

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KELİME SERVETİNİN OLUŞUMUNDA OKUR KİMLİĞİNİN ETKİSİ

Mustafa BALCI*
Deniz MELANLIOĞLU**

Öz: İkinci ya da yabancı bir dil öğrenmenin nedeni bireyden bireye farklılık göstermekle birlikte temelinde yatan amaç, o dili konuşanlarla iletişim kurabilmektir. İletişim için öğrencinin hedef dilin söz varlığına ait kelimeleri, o dili anlayacak ve kendisini anlatacak kadar bilmesi beklenmektedir. Bu noktada hedef dilin nerede öğrenildiği büyük önem taşımaktadır. Öğrenci Türkçeyi kendi ülkesinde öğreniyorsa kelime serveti çalışmaları daha önemli bir hâl almaktadır. Çünkü öğrendiği kurum dışında kelime bilgisini geliştirmek kendi yeteneğine kalmaktadır. Böyle bir durumda okuma becerisinin gelişimi önemli bir etken olarak düşünülebilir. Bir okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturabilen öğrencinin kelime serveti, diğerlerine göre daha gelişmiş olacaktır. İfade edilen bilgiler doğrultusunda çalışmanın amacı, kendi ülkesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okur kimliği oluşturma düzeyleri buna bağlı olarak da kelime servetlerinin yeterliliği konusundaki düşüncelerini ortaya koymaktır. On bir kişilik bir çalışma grubundan nitel araştırmanın sunduğu imkânlar doğrultusunda açık uçlu sorularla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hedef dilde okur kimliği oluşturmadıkları için kendilerini ifade ederken kullandıkları kelimelerin oldukça sınırlı olduğu, bir okuma kültürüne sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma kültürü, okur kimliği, kelime serveti, yabancılarla Türkçe öğretimi.

* Doç. Dr.; Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri Koordinatörü, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

** Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

THE EFFECT OF READER IDENTITY TO THE VOCABULARY FORMATION OF TURKISH LEARNING STUDENTS

Doç. Dr. Mustafa BALCI*
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU**

Abstract

Why there is difference in teaching second or foreign language from person to person even commination is the same. For the communication with the student in a specific language, student must know, at least, to understand and to explain in that language. Here is very important where the student learned language. If student learners Turkish language in he's country then it has bigger value. It is like this because students themselves must find the way, outside the teaching institutions, how to improve and learn language. In this kind of situation improving reading skills gets more importance. One reader identity and the wealth of words that can be created accordingly learner reading culture, will be more advanced than others. According to the information stated the purpose of the study, the levels of foreign learners who learn Turkish reads creating identity in their country to reveal their thoughts about the sufficiency of the word wealth accordingly. On a personality in line with the opportunities offered by the qualitative research, data were collected from a working group with open-ended questions. The results showed the students the words they use to express themselves when they do not generate the identity reader in the target language is quite limited, have been found to have a reading culture.

Key Words: Reading culture, reader identity, vocabulary, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Günümüzde ülkeler arası pek çok alandaki rekabet, son yıllarda artan bir şekilde yabancılara kendi dilini öğretme gayreti için de yaşanmaya başlamıştır. Her millet kendi dilini öğretmek için farklı strateji, yöntem, teknik, öğretim gereçleri gibi farklı yönlerde araştırmalara imza atmakta; dilinin, en iyi nasıl öğretilbileceği konusuna cevap aramaktadır.

* Assoc. Prof. Dr.; Cultural Center Coordinator of Institute of Yunus Emre, Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

**Assoc. Prof. Dr.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

Hangi dilin öğretimi söz konusu olursa olsun amaç, hedef dilde öğrencileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin kılmaktır. Elbette bu becerilerdeki yetkinlik hedef dilin söz varlığına olan hâkimiyetle yakından ilişkilidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi söz konusu olduğunda da ifade edilen bilgilerin geçerli olduğu söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ilk ne zaman yapılmaya başlandığı konusunda bir fikir birliği sağlanamamakla birlikte son yıllarda bu alanda gözlemlenebilir ivme kazandığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Gerek ülke sınırları içerisinde gerekse dünyada Türkçe öğrenmeye talep her geçen gün artarak devam etmektedir. Hatta bazı ülkelerde ortaokul ve lise seviyesinde Türkçe seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Romanya, Bosna-Hersek, Gürcistan, Ürdün, Tunus gibi).

Öğrencilerin Türkçe kendilerini ifade etme ve ifade edilenleri anlamasına yönelik yapılan öğretimde Avrupa Dil Belgesi'ndeki yeterlikler esas alınmaktadır. Bu yeterlikler; dinleme, sözlü ifade, karşılıklı konuşma, okuma ve yazma olmak üzere beş başlık altında sıralanmaktadır. Hedef dilin öğretimi, dinleme ile başlamaktadır. O dile ait kelimelerin öğrenimi de bu sürece paralel olarak gelişim göstermektedir. Ancak öğrencinin konuşarak veya yazarak kendini ifade etmesinde dinlemede öğrendiğı kelimeler yeterli olmamaktadır. Okuma, sınıf dışında da öğrencinin bireysel olarak gerçekleştireceğı bir eylem olması, okuma gereçlerinin öğrencinin elinde bulunması, bilmediğı kelimeleri bağlam içerisinde görmesi ve tahmin etmesi gibi imkânlar sunduğı için okumanın kişinin kelime servetine olan katkısının dinlemeye göre daha fazla olduğu söylenebilir. Akyol (2008), okumanın her şeyden önce metinden anlam kurma süreci olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı öğrenci için Türkçe bir metinde anlam kurma ancak gelişmiş kelime serveti ile sağlanabilir (Özbay, 2007). Stahl (1998) de okumayı kelime servetinin gelişmesinde tek başına önemli bir güç olarak görmektedir.

