 23, 50). Bunlara ek olarak sırasıyla *eşdizimlerin* (Madde 2); birden fazla sözcükten oluşmuş diğer sözcüksel öğelerin (Madde 12 ve 13) ve *akademik sözcüklerin* (Madde 11) vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca *deyimler* (Madde 6) ve *atasözleri* (Madde 24). karşılaştırıldığında, öğretmenlerin deyimleri, atasözlerine göre, Sözcük Bilgisi dersi ile daha çok özdeşleştirdiği ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin, Sözcük Bilgisi dersini bağlam (Madde 6) ile ilişkilendirdiğini de söyleyebiliriz. *Sözcük öğretme teknikleri* (Madde 18), *sözcüklerin sesletimi ve yazılışı* (Madde 21), *argo* (Madde 33), *lehçe* (Madde 34), *biçem* (Madde 35) ve *kesit* (Madde 36) konularının, çoğu öğretmene göre Sözcük Bilgisi dersinde öncelenmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin gerek sözcüksel edinç kavramı, gerekse Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili belirttikleri düşüncelere dayanarak, Sözcük Bilgisi dersinde, söz varlığının geliştirilmesi ve sözcüklerin doğru olarak kullanılmasının yanında, öğrencilere İngilizcedeki sözcüksel öğelerin ve sözcük öğrenme stratejilerinin tanıtılmasını ve bunlar hakkında farkındalık geliştirmenin öncelendiğini ve hedeflendiğini söyleyebiliriz.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinin İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisine ilişkin öğrenci görüşlerini ve öğretmen bilişini belirlemektir. Araştırma sonucunda dikkate değer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

1) Yapılan çalışmada öğrenciler Sözcük Bilgisi ders içeriğiyle ilgili sunulan konuları genel olarak önemli bulmuşlardır. *Doğru ve yanlış kökteş* konusunun Sözcük Bilgisi ders içeriğinde olması ve özellikle yanlış kökteşler konusunda öğrencilerde farkındalık geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Deyimler kadar, *atasözleri* konusunun da Sözcük Bilgisi ders içeriğinde yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, sözcükleri bir bağlam içinde görmeleri önemlidir. Dolayısıyla *tek sözcüklerden* çok, daha çok sözcüksel eşdizimlere ve söz öbeklerine dikkat çekilmesi gerektiği anlaşılmıştır. *Diğer sözcükler ile anlamsal ilişkiler* konusu, Sözcük Bilgisi dersi için büyük önem taşımaktadır ve bu konuya ilişkin çok boyutlu (eşanlamlılar, karşıtanlamlılar, eşadlılar, altanlamlılar, eşyazımlılar, eşsesliler, düzdeğişmece, eğretileme, güzel adlandırma vb.) bilgilendirme yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sözcüklerin sıklık bilgisinin önemli olduğu, öğretmenlerin buna ilişkin farkındalığı olmasına karşın, *yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler* konusunun Sözcük Bilgisi dersinde ikinci plana itildiği, öte yandan öğrencilerin çoğunluğunun bu konuya gereksinimleri olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen verilere göre, Sözcük Bilgisi dersinde öğrencilerin, eşdizimler, biçimbilgisi, öbeksi eylemler, biçem, kesit, lehçe, kalıplaşmış ve yarı kalıplaşmış ifadeler, sözcüğün yazılışı/sesletimi, düz anlam ve yan anlam ve akademik/teknik sözcükler konularına gereksinimleri vardır. Öğretmenler de Sözcük Bilgisi ders içeriği için bu konuların önemli olduğuna inanmaktadır.

