

# Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Başvurdukları Kelime Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi

Muhammet Raşit Memiş\*

Makale Geliş Tarihi:05.11.2019

Makale Kabul Tarihi:25.12.2019

DOI: 10.35675/befdergi.643415

## Öz


*Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin süreç boyunca işe koştuıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemek, ayrıca öğretim tecrübesi, mezuniyet alanı ve hedef kitlenin bulunduğu dil düzeyinin öğretmenlerin strateji kullanımı üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda, çalışma tarama modellerinden araştırma amacına uygun olan betimsel tarama modelinde desenlenmiş olup veriler Memiş (2019) tarafından geliştirilen Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği aracılığıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. 5'li likert tipinde bir ölçek olan KÖSÖ, öğretim stratejileri (21 madde), açıklama stratejileri (9 madde), pekiştirme stratejileri (6 madde), beceri kazandırma stratejileri (6 madde), yönlendirme stratejileri (5 madde) ve kontrol stratejileri (3 madde) şeklinde 6 boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise ( $\alpha$ )=.89'dur. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki resmi kurumlarda yabancılara Türkçe öğreten öğretmenler olup örnekleme 164 öğretici bulunmaktadır. Çevrimiçi olarak elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik ve tek yönlü Anova kullanılmıştır. Araştırmada, ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini orta düzeyde kullandıkları; öğretmenlerin dil öğretim tecrübesi ile lisans mezuniyet alanlarının kelime öğretim stratejilerine başvurma durumunu etkilediği ve hedef kitlenin bulunduğu dil seviyesinin öğretmenlerin strateji kullanım sıklığı üzerinde etkisi olduğu anlaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Kelime öğretimi, kelime öğretim stratejileri, öğretici, yabancılara Türkçe öğretimi.

## Determining of the Vocabulary Teaching Strategies Used by Instructors of Teaching Turkish to Foreigners

### Abstract

*The aim of this research is to determine use of vocabulary teaching strategies by instructors who work in Turkish teaching field during teaching process; and to find out whether teaching experience, field of graduation and language level of learners have any effect on the use of vocabulary teaching strategies by instructors. In this context, the study was designed in descriptive screening model from general screening models which is suitable for research purpose. The data was collected online between 2018-2019 academic year through the Vocabulary Teaching Strategies Scale developed by Memiş (2019). VTSS, 5-point likert type of scale, consists of 50 items and 6 factors such as teaching strategies (21 items),*

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye, [muhammet.memis@omu.edu.tr](mailto:muhammet.memis@omu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-6037-3958 

*explaining strategies (9 items), reinforcement strategies (6 items), upskill strategies (6 items), guidance strategies (5 items) and control strategies (3 items). Cronbach Alpha analysis was conducted and the value of the reliability of the scale was calculated as .89. The population of the research is all instructors who teach Turkish to foreigners in governmental institutions in Turkey and the sample consists of 164 instructors. In data analysis, descriptive statistics and one-way Anova were conducted. In this research, it is found out that the instructors who teach Turkish as a second language, use vocabulary teaching strategies at medium level; the teaching experience and graduation fields of instructors affect the status of vocabulary teaching strategies preference; and the language level of the learners has impact on frequency of strategy use of participants.*

**Keywords:** *Vocabulary teaching, vocabulary teaching strategies, instructor, teaching Turkish to foreigners.*

### Giriş

Dil eğitimi-öğretimi süreci, dil becerilerinin eğitimi, kelime hazinesinin geliştirilmesi ve dil bilgisi öğretimi olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Özellikle yabancı/ikinci dil öğretimi açısından üç sacayağı olarak nitelenebilecek bu boyutlardan birinin eksik ya da yetersiz olması, yabancı/ikinci dil öğretiminin nihai amacı olan hedef dili dört temel dil becerisinde etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilme hedefine ulaşılmasına engel teşkil etmektedir. Alan yazında dil becerilerinin geliştirilmesi ve dil bilgisi öğretiminin gerekliliği konusunda bir fikir birliği bulunduğu gibi kelime hazinesinin öğretim uygulamaları aracılığıyla geliştirilmesi hususunda da ortak bir görüş vardır. Çünkü kelime hazinesi, herhangi bir dilin dil bilgisi kurallarının öğrenilerek temel dil becerilerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için ön koşuldur. Bu yönüyle kelime hazinesini çalışmaları, dil eğitimi-öğretimi sürecinin yapı taşı konumundadır ve kelimeler, anlama, anlatma ve iletişim için anahtar niteliği taşımakta, yabancı dil öğrenim sürecinde öncelik arz etmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, kelime öğretimi çalışmaları dil eğitimi-öğretiminin zeminini oluşturması bakımından doğrudan ve dolaylı olarak dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinin ve buna yönelik etkinliklerin doğal bir parçasıdır. Ancak kelime öğretiminin nasıl yapılacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler, kelime öğretiminin doğrudan, dolaylı ve bu iki anlayışın birleşimi olarak yapılması gerektiği şeklinde üç kategoride toplanmaktadır. Her bir anlayışın kendine göre avantajları, dezavantajları ve sınırlılıkları olmakla birlikte doğrudan ve dolaylı kelime öğretim anlayışının bu yaklaşımlar arasında en uygunu olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri arasında, dil eğitimi sürecinin uzun bir zaman dilimini kapsamasına rağmen öğrenilmesi gereken kelimelerin oldukça fazla olması, öğretim süresinin ve öğreticiler tarafından ulaşılacak kaynakların sınırlı olması hususları gösterilebilir.

Kelime öğretimi çalışmaları ister doğrudan, ister dolaylı isterse de bu iki anlayışın birleşimi şeklinde yapılırsa yapılınsın, dil eğitimi/öğretimi sürecine ayrılan sınırlı süre, bu süre içerisinde öğretim için sığdırılabilecek kelime sayısı, belli bir zaman diliminde zihnin öğrenilebileceği kelime kapasitesi ve öğrencilerin çeşitliliği olmayan geleneksel uygulamalardan çok çabuk sıkılarak farklı öğretim uygulamaları görme beklentisinde olmaları, kelime öğretim etkinliklerini yürüten öğreticilerin süreç içerisinde çeşitli stratejileri kullanmalarını zorunlu hale getirmektedir. Strateji önceden belirlenen bir amacı gerçekleştirmek için işe koşulan yöntem, teknik ve taktiklerin tutarlı bir örüntüsü (Sönmez, 2008) ve bu doğrultuda benimsenen yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü şeklinde tanımlanabilir. Bu kapsamda, kelime öğretimi çerçevesinde kullanılabilir yöntem ve teknikler ile izlenebilecek yolları tanımlayan stratejilerle ilgili detaylı bilgi aşağıda sunulmaktadır:

### **Kelime Öğretim Stratejileri**

Memiş (2019) tarafından tanımlanan kelime öğretim stratejileri, kelime öğretimi sırasında öğreticilerin kullanabileceği yöntemleri, teknikleri ve bu süreçte benimseyebilecekleri tavır ve tutumları kapsamakta olup *öğretme, açıklama, pekiştirme, beceri kazandırma, yönlendirme ve kontrol* stratejilerinden oluşmaktadır.

#### **Öğretme stratejileri**

21 maddeden oluşan öğretme stratejileri kelime öğretimi sırasında öğreticilerin işe koşabileceği uygulamaları kapsamaktadır. Bu stratejiler şöyledir:

- ❖ Kelime kartları hazırlarım.
- ❖ Önceki konularda öğrettiğim kelimeleri yeni kelimeleri öğretirken bir araç olarak kullanırım.
- ❖ Kelimeleri öğretmek ve anlamını açıklamak için resim, afiş ve posterleri kullanırım.
- ❖ Kelimeleri öğretirken ve açıklarken eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerini kullanırım.
- ❖ Öğretilecek kelimeleri seçerken kelimelerin tematik olmalarına özen gösteririm.
- ❖ Yeni bir kelime öğrettiğimde bu kelimeyle birlikte kullanılan hal eklerini de söylerim.
- ❖ Kelime öğretimi sırasında teknolojik araçlardan faydalanırım.
- ❖ Telaffuzun doğru olması için koro şeklinde pratik yaptırırım.
- ❖ Kelimeleri sözcük türlerine göre öğretmeye çalışırım.
- ❖ Kelime listeleri hazırlarım.