Her kelime bireyin zihnine kavram olarak yerleşir (Özkırımlı, 1994), kişi kavramlarla başka bir ifadeyle kelimelerle düşünür; kelimeler, düşünmenin temel öğeleridir (Sever, 2000). Dil öğretimi aynı zamanda o dille düşünme yeteneğı kazandırmaktır. Bu nedenle ikinci dil ya da yabancı dil öğreniminde her okuma etkinliğı, öğrencinin hedef dilde yeni kelimeler kazanmasıyla son bulur (Krashen, 1989).

Okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kelime bilgisidir. Okuma etkinliklerinde mevcut kelime bilgisi, yeni kelimelerin öğretiminde önemli bir basamaktır. Öğrencinin ilk defa karşılaştığı kelimeler önceden bildiğı yakın ya da benzer anlamlı kelimelerle ilişkilendirilerek hafızaya kaydedilir (Kurudayıoğlu, 2005). Aksi takdirde yeni öğrenilen kelimeler unutulur. Bu nedenle kelime öğretiminde öğretici, öğrencinin var olan kelime bilgisini kullanmasına imkân sunmalıdır.

Kelime öğretimi ve kelime servetini geliştirme çalışmaları sadece sözlükten bilinmeyen kelimenin anlamının bulunmasından ibaret değildir. Bir metinde kelimeler her zaman sözlük anlamıyla kullanılamaz, yer aldığı bağlama göre kelimenin anlamı ye-

niden şekillenir (Nation, 2001). Dolayısıyla öğrencinin bir kelimenin sözlük anlamını bilmesi, sözlük anlamıyla cümle içerisinde kullanması o kelimeyi öğrendiği anlamına gelmemektedir. Öğrenciden kelimenin yüklendiği yan, mecaz, örtük, çağrışımlı anlamlara vakıf olması ya da aynı anlama gelecek diğer kelimelerle öğrendiği kelimeyi eşleştirmesi, beklenmektedir. Kelime öğretiminde Harris ve Sipay (1990) bu beklentinin dahi yeterli olmadığını vurgulamaktadırlar. Araştırmacılara göre ifade edilen beklenti, kelime sayısını tespit çalışmalarının sadece yaygınlık üzerinde durmasından kaynaklanmaktadır (Kelimenin yaygın ve genel bir şekilde kullanılan hâli). Böyle olursa öğrenci, sadece bu kelimelerden biri ile değerlendirilmektedir. Oysa kelime zenginliği diye adlandırılabilir “kelime derinliği ve esnekliği” üzerinde fazla durulmamaktadır. Kelime derinliği, öğrencinin verilen kelimenin birden çok anlamını bilmesi; esneklik ise verilen anlamlar arasından cümlenin bağlamı için uygun olanı seçebilmesidir. Öğrenciden asıl beklenmesi gereken, kelimeyi esneklik ve derinliğine uygun olarak kullanmasıdır.

Kelime servetini artırma etkinlikleri, kelimelerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreçtir. Yeni öğrenilen kelimelerin fikirlerle ilişkilendirilebilmesi için ise etkin bir okuma becerisine sahip olunması gerekmektedir (Akyol, 1997). Okuma becerisi ne ölçüde gelişirse metnin bağlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamına ulaşma daha kolay olur. Irvin (1990)’e göre kelimeyi tanıyıp anlamlandırmak, kelimenin içinde geçtiği metni anlamlandırmanın da anahtarıdır. Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin sayısı arttıkça hem okumanın hızı yavaşlamakta hem de anlama-kavrama güç bir hâl almaktadır (Yıldız ve Okur, 2010). Okuma gereçlerinin içinde ilk kez karşılaşılan kelimelerin sayısı çoğaldıkça bağlamdan kopma gerçekleşeceği için bilinmeyen kelimelere ilişkin tahminde bulunma zorlaşır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencinin mevcut kelime bilgisinin okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır (Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011).

Öğrencinin kelime serveti; aile ve arkadaş çevresi, öğretici, iletişim araçları ve okuma gereçleri gibi farklı kanallardan beslenmektedir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Türkiye dışında Türkçe öğrenen bir öğrenci söz konusu olduğunda ise kelime servetini zenginleştireceği düşünülen kaynaklar oldukça sınırlanmaktadır. Ders kitabında yer alan metinler, öğreticisi ve tavsiye edilirse okuyacağı kitaplar, öğrencinin kelime bilgisini artırıcı unsurlar olarak düşünülebilir. Böyle bir durumda öğrencinin yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için kendi başına çaba sarf etmesi gerekir, bu da Türkçe kitaplar okumayı alışkanlık hâline getirmesiyle mümkündür.