2) Sözcük Bilgisi dersi kapsamında, öğrencilerin çoğunun, sözcük öğrenme stratejilerinin önemli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunun, *anahtar sözcük tekniği* kullanma stratejisini, Sözcük Bilgisi dersi için önemli bulmasına karşın, bu stratejinin öğretmenler tarafından çok az tercih edildiği ve bu stratejinin bazı sınırlılıklarından dolayı Sözcük Bilgisi dersinde kullanılmasının gerekli görülmediği ortaya çıkmıştır. Bağlam olmadan sözcük listeleri vermenin, sözcük öğrenmede yeterli olmadığı, ancak, ASL, GSL gibi kaynak sözcük listeleri hakkında, öğrencilerde farkındalık kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından *anadilindeki kökteşini bulma* stratejisi, Sözcük Bilgisi ders kapsamında en az tercih edilen stratejidir. Öğrencilerin, kendi öğrenmesini değerlendirmek ve kontrol etmek için, *sözcük sınavları ile kendini sınama* stratejisinin sınıf dışında kullanılması ve sınıf içinde de zaman zaman öğrencilere kendilerini sınamaları için fırsat verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. *Sözcük defteri tutma* stratejisine öğrencilerin büyük çoğunluğunun, Sözcük Bilgisi ders kapsamında gereksinimleri vardır. *Grupla beraber sözcük öğrenme ve etkinlik yapma* stratejisinin, öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından Sözcük Bilgisi dersi için önemli olduğuna inanılmaktadır. Öğrencilerin en fazla gereksinim duyduğu, öğretmenlerin ise en çok tercih ettiği stratejinin *metindeki bağlamdan anlamı çıkarma* stratejisi olduğu anlaşılmıştır.

3) Sözcüksel edinç kavramı hakkında, öğretmenler tarafından söz varlığı bilgisinin genişliğinden daha çok, söz varlığı bilgisinin derinliğine ilişkin üretici ve alıcı bilginin vurgulandığı, diğer bir yandan da alıcı bilginin öncelendiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonucun, Sözcük Bilgisi dersi ile ilgili öğretmen bilişini de etkilediği anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, Sözcük Bilgisi dersinde, öğrencilerin bildiği sözcük sayısını arttırmanın yanı sıra öğrencileri, sözcüklerin sesbirimsel, yazılış, biçimbirimsel, anlamsal, eşdizimsel, sıklık ve biçem gibi birçok sözcüksel özellikler ve sözcük öğrenme stratejileri hakkında bilinçlendirerek farkındalıklarını arttırmanın; sonrasında da bu bilgileri, yazılı ve sözlü dilde doğru kullanabilmelerini sağlamanın hedeflendiği vurgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile öğrenci gereksinimi ve öğretmen bilişinin birlikte değerlendirilerek bu değerlendirmenin ders izlencelerine yansıtılabileceğine ilişkin bir görünüm ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi öğrenci gereksinimlerini karşılayan ayrıntılı izlencelere, bunun sonucu olarak da dersi alan İngiliz Dili Eğitimi Programı öğrencileri için hedeflenen öğrenim çıktılarında tutarlılık olmasına olanak sağlayacaktır.

Bunlara ek olarak, bu çalışmanın, gerek İngiliz Dili Eğitimi Programlarında gerekse farklı programlarda yer alan diğer derslere yönelik öğrenci gereksinimini ve öğretmen bilişini ele alan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ardılı olarak, elde edilen öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, İngiliz Dili Eğitimi Programlarındaki zorunlu derslerden biri olan Sözcük Bilgisi dersi için öğrenci gereksinimi ve öğretmen bilişine dayalı bir içerik listesi ya da içerik listesini de kapsayan bu derse ilişkin AKTS formu hazırlanabilir düşüncesindeyiz.