- ❖ Öğrettiğim veya anlamını açıkladığım kelimeleri birden fazla cümle kurarak örneklendiririm.
- ❖ Yeni bir kelimeyi öğretirken bu kelimeyle sıklıkla bir arada kullanılan diğer kelimeleri de veririm.
- ❖ Yeni öğretilen kelimelerle birlikte konu bağlantılı diğer kelimeleri de öğretime dâhil ederim. (Örneğin, *sınıf* kelimesi ile birlikte *sıra*, *sandalye*, *masa*, *öğretmen*, *öğrenci*, *kitap* vb.)
- ❖ Yeni öğretilen kelimelerle birlikte anlam bağlantılı diğer kelimeleri de öğretime dâhil ederim. (Örneğin, *su* kelimesi ile birlikte *içmek*, *yüzmek*, *ıslak*, *kaygan*, *deniz*, *nehir* vb.)
- ❖ Kelimelerin söyleniş ve yazımında doğruluğu sağlamak için sözcükleri birkaç kez yavaş bir hızda seslendiririm ve tahtaya yazırım.
- ❖ Öğretilecek kelimelerin akılda kalmasını sağlamak için sözcükleri, kelimenin telaffuzu ile bir resim veya şekil arasında bağlantı kurarak veririm.
- ❖ Birbiriyle bağlantılı konularda daha önce öğrettiğim kelimeleri hatırlatırım.
- ❖ Kelimeleri öğretirken veya kelimelerin anlamını açıklarken mutlaka bir bağlam oluştururum.
- ❖ Bir ders saatinde öğretilecek kelime sayısını sınırlandırırım.
- ❖ Kelimelerin ikinci, üçüncü ve mecaz anlamlarını da öğretirim.
- ❖ Kelimeler arası anlam ilişkilerine dikkat çekerek öğrenenlerin bu ilişkiden hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin edebilmeleri için sıklıkla kullanılan yapımlarını öğretirim.

### **Açıklama stratejileri**

9 maddeden oluşan açıklama stratejileri, sözcüklerin anlamlarını açıklarken öğreticilerin yararlanabileceği çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır. Bu stratejiler şunlardır:

- ❖ Kelimenin anlamını açıklamak için tahtada çizim yaparım.
- ❖ Kelimenin anlamını açıklamak için jest ve mimiklerimi kullanırım.
- ❖ Kelimenin anlamını drama yoluyla açıklarım.
- ❖ Mümkün olduğunda kelimelerin karşıladığı nesnelere sınıf ortamına getirerek gösteririm.
- ❖ Zaman kazanmak için kelimenin anlamını ikinci bir dilde açıklarım.

- ❖ Tüm çabalarım rağmen kelimenin anlamı bir öğrenci tarafından kavranamıyorsa onun dilini bilen bir öğrenciden yardım alırım.
- ❖ Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini isterim ve okuma sonunda bu kelimelerin anlamlarını uygun bir yöntemle açıklarım.
- ❖ Dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerden dinledikleri metinde anlamlandıramadıkları sözcükleri not almalarını isterim ve bu kelimelerin anlamlarını uygun bir yöntemle açıklarım.
- ❖ Bir kelimenin anlamını açıklarken sözlükteki tanımını vermek yerine genellikle anlamı ifade eden en kısa sözcüğü söylerim.

### **Pekiştirme stratejileri**

6 maddeden oluşan pekiştirme stratejileri, öğretilen kelimelerin kalıcı olmasına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaları içermektedir:

- ❖ Eğlence ve pekiştirme maksadıyla sınıf içinde kelime tahmini yarışmaları düzenleyerek öğrencileri ödüllendiririm.
- ❖ Kelime oyunları oynatırım.
- ❖ Öğrettiğim kelimeleri pekiştirmek için şarkıları kullanırım.
- ❖ Bireysel ve grup halinde kelimelerin anlamını tahmin etme çalışmaları yaptırım.
- ❖ Sınıfta uygun bir pano hazırlayarak belli aralıklarla bu panoya kelime listeleri, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri ile bunları yansıtan resimleri asarım.
- ❖ Öğrencilerden hedef kelimeleri kendi ifadeleriyle açıklamalarını isterim.

### **Beceri kazandırma stratejileri**

6 maddeden oluşan beceri kazandırma stratejileri, öğreticilerin kelime öğretimi etkinlikleri aracılığıyla öğrenenlere kazandırabileceği becerileri ve bu doğrultuda başvurulabilecek uygulamaları kapsamaktadır. Bu stratejiler şu şekildedir:

- ❖ Öğretimini hedeflediğim kelimelerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi için konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırım.
- ❖ Öğrencilerden bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında bağlamsal ipuçlarına dikkat etmelerini ve kelimenin anlamını tahmin etmelerini isterim.

- ❖ Kelimeleri oluşturan eklere dikkat çekerek öğrencilerden ek-kök-gövde ilişkisini kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını isterim.
- ❖ Yabancı dillerden geçmiş olan kelimelerin varlığına dikkat çekerek öğrencilere bazı kelimelerin anlamını yazım veya ses benzerliğinden yola çıkarak tahmin edebileceklerini öğretirim.
- ❖ Bir kelimenin bilinmemesi, unutulması veya hatırlanamaması durumunda, öğrencilerin cümle kurarken gerekli anlamı verebilecek şekilde diğer sözcük veya sözcükleri kullanabilmeleri için çeşitli alıştırmalar yaptırırım.
- ❖ Hâlihazırda öğrettiğim kelimelerin anlamını, türünü ve yapısını yapım eklerini kullanarak değiştirebilecekleri konusunda öğrencilerde farkındalık oluştururum.

### **Yönlendirme stratejileri**

5 maddeden oluşan yönlendirme stratejileri, öğreticilerin kelime öğretim uygulamaları sırasında veya sonrasında öğrencilerin kelime öğrenimlerini devam ettirmelerine yönelik olarak yapılabilecek yönlendirmeleri içermektedir. Bu stratejiler şunlardır:

- ❖ Öğrencilerden kelimeleri ezberlemelerini isterim.
- ❖ Öğrencilerden kelime defteri tutmalarını isterim.
- ❖ Öğrencilerden yalnızca eğitimi/öğretimi yapılan dilde açıklamalı sözlük kullanmalarını isterim.
- ❖ Öğrencilerin iki dilli sözlük kullanmalarına müsaade ederim.
- ❖ Kelime öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar ederek bu konuda öğrencileri yönlendiririm.

### **Kontrol stratejileri**

3 maddeden oluşan kontrol stratejileri, öğreticilere kelime öğretimi sonrasında öğretimin başarısını ve öğrenilenlerin doğruluğunu kontrol etme fırsatı veren uygulamaları kapsamaktadır. Bu stratejiler şu şekildedir:

- ❖ Ünite sonunda kelime testleri hazırlayarak öğretimin başarısını kontrol ederim.
- ❖ Öğrencilerden, sözlükten anlamını öğrendikleri kelimelerin doğru olup olmadığını arkadaşlarına veya öğretmenine sorarak mutlaka kontrol etmelerini isterim.

- ❖ Öğrencilerin yazma etkinliklerinde oluşturduğu metinlerde kullandıkları kelimeleri doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol ederim ve onlara bu konuda geri bildirimde bulunurum.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, yabancılar Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin süreç boyunca işe koştukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi ve öğretim tecrübesi, mezuniyet alanı ile hedef kitlenin bulunduğu dil düzeyinin öğretmenlerin strateji kullanımı üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yabancılar Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini kullanma durumları nedir?
2. Öğretim tecrübesinin kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?
3. Mezuniyet alanının kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?
4. Hedef kitlenin bulunduğu dil düzeyinin kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Yabancılar Türkçe öğretmenlerin öğretim süreci boyunca kullandıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma, araştırma amaçlarına uygun olan betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2013, s. 77).

#### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evrenini yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenler oluşturmaktadır. Türkiye’de, 89’u devlet 36’sı vakıf olmak üzere 125 üniversitede, halk eğitim merkezlerinde, Avrupa Birliği fonlarıyla desteklenen projeler kapsamındaki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okul ve merkezlerde, özel dil kurslarında; yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk kültür merkezlerinde, Maarif Vakfı bünyesindeki okullarda, Türkoloji projesi kapsamındaki üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı, doğu dilleri bölümleri ile Türkoloji kürsülerinde Türkçe yabancı/ikinci dil olarak öğretilmektedir. Bu kurum ve kuruluşlarda kadrolu, yarı zamanlı, ücretli, sözleşmeli ve görevlendirme gibi farklı statülerde çalışanların olması nedeniyle bu merkezlerde görev yapan öğretmenlerin sayısı tam olarak tespit edilememekle birlikte evrenin 2000 kişiden az olduğu tahmin edilmektedir. Bu nedenle örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir

durum örnekleme yöntemi esas alınmış ve araştırmacının veri toplama talebine yanıt veren 93'ü (% 56.71) kadın, 71'i (% 43.29) erkek toplam 164 öğretici bu araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir.

Tablo 1.

*Örneklemin Demografik Özellikleri*

Değişken	Yıl	N	Değişken	Bölüm	N
	1	27		Türkçe Öğretmenliği	43
	2	32		Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27
Öğretim Tecrübesi	3	46	Mezuniyet Alanı	Türk Dili ve Edebiyatı	45
	4	34		Yabancı Diller (Alm., Arp., İng, Far., Fra.)	38
	5 ve üzeri	25		Diğer (Çağ. Türk Leh., Dil Bilimi, Sınıf Öğr. vd.)	11

Araştırmaya katılanların öğretim tecrübelerine bakıldığında, örnekleme 1 yıllık deneyim sahibi 27, 2 yıllık deneyim sahibi 32, 3 yıllık deneyim sahibi 46, 4 yıllık deneyim sahibi 34, 5 yıl ve üzeri deneyim sahibi 25 öğreticinin bulunduğu; öğrencilerin mezun oldukları bölümler incelendiğinde ise katılımcılardan 43'ünün *Türkçe Öğretmenliği*, 27'sinin *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği*, 45'inin *Türk Dili ve Edebiyatı*, 38'inin *Yabancı Diller* bölümlerinden, 11'inin ise *diğer* bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

**Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerini belirlemek üzere Memiş (2019) tarafından geliştirilen Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği (KÖSÖ) kullanılmıştır. 5'li likert tipinde bir ölçek olan KÖSÖ, öğretme stratejileri (21 madde), açıklama stratejileri (9 madde), pekiştirme stratejileri (6 madde), beceri kazandırma stratejileri (6 madde), yönlendirme stratejileri (5 madde) ve kontrol stratejileri (3 madde) şeklinde 6 boyuttan ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Kolay uygulanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için madde sıralaması faktörlere göre yeniden sıralanmış olan ölçekte, 1-21 arasındaki maddeler öğretme, 22-30 arasındakiler açıklama, 31-36 arasındakiler pekiştirme, 37-42 arasındakiler beceri kazandırma, 43-47 arasındakiler yönlendirme ve 48-50 arasındakiler kontrol stratejilerini göstermektedir. Ölçek maddelerinin altında toplandığı 6 faktör, toplam varyansın %65.92'sini açıklamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan ise 250'dir. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında, alınan puanın (x) toplam madde sayısına (50) bölünmesiyle (x/50) ortaya çıkan sonuç esas alınarak strateji kullanım düzeyi, 1.0-



2.2 puan aralığı düşük, 2.3-3.7 puan aralığı orta ve 3.8-5.0 puan aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir. Aynı mantık ölçeğin alt boyutları için de geçerlidir. Alt boyuttan elde edilen toplam puanın alt boyutta bulunan madde sayısına bölünmesi sonucu ortaya çıkan değere bakılarak ilgili boyuttaki strateji kullanım düzeyi belirlenmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise  $(\alpha)=.89$  olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında,yurt içindeki resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerden *Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği* aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. *KÖSÖ* vasıtasıyla elde edilen veriler kodlanıp bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen normal dağılım analizi sonucunda verilerin normal dağılım sergilediği görüldüğünden verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesinde betimsel istatistikten, öğretim tecrübesi, mezuniyet alanı ve hedef kitlenin dil düzeyinin kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisini tespit etmek içinse tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizinden istifade edilmiştir. Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2017, s. 48). Varyans analizinde, her bir grubun içinde var olan çeşitlilik ile (şanstan kaynaklandığına inanılan) farklı gruplar arasındaki (bağımsız değişkenden kaynaklandığına inanılan) çeşitlilik, varyans kıyaslanır (Pallant, 2016, s. 277).

### **Bulgular ve Yorum**

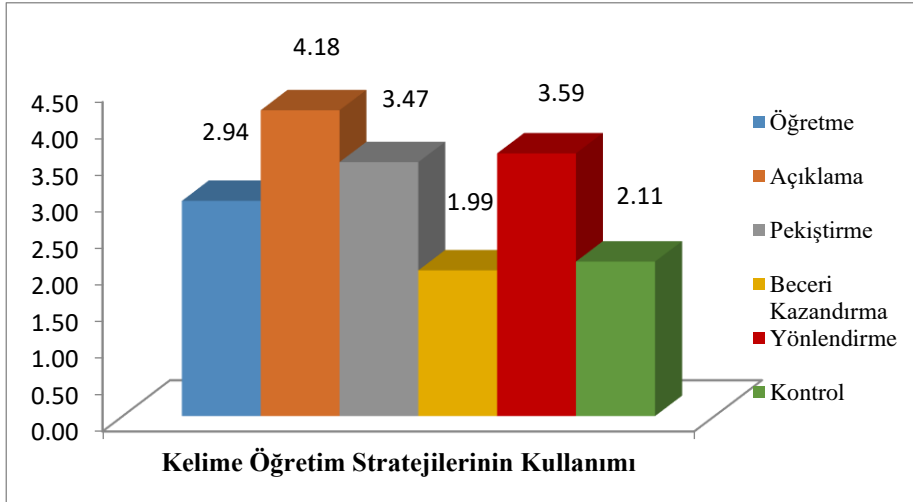
Yabancılara Türkçe öğrenenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemek ve öğretim tecrübesi, mezuniyet alanı ile hedef kitle değişkenlerinin öğretmenlerin strateji kullanımı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlarını taşıyan bu çalışmada ulaşılan bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Türkçe öğrenenlerin öğretim süreci boyunca kullandıkları kelime öğretim stratejilerini belirlemek için “*Yabancılara Türkçe öğrenenlerin kelime öğretim stratejilerini kullanma durumları nedir?*” araştırma sorusu doğrultusunda gerçekleştirilen betimsel analizin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.  
Türkçe öğretmenlerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerine ilişkin sonuçlar

N	Öğretme $\bar{X}$	Açıklama $\bar{X}$	Pekiştirme $\bar{X}$	Beceri Kazandırma $\bar{X}$	Yönlendirme $\bar{X}$	Kontrol $\bar{X}$	Toplam $\bar{X}$
164	2.94	4.18	3.47	1.99	3.59	2.11	3.05
<b>1.0 – 2.2 = Düşük</b>		<b>2.3 - 3.7 = Orta</b>			<b>3.8 – 5.0 = Yüksek</b>		

Tablo 2'deki bulgulara göre; yabancılara Türkçe öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine *orta düzeyde* başvurdukları görülmektedir. Öğreticilerin en sık kullandığı stratejiler *açıklama stratejileri* en az kullandıkları stratejiler ise *beceri kazandırma stratejileridir*. Öğreticiler *açıklama* stratejilerini *yüksek*, *yönlendirme*, *pekiştirme* ve *öğretme* stratejilerini *orta*, *kontrol* ve *beceri kazandırma* stratejilerini *düşük* düzeyde kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğreticilerin kullandıkları kelime öğretim stratejilerinin kullanım düzeyini gösteren grafik aşağıda sunulmuştur:



**Grafik 1.** Türkçe Öğretmenlerin Kelime Öğretim Stratejilerini Kullanım Düzeyleri

Grafik 1'deki verilere göre; süreç boyunca işe koşulan kelime öğretim stratejilerinin sıklığı yüksekten düşüğe doğru sırasıyla *açıklama*, *yönlendirme*, *pekiştirme*, *öğretme*, *kontrol* ve *beceri kazandırma* stratejileri şeklindedir.