Türkçe öğrenen yabancıların düzeylere göre (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bilmesi gereken kelimelerin neler olması gerektiği konusunda kaynaklarda herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu konuda Avrupa Dil Belgesi’ndeki tema ve yeterliklere göre hazırlanmış ders kitaplarından bir fikir sahibi olunabiliyor ancak bu bilgi de faraziye den öteye geçememektedir. Çünkü her kurumun aynı konu ve yeterliği gerçekleştirmek üzere verdiği metindeki kelimeler birbirinden çok farklı nitelikler taşımaktadır. Dola-

yısıyla öğrenicinin kelime servetini geliştirmede başvuru kaynağı olan okuma metinlerindeki kelime içeriğinde bir ölçünlüleşmeden söz etmek mümkün gözükmemektedir. Her ne kadar çalışma yöntemi, içeriği konusunda birlik sağlanamasa da öğrenici ve ders kitabı boyutunda ana dili olarak Türkçenin öğretiminde kelime servetini tespite yönelik çalışmalar bulunmaktadır ancak yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç duyulduğu türden bir çalışma henüz mevcut değildir, denilebilir (Çiftçi, 1991; Tosunoğlu, 1999; Cesur, 2005; Çıplak, 2005; İpekçi, 2005; Karadağ, 2005; Kurudayığlu, 2005; Ünsal, 2005; Baş, 2006; İnce, 2007; Pilav, 2008; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Özbay, Büyükkiz ve Uyar ,2011). Bu tarz çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yapılmasının günümüzde aciliyet kesbeden bir ihtiyaç olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. İfade edilen çalışmalar gerçekteşene ve sonuçları kullanılana kadar yabancı öğrencilerin Türkçe tam ve düzgün bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri için onların hedef dilde bir okur kimliği ve buna bağlı olarak da bir okuma kültürü oluşturmaları sağlanmalıdır.

Okur Kimliği ve Okuma Kültürü

Okuma, bir yazının harflerini, kelimelerini tanımak, anlamlarını kavramak (Göğüş, 1978) olarak açıklansa da Karatay (2010), okumanın yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramak olduğunu ifade etmektedir.

Hangi amaçla gerçekteşirse gerçekteşsin okumada temel unsur iletişim kurmaktır ve bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi birçok değerşik unsur bu iletişimin gerçekteşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002). Durmuşçelebi ve Sarıcaoğlu (2009), bu iletişimin gerçekteşmesinde okumanın önemli bir yere sahip olduğunu söylemektedir.

Okuduğunu anlama becerisi; simgeyle anlam arasında çağrışım oluşturma, kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme, deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününün taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilme, okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama, metindeki fikirleri geçmiş yaşanmışlıklarla bağdaştırabilme gibi aşamalardan oluşmaktadır (Smith ve Dechant, 1961 Akt. Dökmen, 1994). Bu aşamaların gerçekteşmesinde öğrenicinin kelime serveti etkin rol oynamaktadır. Kendi Türkçe öğrenme serüvenini anlatan Hazai (2001), “Okumalar sırasında geniş bir kelime hazinesine sahip oldum.” diyerek okuma ile kelime hazinesi arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir.

Rott, Williams ve Cameron (2002) ikinci dilde okumayı etkileyen temel faktörlerden birinin birinci dildeki okuma deneyimi olduğunu ve yeni bir dil ile tanışıldığında beynin otomatik olarak benzer ipuçları arayarak birinci dil deneyimini uygulamaya çalıştığını belirtmektedir. Benzer şekilde Lee ve Schallert (1997) birinci dilde esnek,

uyarlayıcı, sorgulayıcı ve kavradığını denetleyebilen bir okuyucunun ikinci dilde de böyle bir okuyucu olma ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmekte ve bir okuyucunun ana dilindeki okuma becerisinin ikinci ya da yabancı dildeki okuma becerisinin gelişimi için bir etken olduğunu savunmaktadırlar.

Okuma konuları ve okuma amacı öğrencinin ilgisine, kültür düzeyine, cinsiyetine, mesleğine göre değişebilmektedir (Göğüş, 1978). Ön deneyimleri ve toplumsal ilişkilerini okumak için seçtiği kitaplara yansıtan (Bang-Jensen, 2010) öğrencinin kendi dünyasına göre kitap seçme konusunda serbest bırakılması, okuma tercihlerinin tema, karakter, olay vb. açılardan sürekli olarak zenginleşmesini ve genişlemesini sağlar (Samway ve Whang, 1996). Böylece öğrenci, okuma eylemini, bir alışkanlığa dönüştürebilir.

Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2004). Göğüş (1978)'e göre okuma alışkanlığını edindirme çalışmaları sınıf içerisinde başlatılmalıdır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen okuma etkinliklerinden hareketle okuma gereçlerinin ilişkilendirilebileceği farklı metin ve yazarlara dikkat çekilmeli, nitelikli görsel unsurlarla kitaba yönlendirme sağlanmalıdır. Okuma alışkanlığını kazanma süreci, pek çok unsurdan etkilenmektedir. Bu alışkanlığın kazanılmasına ve geliştirilmesine etki eden unsurların başında okul, öğretmen, çevre ve aile gelmektedir (Özbay, 2006). Sıralanan bu unsurlar içerisinde öğretmenlerin okuma alışkanlık ve tutumlarının öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin diğerlerine nazaran daha önemli olduğu düşünülmektedir (Genç, 1995; Saracaloğlu vd., 2003).