Bu çalışmada, öğretmenler ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmenlerin Sözcük Bilgisi dersinde seçtikleri ya da kullandıkları kaynak kitabın içeriğini izlenice olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Böyle bir durumda, sözcük bilgisinin birçok boyutu hakkındaki bilgiyi tek bir kaynak kitapta bulmanın oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak, Sözcük Bilgisi dersinde kullanılacak araç geliştirme çalışması başka bir çalışma önerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kaynakça

- Almela, M. & Sánchez, A. (2007). Words as 'lexical units' in learning teaching Vocabulary. *International Journal of English Studies*, 7(2), 21-40.
- Altan, M.X. (2006). Beliefs about language learning of foreign language- major university students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2), 45-52.
- Barcelos, A.M.F. (2003). Researching beliefs about SLA: A critical review. P. Kalaja ve A. M. F. Barcelos (Yay.) içinde, *Beliefs about SLA: New research approaches* (ss. 7-33). Dordrecht: Kluwer.
- Benthuisen, V.R. (2003). Explicit vocabulary instruction: Using a word list to focus attention. *Journal of Bunkyo Gakuin University*, 2, 89-96.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Brosh, H. (2013). Proverbs in the arabic language classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 19-29.
- Conklin, K. ve Schmitt, N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics*, 29(1), 72-89.
- Council of Europe (2001). *A common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP
- Coxhead, A. (2006). *Essentials of teaching academic vocabulary*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Cruse, D.A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge, UK: CUP.
- Dobrovol'skij, D. & Piirainen, E. (2005). *Figurative language: Cross cultural and cross linguistic perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Fan, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.
- Foley, A. (2009). Using academic word lists in the communicative classroom. *English Australia Journal*, 25(1), 17-26.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Fraenkel, J.R ve Wallen, N.E. (2009) *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gao, X., & Ma, Q. (2011). Vocabulary learning and teaching beliefs of pre-service and in-service teachers in Hong Kong and mainland China. *Language Awareness*, 20(4), 327-342.
- Hanzen, M. (2007). When in Rome, do as the Romans do": Proverbs as a part of EFL teaching. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:3499/fulltext01.pdf>, adresinden 4 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Huong, L.P. (2006). Learning vocabulary in group work in Vietnam. *RELC*, 37(1), 105-121.
- Jaradad, A.A. (2007). *A linguistic analysis of Jordanian proverbs; a syntactic, semantic and contextual study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kansas. USA.
- Kafipour, R. (2010). *Vocabulary learning Strategies, vocabulary knowledgw and reading comprehension of undergraduate students in Iran*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Putra, Malaysia.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Leech, G. (2001). The role of frequency in ELT: New corpus evidence brings a re-appraisal. *Foreign Language Teaching and Research*, 33(5), 328-339.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- McCarten, J. (2007). *Teaching vocabulary: Lessons from the corpus, lessons from the classroom*. USA: CUP.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal*, 61(3), 246-255.
- McGee, T.Q. (2012). *Vocabulary acquisition: A contrast of students' and teachers' beliefs*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, USA.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 13(4), 221-246.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Brown, G., Malmkjær, K. ve Williams, J. (Yay.) içinde (s. 35-52), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs-A handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Moras, S., & Carlos, S. (2001). Teaching Vocabulary to Advanced Students: A Lexical Approach. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/teachingvocabulary.html> adresinden 5 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Murphy, L.Y. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- Nation, I.S.P. (1990). Teaching and learning vocabulary. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59-82.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Orwig, C. (1999). Aspects of communicative competence. <http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcltrlnngprgrm/AspectsOfCommunicativeCompeten.htm>, adresinden 1 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., & Scarcella, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22(2), 231-43.
- Peçenek, D. (2008). Dilbilgisi öğretiminde öğretmen bilişine ilişkin bir durum çalışması. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi bildiri kitabı* (s. 698-704), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Qian, D.D. (2002). Investigating the relationship between the vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513-536.
- Richards, J.C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10(1), 77-89.
- Richards, J.C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: CUP.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? *TESOL Quarterly*, 18(2), 199-219.

- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. N. Schmitt ve M. McCarthy (Eds) in (199-227), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. (2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *ELT Journal*, 54(4), 400-401.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. J. Cummins ve C. Davison (Eds.) içinde, *International handbook of English language teaching* (s. 827-841). New York: Springer.
- Serçe, H. (2013). *Kelime öğrenme stratejileri öğretiminin kelime öğrenme ve strateji kullanma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tang, J. (2013). Input of chunks and its effects on L2 learners' listening competency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1264-1269.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Longman.
- Tılfaroğlu, F.Y., & Torun, Y.U. (2012). A metacognitive study: The effects of strategy training on learners' vocabulary development. *Linguistics, Culture & Education*, 1(2), 94-107.
- Uzun, L. (2013). Promoting vocabulary learning through vocabulary notebooks: Teaching and learning strategies and gender. *Journal of Academic Language & Learning*, 7(1), 1-13.
- Walters, J., & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 16(4), 403-423.
- Wan, W., Low, G.D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary size. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(1), 79-95.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Yali, G. (2010). L2 vocabulary acquisition through reading—Incidental learning and intentional learning. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(1), 74-93.
- Yang, L.H. (2010). A study of ethnic Mongolian university EFL teachers' beliefs and decision making. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 60-75.
- Yaylacı, Y., & Argyrbayev (2014). English Russian false friends in ELT classes with intercultural communicative perspectives. *Science Direct*, 122, 58-64. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1303
- Yule, G. (2006). *The study of language*. Cambridge: CUP.
- Zhao, Y. (2009). An empirical study of L2 learners' use of lexical chunks and language production. <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:229050>, adresinden 5 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Zhou, S. (2010). Comparing receptive and productive academic vocabulary knowledge of Chinese EFL learners. *Asian Social Science*, 6(10), 14-19.

Extended Abstract

Introduction

Lexical competence is one of the linguistic aspects of communicative competence. It is “the ability to recognize and use words in a language in the way that speakers of the language use them” (Orwig, 1999, 1). According to Common European Framework of Reference (2001), lexical competence consists of lexical and grammatical elements. Lexical elements include fixed expressions (sentential formulae, phrasal idioms, fixed frames, other fixed phrases such as compound prepositions, fixed collocations) and single word forms (members of the open word classes and closed lexical sets such as days of the week, etc.). Closed word classes (articles, quantifiers, demonstratives, etc.) belong to grammatical elements.

Some applied linguists have tried to define the different aspects of lexical competence and vocabulary knowledge. Richards (1976) discussed linguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects of word knowledge. Nation (1990) extended Richards' classification by adding receptive and productive dimension and identified eight types of word knowledge (e.g. form, position, function and relation with other words). According to Qian (2002), vocabulary

knowledge should contain four dimensions (vocabulary size, depth of vocabulary knowledge, lexical organization, and automaticity of receptive–productive knowledge). Considering the given definitions and classifications it can be concluded that lexical competence includes the size (breadth) and depth of vocabulary knowledge along with the receptive and productive dimensions. Additionally, lexical competence requires semantic properties and relations with other words (Murphy, 2003; Yule, 2006). Recent research in vocabulary teaching and learning (Conklin & Schmitt, 2008; Tang, 2013; Wray, 2000) emphasizes the importance of lexical chunks/phrases to enable the language learners to have effective communication and to be fluent in spoken and written language. Meanwhile when we first encounter a new word, lexical competence also requires the use of appropriate vocabulary learning strategies to be able to infer the meaning. Thus it is highly important for language learners to develop awareness of all these strategies (Oxford, 1990). According to the result of literature review there is a common consensus that lexical competence and vocabulary knowledge include various aspects (pronunciation, spelling, register, frequency, morphological, syntactic, collocational properties, etc.) of a word and it has been accepted that lexical competence is a multi-dimensional phenomenon. Therefore it is likely to say that defining lexical competence with various aspects and its framework differ in the literature review. This also affects foreign/second language teaching process especially the courses in which vocabulary teaching takes place. Developing lexical competence has an important role in all language teaching contexts. English Language Teaching Programmes also have the Lexical Competence course that is offered by the Council of Higher Education in Turkey. It has been observed that the ECTS documents of English Language Teaching Programmes for the Lexical Competence course have some inconsistencies and are not compatible with each other in terms of course content and learning outcomes. According to the National Teacher Training Institute founded in 1997 by the Council of Higher Education, the Faculties of Education are supposed to follow standard programmes. Therefore there is a need to determine the student beliefs and teacher cognition about the Lexical Competence course in order to have similar learning outcomes in different ELT Programmes. From this point of view the purpose of the study is to identify the student beliefs and teacher cognition about the Lexical Competence course. The research questions that guided the study were:

1. What are the needs and beliefs of the students for the Lexical Competence course and its content in English Language Teaching Programmes?
 - a. What are the needs and beliefs of the students for vocabulary learning strategies?
2. What do the teachers of the Lexical Competence course think about the course content and vocabulary learning strategies?
3. What is the nature of teacher cognition of the teachers who have been teaching the Lexical Competence course about the term “lexical competence” and the Lexical Competence course?

Method

In this study a descriptive model as a survey method was used with the qualitative and quantitative research techniques. The research data were collected through two similar questionnaires and a standardized open-ended interview. Using questionnaires and standardized open-ended interviews as data collection techniques, both teacher cognitions and students' beliefs were investigated. The study group included 42 instructors who have been teaching the Lexical Competence course in 27 different universities and 666 second grade students, attending English Language Teaching Programmes in 5 different state universities selected as a sampling setting.

Result and Discussion

According to the findings, the significant results are as follows:

1. The findings showed that true and especially false cognates should be covered in the course content and student awareness should be developed about cognates. Proverbs as well as idioms should take place in the content of the course. It is highly important for

the students to be exposed to the vocabulary items in context. Therefore it can be concluded that teachers should take students' attention to the lexical chunks/phrases and collocations. Additionally it was found that students should be informed about multi dimensions of semantic properties and relations with other words (synonyms, antonyms, polysemy, homonyms, homophones, metonymy, metaphors, euphemism, etc.). Although the teachers have awareness about the importance of word frequency, the findings revealed that the teachers set aside low and high frequency words in their course contents. However, the results indicated that the students needed to develop awareness about this subject matter. Furthermore, both teachers and the students agreed that collocations, morphology, phrasal verbs, style, register and dialect, fixed and semi-fixed expressions, word spelling and pronunciation, connotation and denotation, academic and technical words should be covered in the course content.

2. Vocabulary learning strategies were found significantly important by most of the students. Although the students stated that keyword method was useful in the Lexical Competence course, the data gathered through teachers' questionnaire and interview revealed that the majority of the teachers rarely preferred using the keyword method and found it unnecessary in the course content because of its limitations. Furthermore, most of the teachers do not favor using word lists without a context in the course. However, the results showed that the teachers should raise awareness among the students about the word lists such as AWL (Academic Word List), NWL (Newspaper Word List). The least preferred vocabulary learning strategy among both the teachers and the students is checking for L1 cognate. It was found that the strategy "testing oneself with word tests" should be used outside of the classroom, but the students should be given an opportunity to test themselves in the class from time to time. The majority of the students need to keep a vocabulary notebook and find the strategy "learning and practicing new words with a study group" useful in the Lexical Competence course. Lastly, "guessing meaning from textual context" is the strategy that the students need and the teachers prefer most in the course content.
3. As for the term "lexical competence", the findings show that receptive and productive aspect of vocabulary depth is emphasized more than vocabulary breadth. However, receptive vocabulary is given priority by the majority of the teachers. It is seen that this affects teacher cognition about the Lexical Competence course. In other words, it can be concluded that in the Lexical Competence course it is first aimed to raise awareness among the students about the lexical properties such as spelling, pronunciation, morphology, semantic relations, collocations, frequency, style, register, etc. and vocabulary learning strategies and then to enable the students to use them appropriately in spoken and written language.