Öğreticilerin açıklama stratejilerinden en çok “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini isterim ve okuma sonunda bu kelimelerin anlamlarını uygun bir yöntemle açıklarım.” stratejisini, en az ise “Kelimenin anlamını drama yoluyla açıklarım.” stratejisini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yönlendirme stratejilerinden en fazla tercih edilen strateji “Öğrencilerin iki dilli sözlük kullanmalarına müsaade ederim.” olurken en az tercih edilen strateji “Kelime öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar ederek bu konuda öğrencileri yönlendiririm.” olmuştur.

Pekiştirme stratejilerinden “Kelime oyunları oynatırım.” öğreticiler tarafından en çok kullanılan pekiştirme stratejisi olurken “Sınıfta uygun bir pano hazırlayarak belli aralıklarla bu panoya kelime listeleri, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri ile bunları yansıtan resimleri asarım.” öğreticilerin en az başvurduğu pekiştirme stratejisi olarak tespit edilmiştir.

Öğretme stratejilerin en sık kullanılan stratejilerin “Kelimelerin söyleniş ve yazımında doğruluğu sağlamak için sözcükleri birkaç kez yavaş bir hızda seslendiririm ve tahtaya yazarım.” ve “Kelimeleri öğretirken ve açıklarken eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerini kullanırım.” ve en az kullanılan stratejilerinin “Kelimeleri sözcük türlerine göre öğretmeye çalışırım.” ve “Kelime kartları hazırlarım.” stratejileri olduğu saptanmıştır.

Kontrol stratejilerinden en sık “Öğrencilerden, sözlükten anlamını öğrendikleri kelimelerin doğru olup olmadığını arkadaşlarına veya öğretmenine sorarak mutlaka kontrol etmelerini isterim.” stratejisinin; en az ise “Ünite sonunda kelime testleri hazırlayarak öğretimin başarısını kontrol ederim.” stratejisinin işe koşulduğu belirlenmiştir.

Öğreticilerin beceri kazandırma stratejilerinden en fazla “Öğretimi hedeflediğim kelimelerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi için konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırırım.” stratejisini, en az “Kelimeleri oluşturan eklere dikkat çekerek öğrencilerden ek-kök-gövde ilişkisini kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını isterim.” stratejisini tercih ettikleri görülmüştür.

Yabancılarla Türkçe öğrenenlerin sahip oldukları öğretim tecrübesinin öğretim sürecindeki kelime öğretim stratejilerini kullanma düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için “Öğretim tecrübesinin kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?” sorusu doğrultusunda tek yönlü Anova analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.  
Öğretim Tecrübesinin Strateji Kullanımına Etkisine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Öğretim Tecrübesi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	p*
1 yıl	27	1.97	9.69	Gruplar Arası	189247.45	4	47311.86	.00
2 yıl	32	2.49	19.59					
3 yıl	46	3.14	22.66	Gruplar İçi	62273.67	159	391.66	
4 yıl	34	3.68	20.95					
5 ve üzeri	25	3,95	20.76	Toplam	251521.12	163		
Toplam	164	3.05	39.28					

\*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, kelime öğretim stratejilerini en çok kullanan öğretici grubunun 5 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenler, en az kullanan öğretici grubunun ise 1 yıllık öğretim tecrübesine sahip olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Farklı tecrübedeki öğretmenler arasında kullanım sıklığı bakımından görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak için başvurulan tek yönlü Anova analizinin sonucuna göre; öğretim tecrübesinin kelime öğretim stratejilerinin kullanım sıklığı üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın hangi tecrübe grupları arasında anlamlı olduğunu tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey testi sonucuna göre; farklılaşmanın 1 ve 2 yıllık tecrübe sahibi olan öğretmenler ile 4 ve 5 yıllık tecrübe sahibi olan öğretmenler arasında anlamlı olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada incelen bir başka değişken, yabancılara Türkçe öğrenenlerin mezun oldukları lisans programının kelime öğretim stratejilerinin kullanımını üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığıdır. Bunu ortaya çıkarmak için elde edilen veriler "Mezuniyet alanının kelime öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?" araştırma sorusu doğrultusunda tek yönlü Anova ile analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.  
Mezuniyet Alanının Strateji Kullanımına Etkisine İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	p*
Türkçe Öğretmenliği	43	4.01	17.78					
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	27	3.19	22.79	Gruplar Arası	243317.94	4	60829.48	
Türk Dili ve Edebiyatı	45	2.24	16.49	Gruplar İçi	62243.96	159	391.47	.00
Yabancı Diller (Alm., Arp., İng, Far., Fra.)	38	3.77	28.86	Toplam	305561.90	163		
Diğer (Çağ. Türk Leh., Dil Bilimi, Sınıf Öğr. vd.)	11	2.02	7.78					

\*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4'teki bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılanlar arasından kelime öğretim stratejilerine en yüksek sıklıkla başvuranların Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler, en düşük başvuranların ise dil ve edebiyat bölümlerinden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Kelime öğretim stratejilerini kullanma sıklıkları bölümlere göre azalan sıralamada, Türkçe Öğretmenliği, Yabancı Diller, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve Diğer (Çağdaş Türk Lehçeleri, Dil Bilimi ve Sınıf Öğretmenliği) şeklindedir. Mezuniyet değişkenine göre en sık strateji kullananlar ile en az strateji kullananlar arasında 1.99 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistikî bir anlamlılığa işaret edip etmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü Anova analizi sonucu, mezun olunan bölümün kelime öğretirken işe koşulan stratejileri etkilediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, sözü edilen kullanım farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Tukey analizi, bu anlamlı farklılaşmanın Türkçe Öğretmenliği ve Yabancı Diller bölümünden mezun olan öğretmenlerle Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Dil Bilimi bölümlerinden mezun olanlar arasında olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin dersine girdikleri öğrenci grubunun dil seviyesine göre kelime öğretim stratejilerine başvurma tercihlerini değiştirip değiştirmediklerini belirlemek için “Hedef kitlenin bulunduğu dil düzeyinin kelime

öğretim stratejilerinin kullanımındaki etkisi nedir?" sorusu çerçevesinde elde edilen veriler tek yönlü Anova ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 5.  
*Hedef Kitlenin Dil Düzeyine Göre Strateji Kullanımına Yönelik Tek Yönlü Anova Analizinin Sonuçları*

Dil Düzeyi	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	p*
A1	2.24	33.065					
A2	3.49	52.178	Gruplar Arası	1186064.805	4	296516.201	
B1	4.05	42.376	Gruplar İçi	1697322.896	815	2082.605	.000
B2	3.37	58.468	Toplam	2883387.701	819		
C1	2.08	37.185					

\*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'teki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin dersine girdikleri öğrenci grubunun dil seviyesine göre kelime öğretim stratejilerini farklı düzeylerde kullandıkları görülmektedir. Buna göre; en yüksek kullanım B1 düzeyinde en düşük kullanım ise C1 düzeyindedir. Kullanım sıklığı yüksekten düşüğe doğru B1, A2, B2, A1 ve C1 şeklinde sıralanmaktadır. Öğrencilerin dil seviyesine göre öğrencilerin farklı düzeylerde kelime öğretim stratejilerine başvurması, gerçekleştirilen Anova analizine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmayı göstermektedir. Yapılan Tukey testi bu farklılaşmanın B1 seviyesi ile A1 ve C1 seviyeleri arasında olduğunu ortaya çıkarmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretmenlerin kelime öğretirken başvurdukları stratejileri belirlemek ve öğretim tecrübesi, mezuniyet alanı ile hedef kitlenin bulunduğu dil seviyesi değişkenlerinin kelime öğretim stratejilerinin kullanım düzeyi üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Yabancılara Türkçe öğretmenler, dil eğitimi süreci boyunca kelime öğretim stratejilerini *orta düzeyde* kullanmaktadırlar. Orta düzey strateji kullanımının detaylarına bakıldığında ise öğrencilerin kontrol ve beceri kazandırma stratejilerini düşük düzeyde işe koştukları; açıklama stratejilerine yüksek, yönlendirme, pekiştirme ve öğretme stratejilerine ise orta düzeyde başvurdukları görülmektedir. Öğreticilerin en sık kullandıkları stratejiler açıklama stratejileri, en az kullandıkları stratejiler ise beceri kazandırma stratejileridir.