Bütün okuma ve okuduğunu anlama süreci sonunda amaç öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasını, etkin bir okur kimliği ve buna bağlı olarak bir okuma kültürü oluşturabilmesini sağlamaktır (Dilidüzgün, 2006). Etkin okur kimliği kazanmak oldukça zordur (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Etkin okur, okuduğunu anlama becerisi kazanmış, metni yapısına uygun yöntemlerle okuyabilen, eleştirel bakış açısına sahip okurdur. Bu kimliğe sahip okur;

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan unsurları belirleyerek yazarın amacını,
- Okunan metnin türünü,
- Metnin dil ve anlatımından yazarın konuya bakış açısını,
- Metin yapısında anlamayı destekleyen anahtar kavramları, cümleleri ve paragrafları belirleyerek bunların birbiri ile olan ilişkisini,
- Metnin duygusal ve düşünsel planını,
- Metin içindeki kelimelerin anlam içinde farklı kullanım şekillerini,
- Yazarın kullandığı anlatım biçimlerini ve düşüncüyü geliştirme yollarını belirleyebilir (Özdemir, 1998).

Okur kimliğinin oluşmasına öğrenciyi kaygılandırarak kalın kitaplarla başlamak yerine süreli yayınlardan yardım alınabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesinde süreli yayınların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ünal ve Yiğit, 2014; Aslan, 2013; Özer ve Doğan, 2013; Balcı, 2003). Araştırmalar, yüksek okuma motivasyonu ve performansının okur kimliğinin oluşumuna olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Williams ve Bauer, 2006). Allington (2006: 62)’a göre bu durum, okuma kültürünün oluşmasını sağlayan en önemli unsurdur.

Okuma kültürü, yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sinama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu imkânlarla yaşamayı alışkanlık hâline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu davranışlar bütünüdür (Sever, 2007). Yılmaz (2009)’a göre ise okuma kültürü, bir bireyin, bir toplumsal zümrenin ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma kültürü, okumaya hem bireysel hem de toplumsal anlamlar yüklemektedir. Toplumsal boyutun gerçekleşmesi, bireysel yönün tamamlanmasıyla ortaya çıkmaktadır.

Okuma kültürü, birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren arđışık bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okur-yazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Karadağ (2013), görsel uyaranların okuma kültürünün oluşmasında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Okuma kültürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle mümkündür. Bilişim teknolojilerinden etkili ve yoğun olarak yararlanma, günümüzde okuma kültürünün uygulama alanı bulduğu bir beceridir. (Sever, 2007). Okuma kültürünün yaygınlaşabilmesi öğrencinin hedef dilde okuma becerisini; okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürebilmesiyle ilişkilidir. Bunun için Türkçe öğretim sürecinde öğrencinin okuma gelişimi gözlenmeli; bu süreçte öğrenciye okuma kültürünü kazandırmada yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin, bilimsel bir yaklaşımla belirlenmesi gerekir.

Öğrencinin okuma kültürü hakkında ansiklopedik bilgi içeren kitapların (ders kitapları, başvuru kitapları vs.) dışında olan ve kendi tercihi ile sürdürdüğu okuma süreci, öğretmene bir fikir verebilir. Okunan kitapların; tür olarak dağılımı, yazarları, edebiyat dünyasındaki kabul edilebilirlikleri gibi unsurlar, okurun kimliğini ve onun okuma kültürünü ortaya koymada göz önünde tutulabilecek hususlardır.

Okuma kültürüne sahip olma durumu, öğrencinin “eleştirel okuma”yı gerçekleştirme düzeyiyle ilişkili olduğu için öğretmen, öğrencide bu becerinin gelişim düzeyini gözlemleyerek sınıfın okuma kültürü hakkında bir fikir sahibi olabilir. İprişoğlu (1996), ‘Hangi kitaplar okunuyor, kitap seçimi nasıl yapılıyor?’ sorularının okuma kültürünü belirleme konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe söylenen ve yazılanları anlamaları ve kendilerini kelime serveti bakımından zengin bir şekilde ifade edebilmeleri için okumayı

alışkanlık hâline getirmeleri, alışkanlıklarının kendilerinde okur kimliği oluşturması buna bağlı olarak da okuma kültürüne sahip olmaları gerekmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dildeki kelime hazinelerinin okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturmadaki etkisini belirlemektir. İfade edilen amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe kelime servetinizin anlama ve anlatma becerilerini kullanırken yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
2. Kelime servetinizi artırmak için ne gibi etkinliklerden yararlanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
3. Ders kitabı haricinde Türkçe kitaplar okuma ihtiyacı hissediyor musunuz?
4. Okuyacağınız kitapları nasıl belirliyorsunuz?
5. Kendinizin nasıl bir okur olduğunu düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veri çözümlemesinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve topluluk içerisindeki bireylerin olgulara verdikleri anlamları paylaşmaya odaklanan nitel araştırma yöntemi olgu bilimi kullanılmıştır. Herkesin algıları, anlamaları ve deneyimleri farklı olduğu için olguları tanımlama biçimleri de farklı olabilir. Olgu bilimi, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel kaynaklara hem de uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada ise Türkçe öğrenen yabancıların kelime servetinin okur kimliği oluşturmadaki etkisi hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgu bilimi araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da topluluklardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Türkçe öğrenen yabancıların kelime hazinelerinin okur kimliği oluşturmadaki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma kümesini, kendi ülkesinde Türkoloji eğitimi alan on bir Boşnak öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, dördüncü sınıfta okumaktadır. Çalışma kümesinin dördüncü sınıf öğrencilerinden belirlenmesinin temel nedeni, dört yıl boyunca kazandıkları kelime servetlerinin okur kimliğine olan etkisi bakımından bir süreç sunuyor olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Olgu bilimi araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve dört alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak kanaat belirttikleri toplam beş (5) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. İçerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir de ön uygulama yapılmıştır. Görüşme soruları öncelikle çalışma grubunda olmayan yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Araştırmacılar, yabancı öğrencilerle ders dışı zamanlarda görüşmelerini, okulda yapmıştır. Görüşmeler 15-20 dakika aralığında tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın verileri olgu bilime uygun olarak toplanmış ve verilerin çözümülenmesi sürecinde fenomenolojik çözümleme kullanılmıştır. Çözümleme sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacılar birlikte çalışmıştır. Yıldırım ve şimşek (2008: 75)'e göre bu tip araştırmalarda veri çözümlemesi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik çözümlemesinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılabilmesi çabası vardır. Araştırmanın verileri olgu bilimi yönteminin çözümleme sürecine uygun olarak samimiyet, yoğunlaşma, mukayese, gruplama, açıklama ve sınıflandırma süreçlerinden geçerek çözümlenmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları araştırmacılar ve uzman olmak üzere üç farklı kişi tarafından listelenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra veriler gruplandırılıp son metindeki anlam kategorileri çözümlenmiştir. Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalarda bulunulmuştur. Uzman ve araştırmacılar tarafından ulaşılan kategorilere böylece son hâli verilmiştir. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve kategorilere isimler verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir. Çalışmaya katılanların isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden on bire kadar sayı verilmiştir. Tablolarda bulunan kategorilerin ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan sayı, katılımcıyı temsil etmektedir (K1: Görüşleri alınan birinci katılımcı gibi.).

Bulgular ve Yorum

Görüşme formunda yer alan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Kelime Servetindeki Yeterlik Düzeyi

<i>Türkçe kelime servetinizin anlama ve anlatma becerilerini kullanırken yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Yeterli (K2, K8, K9, K11)	Sizin konuştuğlarınızı anlıyorum. Az kelimeyle konuşuyorum olsun. Siz de beni anladınız (K2). Bu sene Türkiye'ye Yunus Emre'nin yaz okuluna gittim Aydın'a. Oradaki Türk arkadaşlarla anlaştık. Problem olmadı (K9). Sosyal medyada Türk arkadaşlar var onlarla akşam konuşurum. Hem Türkçemi geliştiririm. Onlar güzel konuşuyorsun diyor (K11).
Yetersiz (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K10)	Türkçe söylenenleri anlıyorum ama konuşurken çok utanıyorum. Çünkü kelimeleri hep yanlış söylüyorum. Yazarken de yanlış yazıyorum. Okurken yanlış okuyorum (K3). Bilmem gereken birçok kelimeler var. Ben yalnızca çok az biliyorum. Öğrenmem gerek. Okuduğumu dinlediğimi anlamıyorum (K5). Okurken bilmediğim çok kelime var. Onları sözlükten buluyorum. Çok zor oluyor. Bu nedenle yetersiz (K7). Hocam söylediklerimi beğenmiyor. Az biliyorsun diyor. Öğreneceğim (K10).

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma kümesinde Türkçe kelime servetinin yeterli olduğunu düşünen öğrenci sayısı 4 iken yetersiz olduğunu belirten 7 öğrenci vardır. Yeterli olduğunu düşünen öğrenciler, hedef dilin konuşma boyutunda sorun yaşamadıkları için kelime hazinelerinin istenilen seviyede olduğunu ifade etmektedirler. Kendilerini yetersiz bulanlar ise okuma problemleri ve öğretmen dönütü nedeniyle sahip oldukları kelime hazinesi bakımından iyi durumda olmadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 2. Kelime Servetini Geliştirmek İçin Yapılan Etkinlikler

<i>Kelime servetinizi artırmak için ne gibi etkinliklerden yararlanıyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Türk dizileri (K1, K3, K7)	Burada birçok Türk dizisi var. Televizyonda alt yazılı veriyor. İzlerken yeni kelimeler öğreniyorum. Karagül çok güzel. Onda yeni yeni kelimeler var (K1). Ben dizileri çok severim. Televizyonda alt yazılı olduğu için İspanyolca'yı bile anlıyorum. Çok seyrediyorum. Türk dizileri de çok güzel. Hem dinlerim hem de alt yazıyı okurum. Bilmediğim kelimeleri öğrenirim (K7).

◆ Mustafa Balcı / Deniz Melanlıoğlu

Okuma (K2, K5, K6)	Çok kitap okuyorum ama Türkçe kitaplar çok zor. Bana nasıl okuyorsun bunları diyorlar. Güliyorum. Çok zor kelimeler var, ekler var ama ben vazgeçmeyeceğim (K5). Öğretmenime hangi kitapları okuyacağımı sorarım o bana hep kitap verir, okurum anlamadığım yerleri, kelimeleri ona sorarım, söyler (K6).
Ana dili konuşucusu arkadaş (K10, K11)	Bir günde sekiz saat sosyal medya hesabıma girerim. Orda Türk arkadaşlar var onlarla sohbet ederiz. Türkçemi geliştiririm (K11)
Öğretmenle konuşma (K4, K8)	Hocamız ders aralarında sınıftadır, onunla sohbet ederiz, sorular sorarız. Bilmediğimiz kelimeyi Boşnakçaya tercüme eder. Biz de anlarız (K8).
Yaz okulu (K9)	Bu yaz çok güzel geçti. Türkiye’de yaz okuluna gittim. Herkes vardı. Herkesle konuştum. Türkçem daha iyi (K9).