Öğreticilerin açıklama stratejilerinden en çok “Okuma etkinlikleri sırasında öğrencilerden bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini isterim ve okuma sonunda bu kelimelerin anlamlarını uygun bir yöntemle açıklarım.” stratejisini, en az ise “Kelimenin anlamını drama yoluyla açıklarım.” stratejisini tercih ettikleri belirlenmiştir. Açıklama stratejilerinden en çok tercih edilen strateji, kelime öğretim uygulamalarının okuma etkinliklerine dayalı olarak yürütüldüğünü ve bu sürecin öğretim setlerine, bu setlerdeki metinlere ve metinlerin içerdiği kelime hazinesine bağlı ve bağımlı olarak ilerlediğini göstermektedir. Bu durum öğretilcek kelimeler konusunda öğrencilere genel bir çerçeve çizmekle birlikte kelime hazinesinin geliştirilmesi hususunda bir sınırlılığa da yol açmaktadır. Özellikle öğretim setlerinin birbirinden farklı sayıda kelime sayısına sahip olmaları ve de kelime sıklığı dikkate alınarak oluşturulmuş olan ortak bir havuzdan sözcük seçerek hazırlanmamış olmaları, farklı dil öğretim setleriyle Türkçe öğretenlerin ve öğrenenlerin ortak bir paydada buluşabilmelerinin önünde engel teşkil etmektedir. Bu durum ayrıca, hem öğrenenlerin dil becerilerinin gelişiminde hem de kelime hazinelerinin genişliğinde belirli bir standardın yakalanmasını imkânsız hale getirmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerinde yapılan araştırmalarda da, öğretim setlerinin söz varlığı unsurları açısından zengin bir içeriğe sahip olmadığı ve setler arasında söz varlığı unsurlarının sayısı bakımından bir uyum bulunmadığı (Arslan ve Durukan, 2014, s. 247; Demir, 2012, s. 293), sözcük öğretimi için ders veya çalışma kitaplarında yeterli etkinliğin olmadığı (Hasekioğlu, 2009, s. 287), öğretim etkinliklerde yer alan örneklerin sayısının yetersiz olduğu, ikili çalışmaya ve grup çalışmalarına yeterince yer verilmediği, etkinliklerin yapıma süresinin belirtilmediği (Başar, 2016, s. 74) ifade edilmektedir. Bu açıdan kelime öğretim etkinliklerinin yalnızca ders kitaplarındaki metinlere bağımlı olarak yürütülmesi ve öğrencilerin yalnızca okuma metinlerinden hareketle öğrenenlerin bilmedikleri kelimeleri açıklamaları yeterli değildir. Açıklama stratejilerinden en az tercih edilen strateji ise kelimelerin drama yoluyla açıklanmasına yönelik olan stratejidir. Esasen sözcüklerin ya da herhangi bir bilginin öğretilmesi veya açıklanması için dramaya başvurmak öğretimi hedeflenen şeylerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Dramanın dil eğitimi-öğretimi sürecinde kullanımının geleneksel olarak nitelenen yöntemlere göre daha etkili olduğunun belirlendiği birçok araştırma mevcuttur (Maden ve Dinç, 2017; Köklü, 2003; Ünsal, 2005; Ergin, 2009; Kırmızı, 2008; Tüm, 2010; Karadağ ve Göçer, 2018; Kara, 2010; Sarıçoban, 2004). Bu nedenle, kelime anlamlarının açıklanmasında dramanın yeterince kullanılmamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Öğreticilerin dramayı yeterli düzeyde kullanmıyor veya kullanamıyor olması, bu konuda bir eğitim almamalarıyla açıklanabilir. Bu eksikliği gidermek ve Türkçe öğretimi alanındaki durumu iyileştirmek için, gerek Türkçe eğitimi lisans programına gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programlarına dramanın dil eğitimi-öğretimi sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlayacak olan derslerin konulması, sayısının ve niteliğinin artırılması gerekmektedir.

Yönlendirme stratejilerinden en fazla tercih edilen strateji “Öğrencilerin iki dilli sözlük kullanmalarına müsaade ederim.” olurken en az tercih edilen strateji “Kelime öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar ederek bu konuda öğrencileri yönlendiririm.” olmuştur. Yönlendirme stratejileri çerçevesinde öğreticilerin iki dilli sözlük kullanımına yüksek düzeyde müsaade ediyor olmaları, Türkçe öğretiminin kalitesi için potansiyel olarak sorun teşkil etmektedir. Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımları süreç içerisinde gözlemlendiğinde neredeyse hiçbir öğrenenin basılı sözlüklere başvurmadığı, bunun yerine akıllı telefon veya tabletler aracılığıyla çevrimiçi veya çevrimdışı sözlükleri tercih ettikleri görülmektedir. Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımı üzerine yapılan araştırmalarda (Kardaş, 2016; Tüm, 2012) da, öğrenenlerin büyük çoğunluğunun akıllı telefonlardaki iki dilli sözlükleri kullandıkları rapor edilmektedir. Bu sözlüklerde, genellikle kelimelerin birinci anlamlarının verilmesi, sözcüklerin mecaz anlamlarının bulunmaması, sözlüklerin hiçbir denetimden geçmeden kullanıma sunulması nedeniyle sözcük anlamlarının doğruluğunun kesin olmaması ve sözlüklerin oldukça sınırlı sayıda kelimeyi barındırması gibi sebepler, öğrenenleri iki dilli sözlükleri kullanma konusunda serbest bırakmanın akılcı olmadığını düşündürmektedir. Üstelik çağdaş yabancı/ikinci dil öğretimi anlayışında sınıf içi eğitim, öğretim ve etkinlik dilinin yalnızca hedef dil olması gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Bu doğrultuda öğrenenlerin iki dilli sözlükler yerine Türkçe açıklamalı sözlükleri kullanmaya yönlendirilmeleri daha isabetli olacaktır. Yönlendirme stratejileri kapsamında en az tercih edilen strateji ise, öğrenenlere kelime öğrenme stratejileriyle ilgili bilgi verilip bu konuda onların yönlendirilmesidir. Öğreticilerin kelime öğrenme stratejileri konusunda öğrenenleri yeterince yönlendirmemesi önemli bir sorundur. Çünkü kelime öğretimi uygulamaları, dil öğretim sürecine ayrılan sınırlı süre, bu süre içerisinde sığdırılabilecek kelime sayısı, belli bir zaman diliminde zihnin öğrenilebileceği kelime kapasitesi ve hepsinden önemlisi öğrenenin tamamıyla bireyin içsel bir süreci olması, yabancı dilde kelime öğretim çalışmalarının yanı sıra bireyin derste ve ders dışında kendi kelime öğrenimini düzenlemesini mümkün kılan stratejileri kullanmasını zorunlu hale getirmektedir (Memiş, 2018). Kelime öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimi sırasında kullanımının bu sürece ve kelime hazinesinin gelişimine önemli katkıları olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya çıkarılmıştır (Barcroft, 2009; Bozgeyik, 2011; Chang, 2014; Gu, 1994; Gu and Johnson, 1996; Hamzah, Kafipour, Abdullah, 2009; Lee, 2007; Nirattisai ve Chiramane, 2014; Şener, 2003; Tanyer ve Öztürk, 2014; Waldvogel, 2013). Bu nedenle Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin kelime öğrenme stratejileri konusunda mutlaka daha fazla yönlendirilmeleri gerekmektedir. Öğreticilerin bu konuda yeterince yol gösterme görevini yerine getiriyor olması, onların da bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşündürmektedir. Bu sorunun çözümü için hem kelime öğretim stratejileri hem de kelime öğrenme stratejileri konularında öğreticilere hizmet içi eğitimlerin verilmesi yerinde olacaktır.