Yabancı dilde anlama ve anlatmanın anahtarı olan kelime bilgisini artırmak için çalışma kümesindeki öğrencilerin izledikleri yollar, Tablo 2’de beş temada toplanmıştır. Bosna Hersek’te televizyon kanallarında dublaj kullanılmamaktadır. Gösterilen film ve diziler özgün dilinde yayınlanmakta, alt yazıyla Boşnakçaya çevrilmektedir. Böylece seyirci özgün diliyle seyrettiği görüntülerin konuşmalarını dinleyebilmekte alt yazıyla da anlamı takip etmektedir. Türk dizilerinin Boşnak televizyonlarında yer alma yüzdesi de oldukça yüksektir. Diziler aracılığıyla kelime hazinelerinin zenginleştiğini söyleyen öğrenci sayısı 3’tür. Okuma, yeni kelimeler öğrenmenin en etkin yollarından biridir. Bu yolla söz varlığını genişleten 3 öğrenci vardır. Türk arkadaş edinen ve öğretmeninden yardım alan öğrenci sayısı 2’dir. Yaz okulu vasıtasıyla Türkiye’ye giden ve burada bir ay kalan K9 ise oradaki tecrübeleriyle kelime servetini genişlettiğini ifade etmektedir.

Tablo 3. Okumayı İhtiyaç Olarak Görme Durumu

<i>Ders kitabı haricinde Türkçe kitaplar okuma ihtiyacı hissediyor musunuz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Evet (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10)	Kütüphanemiz var. Buradan kitap alıp okumam gerek biliyorum, ama vakit bulamıyorum (K2). Derslerimi geçmem için okumam gerekiyor, zaman zaman okuyorum (K6). Yeni kelimeler öğrenmem için okumalıyım. Bazen sınavda çok zor kelimeler geliyor bilemiyorum (K7). Türkçe kitaplar okumam lazım benim de öğrencim olduğunda ona tavsiye etmeliyim. Okurken zorlansam da okuyorum. Sayfalarca kitap var (K10).
Hayır (K4, K8, K9, K11)	Ders kitabındaki metinler güzel bence yeter başka okumam gerekmez (K8). Ders kitabındaki okumalar çok uzun zaten orada bir sürü kelime var onların anlamlarını bulmak zaman alıyor. Başka okumak istemem (K11).

Ders kitabındaki metinler dışında okuma eylemini icra etmek isteyen 7 öğrenci vardır. Ancak bu 7 kişi okuma ihtiyacı duymakta bunu tam olarak gerçekleştirememektedir. 4 öğrenci ise ders kitabının okuma ve beceriye bağlı olarak kelime servetini geliştirme etkinliklerinde yeterli olduğunu dile getirmektedirler.

Tablo 4. Okunacak Kitapların Belirlenmesinde İzlenen Yol

<i>Okuyacağımız kitapları nasıl belirliyorsunuz?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Öğretmen (K1, K3, K7, K9)	Ders için iki kitap okuma zorunluluk. Hocanın verdiği iki kitabı okuyorum (K3). Hocama sorarım. En sevdiği kitap hangisi diye. Sonra ben de onu okuru (K9).
Arkadaş (K10)	Admına'nın sevdiği kitapları sonra ben okurum. Çok güzel kitaplar var onda. Birlikte okuyacağız (K10).
Bireysel zevk (K2, K5, K6)	Gördüğün gibi sınıf kitaplığımız var. Yunus Emre yaptı. Oradan seçme yaparım (K2). Heyecanlı kitapları seviyorum, onlar olursa okuyorum (K6).
Okumama (K4, K8, K11)	Türkçe kitaplar çok kalın okumak istemem. Resim yok, minik minik yazı. Bilmediğim kelime çok. Ondan okumam (K4) Kitap okumayı hiç sevmem. Boşnakçada okumam Türkçede (K8)

Dil öğretiminde gerek becerinin gerekse kelime servetinin gelişimi için ders kitabının tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğrencinin farklı okuma gereçleriyle de karşılaşması, kelimeleri çeşitli bağlamlarda görmesi gerekir. Bu bağlamda Tablo 4'te "Okuyacağımız kitapları nasıl belirliyorsunuz?" sorusuna çalışma kümesinin verdiği dönütler, dört ana madde etrafında toplanmaktadır. Bu soruya verilen cevaplar aynı zamanda öğrencinin bir okur kimliğine sahip olma durumu hakkında da bilgi vermektedir. Tabloya göre okur kimliği taşıyan üç öğrencinin olduğu söylenebilir. Kendi beklenti, ilgi, ihtiyacına göre kitap seçen öğrenci sayısının üç olduğu düşünüldüğünde dördüncü sınıfa gelmiş ve Türkçe öğretmeyi hedefleyen çalışma kümesi için bu durum büyük bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Tablo 5. Okur Kimliğine İlişkin Düşünceler

<i>Kendinizin nasıl bir okur olduğunuzu düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?</i>	
Kastedilen	İfade edilen
Paylaşımçı (K2, K6)	Kitap okumayı severim. Okuduklarımı arkadaşım ile konuşmayı daha çok severim. Şimdi Mustafa Kutlu'nun kitabını bitirdim. Çok beğendim. Anlatmak istiyorum herkese (K6)
Kendini geliştiren (K5, K10)	Okumak çok güzel. Başka yazarlar tanımak benim için çok zevkli (K5). Okuyunca yeni şeyler öğrenirim. Örnek Kurtuluş Savaşı'nda Türkler çok cesur davranmış. Bizdeki savaş gibi çok insan ölmüş (K10)

Zorunlu hâllerde okuyan (K1, K3, K7, K9)	Kitap okusam da olur okumasam da olur. Fark etmez. Arkadaşlarımla gezmek daha güzel. Öğretmenim rokta (sınav) sorarsa diye okurum bazen (K1). Bazen derste kitap anlatırız, sınavda da yazarız. O zaman okurum sadece ve ezberlerim (K7). Öğrenmek için okurum. Türkçe yeni bilgiler bilmeliyim çünkü öğretmen olacağım. Bu yüzden okurum (K9).
Okumayı sevmeyen (K4, K8, K11)	Okumaktan nefret ederim. Fakat anlamını bilmediğim kelime varsa daha çok nefret ederim. Hep nefret ederim (K4). Çocukken de kitap okumayı sevmedim. Annem okuttu. Ama şimdi okumak istemem (K11).