Pekiştirme stratejilerinden “Kelime oyunları oynatırım.” öğreticiler tarafından en çok kullanılan pekiştirme stratejisi olurken “Sınıfta uygun bir pano hazırlayarak belli



aralıklarla bu panoya kelime listeleri, kalıp ifadeler, deyim ve atasözleri ile bunları yansıtan resimleri asarım.” öğreticilerin en az başvurduğu pekiştirme stratejisi olarak tespit edilmiştir. Öğreticilerin pekiştirme aracı olarak sıklıkla oyunları kullanması, öğretimin eğlenceli hale getirilmesi, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması, öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması ve Türkçeyle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunması noktasında olumludur. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında oyunların kullanımı ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda (Kalfa, 2014; Kara, 2010; Şentürk ve Aktaş, 2014) oyunların, Türkçenin öğrenilmesini kolaylaştırdığı ve öğrenim sürecini hızlandırdığı, öğrenenlerin bu yöntemden zevk alarak derslere daha istekli katılmalarına yardımcı olduğu, öğrenenler arasında paylaşım ve arkadaşlık duygularının oluşmasına katkı sağladığı, sınıf içi iletişimi geliştirdiği ve kelime hazinesi ile dil bilgisinin gelişimine olumlu etki ettiği bildirilmiştir. Pekiştirme stratejilerinden en az kullanılan strateji olarak tespit edilen dersliğin ve derslik çevresinin öğretilen kelime, kalıp ifade, atasözü ve deyimlerle bunları destekleyecek resimlerin asılması şeklindeki uygulamanın öğreticiler tarafından yeterli düzeyde benimsenmeyişi ise düşündürücüdür. Bu durum, kelime öğretimine veya öğretilenlerin pekiştirilmesine gereken önemin verilmediğine işaret etmektedir. Çünkü sınıfta öğretilenlerin sürekli göz önünde olması ve burada bulunan bir panonun devamlı güncelleniyor olması hem öğretilenlerin/öğrenilenlerin daha kalıcı olmasına hem de öğrenenlerin sınıf ortamıyla ilgili aidiyet duygusu geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Üstelik böyle bir uygulamanın yapılması, öğretici için oldukça kolay olduğu gibi uzun süren bir hazırlık süreci de gerektirmemektedir. Bu konuda öğreticiler, yöneticiler tarafından mutlaka yönlendirilmeli ve Türkçe öğretim sınıfları bu doğrultuda düzenlenerek zenginleştirilmelidir. “Çünkü iyi yapılandırılmış bir eğitim ortamı, öğrenenlerin güdülenmesini kolaylaştırır; başarılarının artmasına katkı sağlar; öğrenenlerin bazı bilgileri farkına varmadan öğrenmesine ve öğrendiklerini hatırlamasına yardımcı olur; öğreticilerin sınıf üzerindeki kontrolünün ve etkinliğinin artmasına destek olur ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynar” (Memiş, 2016, s. 612).

Öğretme stratejilerinden en sık kullanılan stratejilerin “Kelimelerin söyleniş ve yazımında doğruluğu sağlamak için sözcükleri birkaç kez yavaş bir hızda seslendiririm ve tahtaya yazarım.” ve “Kelimleri öğretirken ve açıklarken eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerini kullanırım.” ve en az kullanılan stratejilerinin ise “Kelimleri sözcük türlerine göre öğretmeye çalışırım.” ve “Kelime kartları hazırlarım.” stratejileri olduğu saptanmıştır. Öğretme stratejileri çerçevesinde en çok kullanılan stratejilerden ilki öğretim sırasında kelimelerin uygun bir hızda seslendirilmesi ve tahtaya yazılması şeklindedir. Öğreticilerin kelimeleri dil düzeyini de dikkate alarak uygun bir hızda seslendirmesi, öğrenenlerin kelimenin sesletimini daha iyi duyabilmeleri ve konuşmalar sırasında bu kelimeleri ayırt edebilmeleri için oldukça işlevseldir. Bu örnek sesletimin akabinde ilgili kelimelerin tahtaya yazılması da sözcüklerin nasıl yazıldığını açık biçimde göstermesi bakımından faydalı bir uygulamadır. Sözcüklerin yazımının öğrenenlere gösterilmesi, benzer

harflerle yazılan ve ses düşmelerinin olduğu kelimelerin öğrenciler tarafından doğru yazılmasına yardımcı olacağı gibi ileride diğer bütün kelimelerde yapılması muhtemel yazım yanlışlarının da azaltılmasına katkıda bulunacaktır. Bu strateji, örnek seslendirme ve yazımını gösterme şeklinde bir bütün olarak düşünüldüğünde, tüm dil becerilerinin gelişimine destek olacak niteliktedir. Öğretme stratejilerinden en sık kullanılan ikinci strateji eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerinin öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Kelime öğretimi sırasında tercih edilen bu uygulama, tüm sözcüklerin öğretimi için uygun olmamakla birlikte mümkün olan durumlarda kullanıldığında oldukça etkili olmaktadır. Çünkü daha önce öğretilen bir sözcükten yola çıkarak onunla eş, yakın veya zıt anlam ilişkisi bulunan diğer bir sözcüğü öğretmek böyle bir ilişkiye sahip olmayan sözcüğü öğretmeye göre çok daha kolaydır. Bunun nedeni, bu tarzdaki öğretimin, yeni öğretilecek kelime ile eş, yakın veya zıt anlam ilişkisine sahip olan kelime arasında anlam ilişkisi kurması, zihinsel bir bağlantı oluşturması ve anlamı somutlaştırmasıdır. Böylelikle önceden bilinen kelime, yeni öğretilecek kelime için anlamlı bir zemin oluşturmakta ve zaman tasarrufu sağlamaktadır. Ayrıca öğretim sonrasında kelimelerin unutulması zorlaşmakta, biri söylenince diğeri de kolaylıkla hatırlanabilmektedir.

Öğretme stratejileri kapsamında en az tercih edilen iki stratejiden ilki kelimeleri öğretirken sözcük türlerini de öğretme stratejisidir. Doğal dil edinimi sürecinde insan sözcüklerin türlerini bilmez ve kelimeleri de buna göre öğrenmez. Fakat bu süreç, yabancı/ikinci dil öğrenimi için ana dili ediniminden biraz daha farklı işlemektedir. Özellikle yetişkin olarak bir dil öğrenilmeye çalışılıyorsa yetişkin bireyler daha önce sahip oldukları bilgileri kullanarak yeni bilgileri öğrenmeye meyilli ve insan doğası gereği mecbur olmaktadır. Dil öğrenimi açısından öğrenimin zeminini oluşturan bu bilgiler, dil bilgisinin kapsamına giren kipler, çekimler ve sözcük türleridir. Yabancı dilde öğrenilen herhangi bir kelimenin isim, sıfat, zarf veya fiil türünde olduğunu bilmek öğrenene, bu kelimeyi cümlenin hangi bölümünde kullanabileceği konusunda bilgi ve ipucu verir. Bu açıdan öğrenenlerin hem anlama etkinliklerinde bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin ederken sözcüğün bulunduğu yeri bir araç olarak kullanmalarına hem de anlatım becerilerinde kelimelerin yerini doğru seçmelerine yardımcı olmak için kelime öğretimi sırasında öğreticilerin sözcük türlerini de öğretmesi yerinde olacaktır. Öğretme stratejilerinden en az başvurulan ikinci strateji ise kelime kartlarının hazırlanması ve kullanılmasıdır. Bu noktada öğreticilerin daha çok inisiyatif almasına ve öğretime destek olacak ek materyalleri daha çok işe koymasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Yabancılara Türkçe öğretmenleri sınırlandıran öğretim setleri ve müfredatı bu durumun ortaya çıkmasının en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Fakat konuya öğrenenler açısından yaklaşıldığında, farklı duylara ve zekâ türlerine hitap eden ek materyallerin kullanılması, öğrenimin kalitesini ve başarısını artıracaktır. Bu nedenle kelime kartlarının hazırlanması konusunda öğreticilerin daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir.