Tablo 5'e bakıldığında 7 öğrencinin okuma becerisine karşı olan tutumu olumsuz olduğu için zaten bu katılımcılar için bir okur kimliğinden bahsedilememektedir. Okudukları hakkında konuşmaktan hoşlanan ve bu eylemin kendine yönelik farkındalığı artırdığını ifade eden 4 öğrencinin ise bir okur kimliğine sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

Kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef dildeki kelime servetlerinin okur kimliği ve buna bağlı olarak okuma kültürü oluşturmadaki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin kelime servetleri bakımından kendilerine yönelik farkındalık seviyelerinin düşük olduğu, katılımcılardan sadece dördünün bir okur kimliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla böyle bir durumda Türkçe öğreniminin son senesine gelmiş çalışma kümesinin okuma kültürüne sahip olduğunu söylemek imkânsızdır. İfade edilen sonuçların sorumluluğu tamamen öğrencilere yüklenemez. Bugüne kadar Türkçe öğrenen yabancıların seviyelere göre bilmeleri gereken kavram dünyaları ve bunlarla ilişkili kelimelerin neler olması hususunda bir çalışma ortaya konmamıştır. Mevzuyla ilgili olarak sunulan bilgiler öğrencilerden bilgi toplanılmadan tavsiye niteliğindeki kelime listeleridir (Açık, 2013). Oluşturulan listelerin yeterliği konusunda da yine öğrenci dönütlerine başvurulmadığı görülmektedir (Uçgun, 2006). Elbette kelime serveti çalışmaları meşakkatli uzun bir süreci ihtiva etmektedir. Türkçe öğrenme isteğinin her geçen gün arttığı günümüzde artık bu çalışmaların yapılması bir tercih değil zorunluluk hâlini almıştır.

Türkçenin öğretimi hususunda yaş gruplarına veya kurlara göre bilinmesi/ öğretilmesi gereken ortak bir kelime serveti belirlenmemiştir. Konu ile ilgili sağlıklı değerlendirmeler yapabilmek için geniş örneklemelere ulaşılması, dünya genelinde çalışmaların yapılması ayrıca uygun araştırma ve veri çözümlemesi yöntem ve tekniklerinin kullanılarak bilimsel niteliklerin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bugün öğretimi hedeflenecek ortak bir kelime listesi olmadığından kelime öğretimi tamamen rastlantısaldır (Güzel, 2006; Yıldız vd., 2006). Öğrencilerin kelime bilgilerinin zenginleştirilmesi ancak bir planlama ile mümkün olabilir. Yapılacak planlamada şu noktalar göz önüne alınabilir:

1. Avrupa Dil Belgesi'nde yer alan tema ve yeterliklere göre her bir düzey için öğrencilerin öğrenmesi gereken kelimeler belirlenmeli; bu kelimelerin buldukları dil düzeyinde ihtiyaç duyulan söz varlığının ne olduğuna öğrenci dönütleriyle karar verilmelidir.

2. Öğrencilerin kullandığı sözlükler, seviyelere göre düzenlenmelidir. A seviyesi için bir sözlük diğer kurlar için ayrı sözlükler hazırlanmalıdır. A düzeyindeki sözlüğün resimli olmasına dikkat edilmelidir.

3. Türk edebiyatının seçkin örnekleri A, B ve C seviyesine uygun şekilde (kelime bilgisi ve sunulan dil yapıları bakımından) sadeleştirilmeli böylece öğrencilerin hem kelime serveti edinmeleri hem de okur kimliği oluşturmaları sağlanabilir.

4. Eğitim açısından bakıldığında kelime hazinesine etki eden önemli unsurlardan biri, ders kitaplarıdır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Yabancı öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarında her kurum kendine göre bir kelime ve kavram dünyası oluşturmaktadır. Ders kitaplarında bu anlamda sağlanacak bir standartlaşma olursa öğrenciler için ortak bir Türkçe söz varlığı meydana getirilebilir.

5. Bu araştırmanın sonuçlarından biri de öğrencilerin Türkçe okuma kitaplarını kalın bulması ve okumaktan kaçınmasıdır. Tarih, edebiyat, sanat vb. konulu kitaplar çizgi roman ve karikatür hâline getirilip öğrencilere sunulabilir (Csikszentmihalyi, 1990; Worthy, 1999). Görselliğin öğrenme üzerindeki etkisi pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır; okuma alışanlığı kazandırmak için de görsel unsurlardan yararlanmak faydalı olabilir.

6. Araştırmalar, kitapların daha çok tavsiye üzerine okunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilere kelime hazinelerini geliştirmek vb. için okumaları gerektiğini söylemek, okuma kültürü geliştirmek adına yeterli bir yaklaşım değildir, öğrenciler mutlaka kitap isimleri verilerek okumaya teşvik edilmelidir (Worthy, 1999). Özellikle okur kimliği bağlamında öğrencilerin sürece dâhil olmalarını sağlamak için kitap seçimi öğrenciye bırakılmamalı, gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

7. Özellikle yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde kitap okumak için zaman ayrılmalı, okuma saatleri düzenlenmeli böylelikle öğrencilerin hangi kitapları okudukları takip edilmeli ve sınıfta okunan kitaplar ile ilgili yorum ve düşünceler paylaşılmalıdır.

8. Kitap okumayı teşvik etmek için öğrenim görülen kurum, öğretmen vb. tarafından öğrenciler ödüllendirilebilir. Okuma sertifikaları verilebilir, ayın veya haftanın en çok kitap okuyanı seçilebilir. Bu gibi etkinlikler, öğrencilerin okuma isteklerini yükseltecektir (Lepper ve Hodell, 1989).

9. Yabancı öğrencilerin okur kimliği buna bağlı olarak da okuma kültürü oluşturma sürecinde Yunus Emre Enstitüsü, MEB, YÖK gibi paydaş kurumlar iş birliği içerisinde çalışmalar, projeler ortaya koymalıdır.

Kaynakça

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A 1/ A 2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. *Abdurrahman Güzel için Armağın Kitabı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (134), 46-47.
- Allington, R. L. (2006). What really matters for struggling readers: Designing research-based programs. Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 251-265.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 1-14.
- Balcı, A. (2003). Bir Okuma Materyali Olarak Çocuk Dergileri ve “Çocuklara Rehber”. *TUBAR*, 13, 319-349.
- Bang-Jensen, V. (2010). A Children’s Choice Program: Insights into Book Selection, Social Relationships and Reader Identity. *Language Arts*, 87 (3), 169-176.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR*, 27,137-159.
- Baş, B. (2006). 1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cesur, O. (2005). Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması (Kastamonu İlinde Bir İnceleme). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 231-244.
- Çıplak, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5, 8 ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Çiftçi, M. (1991). Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and Intrinsic Motivation. *Daedalus*, 119 (2), 115- 140.
- Dilidüzgün, S. (2006). Eğitim Gerçeği Açısından 100 Temel Eser Tartışmaları. *Varlık Dergisi*, 1189, 23-27.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. ve Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar – I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs 2009)*. Çanakkale, Türkiye.

- Genç, A. (1995). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güzel, A. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmanın Önemi. *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları*, Cilt I, (Der. C. Yıldız ve L. Beyreli). Ankara: PegemA, 323-331.
- Harris E.J. ve Sipay E.R. (1990). *How To Increase Reading Ability, A Guide To Developmental and Remedial Methods*. New York: Longman.
- Hazai, G (2001). Yabancı Ülkelerde Türkçe Öğretiminin Bazı Sorunları. *Avrupa Diller Yılı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. www.meb.gov.tr/sempozvum/2001.
- Irvin, J. L. (1990). *Vocabulary Knowledge: Guidelines for Instruction. What Reserch Says to the Teacher*. Washington DC: National Education Association.
- İnce, H. G. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Taşdıkları Sosyo-Kültürel Özellikler İle Kelime Hazinesinin İlişkisi. III. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- İpekçi, A. (2005). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- İpşiroğlu, Z. (1996). Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?. *Çağdaş Eğitimde Sanatı İçinde* (s.127-139). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (2), 84-93.
- Karadağ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *TÜBAR*, 27, 423-436.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *TÜBAR*, 27, 457-475.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 440-464.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Lee, J. W. ve Schallert, D. L. (1997). The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: A Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 713-739.
- Lepper, M. R. ve Hodell, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. In C. Ames ve R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, 73-105.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

◆ Mustafa Balcı / Deniz Melanlıoğlu

- Özby, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özby, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özby, M., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 149-173.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özer Ö. Y. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisinin Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Özkırmı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ümit Yayınevi.
- Pilav, S. (2008). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Rott, S., Williams, J. ve Cameron, R. (2002). The Effect of Multiple-Choice L1 Glosses and Input-output Cycles on Lexical Acquisition and Retention. *Language Teaching Research*, 6 (3), 183-222.
- Samway, K. D. ve Whang, G. (1996). *Literature Study Circles in a Multicultural Classroom*. Portland, ME: Stenhouse.
- Saracalolu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(12), s. 148-157.
- Sever, S. (2007) Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, A. (1998). *Four Quastion About Vocabulary. Learning From Text Across Conceptual Domains*, (Ed. C.R. Hynd), Mahway: NJ: Erlbaum, 73-94.
- Tosunoğlu, M. (1998), İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Dağarcığı. *TÜBAR-XX*, 217-227.
- Ünsal, H. (2005) Afyon (Merkez) İlköğretim 5, 8 ve Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisinde Geçen Aktif Kelimelerin Tespiti. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.
- Ünal, T. F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda Okuma Kültürünün Oluşmasında Ailenin Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 308-322.

- Williams, L. ve Bauer, P. (2006). Pathways to Affective Accountability: Selecting, Locating, and Using Children's Books in Elementary School Classrooms. *The Reading Teacher*, 60, 14-22.
- Worthy, J., Moorman, M. ve Turner, M. (1999). What Johnny Likes to Read is Hard to Find in School. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.
- Yıldırım, H. ve Şimşek, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. ve Okur A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *TÜBAR*, 27, 753-773.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma Ve Kütüphaneyi Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 144-167.