Kontrol stratejilerinden en sık “Öğrencilerden, sözlükten anlamını öğrendikleri kelimelerin doğru olup olmadığını arkadaşlarına veya öğretmenine sorarak mutlaka kontrol etmelerini isterim.” stratejisinin; en az ise “Ünite sonunda kelime testleri hazırlayarak öğretimin başarısını kontrol ederim.” stratejisinin işe koşulduğu belirlenmiştir. Öğrenenlerin kendi başlarına gerçekleştirdikleri öğrenimlerinin kontrolü sağlamak üzere yönlendirilmesi, muhtemel hatalı öğrenmelerin önüne geçmek için büyük önem arz etmektedir. Zira öğrencilerin genel olarak kullanmayı tercih ettikleri sözlüklerde kelimelerin somut ve yüzey yapıdaki anlamları verilmekte, bu durum ise zaman zaman öğrenenlerin sözcüklerin anlam derinliklerine vakıf olamamalarına veya sözcüğün anlamını yanlış şekilde öğrenip yorumlamalarına neden olmaktadır. Bu açıdan özellikle sözlüklerin niteliğinden ve öğrenenlerin deneyimsizliğinden kaynaklanabilecek kelime öğrenim yanlışlarının azaltılabilmesi için arkadaş ve öğretmen kontrolünün sürecin bir parçası olarak işletilmesi faydalı bir uygulamadır. Öğreticilerin kullandıkları kitaplarda bitirdikleri ünitelerin sonunda öğrettikleri kelimelerin hem pekiştirilmesine hem de öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolüne imkân sağlayan kelime testlerini yeterince kullanmıyor olması ise düzeltilmesi gereken, oldukça önemli bir eksikliktir. Bu konuda öğrencilerin daha fazla ders öncesi hazırlık yapmaya ihtiyacının olduğu ve bu konuda yeterli çabayı göstermedikleri söylenebilir.

Öğreticilerin beceri kazandırma stratejilerinden en fazla “Öğretimi hedeflediğim kelimelerin anlatma becerilerinde kullanılabilmesi için konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırırım.” stratejisini, en az “Kelimeleri oluşturan eklerle dikkat çekerek öğrencilerden ek-kök-gövde ilişkisini kelimelerin anlamını tahmin etmede kullanmalarını isterim.” stratejisini tercih ettikleri görülmüştür. Yabancı dil öğretim sürecinde ve setlerinde dil becerilerinin geliştirilme sırası incelendiğinde, bu sıranın okuma, dinleme, konuşma ve yazma şeklinde olduğu görülmektedir. Bu süreçteki kelime öğretimi çalışmaları ise genellikle okuma metinlerinin sonrasındaki etkinliklerde gerçekleştirildiği için öğretilen kelimelerin kullanımını sağlamak üzere konuşma ve yazma etkinliklerinin işe koşulması doğal ve gereklidir. Bu açıdan okuma metinleri aracılığıyla yeni kelimelerle karşılaşan öğrenenleri bu kelimeleri konuşma ve yazma becerilerinde kullanmaya yönlendirmek doğru bir anlayıştır ve bu uygulama sözcüklerin pasif kelime hazinesinden aktif kelime hazinesine geçişini kolaylaştırır, hızlandırır ve sözcüklerin kalıcı şekilde öğrenilmesine yardımcı olur. Öğreticilerin kelime öğretimi sırasında kök-ek-gövde ilişkisini yeterince kullanmaması ise kelime öğretim etkinlikleri açısından doldurulması gereken bir boşluktur. Bilindiği üzere Türkçe eklemeli bir dildir ve işleyiş sistemi eklerle bağlıdır. Sözcükler de bu işleyişten muaf değildir. Türkçede özellikle türemiş ve birleşik kelimelerin kök sözcükle anlam bağına büyük oranda koruması, öğretim sürecinde göz ardı edilmemesi gereken çok önemli bir özelliktir. Türkçedeki kelime türetme mantığı, bu süreçte kullanılan eklerin anlamlı doğrudan bağlantılı olması, kelimelerin aynı kökten türemesi ve türetilen kelimeler arasındaki ilişkilerin saydam olması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere bilinmeyen kelimelerin anlamını

tahmin etmede oldukça değerli ve kolay görülebilir ipuçları sunmakta; aynı zamanda bu özellikler yeni kelimelerin öğrenilmesini, hatırlanmasını ve zihinde belli bir mantığa oturtularak içselleştirilmesini kolaylaştırarak öğrenme kolaylığı sağlamaktadır (Memiş, 2018, s. 487). Bu açıdan öğreticilerin kök-ek-gövde farkındalığı oluşturacak şekilde bir kelime öğretimi anlayışı benimsemesi Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin yararına olacaktır.

Araştırmada, öğreticilerin dersine girdikleri öğrenci grubunun bulunduğu dil seviyesine göre kelime öğretim stratejilerini farklı sıklıkta işe koştukları da görülmüştür. Buna göre; en yüksek kullanım B1 düzeyinde en düşük kullanım ise C1 düzeyindedir. Kullanım sıklığı yüksekten düşüğe doğru B1, A2, B2, A1 ve C1 şeklinde sıralanmaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında, öğreticilerin kelime öğretim stratejilerini yüksek sıklıkta kullanmak için öğrenenlerin belli bir birikime sahip olmasını ve belli bir dil düzeyine gelmesini bekledikleri, bunun için de uygun olan seviyeyi B1 olarak belirledikleri söylenebilir. C1 seviyesinde strateji kullanımının düşük düzeylerde olması öğrenenlerin artık kendi öğrenimlerini kontrol edebiliyor olmalarıyla; A1 seviyesindeki düşük strateji kullanımı ise öğrenenlerin yeterli birikime sahip olmamalarına bağlı olarak yalnızca doğrudan öğretim yöntemiyle kelime öğreniyor olmaları ile açıklanabilir. Ancak kelime öğretimine yönelik strateji kullanımının tüm düzeylere eşit olarak dağılmasının ve bu eşit dağılımın orta veya yüksek düzeyde olmasının, öğretimin başarısını artırmak adına daha doğru bir anlayış olacağına inanılmaktadır. Yukarıda sunulan tüm sonuçlar birlikte ele alındığında ise, yabancılara Türkçe öğretmenlerin sözcük öğretim uygulamalarında kelime öğretim stratejilerini yeterince kullanmadıkları iddia edilebilir.

Araştırmada kelime öğretim stratejilerini en çok kullanan öğretici grubunun 5 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğreticiler, en az kullanan öğretici grubunun ise 1 yıllık öğretim tecrübesine sahip olan öğreticiler olduğu; öğretim tecrübesi arttıkça kelime öğretim stratejilerine başvurma sıklığının da arttığı anlaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretim tecrübesinin dil öğretimin kalitesini etkilediğine dair önemli bir işaret olarak görülmektedir. Bu noktada, yeterli deneyimi kazanabilmeleri için yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışacak olan öğretmen adayları, görev yapmaya başlamadan önce mümkün olduğunca uzun süre bu alanda staj yapmalı ve tecrübeli öğretmenlerin yanında öğretim sürecini takip etmelidir. Bu imkânı onlara sağlayabilmek için birkaç hafta süren ve yeterli tecrübe fırsatını sunmaktan uzak olan sertifika programlarının dışında, özellikle Türkçe öğretmenliği lisans programında bulunan yabancılara Türkçe öğretimi dersinin kredisinin ve ders saatinin artırılması ve bu dersin uygulamalı olarak Türkçe öğretim uygulama ve araştırma merkezlerinde yürütülebilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda ayrıca, öğretimin kalitesini artırmak ve hâlihazırda çalışan deneyimsiz öğreticilerin bu alanda tecrübeli olan öğreticilerden istifade edebilmelerini sağlamak üzere gerek kurumlar arasında gerekse kurum içinde bilgi

ve tecrübe paylaşımının yapılmasını mümkün kılacak bir ortamının hazırlanması yerinde olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet alanlarına göre kelime öğretim stratejilerini de farklı sıklıklarda işe koştukları bu çalışma çerçevesinde tespit edilen bir başka ilginç sonuçtur. Elde edilen bulgulara göre; kelime öğretim stratejilerine en yüksek sıklıkta başvuranların Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler, en düşük sıklıkta başvuranların ise dil ve edebiyat bölümlerinden mezun olan öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olanları, yabancı dil öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler takip etmiş, bu iki bölümü takiben ise Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı, çağdaş Türkçe lehçeleri, dil bilimi ve sınıf öğretmenliği bölümleri sıralanmıştır. Mezuniyet alanına göre sıklığı farklılık gösteren kelime öğretim stratejilerinin kullanımıyla ilgili sebeplerin, bu bölümlerin ders içerikleriyle ve öğrenenlerin lisans programı boyunca ve mezuniyet sonrasında ulaşmayı bekledikleri hedeflerle açıklanabileceği düşünülmektedir. Kelime öğretim stratejilerini en çok Türkçe öğretmenliği ve yabancı dil öğretmenliklerinden mezun olanların kullanması tesadüf değildir. Bu bölümlerden mezun olan öğretmenler, lisans eğitimleri boyunca dil becerilerinin eğitime ve kelime öğretimine yönelik zorunlu ve seçmeli dersler almakta ve bu doğrultuda hem derslerde hem de staj döneminde birçok uygulama yapmaktadırlar. Bu durumun aksine fen-edebiyat temelli bölümlerin müfredatında ne dil becerilerinin eğitime ne de kelime öğretimine yönelik bir ders bulunmaktadır. Üstelik Türkçe ve yabancı dil öğretmenliklerinde okuyanların birinci hedefi ya da onlara gösterilen hedef dil eğitimi sahasında öğretmenlik iken dil ve edebiyat bölümlerindeki öğrencilere çizilen yol bu alanlarda akademik kariyere yönelmeleri şeklindedir. Türkiye'deki mevcut koşullar düşünüldüğünde ise özellikle dil-edebiyat bölümlerinin iş bulma imkânı ve ihtimali oldukça düşük olduğu için bu alanların mezunları pedagojik formasyon sertifikası ve yabancılara Türkçe öğretimi sertifikası olarak dil öğretimi sahasına geçiş yapmaktadır. Ancak ilgili sertifikaların eğitim süreci çok sınırlı bir süreyi kapsamakta ve eğitimin içeriğinin yeterli olmadığı tüm paydaşlar tarafından dile getirilmektedir. Bu sorunun çözümü için sistemsel bir değişikliğe ihtiyaç olduğu açık olmakla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki mevcut olumsuz etkinin giderilmesine yönelik ivedi adımların atılması gerektiği de ortadadır. Bu çerçevede, Türkçe öğretimi yapılan merkezlerde öğretim kalitesinin artırılabilmesi ve kurum içinde ve kurumlar arasında belli bir standardın yakalanabilmesi için ideal olanın, eğitim fakültesi ya da fen edebiyat fakültesi mezunu olup olmamaya bakılmaksızın bu sahada çalışacak öğretmenlerin seçiminde Türkçe eğitimi alanında en azından tezli yüksek lisans yapmış olma şartının aranması olduğu düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (Temel seviye: A1, A2) yapılandırıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dergisi*, 1(2), 55-77.
- Bozgeyik, Y. (2011). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary proficiency*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, J. S. (2014). *An investigation of factors in vocabulary learning strategies use impacting undergraduate English major's performance on vocabulary tests in Taiwan*. (Unpublished Doctoral dissertation). Queen's University Belfast, İngiltere.
- Demir, T. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan temel düzey ders kitaplarının içerik ve şekil yönünden incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. *TESOL Annual Meeting*, 8(12), 1-27.
- Gu, Y. and Johnson, R. K. (1996) Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning Journal*, 46(4), 643-679.
- Hamzah, M. S. G., Kafipour, R. ve Abdullah, S. K. (2009). Vocabulary learning strategies of Iranian undergraduate EFL students and its relation to their vocabulary size. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 39-50.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hittit Yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 85-102.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *TÜBAR*, 27, 407-421.

- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karadağ, B. F. ve Göçer, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama yönteminin akıcı konuşma üzerindeki rolü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 431-446.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, 210, 508-519.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 95-109.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lee, S. (2007). Vocabulary learning strategies of Korean university students: Strategy use, vocabulary size, and gender. *English Teaching*, 62(1), 149-169.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616.
- Memiş, M. R. (2018). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 164-185.
- Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 2018, 439-491.
- Memiş, M. R. (2019). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliřtirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- Nirattisai, S. ve Chiramanee, T. (2014). Vocabulary learning strategies of Thai university students and its relationship to vocabulary size. *International Journal of English Language Education*. 2(1), 273-287.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu – SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S. ve Ahi, B.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıçoban, A. (2004). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dramının kullanılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14), 13-32.

- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şener, S. (2003). *The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary size of Turkish EFL students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunların başarıya etkisi. İşeri, K. vd. (Ed.). *Türkçe Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar* içinde (s. 369-376). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tanyer, S. ve Öztürk, Y. (2014). Pre-service English teachers' vocabulary learning strategy use and vocabulary size: A cross-sectional evaluation. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 37-45.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*, 5(3), 1898-1920.
- Tüm, G. (2012). Impact of dictionary type and usage to enhance Turkish vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Turkish Studies*, 7(4), 3013-3023.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı ve bu yöntemin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Waldvogel, D. A. (2013). The relationships between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 209-219.

### Extended Abstract

Whether vocabulary-teaching activities are done directly or indirectly or as a combination of these two perspectives, the limited time allocated to language education/teaching, the number of words that can be fit for teaching in this period, the mental capacity for learning vocabulary in certain period of time, and expectation of the learners to see different teaching practices due to the fact that they get bored quickly with traditional teaching practices that have no diversity, make instructors obligatory use various strategies in the language education process. In this direction, the aim of this research is to determine use of vocabulary teaching strategies by instructors who work in Turkish teaching field during teaching process; and to find out whether teaching experience, field of graduation and language level of learners have any effect on the use of vocabulary teaching strategies by instructors. The research questions are given as follows:

1. What is the status of use of vocabulary teaching strategies by instructors for teaching Turkish as foreign language?
2. What is the effect of teaching experience on the use of vocabulary teaching strategies?



3. What is the effect of graduation majors on the use of vocabulary teaching strategies?

4. What is the effect of language levels of learners on the use of vocabulary teaching strategies?

The study was designed in descriptive screening model from general screening models, which is suitable for research purposes. The data was collected online between 2018-2019 academic years through the Vocabulary Teaching Strategies Scale developed (VTSS) by Memiş (2019). VTSS, 5-point likert type of scale, consists of 50 items and 6 factors such as teaching strategies (21 items), explaining strategies (9 items), reinforcement strategies (6 items), upskill strategies (6 items), guidance strategies (5 items) and control strategies (3 items). The population of the research is all instructors who teach Turkish to foreigners in governmental institutions in Turkey and the sample consists of 164 instructors (93 female and 71 male). In data analysis, descriptive statistics and one-way Anova were conducted.

The results of this research, conducted to determine the use of vocabulary-teaching strategies of instructors of Turkish language to foreigners, are given as follows:

The instructors of Turkish language teaching to foreigners use vocabulary-teaching strategies at medium level during language education process. When the details of medium level of strategy use are examined, it was seen that instructors use control and upskilling strategies at low level; explaining strategies at high level; and guidance, reinforcement and teaching strategies at medium level. Among these strategies, the most frequent strategies used by instructors were explaining strategies and the least frequent are upskilling strategies.

In this research, it was observed that instructors employ vocabulary-teaching strategies at different frequency according to the language levels of learners. The highest use was at B1 level and the lowest use was at C1 level. The frequency of use was lined up B1, A2, B2, A1 and C1 in descending order.

It was understood that the group of instructors who use vocabulary-teaching strategies the most, was the ones with 5 or more years teaching experience; and the group of instructors who use vocabulary-teaching strategies the least, was the ones with 1 year teaching practice. According to this finding, as the teaching experience increase, the use of frequency of the vocabulary-teaching strategies increases as well. This result can be regarded as an important sign which shows teaching experience will have an effect on the quality of the language teaching process.

Another interesting finding of this study was that instructors who participated in the research, also use vocabulary-teaching strategies at different frequency based on their graduation majors. According to the results, it is found out that of instructors, the ones that use vocabulary-teaching strategies the most, graduated from Turkish

language education departments; and the ones who apply these strategies the least, graduated from language and literature departments. Based on graduation major, the order was lined up as Turkish language teaching, foreign language teaching, Turkish language and literature teaching, Turkish language and literature, contemporary Turkish dialects and linguistics.

It is not a coincidence that the instructors, who use vocabulary strategies the most, are graduated from the departments of Turkish language education and foreign language teaching. These instructors graduated from mentioned majors, take compulsory and elective courses for developing basic language competences and teaching vocabulary, in this direction they perform many applications during their undergraduate education. Contrary to this situation, the curriculum of the science-literature based departments does not include any course for neither language education nor vocabulary teaching. In this context, it is believed that the master degree in Turkish education, should be required for the instructors who will work in this field regardless of whether they graduated from educational faculty or science-literature faculty, in order to improve the quality of the teaching process in the centers where Turkish language is being taught and to achieve a certain standard within and between these institutions.